

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KÁTIA CRISTINA NASCIMENTO FIGUEIRA

**FORÇAS ARMADAS E EDUCAÇÃO: O COLÉGIO MILITAR
DE CAMPO GRANDE - MS (1993-2010)**

SÃO CARLOS

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KÁTIA CRISTINA NASCIMENTO FIGUEIRA

**FORÇAS ARMADAS E EDUCAÇÃO: O COLÉGIO MILITAR DE
CAMPO GRANDE - MS (1993-2010)**

Tese apresentada à banca examinadora da Universidade Federal de São Carlos, para fim de obtenção do grau de Doutora em Educação, área de Fundamentos da Educação do PPGE/UFSCar, sob a orientação do Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr.

SÃO CARLOS

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

F475fa

Figueira, Kátia Cristina Nascimento.
Forças armadas e educação: o Colégio Militar de Campo Grande – MS (1993-2010) / Kátia Cristina Nascimento Figueira. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
235f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação. 2. Forças Armadas. 3. Colégio militar. 4. Mato Grosso do Sul - educação. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

KÁTIA CRISTINA NASCIMENTO FIGUEIRA

**FORÇAS ARMADAS E EDUCAÇÃO: O COLÉGIO MILITAR DE
CAMPO GRANDE - MS (1993-2010)**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título
de Doutora em Educação, Área de concentração em Fundamentos da Educação,
Universidade Federal de São Carlos.
São Carlos, 27 de junho de 2011.**

BANCA EXAMINADORA

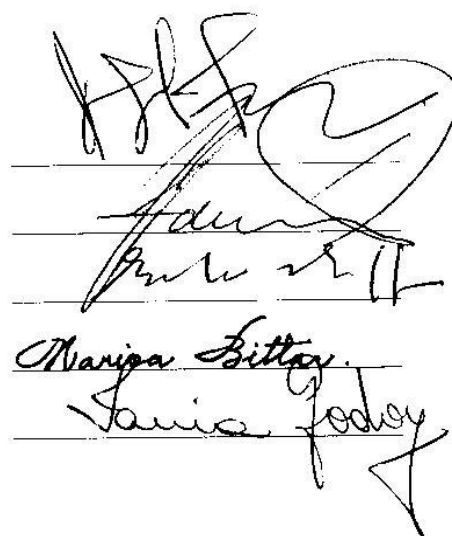
Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior

Prof^a Dr^a Ana Lúcia Eduardo Farah Valente

Prof^a Dr^a Ester Buffa

Prof^a Dr^a Marisa Bittar

Prof^a Dr^a Tânia Regina Pires de Godoy



The image shows four handwritten signatures on a lined background. The first signature is the most prominent and appears to be 'Amarílio Ferreira Junior'. The second signature is 'Ana Lúcia Eduardo Farah Valente'. The third signature is 'Ester Buffa'. The fourth signature is 'Marisa Bittar'. The fifth signature is 'Tânia Regina Pires de Godoy'.

DEDICATÓRIA

Para Raimundo e Gilca, meus pais e o
começo de tudo.

Para Heron e Isadora, companheiro e
filha amados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior pela condução deste trabalho.

Aos integrantes do Colégio Militar pela acolhida generosa e compartilhamento de dados, Major André Luiz Gonçalves da Silva, Capitã Delane Teodora de Oliveira Leonardo, Tenente Marisa e Costa Martinez, Tenente Tony Angelo Martins, Sargento Marcelo da Cruz Perez, Assistente Social Francisca Bezerra de Souza, Profa. Irma Lino de Assis Oliveira, ao Comando, aos gestores, professores e alunos que prontamente responderam aos questionários. Agradeço imensamente!

Ao corpo docente da UFSCar e UNESP pelas aulas que muito contribuíram para minha formação.

Aos professores membros da Banca que gentilmente aceitaram participar desse importante momento.

A Universidade Estadual de Mato Grosso pelo suporte.

Aos colegas Celi Neres, Cláudia Brito, Eliza Cesco, Jeferson Fagundes, Léia Teixeira Nedina Stein, demais colegas e companheiros de trabalho.

A minha família, Rejane, Flávia, Márcia, Maria Lúcia e Silvana pelo apoio dado e pela compreensão com as ausências.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objeto de estudo a relação que se estabeleceu entre o Colégio Militar de Campo Grande, criado em 1993, e o contexto histórico sul-mato-grossense advindo com o fim da Guerra Fria (1947-1991). Para tanto, estabelece os nexos entre as Forças Armadas e sua ocupação geopolítica em Mato Grosso do Sul, o significado dessa presença para a organização social dos sul-mato-grossenses, as relações de poder presentes, os processos de formação de ensino e como estes elementos se materializam no Colégio Militar de Campo Grande – Mato Grosso do Sul, inserindo-se no campo da História das Instituições Escolares. Partimos do pressuposto de que a sua criação durante a última década do século XX correlaciona-se com a constituição de um novo papel estabelecido pelas Forças Armadas após os governos militares (1964-1985). A ocupação do território sulista de Mato Grosso, particularmente após a Guerra do Paraguai (1865-1870), sempre esteve associado à questão da política de defesa e segurança nacional intensificando a presença dos militares no estado do Mato Grosso uno com a instalação da 9ª Região Militar do Exército, em 1921, na cidade de Campo Grande. Analisamos a constituição da profissionalização dos militares no Estado Novo e seu alinhamento a geopolítica norte-americana após a II Guerra Mundial por meio do desenvolvimento da Doutrina de Segurança Nacional pela Escola Superior de Guerra. Desta forma, a hipótese que norteia a nossa investigação parte da compreensão de que a presença das Forças Armadas no sul de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, até 1988, estava ligada à concepção geopolítica de ocupação capitalista do território e, ao mesmo tempo, à defesa dos valores culturais e políticos da chamada “civilização ocidental cristã”. Assim, após o fim da ditadura militar (1985) e do chamado “socialismo real” (1991) a estratégia dos militares brasileiros mudou em decorrência do novo papel que foi atribuído às Forças Armadas, cujos traços podem ser observados na criação do Colégio Militar de Campo Grande. Este Colégio destaca-se de outros colégios públicos do Estado em face de sua infraestrutura, organização e de sua defesa da hierarquia e disciplina assentada nos princípios da moral preconizada por Émile Durkheim. Em síntese, buscamos responder as seguintes questões: como se construiu historicamente a presença dos militares em Mato Grosso do Sul? Como os elementos internos do colégio expressam a estratégia adotada pelas Forças Armadas nesse novo papel? Quais são os elementos constitutivos da escola? As fontes utilizadas foram obtidas por meio de entrevistas e questionários semi-estruturados, dos documentos e bibliografias tanto em suporte físico quanto virtual. A análise privilegiou a teoria gramsciana como base teórica explicativa.

Palavras – Chave: Forças Armadas, Colégio Militar, Educação em Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

This research work has as its object of study the relationship established between the Colégio Militar de Campo Grande, created in 1993, and the historical context in South Mato Grosso do Sul, with the end of the cold war (1947-1991). To do so, it establishes the links between the armed forces and their geopolitical occupation in Mato Grosso do Sul, the significance of this presence to the social organization of Mato Grosso do Sul, power relations, the formation processes of teaching and how these elements materialize in the Colégio Militar de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, in the field of history of School Institutions. The assumption that its creation during the last decade of the 20th century correlates with the formation of a new role as established by the armed forces after the military Government (1964-1985). The occupation of the southern territory of Mato Grosso, particularly after the war of Paraguay (1865-1870), was always associated with the issue of security and defence policy of intensifying national military presence in the State of Mato Grosso do Sul with the installation of the 9th military region of the army in 1921, in the city of Campo Grande. We reviewed the Constitution of the professionalization of the military in the new State and its alignment to North American geopolitics after World War II through the development of the national security doctrine by Escola Superior de Guerra. Thus, the hypothesis that guides our research part of the understanding that the presence of the armed forces in the South of Mato Grosso do Sul, until 1988, was linked to the geopolitical conception of capitalist occupation of territory and at the same time, the protection of cultural and political values of the so-called "Western Christian civilization." Thus, after the end of military dictatorship (1985) and the so-called "real socialism" (1991) the Brazilian military strategy has changed as a result of the new role assigned to the armed forces, whose traces can be observed in the creation of the Colégio Militar de Campo Grande. This College stands out from other public high schools in the State in the face of its infrastructure, its organization and its defense of hierarchy and discipline seated moral principles advocated by Émile Durkheim. In summary, we seek to answer the following questions: as if built historically the presence of military in Mato Grosso do Sul? How the internal structure of the College expressing the strategy adopted by the armed forces in this new role? What are the constituent elements of the school? The sources used were obtained through interviews and questionnaires, semi-structured documents and bibliographies in both physical and virtual support. The basic theory analysis based explanatory theoretical Gramscian stance.

Key words: Armed forces, Military College, Education in Mato Grosso do Sul.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Forte coimbra	44
Figura 2. Fronteira brasileira.....	84
Figura 3. Colégio militar de campo grande-ms	99
Figura 4. Organograma do colégio militar de campo grande	116
Figura 5. Vista aérea do colégio militar de campo grande	119
Figura 6. Vista aérea da reserva ecológica do colégio militar de campo grande..	124
Figura 7. Entrada para o parque ecológico da escola	125
Figura 8. Placa do projeto valores no pátio interno do colégio	131
Figura 9. <i>Banner</i> reforçando a atitude sobre o meio ambiente.....	131
Figura 10. Distribuição de alunos do ensino fundamental	144
Figura 11. Mascote do cmcg no pátio da escola	154
Figura 12. Sala de música do cmcg	159
Figura 13. Quadro para leitura de partituras da sala de música do cmcg.....	160
Figura 14. Sala de instrumentos musicais do cmcg	160
Figura 15. Monumento na entrada do colégio militar de campo grande	193
Figura 16. Corte de cabelo masculino.....	201
Figura 17. Corte de cabelo feminino	201
Figura 18. Uso do cabelo longo.....	202
Figura 19. Símbolos de distinção.....	204
Figura 20. Pantheon	205

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas do sul de Mato Grosso.....	48
Quadro 2 – Criação dos Colégios Militares.....	113
Quadro 3 – Composição dos Conselhos de Ensino e de Classe.....	118
Quadro 4 – Existência de Militares nas Famílias dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	120
Quadro 5 – Existência de Militares nas Famílias dos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio.....	121
Quadro 6 – Participação dos Alunos do 9º Ano nos Clubes Esportivos.....	138
Quadro 7 – Participação dos Alunos do 9º Ano nos Clubes Artísticos.....	139
Quadro 8 – Participação dos Alunos do 9º Ano nos Clubes de Estudos.....	139
Quadro 9 – Participação dos Alunos do 9º Ano nos Grêmios.....	140
Quadro 10 – Participação dos Alunos do 3º Ano nos Clubes Esportivos.....	140
Quadro 11 – Participação dos Alunos do 3º Ano nos Clubes Artísticos.....	141
Quadro 12 – Participação dos Alunos do 3º Ano nos Clubes de Estudos.....	141
Quadro 13 – Participação dos Alunos do 3º Ano nos Grêmios.....	142
Quadro 14 – Percepção dos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio sobre o Colégio.....	145
Quadro 15 – Atividades que os Alunos do 9º Ano Fazem Fora da Escola.....	164
Quadro 16 – Atividades que os Alunos do 3º Ano Fazem Fora da Escola.....	165
Quadro 17 – Dados Auferidos entre Alunos Amparados Concursados.....	179
Quadro 18 - Percepção dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental sobre as Regras.....	196
Quadro 19 - Percepção dos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio sobre as Regras.....	198
Quadro 20 – Recebimento de Símbolos de Distinção dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	205
Quadro 21 – Recebimento de Símbolos de Distinção dos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio.....	206
Quadro 22 – Intenção em Seguir a Carreira Militar – Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	208
Quadro 23 – Intenção em Seguir a Carreira Militar – Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	209

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PARTE I- FORÇAS ARMADAS E GEOPOLÍTICA EM MATO.....	19
GROSSO DO SUL.....	19
CAPÍTULO 1 - A OCUPAÇÃO TERRITORIAL DE MATO GROSSO DO SUL ATÉ A GUERRA DO PARAGUAI (1864-1870)	21
1.1 A Instalação dos Militares ao Sul de Mato Grosso: A 9ª Região Militar, a Base Aérea de Campo Grande e o 6º Distrito Naval da Marinha em Corumbá	42
1.1.1 O 6º Distrito Naval da Marinha em Corumbá.....	44
1.1.2 A Nona Região Militar.....	45
1.1.3 A Base Aérea de Campo Grande	50
CAPÍTULO 2 - GUERRA FRIA, GEOPOLÍTICA E EXPANSÃO MODERNIZADORA DO CAPITALISMO APÓS 1945 NO SUL DE MATO GROSSO	51
CAPÍTULO 3 - GOVERNOS MILITARES E GEOPOLÍTICA: APOGEU E DECLÍNIO.....	64
3.1 O Fim da Guerra Fria e o Declínio da Geopolítica.....	73
PARTE II: FORÇAS ARMADAS E EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL	97
CAPÍTULO 1 - A CRIAÇÃO DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE.....	99
1.1 A Escola Superior de Guerra	106
1.2 O Colégio Militar de Campo Grande.....	112
1.1 O Meio Ambiente e a Educação	125
CAPÍTULO 2 - DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: GESTÃO ESCOLAR, PLANEJAMENTO E CURRÍCULO	133
3.1 Avaliação Discente	169
CAPÍTULO 3 - A ORDEM E A DISCIPLINA PRESENTES NA ESCOLA.....	183
CONCLUSÃO.....	210
REFERÊNCIAS	215
BIBLIOGRAFIA	224
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O GESTOR.....	226
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	229
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS	233

INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a analisar a constituição do Colégio Militar de Campo Grande – Mato Grosso do Sul e sua relação com a forte presença dos militares no estado. Para perseguir este objetivo fez-se necessário compreender a gênese das Forças Armadas, mais especificamente, do Exército no Brasil e no estado de Mato Grosso uno.

Estabelecemos como premissa que com o fim da bi-polaridade existente na Guerra Fria demandou-se um novo papel aos militares. Nossa hipótese é que a criação do Colégio Militar na capital do estado guarda uma correspondência com esta condição que em âmbito mundial estava se delineando e que no Brasil foi formalizada com a construção do Ministério da Defesa. Estes nexos serão deslindados no trabalho, pois é nesta assertiva que nossa hipótese foi construída como forma antecipadora aos problemas de pesquisa apresentados.

Partindo desse pressuposto, nossas questões problematizadoras foram estabelecidas nos seguintes termos: como se construiu historicamente a presença dos militares em Mato Grosso do Sul? Como se constituiu as Forças Armadas e a geopolítica em Mato Grosso do Sul e como se vinculavam à educação? Estas questões foram analisadas na Parte I deste trabalho cuja estrutura descreveremos mais adiante.

Os outros problemas de pesquisa foram analisados na Parte II e se referem a aspectos mais singulares do Colégio, a saber: Como os elementos internos do colégio expressam a estratégia adotada pelas Forças Armadas nesse novo papel? Quais são os elementos constitutivos da escola?

A categoria militar não é simples de ser compreendida em razão de seus vários níveis hierárquicos, constituição diferenciada das três Forças e nem sempre homogeneidade em seus posicionamentos. Assim, em nossos contatos pudemos perceber o incômodo que os militares sentem ao se tratar da ditadura pela compreensão que os civis possuem em identificá-los imediatamente com o pensamento e as ações do regime militar daquele período, que sempre são afastados e demarcados. Esteve presente em funcionários para os quais fui apresentada que se referiram a trabalhos acadêmicos realizados que nivelam todos os militares como alinhados ao pensamento ditatorial e dos quais se ressentem.

A análise pautou-se pela revisão bibliográfica, bem como pelo mapeamento das fontes documentais textuais em suporte físico e virtual produzidas pelo Colégio Militar, pelo

Sistema de Ensino Militar Brasileiro e legislações. Neste trabalho a produção documental é considerada reveladora da intencionalidade manifesta pelo grupo que a produziu e, portanto, veiculadora de realidades parciais, de poder e de condutas a serem assimiladas, reproduzidas e transmitidas.

Tendo esse pressuposto, nossa ida a campo foi conduzida para obter dados dos sujeitos da escola. Assim, os instrumentos utilizados foram a entrevista e o questionário semi-estruturados, construídos tendo por parâmetro os problemas de pesquisa enunciados, com mais destaque para o que se referia à necessidade de se compreender os elementos constitutivos do Colégio Militar de Campo Grande – MS.

A entrevista foi aplicada aos setores-chave da administração da escola, tais como a Coordenação Pedagógica/Supervisão Escolar – COPESE, ao grupo da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas – SEPE e à Psicóloga e Assistente Social da Seção Psicopedagógica.

Por ser um instrumento que permite a tabulação de dados em grande quantidade, os questionários foram construídos com o objetivo de abarcar um número maior de pessoas que poderiam representar diversos setores da escola. Esta representação quantitativa prescinde da identificação nominal de quem fornece as informações, pois se trabalha com um universo amostral. Justificamos a identificação na entrevista por entender que sua utilização tem por objetivo captar a compreensão de quem vivencia o processo e, por isso, é mais subjetiva e o sujeito (ou ator) deve ser nominado.

Assim, no que diz respeito ao questionário, foram aplicados aos gestores (Apêndice A), docentes (Apêndice B) e alunos (Apêndice C) dos quais recebemos a devolutiva na seguinte proporção: seis profissionais militares que trabalham em funções administrativas, nove docentes, cinquenta e seis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e sessenta e três alunos do 3º ano do Ensino Médio. Para os alunos estabelecemos um recorte com a intenção de captar a vivência de quem já havia percorrido a etapa do Ensino Fundamental, pois o Colégio Militar de Campo Grande atende a partir do 6º ano e, na mesma lógica para aqueles que já estavam completando seu percurso no Ensino Médio ao chegar ao 3º ano.

A faixa etária dos seis gestores compreende o seguinte: dois tinham de 20 a 30 anos, dois de 31 a 40 anos e dois de 41 a 50 anos.

A dos docentes que responderam ao questionário apenas um tinha de 20 a 30 anos, cinco de 31 a 40 anos e seis de 41 a 50 anos.

Quanto aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental vinte tinham 13 anos, vinte e cinco com 14 anos, sete com quinze anos, um com dezesseis e três não responderam. Os alunos do 3º ano do Ensino Médio vinte cinco tinham dezesseis anos, vinte e oito com dezessete anos, sete com dezenove anos, um com 19 anos e dois não se identificaram.

Além da entrevista, fomos apresentados a todos os setores do Colégio e nos permitiram o registro em fotografias, o que resultou em um total de 138 (cento e trinta e oito) fotografias, algumas escolhidas para ilustrar este trabalho.

Ao irmos a campo, tínhamos muita dúvida sobre o grau de receptividade que teríamos por parte dos militares em face de todas as restrições que aparecem nos meios de comunicação de acesso aos documentos sobre os arquivos do regime militar. De pronto nos receberam muito bem, foram franqueados os acessos às normas, aos regulamentos, às instalações do Colégio. Além disso, foi categoricamente afirmado que por se tratar de uma escola não havia empecilhos a nada que se relacionasse a produção do conhecimento.

O estudo de uma instituição escolar tem se mostrado promissor notadamente em Mato Grosso do Sul, estado cuja produção historiográfica da educação não é substancial em termos numéricos e em razão de muitas fontes historiográficas continuarem inéditas por conta da divisão do estado em 1977 (implantação em 1979) que destinou a custódia das fontes documentais oficiais para o estado de Mato Grosso, ficando uma lacuna espacial no estado de Mato Grosso do Sul que sofre por ainda não existir um compartilhamento das fontes pelas razões próprias do descaso com que as instituições arquivísticas são tratadas em nosso país. Tal situação evidencia, por um lado, a fecundidade de trabalhos feitos e por fazer no campo do conhecimento historiográfico da educação.

Assim, em uma prospecção do estado da arte identificou-se uma produção bibliográfica, embora recente, significativa sobre o tema¹.

Desta forma, o universo pesquisado mostrou-se como um terreno fértil, seja pelas questões que ele suscitou, seja pela relevância social na contribuição para a historiografia da educação em Mato Grosso do Sul e, ainda, pelo acervo documental produzido por toda uma estrutura com funções hierarquicamente definidas.

¹ Para conhecermos e entendermos a produção bibliográfica sobre esta temática nos debruçamos sobre diversos autores de correntes teóricas nem sempre concordantes. Tais produções podem ser identificadas na Bibliografia ao final deste trabalho.

Os autores Buffa e Nosella (2005), ao analisarem o histórico da produção de pesquisas sobre instituições escolares no Brasil, constataram que há duas características importantes nesses estudos: “a freqüente incoerência entre o referencial teórico proclamado e o efetivamente posto em prática; e o fato de que muitos estudos acabam enfatizando os particulares que compõem a instituição escolar deixando esmaecida a sociedade que a produz” (BUFFA; NOSELLA, 2005, p. 351).

Concordamos com os referidos autores ao afirmarem que o importante no método “não está na consideração abstrata dos dois termos, escola e sociedade, relacionados *a posteriori*, mas na relação constitutiva entre eles, pois esses termos só existem nessa condição”. (id. Ibid, p. 262). Isto implica no entendimento de que a criação e existência de uma dada instituição escolar estão estreitamente vinculadas à concretude histórica e social sob a qual a educação se materializa. Neste sentido, devem-se evidenciar as mediações existentes entre o singular e a totalidade, evidenciando as contradições existentes.

Assim, a constituição de uma escola será desvelada ao se entender essas mediações, pois “a produção de idéias, de representações, da consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 1993, p. 36).

A análise dos elementos constituintes do Colégio e a relação com as políticas educacionais adotadas pelo Estado também serão analisadas à luz da concepção de Gramsci, para quem o Estado possui duas esferas principais que se distinguem para fins didáticos: a sociedade política, cujo controle é exercido sob a coerção dos aparelhos repressivos e a sociedade civil, formada por instituições que elaboram e difundem as ideologias com o intuito de exercer sua hegemonia, o que pode se dar pela direção política e o consenso. A distinção destas esferas está nas funções que exercem para conservar e reproduzir relações de poder. No âmbito da primeira está a força, ou Estado em sentido estrito, que fundamenta sua dominação na coerção. No âmbito da segunda, está a “prisão de mil janelas”, pois envolve o indivíduo por meio de diversos e complexos elementos ideológicos. É, portanto, no âmbito da sociedade civil que a hegemonia é exercida e o terreno onde ela se dá, são as organizações e instituições que, por meio da persuasão, impulsionam a adesão por meios ideológicos. Assim, as relações entre as classes são entendidas além daquelas que se estabelecem no âmbito da produção econômica sem, entretanto, prescindir dessa compreensão. Dito de outro modo, Gramsci mantém o princípio de que a compreensão da história é percebida por meio do materialismo

histórico, porém amplia o conceito de superestrutura, pois esta passa a englobar sociedade política e sociedade civil.

Compreender o conceito de Estado em Gramsci implica em não perder a dimensão do bloco histórico onde, para que ocorram eficazes formas de dominação, são estabelecidas as relações dialéticas entre superestrutura e infra-estrutura

No qual, justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem a forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais. (GRAMSCI, 1991, p. 63).

Cabe ressaltar que, por serem dialéticas, não são relações de reflexo, isto é, mudanças que se operam em qualquer uma das dimensões nem sempre são expressas de imediato pela outra.

Ancorado por essa perspectiva, o trabalho buscou reconstruir historicamente a constituição do Exército brasileiro articulando esse processo à ocupação do espaço que se configura hoje como Mato Grosso do Sul. A definição dos papéis desempenhados socialmente pelo Exército se transformou desde a construção de sua profissionalização até quando, já amadurecidos intelectual e organizacionalmente, construíram a fundamentação para a geopolítica adotada nos governos militares. O reordenamento do capital que promove mudanças em âmbito mundial, também suscitou aos militares agora destituídos do poder, um novo papel social, materializado em propostas de defesa das fronteiras contra o narcotráfico, do meio ambiente, do auxílio externo aos países necessitados, como o Haiti, por exemplo, e da promoção da educação para forjar essa mentalidade. É por esta razão que nos anos 1990 o Exército brasileiro se voltou para a construção e reativação de colégios encarregados da formação dessa matriz educativa.

O trabalho estrutura-se em duas partes e em cada uma, estão contidos três capítulos, cuja estrutura passamos a descrever:

Parte I: Forças Armadas e geopolítica em Mato Grosso do Sul

Capítulo 1: A ocupação territorial após a Guerra do Paraguai (1864-1870)

Trata-se de discussão inicial sobre a presença dos militares no Mato Grosso desde seu processo de formação com o intuito de promover a defesa da área fronteira. Desta atuação iniciaram alguns núcleos populacionais e instalação de colônias militares que viriam a se

fortalecer um pouco com a Guerra do Paraguai. Discute-se a precariedade do Exército em âmbito nacional e local, a forma de ingresso, a distinção entre a composição da Guarda Nacional e o Exército, o impacto da Guerra na sociedade mato-grossense, bem como a importância significativa dos militares na região percebida pela quantidade expressiva de presidentes de província militares.

Relatamos, ainda, a experiência dos militares com a construção de um Arsenal de Guerra para jovens aprendizes e o fortalecimento da corporação após o conflito com o Paraguai e o advento da República. Inicia-se, aqui, o processo de formação com a Escola Militar da Praia Vermelha, discutida no âmbito da profissionalização com a criação das bases para a formulação planejada das atividades militares e controle por um grupo dirigente no âmbito do Exército.

Em Mato Grosso do Sul demonstramos que a ação dos militares esteve vinculada no início republicano em disputas políticas por meio de alianças estabelecidas com os coronéis locais.

A seguir, adentramos na descrição das instalações de importantes bases militares, tais como: a 9ª Região Militar, a Base Aérea de Campo Grande e o 6º Distrito Naval da Marinha em Corumbá.

Capítulo 2: Guerra fria, geopolítica e expansão modernizadora do capitalismo após 1945 no sul de Mato Grosso

Aborda o fortalecimento da corrente presente nas Forças Armadas que advogava a inserção dos militares na política ao tempo em gestava seu processo institucional de amadurecimento por meio do estabelecimento de normas para ingresso e permanência. Ultrapassados os conflitos internos e articulados com o Estado Novo, foi-se promovendo uma homogeneização ideológica de combate ao comunismo e de apoio ao governo varguista. Vivenciando o período da guerra fria as propostas conduzidas por Góis Monteiro que engendravam uma concepção de Estado autoritário, também promovia no Exército sua unificação tanto pelo ensino quanto pelos expurgos, punições, disciplina ou outros expedientes.

Assim, no período de 1930 a 1945 houve o fortalecimento das Forças Armadas, notadamente do Exército expresso pelo crescimento do número de efetivos, pelo

reequipamento e pela ocupação de posições de prestígio. Em Mato Grosso, discute-se a ditadura de Vargas que se fez sentir na consolidação de sua geopolítica, com vistas à ocupação e povoação das regiões mais desertas. Além disso, foi promovido o desmonte do poder local por meio da ação repressora perpetrada pela polícia e pelo Exército.

O último capítulo da primeira parte, o 3 intitula-se **Governos militares e geopolítica: apogeu e declínio**. Finalizando a discussão os governos militares são abordados por meio da análise da Doutrina de Segurança Nacional, fundamento ideológico dos militares nos anos 1960 e alinhamento com o mundo ocidental. Foi no período desses governos que houve o amadurecimento institucional das Forças Armadas, momento em que o Estado dotou uma instância da Sociedade Política, no sentido gramsciano, de estrutura e condições para garantir sua existência.

O término dos governos militares é analisado em estreita articulação com a crise dos anos 1970 que prenunciavam as transformações que a década seguinte viveria. Analisa-se o processo de mundialização do capital, a inserção do país neste processo e a constituição de nova política de Defesa Nacional, agora sob novas bases, mas ainda em processo de gestação.

Parte II: Forças armadas e educação em Mato Grosso do Sul

Capítulo 1: a criação do colégio militar de Campo Grande

Neste capítulo analisa-se a constituição do Colégio Militar de Campo Grande. Para tanto, retoma a refuncionalização do Exército, analisando como esta questão estava posta em âmbito mundial e quais foram os aspectos internos de gestação do novo papel das Forças Armadas, com destaque para as ações mais superestruturais. Nesse momento discute-se a postura da Escola Superior de Guerra – ESG e postula-se que seria na intersecção desse movimento que o Colégio Militar de Campo Grande seria criado, na metade dos anos 1990.

Assim, a criação do Colégio Militar de Campo Grande é analisada, descrevendo-se sua estrutura administrativo-didática e como a escola insere em sua organização de ensino a formação desejada para as Forças Armadas articulando esta formação com destaque para as questões que envolvem a discussão ambiental, notadamente no Colégio Militar de Campo Grande.

Capítulo 2: Da organização do ensino – gestão escolar, planejamento e currículo

Este capítulo discute a gestão do ensino feita de forma verticalizada, em uma estrutura muito burocratizada, prevendo as atividades que deverão ser desenvolvidas durante o período letivo orientadas por uma série de normas prescritas e formulários. Nesta seção são tratados o regime escolar, a organização das turmas, o planejamento materializado nos documentos denominados Plano de Áreas de Estudo (PLAEST) e Plano de Disciplinas (PLADIS) e a avaliação da aprendizagem tomando por base os documentos produzidos pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA, tais como as Normas de Gestão, Planejamento e Condução do Ensino; Normas para Elaboração e Revisão de Currículos – NERC e Manual do Docente. Os documentos específicos produzidos pelo Colégio Militar de Campo Grande foram as Normas Internas de Supervisão Escolar - NISE/CMCG e Plano Geral do Ensino. Além disso, utilizaremos os depoimentos dos docentes e gestores sobre a organização do ensino e a prática docente.

Abordaremos, também, quais são os atributos afetivos a serem desenvolvidos, as orientações para os programas das disciplinas e a avaliação.

Capítulo 3: A ordem e a disciplina presentes na escola

Este último capítulo aborda a conduta assentada na ordem e na disciplina. Neste sentido, debruçamo-nos sobre a formação do espírito de corpo, de pertencimento, de internalização à obediência hierárquica gestados nesta formação inicial. Essa estrutura educativa, minuciosamente estruturada, voltada para a constituição identitária do corpo da tropa é analisada tomando por base o seu assentamento às concepções de Durkheim acerca da educação moral. A defesa que o autor faz sobre a hierarquia e a disciplina no âmbito da escola é utilizada como parâmetro para entender como o ideário positivista ainda permeia a educação ofertada no Colégio Militar.

Para tanto, são analisadas as condutas esperadas, o disciplinamento, as recompensas e punições prescritas, bem como o posicionamento do corpo gestor e docente sobre estas questões.

**PARTE I- FORÇAS ARMADAS E GEOPOLÍTICA EM MATO
GROSSO DO SUL**

CANÇÃO DO EXÉRCITO

Nós somos da Pátria a guarda,
 Fiéis soldados,
 Por ela amados.
 Nas cores de nossa farda
 Rebrilha a glória,
 Fulge a vitória.

Em nosso valor se encerra
 Toda a esperança
 Que um povo alcança.
 Quando altiva for a Terra
 Rebrilha a glória,
 Fulge a vitória.

A paz queremos com fervor,
 A guerra só nos causa dor.
 Porém, se a Pátria amada
 For um dia ultrajada
 Lutaremos sem temor.

Como é sublime
 Saber amar,
 Com a alma adorar
 A terra onde se nasce!
 Amor febril
 Pelo Brasil
 No coração
 Nosso que passe.

E quando a nação querida,
 Frente ao inimigo,
 Correr perigo,
 Se dermos por ela a vida
 Rebrilha a glória,
 Fulge a vitória.

Assim ao Brasil faremos
 Oferta igual
 De amor filial.
 E a ti, Pátria, salvaremos!
 Rebrilha a glória,
 Fulge a vitória.

A paz queremos com fervor,[...]

Letra: Ten Cel Alberto Augusto Martins
 Música: T. de Magalhães

CAPÍTULO 1

A OCUPAÇÃO TERRITORIAL DE MATO GROSSO DO SUL ATÉ A GUERRA DO PARAGUAI (1864-1870)

A presença dos militares no Mato Grosso uno (a divisão do Estado ocorreu em 1977) e sua relação com a educação é antiga. Os militares estiveram presentes desde o processo de formação do Estado, no século XVIII, pois adentraram em Mato Grosso no ano de 1751, sob o comando do capitão-general Antônio Rolim de Moura Tavares, um total de 54 (cinquenta e quatro) homens da Companhia de Dragões.

Segundo o historiador de Mato Grosso uno Virgílio Corrêa Filho (1920) estes homens eram distribuídos em quatro esquadras, alcançando na década seguinte um total de 250 (duzentos e cinquenta) homens, sendo 3 (três) no Estado Maior, 126 (cento e vinte e seis) da Companhia de Dragões e 122 (cento e vinte e dois) na Companhia de Pedestres. Para o autor, começaria naquele momento a constituição de um núcleo de forças que a fronteira exigiria para sua proteção. Assim, no século XIX a força militar chegaria a 700 (setecentos) praças. Mais especificamente, em Campo Grande os militares se fixariam no começo do século XX.

No que diz respeito ao processo de formação dos núcleos populacionais o ouro propiciou o surgimento de Cuiabá dali se irradiando a formação de outras localidades no que atualmente se configura geograficamente como Mato Grosso. Segundo Bittar (2009) após sua fundação em 8 de abril de 1719 Cuiabá, além de se tornar um pólo de exploração do ouro, também tornou-se centro de decisões políticas da região. Tal configuração durante o período de exploração aurífera promoveu um fluxo migratório de São Paulo, bem como a decisão da Coroa de separar Mato Grosso da capitania de São Paulo, pois assim, acreditava-se, seria mais fácil de controlar os impostos o que provocou um aparelhamento administrativo de Cuiabá. Este surto de desenvolvimento viria a estagnar-se em razão do fim da exploração do ouro e Cuiabá e outras localidades da província ficariam em uma condição de isolamento. Corroborando com esta assertiva pontua o historiador Walmir Batista Corrêa:

Os fundamentos do sistema colonial na região de Mato Grosso fizeram-se presentes através de rígidos mecanismos de controle da exploração aurífera e da implantação de guarnições de fronteira, cujos objetivos exclusivos eram a proteção dos centros mineradores, o anteparo à penetração castelhana e a defesa contra correrias indígenas. (CORRÊA, 1995, p. 26).

No Brasil a ocupação pastoril até a lei de 18 de setembro de 1850 era feita por posse, sem título de compra, o que somente viria a ser formalizado após este instrumento legal. Isto não significa que não tenha havido fraudes para esta legitimação, tais como escrituras de compra forjadas indicando como vendedores de terras abandonadas ou pelas quais apenas tinham transitado. Assim, em Mato Grosso em que existiam terras com poucas benfeitorias, o nomadismo da população era constante:

Os agregados às fazendas viviam de um lado para outro dos horizontes, ora nos chapadões a leste da serra de Amambaí, ora na planície paralela ao Paraguai, ora na região serrana, ora rumo ao norte, conduzindo gado, reunindo gado, vendendo ou marcando gado, sem pouso certo, sem casa fixa, sem residência habitual. Gente de transição, primária, obscura, apagada. (SODRÉ, 1941, p. 85).

Na região sul (atual Mato Grosso do Sul) a necessidade de manutenção das terras sob a jurisdição portuguesa segundo o historiador Sodré:

Obrigou-os a destacar postos militares, a operar a criação de pequenos núcleos e até de obras de fortificação, ao longo dos rios em que a infiltração de elemento estrangeiro era mais sensível e nas zonas em que o índio e o paraguaio atormentavam os colonizadores pastoris. Surgiram, desse modo, Albuquerque – depois Corumbá, - Coimbra, Miranda, e colônias militares como a de Dourados, Forte príncipe da Beira. (SODRÉ, 1941, p. 123).

Segundo Sodré, como fruto da expansão pastoril que promoveu aos poucos o surgimento de fazendas e posses de terras, decorreu o nascimento de arraiais e cidades, tais como Nioaque, Entre Rios, Aquidauana, Campo Grande, Maracaju, bem como o desenvolvimento de Miranda e Santana do Paranaíba.

Ao discutir o padrão de ocupação nas regiões norte e sul de Mato Grosso Neves² (1988) aponta que essas formas diferenciadas produziram as características peculiares de cada localidade. A autora toma por base a perspectiva de Simon Schwartzman para quem a ocupação espacial brasileira foi construída em uma estrutura centralizada, patrimonialista e burocrática e constrói quatro tipos distintos de ocupação. Com base nessa categorização, a autora conclui que o padrão de ocupação predominante de Mato Grosso era de segurança e de conquista:

Fortificada e militarizada, a região foi o “antemural da colônia no interior do Brasil” e representou um fortim avançado nos conflitos ou ameaças de confrontos. Como reflexo da política européia, a estratégia de sua ocupação

² A autora Maria Manuela Renha de Novis Neves, docente da UFMT, estudou os processos políticos de Mato Grosso no período de 1945 a 1965.

tratou também de tornar os habitantes verdadeiros exércitos de defensores e assim a posse da terra obedeceu às mesmas necessidades de segurança em relação às fronteiras. (NEVES, 1988, p. 69).

Para a autora o sul desenvolveria características semelhantes após a Guerra contra o Paraguai. Assim o sul de Mato Grosso se conformaria, dentre outros aspectos, como distante dos centros decisórios e com preocupação no que diz respeito à segurança notadamente na faixa de fronteira.

Com base nos estudos de Virgílio Corrêa Filho, a historiadora e pedagoga Bittar (2009) discute que a implantação de colônias militares tais como a de Dourados em 1856 e a de Miranda em 1860 protegiam também aos moradores da região sul que iniciava seu processo de ocupação das terras até então habitada por indígenas.

A formação do corpo integrante das Forças Armadas, entretanto, não era homogênea e, por esta razão, vamos nos deter um pouco sobre a gênese dessa constituição que historicamente explica a permanência e a importância das Forças Armadas, notadamente o Exército, no atual Mato Grosso do Sul ao longo do recorte deste estudo.

O exército português era herdeiro da forma européia em que o oficialato era recrutado entre a nobreza e as praças entre os camponeses e proletariados urbanos. No Brasil, porém, o exército brasileiro guardava uma correspondência mais flexível com essa estrutura:

Para que sobrevivesse no Brasil, no entanto, foi necessário que se relaxassem os critérios de nobreza. Disposições de 1809 e 1820 ampliaram a faculdade de se alistarem cadetes aos filhos de oficiais das forças de linha, das milícias, das ordenanças e de pessoas agraciadas com o hábito de ordens honoríficas. Em 1853, os filhos de oficiais da Guarda Nacional também foram admitidos com o título de cadete. (CARVALHO, 2005, p. 16).

Assim, o autor³ aponta que inicialmente para a formação do oficialato havia o cadetismo criado em 1757 que possibilitava o ingresso de filhos da elite na condição de oficiais com todos os privilégios inerentes ao posto, mas este critério de ingresso passou por uma flexibilização permitindo que houvesse possibilidade de entrada para pessoas oriundas de outras camadas. Para o autor, essa mudança promoveu outra: a origem social dos oficiais deslocou-se para as famílias de militares e famílias menos abastadas. Assim, caminhava-se para um critério mais endógeno em que a concessão do direito ao título de cadete era cada vez mais dada aos filhos dos oficiais. Este padrão não se aplicava à Marinha, cujo recrutamento

³ José Murilo de Carvalho é um historiador estudioso na discussão da temática militar.

era feito dentro das famílias mais abastadas e para os filhos dos oficiais que podiam prover o caro enxoval para os filhos.

No que diz respeito aos postos mais baixos como, por exemplo, as praças, o recrutamento era feito entre os mais pobres, criminosos, desocupados e desprotegidos, voluntariamente ou pela força. Desta forma, os voluntários tinham de cumprir seis anos e os recrutados nove anos. Entretanto, Carvalho (2005) aponta que havia desfalque nesse contingente em um terço anual causado por deserções, doenças, mortes e incapacidades físicas.

Tal condição é minuciosamente tratada por Sodré (1979) que, em outra perspectiva teórica, entende que a composição dos postos hierarquicamente mais baixos produzia estreita relação com as forças que combatiam a monarquia nas insurreições, tais como a Farroupilha e a Cabanagem. Assim, para o autor, os proprietários de terra organizariam seu poder por meio da Guarda Nacional a quem caberia o controle da segurança interna. Essa vinculação, bem como o tratamento baseado em castigos físicos, provocou muitos motins que contribuíram para o enfraquecimento do Exército por parte da Regência.

A Guarda Nacional foi criada em agosto de 1831 com a incumbência de auxiliar o Exército na defesa da nação. Sua estrutura foi assim descrita:

Em primeiro lugar, o recrutamento é uma singularidade: feito na base dos “cidadãos em condições de serem eleitores”, correspondia a premeditada e rigorosa seleção por cima, de vez que o eleitorado era constituído à base da renda e a restrição da área eleitoral era dos traços definidores do domínio daquela classe. Tratava-se, pois, de força constituída por elementos de posses. Em segundo lugar vinha a existência de um comandante por distrito, isto é, por divisão territorial administrativa, em que a força dos senhores de terras representava tudo, o que importava, em última análise, em dar ao proprietário mais eminente o comando de força de homens de sua classe. Em terceiro lugar vinha a subordinação desse comandante local ao juiz de paz. Como este era de escolha local, através das câmaras constituídas pelos “homens bons”, isto é, pelos homens de posses, representava simples e automático mandatário dos senhores de terra. (SODRÉ, 1979, p. 118).

Assim, o autor pontua que segundo a lei de sua criação o serviço obrigatório abrangia a todos os homens maiores de dezoito anos exceto para os “militares de terra e mar da ativa, senadores, deputados, conselheiros de Estado, clérigos, carcereiros, oficiais da Justiça e da Polícia, maiores de cinquenta anos, reformados do Exército e da Marinha, empregados postais, e os provavelmente inaptos para o serviço das armas”. (SODRÉ, 1979, p. 119).

A obrigatoriedade em servir à Guarda Nacional e a não obrigatoriedade em servir ao Exército apontava as funções destinadas para cada organização: ao Exército a organização de operações contra os inimigos externos sendo a Guarda Nacional auxiliar nesta função e o inverso ao se tratar de operações contra os inimigos internos em que o Exército assumiria a função complementar. Nesta configuração, o Exército matogrossense sofria das precariedades tais como atrasos nos vencimentos, que os levava a comprarem o mantimento “fiado” dos fornecedores, fardas estragadas, sem cavalos para os trabalhos, dentre outros que provocava motins e deserções.

No âmbito normativo, em 1874, foi aprovada uma lei de recrutamento que determinava o alistamento universal e o sorteio para cobrir vagas não preenchidas pelo reengajamento e voluntariado. Tal documento, porém, além de designar a competência desse recrutamento para as juntas paroquiais, possuía exceções para quem não dispusesse a servir, tais como o pagamento de certa quantia em dinheiro, indicação de substitutos, isenção para bacharéis, proprietários de empresas agrícolas e pastoris, padres e caixeiros de lojas de comércio, dentre outros. Assim, o autor aponta que somente aos pobres recaía a responsabilização por esse tipo de serviço. Além disso, a distinção entre oficiais e praças promoveu diversas revoltas, brigas e deserções, tanto no interior do Exército quanto da Marinha contidos por meio de castigos físicos, que só viria a ser abolido em 1874. Esta situação, no entanto, permaneceria ainda por muito tempo.

Segundo Carvalho (2005), no Império as Forças Armadas eram distribuídas em razão da proteção das fronteiras que poderiam ter conflitos e para controle dos centros urbanos que poderiam suscitar alguma desestabilização. Assim, as Forças Armadas estavam organizadas de forma rudimentar com praticamente nenhum aumento do efetivo. Para o referido autor o efetivo em 1850 contava com 15.000 (quinze mil) no Exército e 3.000 (três mil) na Marinha. Nesta data o crescimento foi de 100 (cem) efetivos no Exército e 100 (cem) na Marinha. (CARVALHO, 2005, p.30).

Na província de Mato Grosso que se caracterizava pelo isolamento em razão das dificuldades geográficas de acesso tanto em relação à sede do Império quanto em seu interior, pela economia baseada na agricultura rudimentar, pequeno extrativismo e pecuária, o Exército também padecia de vicissitudes.

Essa estrutura diferenciadora apontada por Sodré entre a Guarda Nacional e o Exército foi relatada pelo presidente da província Augusto Lerverger em seu relatório de 1851, mas no

ano seguinte guardando uma correspondência com a definição imperial, apontaria uma reorganização da Guarda Nacional:

Concluirão se os trabalhos preparatórios relativos à nova organização da Guarda Nacional na conformidade da Lei n. 602, de 19 de setembro de 1850. O alistamento dêo em toda a Província 3:643 guardas para o serviço activo e 620 para o de reserva. Em janeiro ultimo remetti ao Sr. Ministro da Justiça o projeto de organização que me pareceo mais conveniente, e espero que daqui a poucos meses poder-se há constituir este importante ramo da Força Publica, de modo que possa, melhor do que ate agora preencher o fim a que he destinado. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 1851 apud GARCIA, 2001, p. 49).

De acordo com o seu estudo de mestrado de Garcia essa reestruturação completou-se em 1853 com a nomeação de seu comandante. Os números do relatório do presidente de província apontam que em 1863 as denominadas tropas de linha responsáveis pela segurança perfaziam 1625 (um mil, seiscentos e vinte e cinco) praças, dentre estes incluídos os marinheiros e aprendizes de marinheiros, e a Guarda Nacional possuía 4.600 (quatro mil e seiscentos) praças no serviço ativo e 1100 (um mil e cem) na reserva.

Conforme vimos, em Mato Grosso os militares já estavam fixados desde a preocupação com as invasões espanholas no território. Ainda assim, o historiador Virgílio Corrêa Filho aponta a insuficiência numérica dos seus quadros. Em 1808 foi criada a companhia Franca dos Leais Cuiabanos ou de voluntários com a incumbência de serviços na navegação fluvial e, mais tarde em 1818, viria a se tornar a Legião de Linha “compreendendo o Estado Maior, corpo de caçadores, esquadrão de cavalaria e corpo de artilharia” com um total de 488 (quatrocentos e oitenta) homens. (CORRÊA FILHO, 1920, p. 31).

O impacto maior da presença dos militares em Mato Grosso deu-se com a Guerra com o Paraguai (1864-1870) que evidenciou a fragilidade da constituição da defesa militar no Império, mas que no decorrer da referida guerra provocou uma consolidação do Exército brasileiro.

Assim, em uma disputa geopolítica que envolvia a fronteira e a livre navegação dos rios platinos, esta guerra materializou um tratado entre Brasil, Argentina e Uruguai denominado Tratado da Tríplice Aliança contra o governo paraguaio, que possuía um bom preparo militar e um Exército composto de 64 (sessenta e quatro) mil homens. O Brasil imperial, por sua vez, possuía 18 (dezoito) mil homens.

No caso específico de Mato Grosso, província isolada, com poucos recursos materiais e humanos a invasão das tropas paraguaias deu-se em três frentes: a primeira força via rio Paraguai atacou em 27 de setembro de 1864 o Forte de Coimbra subjugando-o e Corumbá em 3 de janeiro de 1865 fazendo com que os brasileiros batessem em retirada até Cuiabá; a segunda frente atacou Nioac e Miranda por terra após atravessar o rio Apa e a terceira frente atacou, por terra, a Colônia Militar de Dourados.

De acordo com Fausto (2008) Mato Grosso era uma frente secundária da luta, visto que a partir de 1865 o conflito desenrolou-se no território paraguaio. Esta poderia ser a explicação para o não avanço das forças paraguaias até Cuiabá que era distante da área fronteiriça.

Em Mato Grosso não havia condição igual aos membros do Exército envolvido nesta guerra. Isto significa dizer que para os que estavam em algumas frentes o presidente de província apontava o atraso no pagamento dos vencimentos em até seis meses e em outras situações os comandantes conseguiam arrecadar os valores junto a particulares com os quais possuíam relações políticas. Assim se constituía o Exército brasileiro em Mato Grosso durante a guerra com o Paraguai: sem preparo, com salários atrasados em algumas localidades, assolados pela varíola que atingiu as tropas em Corumbá em 1867, provocando muitas mortes, com outras doenças tais como o beribéri e cólera e, ainda, com os cavalos morrendo infectados por uma doença denominada à época de “peste das cadeiras”.

No que diz respeito ao número de efetivos, em 1864 toda a força defensiva perfazia um total de 875 (oitocentos e setenta e cinco) homens espalhados entre os distritos militares de Cuiabá, Vila Maria, Baixo Paraguai e Vila de Miranda. Quanto a Guarda Nacional, Corrêa Filho (1920, p. 31) assinala que “não se podia de improviso meter em conta a Guarda Nacional, habituada á vida pacata, que ameaça alguma parecia perturbar.”

A título de exemplificação, sobre os soldados que marchavam em direção aos paraguaios, Guimarães descreve o percurso permeado por muitos problemas decorrentes do próprio meio-ambiente, da fome e de doenças. Assim, quando a coluna expedicionária chegou a Coxim, localidade mais ao norte do atual Mato Grosso do Sul, deparou-se com os alagamentos, mosquitos e febres, que no Pantanal provocaram muitas mortes. Além disso, em razão da pobreza alimentar o beribéri debilitava os que sobreviviam. Mesmo após vencer os obstáculos, já em terra seca, na região de Bella Vista, ao sul (hoje faz fronteira seca com o Paraguai) os casos de cólera eliminaram grande número de efetivos:

Ao contrário do beribéri, a cólera, carregava a sombra negra do contágio e o espectro da morte quase imediata. A falta de conhecimentos primários de higiene e a impossibilidade de manter a tropa, numerosa, num ambiente que lhe desse largueza para acampar ou, como desejável, não marchar agrupada, mas separada por escalões, concorriam para que o surto tomasse proporções incomuns. (GUIMARÃES, 1988, p. 93).

Assim, segundo o relato, com menos 130 (cento e trinta) infectados pela cólera que foram abandonados no acampamento a situação era a seguinte:

Ao chegar às margens do [rio] Miranda, o corpo da tropa estava quase dizimado – sem o comandante e o seu substituto, sem o corpo de artilharia (que se extinguiu), sem as carretas, sem a banda de música (sobrevivendo apenas alguns elementos) e sem centenas de soldados. Intactos apenas os canhões e as bandeiras!

Às margens do caudaloso Miranda, muitos convalescentes coléricos, faltando-lhes forças para lutar contra a correnteza, se afogaram ao tentar a travessia por um cabo estendido de uma para outra margem.

Chegados a 27, só a 31 de maio conseguem varar o Miranda, que transbordava. À frente, o laranjal de Lopes, pendendo em frutos maduros, esperava pela tropa, que deles se alimentou, comendo-os “com casca e tudo”, como escreveu Taunay. Muitos coléricos recuperam-se mas a doença não foi erradicada; apenas controlada. (Id. Ibid., p. 97).

No âmbito do ensino o relatório do cônego Manoel Pereira Mendes, de 20 de abril de 1887 enviado para o Marechal Hermes da Fonseca sobre a situação do Seminário Episcopal da Conceição este ainda se ressentia dos efeitos da guerra. Assim, a descrição elucida a situação vivida na província. Aponta que desde a criação do referido Seminário em 1853 até 1865 havia obtido bom resultados que não se mantiveram em razão dos problemas decorrentes da guerra e em pior escala da varíola:

A invasão paraguaia, primeira causa da perturbação da sua marcha, veio portanto, prejudicar de alguma maneira a continuação deste estado de animação em que se achava este estabelecimento, e causar um esmorecimento nos ânimos da população, e em conseqüência, daquelles jovens que freqüentavam os estudos nessa mesma ocasião: ainda assim, Exmo. Snr. esta mesma perturbação, este terror pânico com que se viram surpreendidos os habitantes da Capital, não causaram tanto prejuízo em seu andar, como foi a segunda invasão feita inesperadamente pela epidemia de varíola, ocorrido em 1867, que, colocando a capital e logares adjacentes em estado da mais viva consternação, pela mortalidade incalculável reduziu este florescente viveiro de esperanças para a Província, em um medonho e pavoroso antro, em que se viam somente espectros de morte, simbolizados nas pessoas dos soldados enfermos, que ali existiam por não ter logar que pudesse servir de enfermaria, para acomodação de inumeráveis doentes. (RELATÓRIO DO CÔNEGO MANOEL PEREIRA MENDES apud MARCÍLIO, 1963, p. 63).

A referida guerra ocupou um terço do território de Mato Grosso por quase três anos, com ocupação da região sul até meados de 1868, destruição das vilas de Corumbá e Miranda, dos sítios e fazendas que, além disso, tiveram seu gado roubado. Tal situação resultou na diminuição nos braços produtivos da província cuja economia mal se sustentava, até porque era distante do centro decisório da economia escravista agroexportadora. Assim, em 1869, o relatório do presidente da província apontava:

É pouco lisonjeiro, em geral, o quadro que tenho de apresentar-vos do estado da província. Sobre ela pesão e ainda por muito tempo hão de pesar as fataes conseqüências da invasão paraguaya. A população dizimada, ou antes quintada, pela horrível epidemia das bexigas, tarde há de resarcir as perdas que experimentou no infausto ano de 1867. A lavoura mal chega para prover-nos dos alimentos da primeira necessaidade, cujo preço, já excessivo, ameaça subir de ponto. A mineração está quase extinta. A criação de gado continua a resentir-se da peste cadeia, que quase vinte annos assola a raça cavalar. O commercio, não tendo para exportar senão limitada porção de couros e de poaia e, muito diminuta quantidade de ouro e diamantes, consiste, por bem dizer, exclusivamente na importação de gêneros de consumo, pela maior parte, de origem estrangeira, pagos com as avultadas quantias com que o Thesouro Nacional ocorre á despeza geral da Província. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DE PROVÍNCIA DE 1869 apud GARCIA, 2001, p. 75).

Assim, com a frágil economia combalida pela guerra os alimentos começaram a escassear o que promoveu uma aproximação com o comércio boliviano. O Império havia liberado o imposto sobre importação durante a guerra o que propiciou o desenvolvimento do capital mercantil. No estudo de Garcia há um apontamento sobre os gastos militares durante a guerra que estimularia uma especulação nos mercados. Assim, em uma situação artificial criada pela referida guerra houve aumento da receita das contas públicas, mas não como resultante de aumento da produção e sim da arrecadação dos impostos. O quadro abaixo desenvolvido pelo referido autor aponta a elevação dos gastos do império na província:

Receitas e Despesas da Província de Mato Grosso – 1864/1870
(Em mil réis)

Exercício	Receita	Despesa
1864/1865	79:002\$202	78:477\$495
1865/1866	71:748\$052	66:384\$778
1866/1867	133:391\$601	85:220\$862
1867/1868	147:068:572	61:251\$556
1868/1869	213:455\$374	115:015\$149
1869/1870	253:073\$649	168:631\$649

(RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO – 1865/1870 apud GARCIA, 2001, p. 125)

Para a população que estava em período de privações esta aparente contradição seria fruto de uma artificialidade propiciada pela injeção do capital do Império na manutenção dos gastos militares e que mais tarde, ao findar a guerra, tenderia a apresentar sua real situação.

Concluída a guerra, e concluída às beiras do Oeste, no anfiteatro de Cerro-Corá, com o episódio derradeiro das margens do Aquidabã, a província teria, em seu território, levadas apreciáveis de soldados, arregimentados para a sua defesa, já empregados na retomada de Corumbá, a antiga Albuquerque, e na limpeza do território antes invadido pelas forças inimigas. Muitos desses elementos eram constituídos por gente vinda de outras paragens do Brasil, nos batalhões formados em províncias estranhas. (SODRÉ, 1941, p. 101).

Após a referida guerra, portanto, o recrutamento continuou a padecer dos mesmos problemas de antes. Apesar dessa deficiência, em razão da sua importância estratégica, na província de Mato Grosso dez militares exerceram a função de presidentes de província em contraponto com quatro civis.

Assim, após a guerra ainda houve um incremento nos gastos dos ministérios militares destinados para a reconstrução das instalações militares e construção de novos quartéis e do Arsenal da Marinha em Ladário, próximo de Corumbá, local que se localiza às margens do rio Paraguai no pantanal, faz fronteira com a Bolívia e para onde foi transferida a unidade que ficava em Cuiabá. No período de reconstruções militares que foi de 1875/1876 os gastos com o Ministério da Marinha ficaram em mais de seiscentos contos de réis e tiveram diminuição expressiva em 1886/1887 com menos de um conto de réis destinados para a manutenção e pagamento dos salários. No Ministério da Guerra, em igual período houve da mesma forma, mais de mil contos de réis em gastos e redução significativa no final da década. O quadro abaixo permite essa identificação:

**Despesas do governo imperial em Mato Grosso após a Guerra do Paraguai
(Em conto de réis*)**

Exercício	1872/1873	1875/1876	1879/1880	1884/1885	1886/1887
Ministério					
Império	40,875	41,935	21,441	36,609	11,866
Justiça	26,260	208,493	95,929	104,905	37,454
Marinha	318,374	679,928	357,490	2,559	1,627
Guerra	1.193,726	1.413,979	960,158	1.107,012	332,389
Fazenda	203,062	177,482	166,570	246,620	50,563
Agricultura	5,148	32,798	13,690	45,497	14,356
Estrangeiros		57,505			
Operações de crédito		397,141	309,011		102,000
Receita a anular		0,354	5,581		

Depósitos			63,423	115,712	53,583
Total parcial	1.787,480	2.908,933	1.996,291	1.622,916	603,841
Movimento de fundos	4,605	4,614	48,374	510,008	98,864
Total	1.792,086	2.913,548	2.044,666	2.132,924	820,077

Obs. Para se chegar ao total do exercício 1886/1887, deve-se acrescentar 117,371 contos de réis ao total parcial. Esse valor corresponde ao saldo existente em 31 de dezembro de 1886.

*Um conto de réis equivale a mil réis ou 1.000\$000.

(RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIA DE MATO GROSSO apud GARCIA, 2001, p. 127).

Mesmo com essa condição o acesso a Mato Grosso era difícil e, no âmbito superestrutural seu papel político era secundário. Após a guerra, as condições econômicas da província ainda se mantinham de forma precária conforme atesta o relatório da Inspeção Geral dos Estudos de 24 de julho de 1871 escrito pelo inspetor Manuel José Murtinho dirigido ao então presidente de província Barão de Diamantino. Ao comentar sobre a importância dos professores o referido relatório afirma que a insuficiência do ordenado resultaria no não cumprimento dos professores com sua função, bem como atenuaria as faltas que porventura tivessem e evitaria as privações pelas quais passavam os professores: “Estas últimas considerações verdadeiras em these, sobem de pezo quando applicadas ás circunstancias especiaes d’esta Provincia onde, como todos sabem, a vida é excepionalmente cara e difficil. (STEIN; FIGUEIRA, 2008).”⁴

A fragilidade da organização societária na província de Mato Grosso no pós-guerra se fazia sentir na economia estagnada, na destruição de vilas, na diminuição da população e no aumento da violência e do banditismo:

Por outro lado, após a guerra, o processo de recuperação e reorganização da região mato-grossense coincidiu com a desarticulação dos mecanismos de controle do governo que, especialmente na faixa fronteiriça, era representado por algumas guarnições militares. Distantes umas das outras, todavia, era quase impossível a essas guarnições controlar a região. Consequentemente, ao lado daqueles que procuraram organizar a sociedade mato-grossense, e em especial a região diretamente envolvida no conflito, conviveram malfeitores, desertores (lembrando que o recrutamento era praticamente efetuado à força), e traficantes de toda espécie, incluindo-se os que praticaram o tráfico de paraguaios na tentativa de utilizá-los como mão-de-obra escrava após a guerra. (CORREIA, 1995, p. 29).

⁴ Para ler sobre os manuais didáticos de História do Brasil produzidos no período imperial que trataram da Guerra da Tríplice Aliança (1864 – 1870) ver: ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jan. 2011. doi: 10.1590/S1413-24782009000300006.

Assim, o Brasil saía da guerra com o Paraguai endividado ainda mais com a Inglaterra, pois além das despesas com a guerra já havia contraído empréstimos em razão das indenizações que deviam ser pagas a Portugal por conta da independência, dos gastos para conter as rebeliões internas e desastres naturais, tudo de natureza não produtiva. Quanto ao Exército, este sairia mais fortalecido como uma instituição organizada em torno de objetivos definidos que, no âmbito superestrutural lhe daria condições de estabelecer crítica ao próprio Estado imperial criando condições e possibilitando alianças para combatê-lo de dentro.

Para o Exército, portanto, ficaram explicitadas as fragilidades das práticas de recrutamento, bem como o oficialato que, permeado ideologicamente pelo positivismo, reivindicava a abolição da escravatura, ressaltava a importância da educação, da industrialização e da modernização das vias de comunicação por meio das estradas de ferro. Desta forma, se no início do império os oficiais não se distinguiam muito da elite, após a guerra contra o Paraguai “foram desenvolvendo identidade própria e se opondo à elite civil em geral, sobretudo aos que chamavam pejorativamente de bacharéis.” (CARVALHO, 2008, p. 191). A carreira militar, portanto, foi aperfeiçoada e o espírito corporativo ganhou densidade.

No que diz respeito ao envolvimento dos militares com a educação em Mato Grosso, na segunda metade do século XIX, em 1842, foi criado em Cuiabá uma Companhia de Aprendizes Menores no interior do Arsenal de Guerra de Mato Grosso. Esta construção foi objeto de estudo na tese de Crudo (2005) que elege como foco de sua análise a relação entre educação e trabalho naquela localidade no período compreendido entre 1842 - 1899. Na concretização do estudo a autora se debruçou sobre o cotidiano reconstruindo a infâncias das crianças pobres aprendizes em sua inserção no referido Arsenal. Para efeito de nosso estudo nos deteremos na organização do Arsenal pontuando como o processo educativo se materializava.

Tendo como finalidade principal o fornecimento de vestuário, armas e ferramentas necessárias para os soldados, o Arsenal seria o local central de abastecimento militar, pois a distância da Corte imputava que essas necessidades fossem satisfeitas dessa forma. Por meio do Decreto 5118 de 19 de outubro de 1872 os arsenais foram reformados e a Companhia de Artífices passou a se denominar Operários Militares, bem como os Aprendizes Menores passaram a se denominar Aprendizes Artífices. Ao examinar o processo de trabalho que se desenvolvia em seu interior, a autora aponta que havia:

A produção em pequenas oficinas; a utilização de ferramentas manuais (somente em 1886 compra-se a primeira máquina de costura Singer); divisão técnica de trabalho rudimentar, baseada na habilidade – a qual por sua vez justifica um sistema formal de aprendizado inserido diretamente na produção que separa mestres, artífices e aprendizes. (CRUDO, 2005, p. 34).

Assim, esta unidade militar constituía-se, também em um depósito de fardamentos, armas e munições. Estes materiais, entretanto, por virem por terra do Rio de Janeiro até 1860 sofriam muitas perdas e extravios, visto que a viagem demorava seis meses. Mais tarde, pela via fluvial demoraria três meses.

As atribuições do Arsenal acabavam por contribuir para a circulação de capital local visto que a matéria prima, a alimentação e produtos manufaturados eram adquiridos na província, além do emprego direto de alguns trabalhadores, tais como pedreiros, lavadeiras, costureiras dentre outros. Além disso, a autora indica que o arsenal “atendia às solicitações do governo provincial, emprestava armas e objetos à polícia, fornecia água e móveis às diferentes repartições, equipava expedições científicas ou de caça aos indígenas.” (CRUDO, 2005, p. 32).

Nas relações de trabalho o patrão era o Estado, representado pelo Exército, os burocratas que eram funcionários públicos, os militares que realizavam toda a produção juntamente com os aprendizes, internos os quais custeavam a aprendizagem por meio de trabalho compulsório e pela prestação do serviço militar a partir dos 16 anos. Assim, a autora aborda a complexidade das relações de trabalho visto que coexistiam:

O trabalho assalariado (por contrato, por empreitada, por indicação, por concurso), o trabalho escravo (tanto os alugados por particulares, como os escravos de propriedade do Estado) e outras formas de trabalho compulsório (soldados cumprindo serviço militar como operários militares, ex-aprendizes pagando a dívida de sua criação, presos civis e militares condenados a trabalhos).

Os serviços burocráticos são realizados por trabalhadores civis, alguns contratados a partir de concursos (como o cargo de amanuense e de professor) ou nomeados, a partir de indicação do diretor, pelo presidente de província de Mato Grosso. (CRUDO, 2005, p. 35).

Assim, os soldados realizavam os trabalhos nas oficinas juntamente com trabalhadores eventuais. Para tanto, quando havia habilidade outros regimentos emprestavam integrantes de seu corpo para o trabalho. Inicialmente vindos do Rio de Janeiro com contratos, renováveis, de quatro anos, os mestres tinham a incumbência de dirigir a oficina e ensinar aos aprendizes. A autora aponta que alguns viriam a se tornar mestres. Também concorriam para o trabalho os presos civis e militares, denominados galés ou calcetas, condenados a pena de trabalhos.

Como também era prisão, por ocasião da guerra com o Paraguai alguns soldados paraguaios ficaram encerrados. Quanto aos aprendizes de ofício, estes eram meninos com idade entre 8 a 16 anos de idade.

Neste estudo a autora utiliza, dentre outras fontes, o Regulamento n. 113 de 3 de janeiro de 1842 que normatiza a estrutura das Companhias de Aprendizes Menores do Arsenal de Guerra. O referido documento previa a aprendizagem das primeiras letras juntamente com a aprendizagem de um ofício. Assim, estudavam de manhã até o momento do almoço e depois os alunos dirigiam-se para as atividades nas oficinas.

Destinado aos meninos pobres os aprendizes contabilizavam um total de dezoito em 1848 e um total de cinqüenta em 1851. Este número é significativo se considerarmos que em 1851 havia a seguinte distribuição:

Oficina	Mestres	Oficiais	Artífices	Aprendizes	Serventes/escravos
Construção de reparos	1	-	4	-	-
Carpinteiro de obras brancas	1	-	3	5	-
Ferreiros	1	1	5	10	-
Correeiros, seleiros e sapateiros	-	-	8	7	-
Espingardeiros	1	1	3	8	-
Funileiros	1	-	1	10	-
Latoeiros	1	-	1	4	-
Alfaiates	-	-	2	-	-
Pintores	1	-	-	-	-
Torneiros	-	-	2	2	-
Tanoeiro	1	-	-	2	-
Coronheiros	-	1	2	1	-
Pedreiros	1	2	-	1	3
Total	9	5	31	50	3

(MAPA DA COMPANHIA DE APRENDIZES MENORES E PONTO DOS OPERÁRIOS DAS OFICINAS DO ARSENAL DE GUERRA DE MATO GROSSO RELATIVOS A NOVEMBRO DE 1851 apud CRUDO, 2005, p. 138).

Até 1872 a responsabilidade pela instrução elementar cabia ao pedagogo ou ajudante de pedagogo. Com o regulamento de 1872 o pedagogo deveria ser um oficial reformado ou honorário do Exército indicado pelo diretor ao presidente da província que fazia a nomeação. Já em 5 de maio de 1863 havia indicação do diretor dessa preferência:

[...] permita-me v. Exa. Ainda uma vez opinar na pessoa do alferes reformado do exército Francisco José dos Santos Pulcherio, para o provimento deste lugar. De todos os pretendentes, é este a meu ver o mais idôneo, não só por suas habilitações escolares, mas ainda por que sendo de um caráter probo, bem desempenharia as atribuições [...] confiadas ao pedagogo. A estas razões acresço que, sendo os menores destinados a passarem para os corpos do exército, muito conviria que eles desde a sua infância fossem logo recebendo educação militar necessária e indispensável ao serviço do exército, por isso, e por que o dito alferes esteja nessas condições, parece-me que a não ser ele atendida, então poderá ser, por também já terservido no exército, o cidadão Joaquim Augusto Pereira, apontador deste Arsenal, de preferência a quaisquer outros, que, como estes, não tenham o tirocínio militar preciso. Releve v. Exa. O me ter alongado mais do que o que devia; o motivo é o desejo que tenho de que o lugar de pedagogo seja bem preenchido. (CRUDO, 2005, p. 158).

Em que pese a construção de arsenais no Brasil ser uma definição do poder público que se materializou em diversas províncias para acolher menores pobres, o que se reveste de importância é o fato de que esta iniciativa foi concretizada por meio do Exército, instituição que sempre esteve presente em Mato Grosso e se constituiu como a única experiência de ensino profissional em Mato Grosso na segunda metade do século XIX.

Segundo Carvalho ao final do Império a distribuição do Exército dava-se em razão das fronteiras do Rio Grande do Sul e Mato Grosso, bem como do policiamento de cidades costeiras, como a Corte, Salvador, Recife e Belém. O quadro desenvolvido pelo autor mostra que em 1888 de um total de 100% do contingente, 10,8% estava em Mato Grosso o qual possuía, por sua vez, 0,64% da população, isto é, com o maior número de soldados por habitantes.

Distribuição de contingentes do Exército e da população em 1888 e 1920 (%)						
	1888			1920		
Província/Estado	Contingentes	População	Soldados p/ mil hab.	Contingentes	População	Soldados p/ mil hab.
São Paulo	3,29	9,66	0,28	8,56	14,99	0,80
Minas Gerais	0,96	22,21	0,03	8,82	19,22	0,64
SUBTOTAL	4,25	31,87	0,11	17,38	34,21	0,72
Bahia	5,26	13,39	0,32	3,60	10,89	0,46
Pernambuco	5,54	7,18	0,63	1,64	7,03	0,33
Rio de Janeiro	-----	6,11	-----	5,22	5,09	1,44
SUBTOTAL	10,80	26,68	0,43	10,46	23,01	0,64
Corte/DF	15,65	3,64	1,31	26,18	3,78	9,70
Rio Grande do Sul	31,13	6,26	4,08	21,68	7,12	4,26
SUBTOTAL	46,78	9,90	2,39	47,86	10,90	6,15
Mato Grosso	10,80	0,64	13,67	2,60	0,81	4,52
Outros	27,37	30,91	0,73	21,70	31,07	0,98
TOTAL	100,00	100,00	0,82	100,00	100,00	1,40
	(N=11.748)	(N=14.333,915)		(N=42.920)	(N=30.635.605)	
Fontes: Para 1888, <i>Relatório do Exército de 1888, Censo de 1890</i> ; para 1920, <i>Censo</i> desse ano.						

(CARVALHO, 2005, p. 32, grifo nosso)

Com o advento da República houve um deslocamento na distribuição das tropas com redução das sediadas em Mato Grosso, Bahia e Pernambuco e ampliação das sediadas em Minas Gerais e São Paulo. Essa concentração também influiria no recrutamento de oficiais, isto é, quanto maior o número de militares em determinada localidade também incidiria em aumento de ingressantes, pois os oficiais eram, em sua maioria, filhos de militares. Desta forma, a oficialidade até os anos 1920 era majoritariamente composta por tenentes o que, para Carvalho seria resultante do sistema de promoção e reforma. Tal organização estabelecia limites de idade para a permanência nos postos muito altos e causava um certo “engarramento” nas esperas por ascensão profissional.

Para entendermos as mudanças que se operavam no interior do Exército convém nos determos um pouco sobre o processo de formação dos oficiais. Nessa origem está a Escola Militar da Praia Vermelha, destinada à formação de engenheiros e oficiais em geral no período de 1874 a 1904. Com orientação positivista e evolucionista havia predomínio da formação do bacharel soldado, pois o currículo do último ano destinava-se aos estudos de engenharia. Permeados pelo positivismo a escola se voltou para os estudos da matemática, letras, filosofia e com pouca ênfase nos conteúdos militares e desprezo pelas questões próprias do cotidiano militar. A ênfase positivista foi intensificada com o ingresso de Benjamin Constant no quadro de professores em 1872. Tal condição provocava uma diferenciação entre os oriundos da Escola Militar e os que não possuíam formação, sendo quase todos os ex-combatentes da Guerra contra o Paraguai, denominados de tarimbeiros.

Se a relação entre o dois grupos era complicada estes eram unidos pela farda, isto é, pelo espírito de corpo. Dessa junção saiu a luta contra o governo imperial, entendido como retrógrado e contra os bacharéis políticos. Assim, esses dois grupos se uniram por ocasião da proclamação da República: “os bacharéis entraram com o poder das idéias, os tarimbeiros com o poder da corporação.” (CARVALHO, 2005, p. 26). Com a revolta de 1904 a referida escola foi fechada e todo o processo formativo se fez na Escola de Guerra em Porto Alegre, o que denota a preocupação existente com a região da bacia do Prata. Ainda assim, seria no governo de Hermes da Fonseca que o processo de modernização se iniciaria, principalmente com o deslocamento de 21 (vinte e um) oficiais para serem treinados na Alemanha sendo três os grupos enviados: em 1906, 1908 e 1910. Este último grupo ficou conhecido como jovens turcos. Eis o motivo dessa denominação:

Por seu espírito combativo e um pouco irreverente, que enfrentava preconceitos e melindres, foram esses oficiais cognominados de "jovens turcos", à semelhança daqueles que na velha Turquia buscavam transformar a estagnação em que jazia sua pátria, naquela época; se esse apelido era pejorativo no começo, com o tempo se tornou símbolo de abnegação e patriotismo. (DENNY, 1980, p. 163).

Segundo Carvalho (2005) o último grupo influenciado pela organização alemã, reuniu-se e traçou um plano com o intuito de difundir a estrutura militar alemã. Para alcançar este objetivo lançaram a revista Defesa Nacional, com traduções dos regulamentos, da forma de treinamento e, ainda, destinada a “lutar por medidas como o sorteio, a educação militar, o afastamento da política, a defesa nacional.” (CARVALHO, 2005, p. 27). O secretário da

revista seria o tenente Humberto de Alencar Castello Branco, que, apesar de não compor o grupo que foi para a Alemanha, era adepto das suas propostas.

Em 1911 foi aberta a Escola Militar do Realengo objetivando formar oficiais profissionais. Para tanto, receberam instrutores militares com a mentalidade voltada para a formação militar, mais técnica, sendo esta ação denominada de Missão Indígena. O líder primeiro do grupo foi o tenente Bertold Klinger que anos mais à frente, na condição de major, perseguiria a Coluna Prestes.

Esse processo formativo se consolidaria com a vinda da Missão Francesa, que substituiu o modelo alemão visto que a Alemanha havia perdido a guerra e urgia ser substituída por outro modelo.

A Missão Francesa, contratada pelo ministro Calógeras, veio em 1920 como consultora e ficou com a responsabilidade sobre três cursos, a saber: Aperfeiçoamento de Oficiais, para capitães e tenentes; do Estado-Maior e o destinado para capitães, majores e coronéis que já tivessem feito o curso denominado de Revisão de Estado-Maior.

A Missão Francesa ficou no Brasil em torno de 20 (vinte) anos e foi responsável pela formação dos oficiais do Estado-Maior que tiveram as condições intelectuais para formular, mais tarde, em 1927, uma política de defesa nacional. Segundo Carvalho o grau de importância desta Missão no corpo do Exército foi de duas ordens: primeiro, promoveu a coesão e a centralização no Estado-Maior e, segundo, criou bases para a formulação planejada das atividades militares e controle por um grupo dirigente no âmbito do Exército.

Decorrentes dessa estruturação foram normatizados em 1920 o Regulamento Disciplinar do Exército (RDE) e o Regulamento para Instrução e Serviços Gerais (RISG). Além disso, o desrespeito à hierarquia foi diminuído, foi disseminado intramuros o papel do Exército, sua forma de preparação e a necessidade do desenvolvimento de indústrias estratégicas como a siderurgia.

Mesmo com a concepção de um Exército profissional preconizado pelos jovens turcos este trecho da revista Defesa Nacional, extraído das memórias de Sylvio Frota, demonstra uma ambiguidade nesta posição, pois o Exército, mesmo que técnico, deveria estar pronto para atender às necessidades de corrigir a ordem que porventura fosse desestabilizada. Inclusive Frota utiliza esta citação para justificar esse caráter redentor que salvaria posteriormente a nação. Ainda que longa, vamos nos deter um pouco sobre ela:

Se nos grandes povos, inteiramente constituídos, a missão do Exército não sae geralmente do quadro de suas funções puramente militares, nas nacionalidades nascentes como a nossa, em que os elementos mais variados se fundem apressadamente para a formação de um povo – o Exército – única força verdadeiramente organizada no seio de uma tumultuosa massa efervescente – vai às vezes um pouco além dos seus deveres profissionais para tornar-se, em dados momentos, um factor decisivo de transformação política ou de estabilização social.

A nossa pequena história, bem como a de outros povos sul-americanos, está cheia de exemplos demonstrativos dessa afirmação.

É de balde que os espíritos liberaes, numa justificada ânsia de futurismo, se insurgem contra as intervenções militares na evolução social dos povos: é um facto histórico que as sociedades nascentes têm necessidade dos elementos militares para assistirem à sua formação e desenvolvimento, e que só num gráo já elevado de civilização ellas conseguem emancipar-se da tutela da força, que assim, se recolhe e se limita à sua verdadeira função.

Sem desejar, pois, de fórma alguma, a incursão injustificada dos elementos militares nos negócios internos do paiz, o Exército precisa entretanto esta aparelhado para a sua função conservadora e estabilizante dos elementos sociais em marcha – e preparado para corrigir as perturbações internas, tão comuns à vida tumultuária das sociedades que se formam. (DEFESA NACIONAL apud FROTA, 2006, p. 37).

No trecho, portanto, estava explicitado o caráter civilizador do Exército que naquele momento lutava por sua profissionalização, mas que permearia ideologicamente toda a sua formação. Para Frota a Escola Militar do Realengo “não formou gerações revolucionárias, no entanto, deu-lhes o segredo de manipular a força, instrumento sem o qual não se fazem as verdadeiras revoluções.” (FROTA, 2006, p. 38).

Se em âmbito nacional os militares estavam no processo de consolidação de sua profissionalização, em Mato Grosso, no início da República, estes se envolviam em disputas políticas por meio de alianças estabelecidas com os coronéis locais:

As forças militares tiveram ainda um destacado papel nesse processo de escalada da violência em Mato Grosso, nas primeiras décadas do período republicano, inicialmente aparecendo envolvidas diretamente nas lutas coronelistas. Posteriormente, por volta dos anos 20, as manifestações das forças militares aquarteladas na região refletiram o contexto do movimento tenentista. (CORRÊA, 1995, p. 39).

Desta maneira, o quadro abaixo demonstra esse envolvimento ora com os problemas relacionados a disputas de poder ora a disputas pela posse de terras:

**MANIFESTAÇÕES REVOLUCIONÁRIAS DAS FORÇAS MILITARES:
1912-1932**

DATA/ PERÍODO	LOCAL/ REGIÃO	OBSERVAÇÕES
1912	Corumbá	
1922 jul.	Corumbá	A estação telegráfica é ocupada por força militar
1922	Sul do estado	Revolta militar
1924	Bela Vista	Revolta militar
1924 ago.	Sul do estado	Contra a revolta militar
1925 mar.	Corumbá	Rebelião do 17º BC comandada por dois sargentos
1925-1927		Coluna Prestes
1930	Sul do estado	Movimento civil e militar
1932	Sul do estado	Desertores do Batalhão Caçadores atacam a Cia. Matte Larangeira
1932	Cuiabá	O sargento reformado José Martinho da Costa Teixeira tenta sublevar o 16º BC
1932	Sul do estado	Em mãos dos revoltosos: Aquidauana, Campo Grande, Três Lagoas, Bela Vista, Ponta Porã, Nioaque, Coxim e Maracaju

(CORRÊA, 1995, p. 38-39)

Quanto ao tenentismo anteriormente referenciado, este ocorreu no país em meio ao processo eleitoral para a sucessão presidencial de Epitácio Pessoa. Assim, as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais articularam-se em torno de Artur Bernardes e contra essa candidatura opôs-se o Rio Grande do Sul sob a liderança de Borges de Medeiros com o lançamento do nome de Nilo Peçanha para a concorrência ao cargo. Tal oposição denunciava, dentre outros, o arranjo político que propiciava a organização de esquemas de valorização do café em detrimento de uma política de equilíbrio nas finanças.

No meio militar havia a compreensão de que a candidatura vitoriosa de Bernardes era contrária aos militares. O episódio que deflagrou o movimento tenentista foi o protesto lançado em junho de 1922 pelo Clube Militar em razão da utilização de tropas do Exército para intervir na política de Pernambuco, reforçada após a decisão de fechamento do clube Militar, bem como cartas falsas de conteúdo ofensivo aos militares atribuídas a Artur Bernardes e publicadas no jornal Correio da Manhã. Aderiram ao movimento apenas parte do Exército, sendo no Rio de Janeiro a Escola Militar do Realengo e o Forte de Copacabana e no Mato Grosso a guarnição comandada pelo general Clodoaldo da Fonseca da 9ª Circunscrição Militar sediada em Campo Grande. O Forte e a guarnição de Mato Grosso eram comandados por parentes de Hermes da Fonseca.

O movimento no Rio de Janeiro foi sufocado, se rendendo vários revoltosos. Os que resistiram no Forte de Copacabana se enfrentaram na praia de mesmo nome e, na troca de

tiros, morreram dezesseis e se feriram dois, ficando conhecidos como os “Dezoito do Forte”. Quanto aos revoltosos de Mato Grosso com as tropas oriundas de Ponta Porã, Corumbá e Porto Murtinho e, sem conhecimento do fracasso do movimento, marcharam rumo a Três lagoas com o intuito de adentrar em São Paulo, porém se entregaram na divisa dos estados tendo o general Clodoaldo se rendido como prisioneiro.

Dois anos depois, em 1924, sob a liderança formal de Isidoro Dias Lopes os tenentes novamente se insurgiram contra as oligarquias representadas no governo de Artur Bernardes. Iniciado em São Paulo o movimento obteve a adesão de oficiais de prestígio tais como Juarez Távora, Joaquim Távora, Eduardo Gomes, Estillac Leal, João Cabanas e Miguel Costa. Assim, alguns quartéis foram tomados e o grupo deslocou-se para o interior do estado fixando-se no oeste do Paraná, local em que enfrentaram as tropas oficiais e se juntaram aos que vieram posteriormente do Rio Grande do Sul em 1925 sob o comando de Luís Carlos Prestes e Miguel Costa dando origem a “Coluna Prestes” que percorreu 24 mil quilômetros no interior do país. De acordo com Corrêa (1995) em Mato Grosso a adesão a este movimento ocorreu no 10º Regimento de Bela Vista e em Campo Grande o comandante da Circunscrição Militar, general João Nepomuceno, organizou uma mobilização para combater essa adesão:

Os coronéis Leonel e Mario Mendes Gonçalves, Germano Fechner, José Alves Ribeiro, Antonio Gomes Ferreira da Silva e muitos outros, forneceram guapos valorosos contingentes civis, a cuja frente, comissionados em postos elevados da hierarquia militar, bateram-se com denodo pela legalidade; havendo os coronéis G. Fechner, Mario Mendes Gonçalves e Antonio Gomes Ferreira da Silva, respectivamente á frente dos 50º R.C.I., 67º B.C. e outros corpos, revelado capacidades perfeitas de alto comando.

A numerosa força civil, na qual sobressaíam e avultavam sempre os elementos da Companhia Matte Laranjeira de Ponta Porã, foi organizada militarmente sob as denominações de 67º, 68º BC, 50º RCI e 6ª Companhia de Sapadores Mineiros. (MALHADO, 1925, p. 58-9 apud CORRÊA, 1995, P. 123).

Assim, apesar de percorrer boa parte do estado o movimento não obteve adesão significativa de Mato Grosso. De acordo com Corrêa (1995) houve um confronto com o exército ao sul do estado nas proximidades da cidade denominada Amambai, com vitória da Coluna que se apoderou de caminhões e deslocaram-se até Ponta Porã (fronteira com o Paraguai). De lá avançou até o rio Apa, foi batida pelos militares, voltou para Dourados, seguiu para Campo Grande e depois para Goiás, tendo se encaminhado, posteriormente, para a Bolívia.

Os tenentes tinham sua ação permeada pela compreensão de que era necessário sanear a sociedade e a instituição na qual pertenciam. Assim, entendiam o domínio oligárquico como problemático na medida em que havia desigualdades sociais e faziam a crítica principalmente ao Exército cuja rigidez na carreira impedia as promoções aos postos mais altos em razão das poucas vagas existentes. Na concepção de Fausto (2008) não havia uma proposta política clara, porém o nacionalismo permeava suas ações, entretanto não se pode considerar como uma expressão típica da classe média, pois eram oriundos de famílias militares e de ramos empobrecidos de famílias de elite do Nordeste, sendo poucos recrutados entre as famílias do Rio de Janeiro e de São Paulo. Assim, sua cosmovisão vinculava-se, sobretudo, à socialização forjada no interior do Exército e com críticas específicas à instituição a que pertenciam.

1.1 A Instalação dos Militares ao Sul de Mato Grosso: A 9ª Região Militar, a Base Aérea de Campo Grande e o 6º Distrito Naval da Marinha em Corumbá

O Tratado de Tordesilhas firmado em 1494 entre Portugal e Espanha dividia o mundo (em uma linha imaginária) em dois hemisférios. Esta linha ficava a 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde e rezava que as terras a oeste da linha ficariam para a Espanha e a leste para Portugal. Tal medição, entretanto, além de não ser estabelecida com exatidão, não foi aceita por todos. Assim, com base no princípio do *uso possidetis*, no qual quem ocupasse a terra seria, de fato, seu dono as terras brasileiras foram alvo de invasões e disputas.

A preocupação com a proteção das fronteiras sempre motivaram o envio de militares para o Mato Grosso e a instalação de locais destinados a abrigá-los. Conforme vimos esta necessidade ensejou a criação de algumas fortificações, à época denominada de presídios, como, por exemplo, o Forte de Coimbra criado sob o governo do quarto presidente de província do capitão-general Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. Este presidente havia assumido o governo a 13 de dezembro de 1772 e se dispôs a reforçar as defesas fronteiriças principalmente em razão das ameaças dos espanhóis em ocupar o território. Tal ameaça segundo Souza foi informada em carta do governador da província de São Paulo, D. Luís Antônio de Souza Botelho Mourão datada de 7 de março de 1774 “denunciando o avanço para aquém do Ipané, ao norte do qual havia sido fundada a Vila Real de Concepción” (SOUZA, 19--, p. 19). Desta forma, em razão da possível ameaça externa afirma o memorialista sul-mato-grossense:

Judicioso, decidiu que, com prioridade à extrema guaporeana, urgia erguer um forte no setor meridional, capaz de barrar qualquer investida espanhola para o norte. Sabia-se, por informes de viajores e registro de navegantes, que abaixo do paralelo 21°S, situava-se o mais notável acidente geográfico de todo o curso do rio, onde ele se apertava entre montuosas formações, dividido em dois braços por uma ilha também de acidentada topografia. Era o famoso Fecho dos Morros, de extraordinária beleza, balizando duas regiões fisiográficas distintas: o Chaco e o Pantanal. Avultava de maneira insofismável a sua importância militar, como ponto estratégico e facilmente fortificável, passagem obrigatória, sem possibilidade de franqueamento por forças invasoras. (Id. Ibid., p. 18).

A partir do reconhecimento do espaço geográfico no qual seria erguida a fortificação foi designado para este intento o capitão Mathias Ribeiro da Costa que a construiu em madeira (paliçada) em local diferente do que havia sido definido:

[...] Matias devidamente aparelhado, largou de Cuiabá a 22 de julho, em 15 canoas transportando 220 homens, entre oficiais e praças, bem armados e equipados. Em fins de agosto (18 a 25) a expedição alcançava um estirão onde o rio escoava-se entre dois morros, tomando como o que deveria ocupar. Era o estreito de Francisco Xavier, 44 léguas acima do verdadeiro ponto procurado. (Id. Ibid., p. 18).

Assim, acreditando estar no local denominado Fecho dos Morros foi fundado em 13 de setembro de 1775 o Presídio de Nova Coimbra. Como ainda permanecia o perigo de invasão espanhola em razão do erro de localização e, ainda, com o intuito de proteger a retaguarda de Nova Coimbra, bem como desenvolver a pecuária nos campos nativos ao norte e ao sul do rio Taquari, à margem esquerda do rio Paraguai, foi criado em 20 de junho de 1776, à margem direita do rio Guaporé, o Real Forte Príncipe da Beira que nesta época estaria sob a jurisdição da província de Mato Grosso. Tal condição seria alterada em 13 de setembro de 1943, ao se criar o território de Guaporé, constituído com partes de Mato Grosso e do Amazonas e, mais tarde, em 1956 seria denominado Rondônia em homenagem ao general Cândido Mariano da Silva Rondon. O referido território se tornaria Estado em dezembro de 1982. (Id. Ibid.).

A partir dessa construção de Nova Coimbra se iniciou efetivamente o povoamento da região sul de Mato Grosso. Em decorrência, fundou-se em 21 de setembro de 1778 o Arraial de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque, conhecida por Albuquerque em razão do sobrenome do capitão-general Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, transferida em 1859 para a atual cidade de Corumbá.

De acordo com informações disponíveis no *site* do Exército (BRASIL. EXÉRCITO *online*) o referido Forte teve duas grandes batalhas: foi alvo de ataque dos espanhóis em 1801 e logrou êxito na defesa e outro menos exitoso, visto que tiveram de abandoná-lo, em 1864

durante a guerra contra o Paraguai. Nesta última, sob o comando do Coronel Hermenegildo Portocarrero, tiveram de bater em retirada porque as forças paraguaias eram mais bem equipadas. O Forte de Coimbra foi reconhecido em 1978 como patrimônio da humanidade e recebeu outra denominação em 1996, passando a chamar-se 3ª Companhia de Fronteira e Forte Coimbra, e em 2002, recebeu a denominação de Companhia Portocarrero, que permanece até os dias atuais (Id. Ibid.):



Disponível em: <<http://www.18bdainffron.eb.mil.br/corumba2.html>>

Figura 1. Forte Coimbra

Assim, além da criação do Forte de Coimbra outros também foram criados, tais como o de Corumbá, Cáceres e mais tarde o Forte Príncipe da Beira, todos com o intuito de serem postos defensivos com vistas a auxiliar no processo de ocupação e a manutenção dos limites territoriais.

1.1.1 O 6º Distrito Naval da Marinha em Corumbá

Na província de Mato Grosso foi criado, em 19 de fevereiro de 1827 o Arsenal da Marinha em Cuiabá. Por conta das dificuldades na manutenção do Arsenal, tais como “dificuldades econômicas locais, da escassez de madeiras para construção naval, das condicionantes geográficas, das difíceis condições de navegabilidade do Rio Cuiabá e em consequência das dificuldades evidenciadas pela Guerra da Tríplice Aliança” este foi

transferido para Ladário, próximo a Corumbá, conforme já dissemos, ladeada pelo rio Paraguai e pantanal e fronteira com a Bolívia. O documento que determinou a construção do Arsenal da Marinha em Ladário foi o Aviso Ministerial de 7 de janeiro de 1873 que delegou a responsabilidade por essa construção para o Capitão de Fragata Manuel Ricardo da Cunha Couto. Para dar conta dessa nova estrutura foi criado em 10 de junho de 1873 o Comando Naval de Mato Grosso, ao qual se subordinava o Arsenal. A preocupação com a região de fronteira demandou do poder público a instalação das Forças Armadas no atual estado de Mato Grosso do Sul.

1.1.2 A Nona Região Militar

Ao longo dos anos de seu desenvolvimento o atual Comando Militar do Oeste recebeu as seguintes denominações: Governo das Armas da Província de Mato Grosso, 7º Distrito Militar, 13º Região de Inspeção Permanente, Circunscrição Militar de Mato Grosso, 1ª Circunscrição Militar, 9ª Região Militar/9ª Divisão de Exército, CMO/9ª RM/DE, CMO-9ª DE e, finalmente, Comando Militar do Oeste. Vejamos as mudanças na segunda metade do século XX, conforme explicita o *site* do Comando Militar do Oeste:

A companhia de Comando da 9ª Região Militar tem suas origens no antigo Núcleo da Companhia do Quartel General da 9ª Região Militar, Criado através da Portaria Ministerial Nr 13/10, Reservada, de 18 de fevereiro de 1950.

A partir de 1º de janeiro de 1975 foi alterada sua denominação para Companhia de Comando da 9ª Região Militar.

Em 16 de dezembro de 1980, foi transformada em Companhia de Comando da 9ª Região Militar/ 9ª Divisão de Exército.

Em 18 de dezembro de 1985 passou a ser denominada Companhia de Comando do Comando Militar do Oeste/ 9ª Região Militar/ 9ª Divisão de Exército e, finalmente, em 04 de abril de 1989, em decorrência do desmembramento do Comando Militar do Oeste/ 9ª Divisão de Exército do Comando da 9ª Região Militar, passou a denominação atual de Companhia de Comando da 9ª Região Militar. Em 16 de dezembro de 1980, foi transformada em Companhia de Comando da 9ª Região Militar/ 9ª Divisão de Exército. (BRASIL. COMANDO MILITAR DO OESTE *on line*, 2010).

No início dos anos 1900 o governo federal considerou Campo Grande importante para a defesa territorial do sul do Estado e ainda, por conta da passagem da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, foram realizados estudos para a transferência do comando da Circunscrição de Corumbá para campo Grande. Nos referidos estudos, de acordo com Zardo

(1999) estavam previstas as construções dos quartéis e do Hospital Militar, no bairro Amambaí, às margens da referida ferrovia. Local em que se encontra até a presente data.

Em Campo Grande, a Guarnição Militar era assim composta: pelo 13º Regimento de Artilharia Mista, pelo 18º Batalhão de Caçadores, por uma Companhia de Metralhadoras, por um Batalhão de Cavalaria e por uma Companhia de Aviação, com um contingente de dois mil homens.

Foi somente em 1914 que o 5º Regimento de Artilharia Montada se fixou em Campo Grande, na Avenida Afonso Pena, acabando por se tornar sede da Circunscrição Militar de Mato Grosso, em 1921:

O Quartel General foi inicialmente instalado em prédio alugado pela municipalidade. Em 18 de outubro de 1921 a Câmara autoriza a aquisição de terras para construção dos quartéis do 11º Regimento de Artilharia Montada e do Hospital Militar.⁵

Em novembro de 1921 foram iniciadas as obras, que se estenderam até 1923. O Diretor de Engenharia foi o Gal. Cândido Mariano da Silva Rondon e as obras executadas pela Cia. Construtora de Santos. (ZARDO, 1999, p. 63).

Tal escolha deveu-se ao fato da região sul do Mato Grosso estar limitada em suas fronteiras a dois países, Paraguai e Bolívia, e ser considerada estratégica na política militar, conforme aponta o relatório apresentado em 1921 à Comarca Municipal pelo Intendente Geral, Arlindo de Andrade Gomes:

Escolhido desde 1909 para a sede da 5ª Brigada, tinha Campo Grande a promessa da realização de obras militares importantes. A Comissão que fizera estudos estratégicos no Sul, num relatório que não pode ser contestado, assegurou a sua situação excepcional na política militar da fronteira.

[...] Desde 1919, assentou-se à necessidade de organizar definitivamente o serviço militar no Estado, iniciando-se com a localização da sede da Circunscrição, apontando esta cidade [Campo Grande] como local próprio. [...] diversas vezes foi ordenada a mudança do Quartel General, facto que só se realizou em Fevereiro de 1921[...]. (GOMES, 1922, p. 26-27 apud SANTOS, 2006, p. 32-33).

De acordo com Zardo a construção do Comando Militar levou para Campo Grande a instalação dos Correios como exigência posta pelos militares. Seguiu-se, também, a construção de casas para os oficiais integrando um período em que foram promovidas alterações significativas em Campo Grande:

⁵Segundo Zardo em razão da precariedade na área o Hospital Militar atendeu por longo tempo os civis.

Com a construção dos quartéis, das moradias dos militares, da diretoria da ferrovia e das residências dos ferroviários, dos hotéis, das casas comerciais e dos lares dos fazendeiros e de outros trabalhadores, houve um grande desenvolvimento da indústria da construção civil, com implantação de olarias, pedreiras, marcenarias, serralherias, etc.

[...]

Como sede da Circunscrição Militar e da Diretoria da Companhia Noroeste do Brasil, Campo Grande teve grande crescimento populacional somado com a chegada de imigrantes das mais variadas profissões. (ZARDO, 1999, p. 63).

A instalação do referido Quartel ocorreu, portanto, no período que se seguiu a instalação no Mato Grosso da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1914), por meio de capitais franco-belgas. Além de diminuir as distâncias entre o Mato Grosso, Rio de Janeiro e São Paulo, a ferrovia promovia um fortalecimento das atividades comerciais em Campo Grande que antes eram feitas por barco, com Montevidéu e Buenos Aires, via Corumbá, cidade que faz fronteira com a Bolívia. Em seu estudo sobre o oeste, Sodré assinala que a via férrea mudou o panorama das “terras interiores” visto que levadas de trabalhadores migraram, dando impulso às “cidades apagadas e mortas” e criação de núcleos urbanos ao longo dos trilhos:

A nova componente ungiu, de modo definitivo, o sul matogrossense, à estrutura nacional, à ação poderosa do oceano, em que está a resultante brasileira, emancipando-o da atração poderosa, e até então única, exercida pelas forças platinas, esboçadas na rede fluvial cuja resultante se compunha no estuário de que Buenos Aires é o maravilhoso ponto de escoamento da produção.[...] a via férrea da Noroeste não só operará um processo de integração nacional, no campo restrito ao nosso território, como terá, desde logo, uma função nítida, no plano mais vasto e mais complexo da própria política americana. (SODRÉ, 1941, p. 112).

Nesse sentido, corrobora o Cel. Alfredo Malam D’Angrogne, comandante da Circunscrição Militar de Campo Grande no período de 1924 a 1926, a saber:

De todas as povoações do Sul de Mato Grosso, tem a primazia incontestada, a capital militar do Estado, Campo Grande. Centro de irradiação para a fronteira e para Coxim, o seu comércio é o mais florescente e a prosperidade se acentua diariamente. A cidade conta cerca de 8 a 9 mil almas, por enquanto, mas aumentando rapidamente [...]. Já existe edificação cuidada e início de boa vida social [...].

[Campo Grande] já exportava em 1922, cerca de 4 mil bois e a módica sobretaxa ao imposto estadual proporcionava renda superior a 20 contos.

Havia em 1924 apenas 50 automóveis matriculados, 233 carroças e 56 carrêtas. Esses números aumentando, sendo que o de autos havia triplicado em fins de 1926. (MALAN, 1968, p. 262-263 apud SANTOS, 2006).

Da mesma forma que a Ferrovia promoveu o desenvolvimento de Campo Grande o tímido processo de expansão da instrução pública, iniciado em 1908, foi desenvolvido no sul de Mato Grosso. Tal processo pode ser percebido pelos dados apresentados no Relatório da Instrução Pública escrito em 9 de março de 1916 pelo Major José Estevão Corrêa, Diretor Geral da Instrução Pública, apontando que das 144 (cento e quarenta e quatro) escolas primárias existentes, 18 (dezoito) delas estavam incorporadas aos Grupos Escolares e 126 (cento e vinte e seis) se constituíam em escolas avulsas ou isoladas. Destas, no sul do Mato Grosso localizavam-se:

Quadro 1 – Escolas do sul de Mato Grosso

Localidades	Escolas Existentes	Escolas em Funcionamento
Corumbá	11	11
Coxim	8	1
Porto Murtinho	2	2
Bela Vista	4	4
Ponta Porã	5	3
Paranaíba	3	3
Nioaque	5	3
Miranda	4	3
Aquidauana	4	4
Campo Grande	5	4
Três Lagoas	2	2

(STEIN; FIGUEIRA, 2008)

O referido relatório aponta que as escolas que deixaram de funcionar, deu-se por “vacância ou por dependerem de instalação”. (Id. DSCO1291, 2008).

Com base nas pesquisas realizadas por Paulo Coelho Machado (1988, 1990), Bittar e Ferreira Júnior (1999,) apontam que esse processo, ainda que incipiente, foi marcado por diversos problemas. Afirmam que em 1921, havia

somente seis estabelecimentos estaduais com 197 alunos, 3 municipais com 67 alunos, dois colégios particulares, além do Instituto Pestalozzi, subvencionado pela municipalidade, com 306 alunos, a Escola Republicana com 157, e onze escolas primárias particulares, espalhadas pela campanha, com 206 alunos. Na cidade a frequência total era de 727 alunos. Um déficit superior a mil vagas. (BITTAR; FERREIRA JR., 1999, p. 171).

Nesse período os militares possuíam grande inserção na vida socioeconômica, cultural e política de Campo Grande sendo esta influência também estendida ao campo da educação, prática já exercida na caserna quando alguns eram escalados para serem professores de Educação Física e Instrução Militar. Em outros momentos, muitos se ofereciam para a tarefa de ensinar. (ZARDO, 1999); (WEINGARTNER, 1999). Com base nos Boletins Diários da Circunscrição Militar nº 157 e 161/1927 e 64/1934, Santos (2006) aponta que as escolas do sul de Mato Grosso que mais receberam os militares escalados foram Instituto Osvaldo Cruz, Escola Visconde de Cairú, Escola Ativa, Escola Normal e Modelo.

Na década de 1920, por conta do nacionalismo, os militares envolveram-se com a alfabetização de soldados, ora ministrada por eles mesmos, ora por civis nas Escolas Regimentais. No caso dos civis havia convênio com o Estado que cedia professores ao Exército e este, por sua vez, lhes oferecia gratificação paga pelo Ministério da Guerra, tratamento médico, dentário e hospitalar semelhantes aos benefícios dos militares. Na esteira dessa preocupação com a esfera educativa, voltaram-se para o ensino primário de crianças, culminando com a idealização e inauguração, em 1930⁶, da Escola 21 de Setembro, no município de Corumbá para atender as crianças pobres. Em Campo Grande, no ano de 1934⁷ foi criada outra escola de ensino regular de nível primário a fim de atender aos filhos dos militares e, posteriormente, as crianças carentes do bairro denominado Amambaí. (BRASIL. BOLETINS ... nº 48-49/1934 apud SANTOS, 2006, p. 36).

O Comando Militar do Oeste na presente data abrange área superior a um milhão de quilômetros quadrados e é constituído pela 9ª Região Militar, pelo Grande Comando Administrativo situado em Campo Grande, e por três Grandes Unidades, a saber: 4ª Brigada de Cavalaria Mecanizada, localizada no município de Dourados/MS, 13ª Brigada de Infantaria Motorizada, localizada na capital de Mato Grosso, Cuiabá/MT e 18ª Brigada de Infantaria de Fronteira, localizada no município de Corumbá/MS.

A missão explicitada no *site* é sintetizada na manutenção da soberania na fronteira oeste. Tal defesa desdobra-se em quatro ações: a defesa da Pátria; a contribuição para a garantia dos poderes constitucionais, da lei e da ordem; a construção de condições para participar de operações internacionais e agir de fora subsidiária e preventiva na faixa de fronteira terrestre, atuando

⁶ Sob o comando do Cel. José Silvino da Costa

⁷ Sob o comando do Cel. Newton de Andrade Cavalcante

Contra delitos transfronteiriços e ambientais, isoladamente ou em coordenação com outros órgãos, executando, dentre outras, as ações de:

- patrulhamento;
- revista de pessoas e veículos terrestres;
- prisões em flagrante delito. (BRASIL. COMANDO MILITAR DO OESTE

on line, 2010).

1.1.3 A Base Aérea de Campo Grande

No período do Estado Novo, o governo federal desapropriou em 1/6/1939 parte da fazenda Serradinho para a construção da Base Aérea de Campo Grande e do Aeroporto Internacional.

A instalação da Base Aérea e do aeroporto também contribuíram para a promoção do desenvolvimento de Campo Grande, visto que a regularização das viagens aéreas incentivou a instalação de hotéis, alguns existentes até presente data. Em 1941 a Base Aérea foi desligada do Exército e vinculada ao então recém-criado Ministério da Aeronáutica, também ensejando mudanças para a elite local:

A criação do Ministério estimulou o surgimento do Aero Clube de Campo Grande, devido ao apoio e prestígio do comandante da Base Aérea, Brigadeiro do Ar, Gervásio Duncan. Pecuaristas, comerciantes, profissionais liberais, instruídos por pilotos da Aeronáutica em avião cedido pela Base Aérea, formaram-se como primeiros pilotos civis em Campo Grande. (ZARDO, 1999, p. 87).

Desta forma, o fortalecimento dos militares após o tenentismo, com maior inserção na vida social no pós-30, culminaria com a criação de condições mais estruturadas para o Exército no período do Estado Novo, possibilitando a integração ao aparato estatal de forma consolidada, bem como fortaleceria a expansão modernizadora do capitalismo em Mato Grosso do Sul conforme veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

GUERRA FRIA, GEOPOLÍTICA E EXPANSÃO MODERNIZADORA DO CAPITALISMO APÓS 1945 NO SUL DE MATO GROSSO

O período denominado “Guerra Fria” é comumente conhecido pela maneira como as relações internacionais foram estabelecidas entre as duas potências que emergiram da Segunda Guerra Mundial, a saber, os Estados Unidos e a URSS. O historiador Eric Hobsbawn analisa esse período apontando que sua peculiaridade é que apesar de durante quarenta anos o mundo conviver com a iminência de uma grande guerra esse perigo objetivamente não existiu, visto que havia uma aceitação da distribuição global e desigual de forças pelas superpotências. Esta configuração, entretanto, viria a ser alterada a partir de 1970 quando ocorreu uma crise no sistema internacional.

O historiador acredita essa crença de que um grande conflito eclodiria a razões de várias ordens. Analisa que havia um entendimento disseminado na sociedade ocidental de que não estava assegurado o futuro do capitalismo e da sociedade liberal. Assim, os observadores sempre apontavam para a possibilidade de uma crise econômica pós-guerra, ou seja, outra nova Grande Depressão, visto que muitos países haviam saído da Segunda Guerra destruídos internamente e com uma população propensa à adesão de uma “revolução social e de políticas econômicas incompatíveis com o sistema internacional de livre empresa, livre comércio e investimento pelo qual os EUA e o mundo iriam ser salvos” (HOBSBAWN, 1995, p. 228). Além disso, o fato de uma possível expansão comunista seria uma ameaça à supremacia americana.

Conforme sobejamente conhecido a corrida armamentista no Ocidente foi provocada por essa condição e no jogo de forças resultou no envolvimento em guerras, se não entre as duas potências diretamente, mas efetivamente em três guerras: dos Estados Unidos na Coreia para conter a expansão do comunismo da Coreia do Norte para o sul, bem como no Vietnã com igual propósito; da URSS no Afeganistão que objetivava conter as guerrilhas que contavam com o apoio dos Estados Unidos. A polarização provocou a divisão mundial em áreas de influência política e ideológica:

A base política dos governos ocidentais da Guerra Fria ia da esquerda social-democrata de antes da guerra à direita não-nacionalista moderada também anterior à guerra. Aí os partidos ligados à Igreja Católica se mostraram úteis, pois as credenciais anticomunistas e conservadoras da Igreja não ficavam atrás das de ninguém, mas seus partidos “democrata-cristãos” tinham tanto uma sólida folha de serviços antifascistas quanto um programa social (não socialista). (Id. Ibid., p.236).

Nos anos 1950 e 60 os países capitalistas desenvolvidos ampliaram sua produção de riqueza, quadruplicando a produção mundial de manufaturas, aumento em dez vezes do comércio de produtos manufaturados, ampliação da produção agrícola, dos bens e serviços, produção industrial, dentre outros. Assim, o capitalismo se reestruturava e se internacionalizava. Para garantir esse desenvolvimento o Estado desempenhou um papel fundamental por meio da intervenção em larga escala na economia, garantindo com o fundo público o financiamento da reprodução da força de trabalho e a continuidade da acumulação de capital. Além disso, o Estado constituía uma série de políticas assistenciais a grupos que não estavam inseridos no mercado garantindo condições mínimas de subsistência por meio de uma ampla rede de programas de seguridade social.

A base teórica dessa intervenção do Estado na economia é fornecida por John Maynard Keynes, economista que publicou em 1936 a “Teoria Geral do Emprego, do Juro e do Dinheiro”. Nesta perspectiva, o Estado deveria intervir na economia com políticas públicas de estímulo ao consumo, controle da produção, dos juros, criação de empregos por meio de obras públicas e moderação das desigualdades sociais por meio do oferecimento de serviços sociais. A política de pleno emprego não garantia efetivamente emprego para cada pessoa, porém criaria no mercado de trabalho “uma relação entre a oferta e demanda tão favorável aos trabalhadores que qualquer um deles teria grande facilidade de achar emprego (mesmo que não o emprego ideal) [...]”. (SINGER, 2005, p. 243).”

Nos países desenvolvidos, portanto, o Estado planejava e administrava a modernização econômica aumentando a demanda. Aliada a esta condução havia o compromisso político com o pleno emprego e, segundo Hobsbawn, em menor escala com redução da desigualdade econômica, “isto é, um compromisso com a seguridade social e previdenciária, [que] pela primeira vez proporcionou um mercado de consumo de massa para bens de luxo que agora podiam passar a ser aceitos como necessidades.” (HOBSBAWN, 1995, p.264). Em face dessa organização a capacidade produtiva se multiplicou promovendo uma sofisticação e elaboração na divisão do trabalho internacional. A economia, portanto, se internacionalizava e dava novo fôlego a esse capitalismo reformado.

No caso específico do Brasil, este ingressava no processo de desenvolvimento industrial ligado tanto aos fluxos internacionais de investimento quanto aos esforços industrializantes internos, com forte presença do Estado na economia.

O Estado Novo instaurado em 1937 foi fruto de uma aliança estabelecida entre a burocracia civil e militar e a burguesia industrial objetivando, por meio da modernização pela via autoritária, a industrialização do país. Na percepção dos militares o país com economia industrializada traria fortalecimento à segurança nacional e viabilizaria a produção nacional de materiais bélicos. Desta forma, participaram da articulação do golpe os militares que já estavam integrados ao governo como, por exemplo, o General Góis Monteiro, chefe do Estado-Maior do Exército e o general Eurico Gaspar Dutra, Ministro da Guerra. Assim,

Dois grandes conjuntos econômicos, por razões e através de canais diferentes, convergiam na mesma direção política, apontando para o fortalecimento do poder de Estado: a situação depressiva da cafeicultura e os efeitos desastrosos que provocava sobre a balança de pagamentos; com a queda de nossas exportações, de um lado; de outro, as perspectivas positivas no setor industrial que, por isso mesmo, revelavam as insuficiências de seu desenvolvimento. Por tudo isso, o Executivo tinha bases objetivas para se promover como a salvação de uns e como o patrocinador de outros. (SOLA, 2001, p. 264).

Como núcleo articulador e organizado os militares deram suporte ao Estado Novo. Desta forma também resolvia os problemas internos das Forças Armadas que se viram às voltas com um processo restritivo para combater as insurgências contra a hierarquia e a disciplina.

As mudanças, porém, nas Forças Armadas iniciaram antes, a partir de 1930. Para Carvalho havia no Exército duas grandes clivagens na organização: “uma horizontal, separando praças de oficiais; outra vertical, separando os intervencionistas reformistas dos neutralistas, esses em geral mais conservadores.” (CARVALHO, 2005, p. 73). Segundo o autor a primeira seria estrutural porque estava ligada ao modelo organizacional adotado, e a segunda seria ideológica, pois trazia uma correspondência entre diferentes modelos de relações entre o Exército e a política. Essa construção diferenciada estabelecia posições, obviamente, distintas.

Assim, os oficiais que se colocavam como contrários à intervenção dos militares na política tinham como observância os princípios defendidos pela Missão Militar Francesa e, em menor grau, do profissionalismo alemão. Desta forma, o princípio era que o militar deveria voltar-se para a defesa externa sem envolvimento com a política interna. Outra

perspectiva, do intervencionismo reformista, era permeada pelo positivismo que ainda influenciava, ainda que residualmente, alguns oficiais. Segundo o autor, o tenentismo herdou dos positivistas esse intervencionismo e reformismo, porém em razão da sua ação mais militarista aceitavam o predomínio militar na política, bem como advogavam a necessidade das Forças Armadas serem fortalecidas. No âmbito do tenentismo havia uma corrente que se aproximou do Partido Comunista com tendência a entender as Forças Armadas de acordo com o exército popular formado na URSS. Entretanto, configurou-se apenas como tendência, pois não houve a articulação entre soldados, operários e camponeses e, ainda, a possibilidade de emergirem lideranças das praças provocava temor nos tenentes. Em face da incapacidade dos reformistas em controlar a organização, uma terceira corrente surgiu de uma aliança formalizada entre os profissionalizantes e intervencionistas “aceitando os primeiros a intervenção, e concordando os segundos em mudar os métodos e o conteúdo da intervenção.” (Id. Ibid., p. 75).

Apesar das divergências internas havia um consenso sobre a necessidade de fortalecimento da organização no que diz respeito ao material, aos efetivos e à capacidade de mobilização. O processo de organização se deu, sobretudo, pela ação do Exército e foi por meio do estabelecimento de algumas regras, tais como a emissão de um certificado de serviço militar obrigatório para o exercício de cargo público em 1933 e incorporado à Constituição de 1934. Além disso, a ampliação do sistema de ensino, tais como as Escolas de Instrução Militar e de Instrução Militar Obrigatória para os soldados e Escolas Preparatórias para os graduados, os Centros de Preparação de Oficiais de Reserva – CPOR e Núcleos de Preparação de Oficiais de Reserva – NPOR para os oficiais passaram a atrair jovens da pequena burguesia e da classe alta para compor o quadro.

Entretanto, com o ingresso de jovens pobres sem vocação para a vida castrense, mas que viam na Escola Militar a possibilidade de ascensão social, em 1940 o general Góis Monteiro elaborou um Relatório mencionando algumas medidas que deveriam ser adotadas para corrigir esta situação, estabelecendo um papel importante para as escolas militares:

[...] só permitir o ingresso da Escola Militar a candidatos provenientes do Colégio Militar do Rio de Janeiro, das Escolas Preparatórias de Cadetes e da tropa; estabelecer condições para ingresso em todos os estabelecimentos de ensino militares. As condições tinham a ver com a situação familiar dos candidatos, a nacionalidade, a religião, a orientação política e as condições morais. (Id. Ibid., p. 79-80).

Estas determinações foram estabelecidas em 1942 e por conta delas ficaram excluídos do Exército os que não eram católicos, os filhos de imigrantes, negros, judeus, filhos de pais sem casamento legal e de pais “subversivos”. Internamente várias medidas foram impetradas com o objetivo de promover uma homogeneização ideológica do oficialato contra as doutrinas consideradas nefastas para a corporação e para a nacionalidade. Desta forma, utilizando o ensino para disseminar esse posicionamento e a lei para punir e regular as participações na vida política o Exército caminhava para uma unidade, sem contestações internas conseguida, dentre outros meios, pelos expurgos dos oficiais discordantes.

A justificativa ideológica e política que perpassa todo o posicionamento de Vargas de 1937 a 1945 era baseada na centralização, justificada pela necessidade de fortalecimento do poder naquele que encarnava tarefa de “reconstruir a nação”, no controle político obtido por meio da dissolução do Congresso e do controle dos executivos estaduais com interventores nomeados pelo presidente e na necessidade de combater o comunismo. Tal ameaça foi materializada no Plano *Cohen*, um documento organizado pela Ação Integralista que detalhava como seria a ação comunista, redigido sob forma de um plano. A utilização conspiracionista foi forjada como real pelo general Góis Monteiro e utilizada com habilidade por Vargas. Com posição contraideológica ao comunismo a Ação Integralista, com base fascista, era um movimento disciplinado, formado por civis e militares que ao apoiar Getúlio Vargas almejava a indicação de seu líder Plínio Salgado ao cargo de Ministro da Educação, o que não aconteceu.

O combate ao comunismo, porém, antecede o Estado Novo. Remetendo-se à aprovação da Lei de Segurança Nacional, aprovada em 1935, como forma de conter as reivindicações operárias de 1934, a ação da Aliança Libertadora Nacional – ANL em 1935 (fechada por meio de um decreto de 11 de julho do mesmo ano) e do Partido Comunista - o PCB, a Mensagem Presidencial de 1936, referindo-se ao exercício de 1935, explicitava como a ameaça subversiva foi combatida por Vargas conforme relato da ação do Legislativo constante no referido documento:

Dentro das suas atribuições, e com a presteza que se fazia indispensável, foram votadas as emendas á Constituição e aprovadas as medidas de suspensão das garantias constitucionaes. Essas emendas deram ao poder Executivo os meios de acção que o momento reclamava, providenciando igualmente para collocar na dependência do Poder Judiciario a apuração definitiva da culpabilidade e julgamento dos responsáveis por crimes contra o Estado. (BRASIL. MENSAGENS PRESIDENCIAIS, 1937, p. 466).

Esta ameaça foi reiterada:

[...] a tactica extremista é multiforme e comprehende, desde á propaganda aberta e o assalto directo á ordem constituída, até a propagação de todos os agentes, que de qualquer modo concorrem para o afrouxamento dos costumes sociaes, provocando dissídios no campo político e econômico, diminuindo o respeito á autoridade e levando ás idéas de destruição e desordem ás officinas, aos quartéis, ás escolas e aos proprios lares. O diagnostico desse surto maligno, que ameaça a saúdo do organismo nacional, já é felizmente conhecido e da mesma forma o remédio a applicar-lhe. Está nas próprias mãos dos legisladores tornal-o seguro nos seus efeitos prophylacticos, sabendo de ante-mão, que podem contar com a solidariedade dos órgãos mais autorizados das actividades econômicas, sociaes e políticas, e com a vigilância do Poder Executivo, cioso da sua missão de offerecer, a todos os que contribuem para o nosso progresso, o ambiente de tranqüilidade e de garantia indispensável ao trabalho honesto e constructor.

[...]

O perigo que o communismo pode constituir para a integridade nacional crescerá em razão directa das attitudes dos elementos representativos da nossa vida social. O alheimento das responsabilidades da vida publica, seja por commodismo ou passividade egoísta, principalmente da parte das forças conservadoras, só poderá concorrer para tornar mais extensa e profunda a contaminação bolchevista. (Id. Ibid., p. 696-7).

E o papel do poder Executivo foi apresentado no combate à subversão:

O systema político presidencialista permite, nos moldes das nossas tradições, o conjuncto de providencias necessárias para a defesa efficaz do regimen e o livre exercício das atribuições do Estado. Não se faz indispensável alteral-o em sua estrutura, senão, precipuamente, armar o Poder Executivo, que é o poder activo por excellencia, com meios rapidos e enérgicos de prevenção e repressão dos delictos e actividades contra a segurança do Estado, offerecendo-lhe o concurso igualmente rapido e enérgico, de tribunaes apropriados, que applicuem um systema de penas tendentes, em outros fins, a isolar do contacto com a sociedade os elementos subversivos que procuram destruil-a. (Id. Ibid., p. 698).

Assim, o órgão encarregado da defesa do regime seria o Tribunal de Segurança Nacional instalado em 1936, conforme apontado na Mensagem Presidencial de 1937 ao se referir à ação do Governo:

Dentro da margem de arbítrio que lhe concedia a decretação do estado de sitio e sua posterior equiparação ao estado de guerra, com plena aprovação do Poder Legislativo, [o governo] poderia ter feito funcionar uma justiça sumaríssima, punindo implacavelmente os que tomaram as armas contra a Patria. Atento, porém, á proverbial magnanimidade do povo brasileiro, avesso por indole a medidas extremas, e obediente á norma de conduta que jamais abandonou, mesmo nas horas mais difíceis e conturbadas, preferiu a instituição de um tribunal especial, de composição mixta, formado com elementos da magistratura de carreira, conhecidos pela sua competência e

retidão, e de militares de comprovada idoneidade e melhor conceito no seio das corporações a que pertencem.

Constituído e instalado esse órgão de justiça especial, sob a denominação de Tribunal de Segurança Nacional, iniciou, desde logo, o arduo trabalho de apurar as culpas dos acusados, ouvindo-os e estudando minuciosamente os processos e providenciando para que tivessem defesa própria ou por intermédio do serviço de assistência judiciária da Ordem dos Advogados no Brasil. (Id. Ibid., p. 722-3).

O projeto hegemônico para as Forças Armadas se consolidaria na ditadura Vargas. Para discutir esta questão Ferreira (2000) propõe o entendimento de que naquele período o intelectual do que ele denomina Partido Fardado foi o general Pedro Aurélio de Góis Monteiro. Vamos primeiramente entender esta categoria Partido Fardado para depois nos determos na afirmação do autor que confere a Góis Monteiro esse posicionamento.

Ele [Partido Fardado] se define, antes, pela sua particular maneira de ver a ação política, transferindo para ela a idéia da guerra em que só há “amigos” e “inimigos”, e por afirmar-se o defensor dos valores que constroem a Pátria – que afirma serem menosprezados pelos políticos. Isso tudo, mais a necessidade, quase vital, de fazer de sua revolta contra os políticos e os poderes constituídos uma ação em defesa da honra militar, é o que permite detectar a presença ou não do Partido Fardado nas intervenções militares. (FERREIRA, 2000, p. 89).

Se o desprezo pelos civis estava presente nesta concepção, qual seria a razão que motivaria o envolvimento dos militares na política, notadamente de Góis Monteiro? A explicação está na concepção de que em um governo ditatorial o país seria guiado por uma organização política que assumisse os interesses do Exército, entendidos como do país, acima dos interesses oligárquicos. Tal intento se conseguiria por meio da disciplina, necessária para alcançar este objetivo formador e sem oposições, o que em um governo ditatorial seria possível. Para tanto, se houvesse necessidade, a força deveria ser usada para coibir as crises políticas. Nessa lógica, não cabia a existência de divergências doutrinárias, políticas ou organizacionais no interior do Exército, daí a intensa ação de neutralização das forças consideradas antagônicas com utilização de vários expedientes. Portanto, Ferreira considera Góis Monteiro como intelectual do Partido porque por meio de sua concepção para o Exército estaria engendrada uma concepção de Estado, isto é, no interior da doutrina militar em que formulava a maneira de conduzir operações de guerra coexistia a forma como esta instituição se relacionaria com os diferentes grupos sociais no processo de desenvolvimento e de afirmação do Estado, interna e externamente.

Na perspectiva de entender as razões de os militares não assumirem efetivamente o poder, Carvalho (1999) aponta que não havia condições políticas e organizacionais para que esses assumissem a presidência da República, pois a unificação era recente e uma disputa dessa natureza causaria fragmentação de um grupo cuja unificação ainda estava em incipiente processo de construção. Assim, o Exército aliou-se com Vargas no processo de desconstrução das oligarquias e de fortalecimento de si próprio. Este mesmo grupo viria, mais tarde, compor forças para a deposição de Vargas do poder, conforme veremos mais adiante.

A concentração de poder em torno do Estado e a subordinação da sociedade civil a ele promoveu várias mudanças. Na perspectiva de uma modernização conservadora, cabia ao Estado organizar a nação, encerrando os conflitos sociais, as divergências partidárias, isto é, dentro da ordem o Estado promoveria o desenvolvimento econômico e o bem-estar da população. Na compreensão de Fausto (2008) esta tarefa foi assumida pela corrente autoritária que reforçaram o Estado e se localizavam em seu interior, tendo nos militares sua maior expressão. Assim, no período de 1930 a 1945 houve o fortalecimento das Forças Armadas, notadamente do Exército expresso pelo crescimento do número de efetivos, pelo reequipamento e pela ocupação de posições de prestígio. As figuras emblemáticas desse período foram Góis Monteiro e Dutra:

Góis era um formulador da política do Exército e Eurico Gaspar Dutra o principal executor. Os dois monopolizaram os principais cargos militares depois de 1937. Góis foi chefe de Estado-maior de 1937 a 1943; Dutra foi ministro da Guerra de 1937 a 1945, quando se afastou para concorrer à Presidência da República, sendo substituído por Góis Monteiro. Góis esteve aliás à frente do Ministério da Guerra entre 1934 e 1935. A lealdade do novo grupo no comando do Exército ao governo Vargas, apesar de arranhada por alguns episódios, não se quebrou até 1945. (FAUSTO, 2008, p. 196).

Os ganhos para o Exército durante o Estado Novo foram significativos em face da renovação e do aperfeiçoamento profissional que obtiveram:

A prestação de contas de Dutra de 1940 é eloquente quanto a esse ponto: foram reformuladas todas as leis básicas do Exército, foram construídas escolas e quartéis, foram organizados vários corpos, impulsionou-se o plano de reequipamento e armamento graças a compras no exterior e ao incentivo da indústria bélica nacional. (CARVALHO, 2005, p. 92).

O Estado Novo seria o instrumento que realizaria tendências manifestadas desde o final de 1920 que tinham em comum o nacionalismo econômico, sendo o Estado o agente de modernização. Assim, foi se consolidando a mudança de um país agrário e exportador para

urbano e industrial. Nessa tônica, no sudeste sedimentava-se a indústria de base e no norte e centro-oeste a expansão das fronteiras agrícolas.

Em Mato Grosso, a ditadura de Vargas se fez sentir na consolidação de sua geopolítica, com vistas à ocupação e povoação das regiões mais desertas. Assim, no Estado Novo o nacionalismo incorporava a interiorização do país a fim de promover a integração e unidade, pois “a interiorização seria o processo fundamental de consolidação nacional.” (BITTAR, 1999, p. 120).

Nesta perspectiva, a autora aponta a criação, em 1943, por meio de um decreto, da Colônia Agrícola de Dourados e o Território Federal de Ponta Porã⁸, como forma de consolidar o capitalismo pela via prussiana, ou seja, por meio de uma modernização conservadora na qual o Estado autoritário seria o promotor do desenvolvimento capitalista. Se por um lado, foram levadas a termo essas ações, por outro, Vargas não viria a atender às solicitações de separação que foram encaminhadas aos constituintes de 1934 pelos políticos da região sul de Mato Grosso que já nesse período se articulavam em um movimento divisionista. Para Bittar, tal definição poderia relacionar-se a uma possível represália aos campo-grandenses em razão da adesão ao levante paulista de 1932. Na análise da autora, porém, o fato de se ter criado um território vincula-se mais fortemente a uma maneira encontrada por Vargas para driblar o governo estadual que não liberava a área ao sul para a criação da Colônia Agrícola de Dourados em razão da pretensão de se criar outra Colônia Agrícola ao norte e a geopolítica varguista:

A criação do Território de Ponta Porã obedecia à lógica da integração e interiorização do país sendo que o decreto-lei de 1943, atento às disparidades territoriais, achou por bem reduzir a área mato-grossense, tirando dela, além de Ponta Porã, o território de Guaporé, hoje Rondônia, na fronteira com a Bolívia. Pelo mesmo ato, de cima para baixo, foram criados outros três territórios federais: Amapá, desmembrado do Amazonas e, finalmente, Iguazú, retirado do Paraná e de Santa Catarina. (BITTAR, 1999, p. 123).

Em que pese a criação do referido território este não durou muito tempo, pois foram reintegrados aos estados aos quais pertenciam anteriormente pela Constituinte de 1946.

Além disso, a indicação de interventores facilitava a execução da política pensada por Vargas para as áreas mais distantes. Para tanto, em Mato Grosso promoveu-se o desmonte da estrutura coronelista por meio do desarmamento dos coronéis do estado utilizando como

⁸ Ponta Porã localiza-se ao sul do atual Mato Grosso do Sul, na fronteira seca com o Paraguai.

instrumento dessa política os militares. Nesse sentido, o primeiro interventor do estado, coronel do Exército Mena Gonçalves contra os proprietários de usinas do norte do estado, conforme aponta o ofício escrito por ele endereçado a Getúlio Vargas:

Prosseguindo na campanha em prol do soerguimento material e moral de Matto-Grosso – e accudindo ao apello que me tem sido dirigido pela opinião pública, mandei proceder rigorosas investigações nas “Usinas” estabelecidas neste Estado, a fim de apurar a verdade das accusações formuladas com relação ao curso da escravatura branca vg campeia livremente nestas terras vg onde a grande lei de Isabel vg a Redentora vg não teve jamais execução vg antes tem sido vilependiada com crime maior da escravidão de patrícios nossos vg de todos os recantos do paiz maior da escravidão de patrícios nossos vg de todos os recantos do paiz vg que aqui procuram campo propicio ás suas atividades pt.

Na diligencia mandada por mim effectuar na usina “Conceição” vg foi apreendido o “tronco” com que são seviciados aquelles nossos desventurados concidadãos vg tendo após ordenado a prisão do proprietário da referida Usina vg o ex-deputado federal João Celestino Corrêa Cardozo vg ha dias chegado dessa grande Metrópole pt. Em outra diligência effectuada vg essa na Usina “Aricá” vg de propriedade de Virginio Nunes Ferraz vg vulgo coronel Vivi vg foram os meus delegados recebidos hostilmente, havendo ligeiro tiroteio, no qual foi morto a bala um dos bravos companheiros da Revolução, Simplicio Pereira Leão. Nessa ultima Uzina, foi apreendido também o tronco já clássico aqui nestes estabelecimentos, effectuada a prisão do seu proprietário, Virginio Nunes Ferraz e postos em liberdade umas dezenas de miseráveis, que se acham nessa capital... (GONÇALVES, 1931 apud CORRÊA, 1995, p. 135).

Assim, de acordo com Corrêa (1995) no governo de Vargas foi promovido o desmonte do poder local por meio da ação repressora perpetrada pelo interventor que expunha os usineiros a prisão e humilhação pública. Assim, no começo dos anos 1930 a repressão atingiu os usineiros do norte do estado, porém foi no Estado Novo que a repressão atingiu o sul do estado com o auxílio da polícia e do Exército. Para Corrêa (1995) os coronéis do sul foram presos como bandoleiros e contraventores:

Uma vez estabelecida a ordem do Estado Novo, não mais haveria espaço para a existência de um *povo armado* e acostumado às práticas dos *excessos de liberdade*, numa região distante, de grandes dimensões e com uma fronteira internacional igualmente extensa. [...] Nesse regime de força e arbítrio do poder central representado pelos interventores federais, o golpe radical contra os *coronéis* mato-grossenses, e especialmente no sul do estado, foi o desarmamento imposto a toda a população a partir de 1937. (CORRÊA, 1995, p. 142-3).

Segundo o autor, a partir de meados dos anos 1930 que “essa campanha de desarmamento tornou-se mais eficiente e severa com a atuação do general José Pessoa quando assumiu o comando da Região Militar em Campo Grande (1939)” (CORRÊA, 1995, p. 143).

Assim, os interventores combatiam o banditismo e reprimiam as lutas e campanhas separatistas do sul, com repressão à imprensa e severa repressão.

Além da mão forte, o personalismo pode ser exemplificado pelo ocorrido no campo educacional, no qual o interventor Julio Müller criou, por meio do Decreto n. 53, de 18 de abril de 1941 cem escolas de instrução primária em Mato Grosso:

Ficariam essas escolas, mais tarde, conhecidas pelo nome de “as Presidente Vargas”, em virtude das determinações do art. 2º daquele decreto, que mandava se desse a uma das que fossem distribuídas em cada município, a denominação de “Presidente Vargas”. Delas receberam esse nome, dezenove estabelecimentos. (MARCÍLIO, 1963, p. 163).

Em âmbito nacional, ainda permanecia o alinhamento com os Estados Unidos. Esta aproximação promoveu no governo Dutra (1946 – 1951) a repressão ao Partido Comunista que em 1946 era o quarto partido do país possuindo em torno de 180 (cento e oitenta) a 200 (duzentos) mil militantes. Assim, de acordo com este ponto de vista, em 1947 o registro do referido partido foi cassado e, em 1948, o Congresso Nacional aprovou uma lei cassando os mandatos dos vereadores, deputados e senadores que haviam sido eleitos pela legenda.

A sucessão presidencial que culminaria com a posse de Getúlio Vargas ao poder em 31 de janeiro de 1951 intensificou o processo de industrialização. Quanto às Forças Armadas também em seu interior uma divisão ideológica entre nacionalistas e adversários tomava corpo e sedimentavam as posições sobre a política interna e as relações internacionais do Brasil no panorama mundial.

Desta forma, a posição dos nacionalistas defendia o desenvolvimento baseado na industrialização com importante papel do Estado como regulador da economia e como investidor em áreas estratégicas, tais como siderurgia, petróleo, transportes e comunicações. Assim, o capital estrangeiro não era recusado, mas era visto com restrições pelo risco que poderia colocar a soberania nacional e, por esta razão, eram favoráveis a um distanciamento dos Estados Unidos.

Os adversários dos nacionalistas consideravam que o Estado deveria ter um papel mais reduzido na economia e entendiam que o desenvolvimento se daria pela abertura controlada ao capital externo. Internamente propunham um combate rigoroso à inflação, por meio de controle dos gastos governamentais e controle da emissão de moeda. No âmbito das relações internacionais propunham alinhamento irrestrito aos Estados Unidos no combate ao

comunismo. Essa corrente ganharia força na oficialidade do Exército que conseguiram eleger para o Clube Militar em maio de 1952 um representante desse grupo.

Sobre este aspecto o general Sylvio Frota pondera que havia uma corrente esquerdista “infestando” o Exército que tinha na presidência do Clube Militar em 1950 o general-de-divisão Newton Estilac Leal. Segundo Frota (2006, p. 56) este era “tido como adepto das teses marxistas, [e] reuniu em sua diretoria a fina flor da esquerda ideológica militar.” Em 1951 o referido general-de-divisão tornou-se Ministro da Guerra no governo de Getúlio Vargas.

Assim, como reação a essa corrente que existia no Clube Militar, reuniram-se trinta oficiais no Clube de Oficiais Reformados e da Reserva das Forças Armadas como contraposição ao grupo do general-de-divisão Newton Estilac Leal e buscaram em suas reuniões iniciais um nome que lhes desse identidade. Vejamos o relato de Frota a esse respeito:

Faltava-lhe uma denominação que condensasse, em pequena locução, a grandeza de nossas aspirações de combater a horda comunista que dominava o Clube Militar, reintegrando-o na sua lúdima finalidade de confraternização das Forças Armadas.

Na balbúrdia das sugestões, levantou-se o capitão de Artilharia Jarbas Passarinho, que propôs fosse dado o nome de Cruzada Democrática às atividades do nosso grupo. Explicou com eloquência a justeza e a racionalidade da sua proposta. As Cruzadas, disse ele, foram expedições de fé para libertar a Cidade Santa retirando-a do domínio dos ateus; o nosso movimento também o era de fé e visava a retomada do Clube Militar dos infiéis da Democracia. Afastados no tempo por séculos, no entanto, estavam ligados espiritualmente pela mística da liberdade.

Recebeu aplausos e aprovação unânimes.

Assim nasceu a Cruzada Democrática, que a despeito de todas as perseguições e restrições sofridas, firmou-se no conceito da oficialidade, estendeu-se por todo o Brasil e venceu as eleições do Clube Militar no biênio 1952-54, elegendo uma diretoria presidida pelo ínclito general-de-divisão Alcides Gonçalves Etchegoyen, que despejou de nossa entidade de classe os nacionalistas moscovitas. (FROTA, 2006, p. 57).

Entendendo que o governo de Vargas possuía dois ministros comprometidos com o comunismo, a saber o ministro do Trabalho João Goulart e o ministro da Guerra Estilac Leal, os militares redigiram em fevereiro de 1954 um documento denominado Memorial dos Coronéis, subscrito por 130 (cento e trinta) oficiais. Este documento foi elaborado dentre

outros, segundo Frota, pelos coronéis Jurandyr Bizarria Mamede e Ernesto Geisel, pelos tenentes-coronéis Golbery do Couto e Silva e Newton Fontoura de Oliveira Reis.

O documento seria, no entendimento de Ferreira (1964), a primeira manifestação coletiva das Forças Armadas na República que havia sido inaugurada em 1945, bem como evidenciava que os militares estavam conscientes dos problemas políticos que se introduziam nas Armas e da disfunção destas na realidade nacional.

Tal formalização, encaminhada para a imprensa, provocou a demissão dos dois ministros e trazia a constatação de que o Exército precisava com urgência de “uma campanha de recuperação e saneamento que reintegre o Exército em seus tradicionais padrões de moralidade, união, ardor profissional e eficiência militar.” (SÍNTESE apud FROTA, 2006, p. 69). Assim, apontavam que o Exército estava desaparelhado, com graves deficiências morais, profissionais e materiais e que seria necessário um plano objetivo a fim de se restaurar a coesão e a confiança, pois havia um clima de inquietação e desânimo no Exército, bem como “salienta-se quanto é urgente fazê-lo, em face da ameaça de infiltração de ideologias anti-democráticas e do espírito de facciosismo político, sempre pronto a explorar quaisquer dissensões no seio da classes armadas.” (Id. Ibid).

Não vamos nos deter em todas as peculiaridades dos governos que seguem o período constitucional de 1945 a 1964, pois nossa intenção é discutir como a Guerra Fria provocou uma concepção do papel das Forças Armadas que se alterou significativamente com o seu término. Desta forma, nesse delineamento de internacionalização da economia, de reestruturação e reforma do capitalismo as alterações seriam substanciais. Para adentrarmos nessa discussão a que nos propomos fazer é interessante começarmos pelos governos militares e geopolítica no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

GOVERNOS MILITARES E GEOPOLÍTICA: APOGEU E DECLÍNIO

Os estudos de geopolítica tiveram sua origem no século XIX por meio da publicação do trabalho de Friedrich Ratzel (1844 – 1904) que, a partir da premissa de que “espaço é poder”, estabeleceu as suas bases epistemológicas. Os fatores geográficos, portanto, seriam importantes para definir políticas de Estado que o projetariam como potência regional ou mundial. Isto significa dizer que a expansão territorial seria o elemento propulsor desse fortalecimento. Essa formulação corresponde às condições históricas vividas pela reunificação alemã, de 1871, que tinha na ampliação do território as bases para sua consolidação. Desta forma, a geopolítica pode ser assim definida:

O termo ‘Geopolítica’, ao tratar de problemas como traçado de fronteiras, formação de novos Estados, conflitos étnicos/territoriais, expansionismo e equilíbrio de forças no cenário mundial, está se referindo a essa idéia-chave de Ratzel, que buscava justificar a importância dos fatores geográficos na formulação da política de um Estado, em sua projeção espacial como potência regional ou mundial. (PENHA, 2007, p. 134).

Assim, para Ratzel o conceito central “espaço vital” definiria qual espaço caberia a uma determinada nação para que ela se reproduzisse, dentro das condições equilibradas entre população e recursos, mediados pela capacidade técnica. Este conceito viria a ser retomado após a Primeira Guerra Mundial pelo general Karl Haushofer, pois se o espaço vital estava reduzido, caberia ao estadista ampliá-lo e rechaçar as ameaças externas ao referido espaço. Esse pensamento foi aceito grandemente na Alemanha que pelo Tratado de Versalhes teve a Prússia Oriental separada do resto do território. Assim, aliado ao nacionalismo alemão que impulsionaria o Partido nacional Socialista de Hitler estes estudos confluíam para o sentimento alemão de retorno aos tempos mais gloriosos da unificação alemã.

Contra os estudos alemães, os anglos-saxões produziram outra reflexão denominada ‘imperialismo anglo-saxão’. Os principais formuladores dessa produção foram o almirante norte-americano Alfred Thayer Mahan, para quem o comércio mundial seria controlado por meio da solidificação do poder marítimo dos Estados Unidos e o geógrafo inglês Alfred Mackinder, que formulou um novo conceito denominado geoestratégica, cuja premissa seria o estabelecimento de uma “forte correlação entre pensamento estratégico e tecnologia militar

aplicada aos espaços geográficos.” (Id. Ibid., p. 136). No contexto da Guerra Fria esse conceito foi aplicado no estabelecimento de pactos militares regionais que materializariam os objetivos geoestratégicos. Para a autora a expressão geoestratégia poderia ser considerada uma tautologia, visto que a estratégia somente se materializaria em um espaço determinado:

Portanto, sob esse ponto de vista, ela seria a dimensão espacial da estratégia, ou seja, ocupa o primeiro lugar em concorrência com a técnica, na hierarquia dos fatores que condicionam a estratégia, tanto antes quanto depois do conflito. Algumas ações, como cortar as comunicações, isolar os lugares e os exércitos, são objetivos da geoestratégia que buscam estabelecer um controle eficaz sobre a população e os lugares dominados. (Id. Ibid., p. 137).

No Brasil, no período da Guerra Fria, a Doutrina de Segurança Nacional criada no interior da Escola Superior de Guerra - ESG a partir de 1950 tinha como pressuposto maior o combate ao comunismo. A ESG brasileira organizava-se de acordo com a *National War College*, criada nos Estados Unidos e para onde foi enviada uma missão americana com o objetivo de auxiliar em sua implantação. A absorção do anticomunismo norte-americano ensejou no Brasil as bases para a criação de uma doutrina denominada, conforme dito anteriormente, Doutrina de Segurança Nacional, fundamento ideológico dos militares nos anos 1960.

A conceituação sobre a segurança nacional guarda estreita vinculação com a estratégia. Assim, em sua formulação o General Golbery do Couto e Silva, membro da ESG, definiria a geoestratégia em relação aos Objetivos Nacionais, definidos como “a tradução das aspirações e interesses de todo o grupo nacional” (COUTO E SILVA, 1967, p. 159). Os Objetivos Nacionais poderiam: expressar um núcleo constante das idéias motoras de integração nacional, soberania, bem-estar e progresso sendo denominados de Objetivos Nacionais Permanentes; poderiam representar a cristalização das aspirações e interesses com as limitações de conjuntura, denominados de Objetivos Nacionais Atuais. Para a consecução desses Objetivos, bem como com vistas a sua salvaguarda, o Estado governaria por meio da Política Nacional. Caberia à Estratégia Nacional “a orientação e direção tanto do desenvolvimento e reforço dos recursos nacionais, como de sua aplicação, a fim de promover efetivamente a consecução e salvaguarda dos Objetivos Nacionais (Atuais).” (Id. Ibid., p. 160). Quanto ao grau relativo de garantia que o Estado propiciaria à coletividade nacional, isto seria obtido por meio da Segurança Nacional. Desta proposição, resultaria a compreensão de que a Estratégia seria a própria Política de Segurança Nacional. Assim, para o General Golbery do Couto e Silva a geoestratégica seria o conceito aplicado à política de segurança

estatal. Mesmo assim, a Estratégia se subordinaria à Política, pois esta lhe fixaria os Objetivos, porém ambas poderiam se confundir dependendo dos perigos e vulnerabilidades que a nação sofresse, pois a Estratégia poderia ampliar sua ação.

Qual seria, então, o instrumento de ação da Estratégia? Seria o Poder Nacional, entendido enquanto integração dos meios políticos, psicossociais, econômicos e militares que garantiriam os Objetivos Nacionais. Este Poder Nacional poderia ser analisado e planejado ao se considerar quatro instâncias que se interrelacionariam a ele, quais sejam: o Poder Político, o Poder Psicossocial, o Poder Econômico e o Poder Militar.

Nas avaliações e estimativas a Estratégia também deveria considerar os meios que poderiam vir a se tornar em Poder, denominados de Potencial Nacional, pois seriam os esforços máximos que a Nação teria para enfrentar algum antagonismo, correspondendo, também ao Potencial de Guerra. Todos deveriam ser considerados em seus fundamentos político, militar, geográfico, econômico e psicossocial, este último entendido enquanto demográfico, étnico, cultural, social e ético. A Estratégia Nacional seria mais de âmbito geral e necessariamente integrada para permitir análise e planejamento, mas também poderia conter em seu interior e subordinadas a ela várias Estratégias Particulares adstritas a campos específicos, que seria uma forma artificial de separação apenas para análise e planejamento, tais como: Estratégia Política (para criar e fortalecer laços de coesão interna e enfraquecer os laços externos de coesão e cooperação dos antagonistas); Estratégia Psicossocial (para fortalecer o moral da Nação e dos aliados e quebrar o dos antagonistas); Estratégia Econômica (para fortalecer a estrutura econômica nacional e o seu rendimento, garantindo a complementação mediante recursos externos e enfraquecimento do sistema econômico dos antagonistas); Estratégia Militar (para reforçar a estrutura militar nacional, empregar as Forças Armadas contra os antagonistas e derrotá-los).

A Segurança Nacional, portanto, deveria se planejada, baseando-se nos Objetivos Nacionais Permanentes. Com análises estratégicas de conjuntura poder-se-ia estabelecer ou atualizar em permanência o denominado Conceito Estratégico Nacional que definiria, por sua vez: os Objetivos Nacionais Atuais, as linhas de ação – Políticas de Consecução, as Hipóteses de Guerra para mapear os antagonismos que poderiam levar à guerra e as Áreas Estratégicas principais. Assim, caberiam às diretrizes governamentais a definição de cada etapa que deveria ser seguida para cada campo – o político, o militar, o econômico e o psicossocial; dos objetivos particulares que deveriam ser alcançados; das linhas de ação correspondentes aos

objetivos e as condições de planejamento e de execução (que poderiam ser desdobrados em planejamento de informação estratégica, planejamento de fortalecimento do potencial nacional e planejamento de guerra inclusive para a segurança interna).

Estes conceitos seriam aplicados também às formulações das estratégias de coligações de Estados ou de organismos regionais de segurança coletiva, sempre considerando as relações internacionais:

Assim, não há Estratégia Nacional que valha, se não buscar enquadrar-se numa perspectiva objetiva da conjuntura mundial, que só poderá ser fornecida pela análise estratégica do antagonismo dominante do momento.

Para traçar a sua Estratégia, um Estado qualquer, por mais fraco que seja, precisa olhar, assim, o mundo ao largo, em sua totalidade global, e não só discernir aí as tensões dominantes que o agitam, mas captar-lhes a intensidade, sentir-lhes a evolução e prever-lhes o desfecho. (Id. Ibid., p. 164).

Este ideário de segurança e de defesa nacional assumiu novos contornos: além de se vincularem ao processo de desenvolvimento solidificou a preocupação com o comunismo:

Todo e qualquer cidadão ou grupo social interno que procurasse o embate político e a defesa dos interesses de classe seria considerado inimigo de Estado. Assim, se consolida no Brasil o conceito de *inimigo interno*. Segundo a DSN [Doutrina de Segurança Nacional], neutralizar aqueles que promovessem o conflito e a discussão de idéias discordantes das do projeto nacional era missão legítima dos militares, detentores da ordem e do patriotismo brasileiro – as Forças Armadas eram a instituição adequada para decidir o que seria melhor para o país e a que promoveria esse projeto. (OLIVEIRA, 2004, p.27).

Assim, Couto e Silva afirmava a estreita ligação com o mundo ocidental na defesa desses princípios:

O Brasil é também uma nação que, pela sua origem cristã e os valores democráticos e liberais que substanciam a cultura ainda em germe nesta fronteira em expansão, integra o Mundo do Ocidente, hoje, como nunca, ameaçado também pelo dinamismo imperialista e o imperialismo ideológico da civilização materialista que tem seu fulcro estreado no coração maciço da Eurásia. E nossa Geopolítica terá de ser, por conseguinte, uma Geopolítica consciente e decididamente partícipe da Geoestratégia defensiva da Civilização Ocidental, a cujos destinos temos os nossos indissolúvelmente ligados, quer o queiramos ou não. (COUTO E SILVA, 1967, p. 175).

Aliada a essa perspectiva, previa a interiorização como forma de integração e valorização dos espaços territoriais nas fronteiras oeste, norte e noroeste que poderiam suscitar as conquistas dos países vizinhos:

O Brasil é, finalmente, um império cujas “marcas” desprotegidas e despovoadas de vasto hemisfério nos quadrantes do norte, noroeste e oeste constituem pólos de atração e fatores de estímulo a desvarios, sempre possíveis, por parte de vizinhos menos aquinhoados de riquezas e terras e que, ao sul, se defronta ainda com os resíduos, de forma alguma insubstanciais, de uma tradicional rivalidade de cunho hegemônico que o tempo e a evolução não chegaram a dissolver completamente e a sepultar no passado. (Id. *Ibid.*, p. 175).

Desta forma, seu postulado principal interna e externamente para o Brasil era:

Geopolítica e Geoestratégia de integração e valorização espaciais, de expansionismo para o interior mas igualmente de projeção pacífica no exterior, de manutenção de um império terrestre e também de ativa participação na defesa da Civilização Ocidental, de colaboração íntima com o mundo subdesenvolvido do continente e de além-mar ao mesmo passo de resistência às pressões partidas dos grandes centros dinâmicos de poder que configuram a atual conjuntura – a Geopolítica e a Geoestratégia brasileiras necessariamente se inserem nos quadros, sucessivamente mais amplos, de uma Geopolítica e Geoestratégia para o bloco latino-americano, de uma Geopolítica e Geoestratégia continentais, de uma Geopolítica e Geoestratégia de todo o mundo ocidental. (Id. *Ibid.*, p. 175-6).

O alinhamento com o mundo ocidental era fundamentado na compreensão de que este se assentava nos seguintes ideais:

Qual é esse ideal, esse propósito, esse programa que impulsiona e galvaniza e sustenta a Civilização do Ocidente? Resumi-lo-emos em seus termos essenciais:

- a Ciência – como instrumento de ação;
- a Democracia – como fórmula de organização política;
- o Cristianismo – como supremo padrão ético de convivência social. (Id. *Ibid.*, p. 232).

Isto implicava no reconhecimento de que o Brasil era organicamente vinculado ao Ocidente em sua base cristã, reconhecido na citação a seguir, ainda que longa:

Ora, o Brasil, surgido para o mundo e a civilização sob o signo da própria Cristandade, produto de uma transplantação feliz dessa cultura do Ocidente europeu para terras quase desertas e virgens onde não havia cultura autóctone que lhe resistisse ou pudesse deturpar-lhe a essência, tradicionalmente alimentado, durante toda a sua jornada histórica já longa de quase cinco centenários, nas fontes mais límpidas do pensamento e da fé ocidentais, não poderia renegar jamais esse Ocidente em que se criou desde o berço e cujos ideais democráticos e cristãos profundamente incorporou à sua própria cultura.

E, pois, pertencemos ao Ocidente; nele estamos e vivemos; o Ocidente vive e persiste, realmente em nós, em nosso passado e em nosso presente, em nosso sangue e em nossos músculos, em nossos corações e em nossos

nervos, nos ideais pelos quais lutamos e nos interesses que defendemos, na técnica que nos arma o braço, na ciência que nos alimenta o espírito, na fé que nos fortalece a alma, nos livros que lemos, nas palavras que proferimos, nos cânticos que entoamos, nas preces que balbuciamos, até nesta maravilhosa paisagem plástica que nos rodeia, praias, montanhas, selvas, campos, planaltos e rios, ocidentalizados mais e mais pelo esforço perseverante e incansável de incontáveis gerações.

Nós somos, também, o Ocidente. (Id. Ibid., p. 233).

A partir da constatação de que o Brasil partilhava do Ocidente, Golbery traçou sua análise da ameaça existente. Constatou que o século XX seria pleno de êxitos no processo de ocidentalização do mundo, ora pelo domínio desumano e cruel de outras civilizações, ora pelo fascínio que exerceria sobre outros povos. Nessa construção muitas culturas assimilaram os cânones ocidentais como forma de subsistir e assimilar as armas do agressor para melhor combatê-lo. A constatação do esquecimento dos ideais democráticos cristãos e a ambição desmedida do expansionismo explicariam o êxito da ideologia nacionalista para além de todas as fronteiras de um Ocidente que passava a descrever dela e represar os avanços do imperialismo colonial. Essa incorporação de valores, técnicas, enfim, do padrão ocidental por outros povos propiciariam a construção de contra-ofensivas em um Ocidente abalado em suas crenças fundamentais, mesmo estando naquele período com controle em vários continentes, tais como as Américas, a Austrália e grande parte da África, por exemplo.

Desta forma, os dois grandes centros de poder que ancorariam o Ocidente seriam os da Europa e da América do Norte, capazes de barrar o avanço comunista nas regiões populosas, mesmo tendo em conta as desconfianças que suscitariam em razão do passado das “detestáveis” práticas colonialistas. Isto porque antevia o perigo do bloco comunista se alastrar e por em sério risco a integridade Ocidental. Assim, as ameaças se constituiriam de várias ordens, gravidades e urgências distintas por ele examinadas, tais como: a ameaça de uma guerra geral, atômica com possibilidade de destruição em massa; guerras localizadas denominadas por ele de “guerras por procuração”, nas quais os contendores principais se esconderiam por trás dos beligerantes efetivos e que teriam emprego limitado de armas nucleares; guerra subversiva, insurrecional ou social-revolucionária, insuflada pelos comunistas que teriam profissionais da revolução para conseguirem este intento. Esta seria comandada a distância, com o apoio dos técnicos da subversão, voluntários, e receberiam armas, dinheiro, propaganda e ameaças várias, sendo um meio hábil de quebrar a unidade ocidental. Para Golbery, as Forças Armadas atuariam na guerra subversiva de forma

episódica, de repressão “quase de caráter policial” e na guerra fria desempenhariam um papel potencial empregadas como ameaça permanente em razão da possível realização da guerra.

Em sua análise, a Guerra Fria seria uma estratégia mundial na qual o bloco soviético conduziria seus esforços em direção a duas grandes áreas, sendo uma a dos povos não-ocidentais com o intuito de afastar possíveis alianças com o mundo ocidental e outra dentro do próprio mundo ocidental no qual espalharia a desconfiança, o anticapitalismo, o antiamericanismo e o anticristianismo. O interessante é que ao sumarizar sua análise sobre as possíveis ameaças de guerras já indicadas no parágrafo anterior, Golbery aponta:

Nessa ampla faixa, o golpe de Estado, o *putsch* subitâneo e brutal marca um ponto de transição, se fôr possível, afinal, encontrar algum, entre a guerra e a paz – paz e guerra do mundo de hoje, tão diferente nisto das épocas anteriores da história do Ocidente, para as quais a paz era paz mesmo, a não ser em distantes paragens coloniais onde – seja dito em abono à verdade – o imperialismo colonialista, agressivo e ambicioso, conduzia também suas intermináveis guerras frias e, por vezes, algo mais. (Id. *Ibid.*, p. 245).

No âmbito militar esta formulação teórica seria hegemônica e encontraria ressonância em boa parcela da sociedade brasileira que se via às voltas com o contraditório governo de João Goulart nos anos 1960, culminado com a substituição da ideologia nacional desenvolvimentista pela doutrina da interdependência.

Tais bases internas associadas a demandas de vários setores sociais contribuíram, dentre outros fatores, para a ruptura com a forma de intervenção na política brasileira em 1964 por meio da implantação de uma ditadura militar.

Para Sylvio Frota o, por ele denominado, Movimento Militar de 1964 ocorreu devido a:

A ação militar foi realizada para defender a democracia, para resguardá-la da ameaça iminente do assalto comunista às nossas instituições, para evitar uma revolução marxista. Veio, portanto, preservá-la. Não foi desencadeada visando a implantar algo de novo, mas sim a restaurar. (FROTA, 2006, p. 630).

Além disso, Frota analisa as forças que apoiaram os militares:

Os numerosos grupos que se espriavam pelo nosso imenso território, constituindo uma verdadeira legião de dissidentes e opositores do governo, porém, não estavam alinhavados para formar um sistema, não ofereciam, por isso, ao poder central o perigo de uma consistente e poderosa unidade de força. Nessa legião dispersa e heterogênea em que predominavam os idealistas democratas havia coortes mistas de frustrados, oportunistas,

ambiciosos e, até, adversários políticos do governo, reforçadas na oportunidade pelos ladinos e tradicionais adesistas de última hora.

Contudo, todos esses homens, de tendências e pontos de vista diferentes, tinham de comum, pelo pavor ao futuro, a obsessão de derrubar o governo de João Goulart, numa irreprimível reação contra a calamitosa situação do país – de ruína moral, devastação econômica e desespero social. (FROTA, 2006, p. 631).

Sobre esta questão, se houve golpe ou revolução, também é interessante verificarmos como Sylvio Frota se posiciona, pois é uma análise do ponto de vista de quem participou ativamente do processo:

A rigor, não se enquadra no conceito histórico-cultural de revolução, porquanto uma revolução é um evento mais profundo que, atingindo padrões da existência de um povo, transforma-lhe a filosofia de vida. Destrói por finalidade uns, porém oferece outros em alternativa. Em virtude disso, vem alicerçada num corpo de princípios, ou melhor, numa doutrina, cujos preceitos defendem-na e preparam sua explosão, circunstância esta que, indubitavelmente, não ocorreu.

[...]

Seu sentido [o da ação militar em 1964], reconhecidamente conservador amolda-se mais ao pensamento tradicionalista medieval de revolução do que ao hodierno conceito de transformação, o qual só caracteriza como revolucionário o fato histórico que abre uma nova fase de aprimoramento intelectual. (FROTA, 2006, p. 630-631).

Para além da discussão se houve ruptura ou não, foi no período desses governos que houve o amadurecimento institucional das Forças Armadas, isto é, o Estado dotou uma instância da Sociedade Política, no sentido gramsciano, de estrutura e condições para garantir sua existência. Desta forma, de acordo com o documento “O Processo de Transformação do Exército” publicado em 2010, este aponta que foi a partir de 1970 que o Exército se modernizou. Vamos nos deter nesta citação que auxilia a compreendermos como a profissionalização e modernização do Exército foram alcançadas:

A partir de 1971 uma nova organização foi implantada na Força, com a transformação das divisões de infantaria em divisões de exército, das divisões de cavalaria e da divisão blindada em brigadas de cavalaria mecanizada e blindada; e das infantarias divisionárias em brigadas de infantaria motorizada e blindada. Nos dois anos seguintes, 18 regimentos de infantaria foram transformados em 25 batalhões de infantaria motorizados e blindados, foram criados cinco batalhões de infantaria de selva e, também, por transformação, três batalhões de infantaria paraquedista. Ainda neste mesmo período, 16 regimentos de cavalaria foram transformados em oito regimentos de cavalaria mecanizados, três de cavalaria blindados e cinco de carros-de-combate. A artilharia passou

por grandes transformações com a criação, a partir de antigos regimentos, de grupos de artilharia autopropulsados, além da criação e reorganização de grupos de artilharia antiaérea.

Como esforço de modernização administrativa, foram criadas seis inspetorias de finanças, para acompanhamento da execução financeira das unidades administrativas. Foram atualizados os diplomas legais comuns às três Forças Armadas – o Estatuto dos Militares e a Lei de Promoção dos Militares – e elaboradas e promulgadas novas leis do Magistério e do Ensino.

Criaram-se também os Departamentos de Material Bélico, de Engenharia e Comunicação e houve a reorganização do Departamento Geral do Pessoal (DGP), além da organização do Departamento Geral de Serviços. (BRASIL. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO EXÉRCITO, 2010, p. 10).

As mudanças administrativas ensejaram a criação, em 1975, do Subsistema de Modernização Administrativa. A organização promoveu funcionalidade e agilidade na gestão:

Para responder aos sistemas da administração federal, o Exército, em prazos surpreendentemente curtos e sem prejuízos dos resultados estruturais, fez funcionar vários sistemas, como o de planejamento, orçamento, modernização administrativa, processamento de dados, administração financeira, contabilidade e auditoria, microfilmagem, transporte administrativo, cadastro de pessoal, ensino e comunicações. (Id. Ibid, p. 11).

Quanto ao Ensino, o documento afirma:

Por fim, o Sistema de Ensino do Exército, instituído em novembro de 1975, modernizou o ensino militar, organizando-o em subsistemas com características próprias, que englobaram todas as atividades de ensino e pesquisa. (id. Ibid, p. 11).

Em um processo de expansão do capitalismo no Brasil, aquela forma de governo conformaria a educação a si própria resultando na expansão quantitativa, no tecnicismo, dentre outras, explicitadas pelas Leis 5540/68 e 5692/71. A educação é o local no qual a hegemonia disputa o seu espaço construindo os valores sociais, as visões de mundo de um grupo determinado.

Esta condução resultaria, também, na proletarização dos professores conforme indica estudo feito por Bittar e Ferreira Jr. (2006, p. 1166):

O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979.

Houve a proletarização dos professores ao tempo em que ocorria a expansão das escolas públicas para atender à demanda. Além disso, a adoção de um modelo econômico que privilegiou o desenvolvimento do capitalismo por meio do ingresso maciço de capital estrangeiro se faria sentir na década seguinte, marcada pela profunda recessão em meio a mudanças advindas com o fim da guerra fria, conforme veremos a seguir.

3.1 O Fim da Guerra Fria e o Declínio da Geopolítica

Conforme afirmamos anteriormente, o fim da Guerra Fria e o declínio da geopolítica que estabelecia as estratégias de ação dos governos militares marcaram no âmbito das Forças Armadas uma busca por nova configuração de seu papel na sociedade. Essa perda da centralidade de sua função foi forjada ao mesmo tempo em que o capitalismo mergulhava em uma crise após o processo de acumulação denominado por Hobsbawn de “Era de Ouro”.

Vários são os autores que se debruçaram sobre essas transformações, porém, em nosso estudo utilizaremos prioritariamente as análises produzidas por François Chesnais (1996, 1998), Eric Hobsbawn (1995, 2007) e Ricardo Antunes (1999) como forma de articular as mudanças ocorridas no âmbito da totalidade, da singularidade e da particularidade.

Os anos 1970 marcaram o início da crise e prenunciavam as transformações que a década seguinte viveria. Assim, várias são as dimensões apontadas por Antunes (1999) da referida crise, tais como: a queda da taxa de lucro provocada pelo aumento do preço da força de trabalho, que havia consolidado ganhos significativos conquistados após a Segunda Guerra Mundial; o esgotamento do keynesianismo e fordismo enquanto padrão de acumulação visto pelo autor como uma expressão fenomênica da crise estrutural que não mais garantia o consumo e produziria o desemprego estrutural que, por sua vez, começava a se avizinhar; a financeirização da economia que, com relativa autonomia, marcava um processo novo de internacionalização; concentração mais intensificada de capital em decorrência das fusões entre empresas monopólicas e oligopólicas; crise dos Estados de Bem-Estar Social em seu padrão de financiamento e configuração; privatizações, desregulamentações e flexibilizações dos processos produtivos, dos mercados e da força de trabalho.

Na análise de Hobsbawn (1995) a grande produção ocorrida a partir da metade dos anos 1960 estaria na raiz da crise, pois fez com que a taxa de lucros diminuísse, bem como provocaria índices baixos de produção e de produtividade, diminuição dos salários, aumento do desemprego e queda no investimento e na produção. Assim, para o autor:

Entre 1990 e 1993, poucas tentativas se fizeram de negar que o mundo capitalista desenvolvido estava em depressão. Ninguém afirmava a sério saber o que fazer a respeito, além de esperar que aquilo passasse. Apesar disso, o fato fundamental das Décadas de Crise não é que o capitalismo não funcionava tão bem quanto na Era de Ouro, mas que suas operações se haviam tornado incontroláveis. (HOBSEAWAN, 1995, p. 398).

François Chesnais (1998) estabelece uma cronologia apontando três grandes etapas que levaram à mundialização financeira conforme aponta o quadro a seguir:

**As três etapas da emergência das finanças de mercado mundializadas:
caracterização geral e medidas de maior destaque**

1960 – 1979	1980 - 1985	1986 – 1995
Internacionalização financeira “indireta” de sistemas nacionais fechados. Evolução dos Estados Unidos em direção às finanças de mercado.	Passagem simultânea para as finanças de mercado e para a interligação dos sistemas nacionais pela liberalização financeira	Acentuação da interligação, extensão da arbitragem e incorporação dos “mercados emergentes” do terceiro mundo
Formação nos Estados Unidos de mercados de títulos de crédito (papéis de caixa) utilizados principalmente pelos bancos. Formação dos mercados de eurodólares como em off-shore. Desagregação e liquidação do sistema de Bretton Woods (1966-1971). Fim do enquadramento do crédito no Reino Unido (1971). Passagem aos câmbios flexíveis (1973) e início do crescimento dos mercados de câmbio. Falência do Banco Herstatt, início dos trabalhos referentes à normatização no BIS. Expansão acelerada no mercado de eurodólares,	Início do monetarismo nos Estados Unidos e Reino Unido. Liberalização dos movimentos de capitais. Securitização da dívida pública. Rápida expansão dos mercados bônus. Políticas monetárias de atração de investidores estrangeiros. Arbitragem internacional sobre os mercados de bônus. Início da desintermediação da demanda privada de liquidez de grupos industriais e das instituições financeiras. Crescimento muito rápido dos ativos dos fundos de pensão e	“Big-bang” na City. Abertura e desregulamentação dos mercados de ações. Explosão de transações sobre os mercados de câmbio. Abertura e desregulamentação dos mercados de matérias-primas. Crescimento rápido dos mercados derivados de matérias-primas. Explosão dos derivativos. Aceleração do crescimento dos mercados de bônus. A partir de de 1990, início da abertura e desregulamentação dos mercados de bônus e acionário dos NPI e de países do Terceiro Mundo.

reciclagem dos petrodólares, empréstimos bancários tomados de consórcios.	dos <i>mutual funds</i> .	Expansão para além da zona da OCDE do regime das finanças diretas e da securitização da dívida pública. Discussões sobre a extensão do papel do FMI (1995) em seguida da crise mexicana.
Internacionalização acelerada dos bancos americanos (compreendidos, aí, sob forma de empréstimos não-sindicais e de créditos internacionais).	Crescimento rápido dos derivativos. Expansão internacional das operações dos fundos de pensão e dos <i>mutual funds</i> .	
Início do endividamento do Terceiro Mundo.	<i>Junk bonds</i> e recursos alavancando os mercados de títulos das propriedades de empresas em Nova York e em Londres.	
Surgimento de mercados derivados (futuros e de opções) sobre as moedas e as taxas de juros.		

(CHESNAIS, 1998, p. 24)

A primeira etapa – internacionalização financeira “indireta” – ocorrida na década de 1960 foi marcada pela coexistência dos sistemas monetários e financeiros compartimentados, caracterizados, segundo o autor, pelo sistema de finanças administradas e uma internacionalização financeira limitada. Isto acontecia em razão do mercado de eurodólares serem desviado dos sistemas financeiros nacionais com anuência das autoridades financeiras britânicas. Assim, com a base na praça de Londres, dele participavam todos os governos, pois esta era uma forma suplementar de liquidez. Ainda assim, como o mercado de eurodólares é interbancário, os bancos continuavam a ser as instituições financeiras dominantes em âmbito nacional e internacional.

Ao final da década de 1960 houve indicação do esgotamento do padrão de financiamento dos anos dos Estados de Bem Estar Social:

Mas foi também no fim da década de 60 que os grandes ataques cambiais (contra a libra esterlina, depois contra o dólar “supervalorizado”) marcaram o retorno das finanças especulativas (em parte, em favor do mercado de eurodólares) e renunciaram o fim do regime de câmbio fixo. Esses elementos, como um todo, marcam o fim da longa fase de acumulação ininterrupta dos “trinta anos gloriosos”, o momento em que amadurecem as contradições nascidas durante essa fase. (CHESNAIS, 1998, p. 25).

A revogação do sistema de Bretton Woods, decretada unilateralmente pelos Estados Unidos em agosto de 1971 pôs fim ao padrão-ouro para o dólar e possibilitou a adoção do sistema de taxas de câmbios flexíveis.

Os acordos firmados em Bretton Woods, cidade do estado de New Hampshire, Estados Unidos, em 1944 pelas nações que saíram vitoriosas da Segunda Guerra Mundial tinham o objetivo de regular a economia mundial como alternativa ao padrão-ouro existente antes da Grande Guerra. Assim, por meio da criação de instituições, tais como o Fundo Monetário Internacional – FMI – que tinha como pressuposto a manutenção da estabilidade das taxas de câmbio dos países membros para que estes não sofressem desvalorizações exageradas, garantindo certa estabilidade entre eles e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD – ou Banco Mundial, que teria o papel de financiar a reconstrução dos países que saíram devastados da Guerra⁹, a economia se reorganizaria ao mesmo tempo em que o padrão ouro foi substituído pelo dólar, que passou a ter um valor fixo em ouro¹⁰.

Ocorreu que nos anos 1960 os Estados Unidos vivenciavam a Guerra Fria e os custos que a corrida armamentista provocava para o país, alcançando grande elevação com a Guerra do Vietnã a partir de 1961. Esta situação promovia inflação e conseqüente desvalorização do dólar. Isto permitia que outros países pudessem adquirir mais ouro com menos dólares, pois estes estavam em processo de desvalorização. A saída adotada pelo presidente Richard Nixon em 1971 foi a desvalorização do dólar de US\$35,00 para US\$38,00 a onça do ouro e o fim do acordo de Bretton Woods, isto é, da conversabilidade do dólar em ouro. O câmbio passou a ser flutuante e as moedas passaram a ter valores com variações livres.

Ainda neste período houve a elevação dos preços dos barris de petróleo¹¹ definidos pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo – OPEP que também acentuou a crise que seria vivida pelos países mais pobres, notadamente na década seguinte. No caso brasileiro, as mercadorias e serviços cotados em dólar aumentaram de valor, gerando necessidade de mais dinheiro para adquirir os mesmos produtos e serviços e elevação dos gastos com o transporte, dentre outros, contribuindo para a inflação ao mesmo tempo em que os juros da dívida externa a elevavam assustadoramente.

A segunda etapa – a desregulamentação e liberalização financeira – ocorrida nos anos 1980 teve sua origem a partir das decisões tomadas em 1979-1981 pelos Estados Unidos e

⁹ O Banco Mundial, depois, viria a financiar programas públicos e privados de desenvolvimento.

¹⁰ A conversão era de US\$35,00 a onça do ouro, sendo que a onça corresponde a 31,104g.

¹¹ Em 1973 o preço do barril de petróleo subiu de US\$5,11 para US\$11,65 e em 1973 de US\$12,40 para US\$34,40.

Inglaterra, sendo personificadas pela nomeação de Paul Volcker¹² para o *Federal Reserve* e Margaret Thatcher ao governo inglês, demarcando o início da liberalização e mundialização das finanças:

As medidas tomadas a partir de 1979 puseram fim ao controle dos movimentos de capitais com o exterior (entradas e saídas), isto é, liberalizaram, ou melhor “abriram externamente” os sistemas financeiros nacionais. Elas também abrangeram as primeiras fases de um amplo movimento de desregulamentação monetária e financeira (que ainda não se encerrou), cuja primeira consequência, no começo da década de 80, constituiu na rápida expansão dos mercados de bônus interligados internacionalmente. (Id. *Ibid.*, p. 25).

A colocação de bônus do Tesouro e outros títulos da dívida pública nos mercados financeiros atenderam à necessidade de financiamento dos déficits orçamentários dos países industrializados e, também, aos grupos financeiros que centralizavam a poupança. Assim, o capital especulativo se fortalecia e os governos adotavam estratégias para valorizar seus papéis como, por exemplo, elevando o valor da sua moeda, artifício usado pelos Estados Unidos para atrair mais liquidez mundial. O resultado das ações desse período foi o fortalecimento, no cenário econômico, dos mercados financeiros e das organizações financeiras não-bancárias. Assim, os fundos de pensão e sociedades de investimento coletivo (*mutual funds* e organismos de aplicações coletivas em valores imobiliários) concentrariam e centralizariam o capital e seriam os primeiros beneficiários das reformas financeiras, da colocação dos títulos nos mercados para o financiamento da dívida pública pelos países da OCDE. O lócus de realização das transações seria nos Estados Unidos onde ficaria a City, a maior praça financeira do mundo depois de *Wall Street*.

Quanto a terceira e última etapa – a generalização da arbitragem e incorporação dos “mercados emergentes” – caracteriza-se pela abertura e desregulamentação dos mercados acionários. Este processo tem início em 1986 quando a City forçou todas as outras praças para que acelerassem o processo de liberalização intensificando o processo de interligação entre os mercados de bônus e os mercados de câmbio. Apesar disso, o autor ressalta que as quedas das cotações nos mercados acionários mundiais em decorrência de qualquer problema em *Wall Street* dão-se muito mais em decorrência do mimetismo das reações entre os investidores do que da interligação direta entre as praças:

¹² A medida tomada por Volcker de elevação dos juros atraiu compradores de títulos da dívida pública dos EUA que acabaram por financiar a dívida daquele país, os dólares foram valorizados em relação a outras moedas, promovendo especulação financeira, visto que a rentabilidade advinda do dinheiro a juros era maior que aplicação na produção. Desta forma, o capital financeiro era promovido em detrimento do industrial.

Esse contágio de uma praça financeira a outra expressa a resposta extremamente nervosa dos detentores de títulos, pois são bem conhecidos, quando não seu caráter fictício, pelo menos os níveis totalmente irrealistas de capitalização, anunciando *crashes* de maior ou menor gravidade. No caso desses mercados, a integração profunda resulta também de sua abertura, é verdade, mas sobretudo das operações efetuadas dia a dia, hora a hora, nos pregões dos grandes operadores financeiros. (CHESNAIS, 1998, p. 31).

Na década de 1990 seguiu-se a incorporação dos mercados emergentes, tais como de certos países da Ásia, Brasil¹³ e Argentina, por exemplo. Data da terceira fase vários choques e sobressaltos financeiros, os quais tiveram início em 1987 com o *crash* das bolsas e persistem até os anos 2000. Em decorrência da crise, o capitalismo se reorganizou promovendo mudanças em âmbito mundial.

A incorporação dos mercados emergentes veio acompanhada de prescrições que seriam adotadas pelos Estados, notadamente o Brasil, nos anos 1990. Desta forma, em face das crises dos Estados de Bem-Estar Social e da América Latina nos anos 1980, definiu-se nos países que compunham a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) o denominado Consenso de Washington que analisou a crise da América Latina e estabeleceu propostas para superá-la, publicando esta reflexão em 1990. Segundo Saviani (2007) esta expressão nasceu em razão da reunião promovida em 1989 por John Williamson no *International Institute for Economy*, com sede em Washington e a denominação Consenso foi fruto da constatação de unanimidade de vários pontos entre os membros que identificaram as causas da referida crise:

1. O excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e 2. O populismo econômico, definido pela incapacidade de se controlar as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público. (PEREIRA, 1992, p. 15).

Assim, assentados no ideário ultraliberal defendido pelos economistas Friedrich Hayek e Milton Friedman, os países desenvolvidos traçaram novos caminhos para a organização econômica fundada na redução do Estado e na mão livre do mercado.

Conforme vimos na periodização proposta por Chesnais, há intensificação do processo de financeirização da economia ao mesmo tempo em que há desenvolvimento tecnológico em escala jamais vista e alteração no processo de produção, que promovem entre os atores sociais alterações ideológicas, políticas, dentre outras.

¹³ A partir do governo de Fernando Collor de Mello.

Se os anos 1980 foram marcados no Brasil pela inflação sem crescimento, nos anos 1990 o Estado brasileiro promovia sua inserção na economia financeirizada, seja pelas privatizações com vistas à redução do Estado, seja pela política econômica que primava pela atração do capital especulativo por meio de garantias de controle inflacionário e juros altos para os investidores.

A face perversa dessa política foi o crescimento do desemprego, visto que o capital especulativo se, por um lado, promove a entrada de dólares no país, por outro, não investe na produção, não aumenta o consumo e força o corte de gastos governamentais em áreas tais como educação, saúde, dentre outros, que não afetam diretamente o capital especulativo, mas resultam na promoção da ampliação da pobreza e da desigualdade social.

Nessa configuração, já superado o inimigo interno e externo comunista, as Forças Armadas também gestavam em seu interior novas atribuições para si. Após os governos militares o papel das Forças Armadas se alterou no cenário nacional, o que pode ser observado por meio da formalização de novas bases para a política de segurança e defesa nacionais.

A política de segurança e defesa constrói-se historicamente atendendo às necessidades postas por grupos sociais determinados que, em uma correlação de força, explicitam no âmbito do Estado como este deve atuar na proteção do país. Para trabalharmos com as definições próprias das Forças Armadas, o glossário da instituição traz as seguintes definições:

DEFESA NACIONAL – Conjunto de medidas e ações do Estado, com ênfase na expressão militar, para a defesa do território, da soberania e dos interesses nacionais contra ameaças preponderantemente externas, potenciais ou manifestas.

[...]

SEGURANÇA NACIONAL – Condição que permite ao país a preservação da soberania e da integridade territorial, a realização dos interesses nacionais, livre de pressões e ameaças de qualquer natureza, e a garantia aos cidadãos do exercício dos direitos e deveres constitucionais. (BRASIL. GLOSSÁRIO DAS FORÇAS ARMADAS, 2007, p. 78; 236).

Anterior a formalização da política de defesa nacional, o governo de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992) começou as discussões acerca das funções das Forças Armadas, ainda incipientes e sem um delineamento muito claro. Ainda assim, no âmbito administrativo essa esfera da Sociedade Política teve perda de influência e cargos que viria a ser revertida mais à

frente. Em razão do fim precoce e legítimo da investidura de Fernando Collor ao cargo de Presidente, assumiu seu vice, Itamar Franco (1993 – 1994) que, dentre outras ações, fortaleceu a presença dos militares no governo. É possível que um aspecto desse fortalecimento possa ser visto por meio da criação e reativação dos Colégios Militares no primeiro ano do mandato de Itamar Franco. Retomaremos esta discussão na segunda parte deste estudo.

É importante ressaltar que no governo de William Bill Jefferson Clinton (1993 – 2001), ora denominado Bill Clinton, a restrição à venda de armas e a discussão sobre a redefinição das Forças Armadas já estava em curso. Assim, havia no âmbito internacional uma nova geopolítica voltada para esse processo do capital, cuja estratégia foi denominada de *Engagement and Enlargement* em artigo publicado pelo Capitão-de-Mar-e-Guerra Guilherme Sandoval Góes no Cadernos de Estudos Estratégicos da Escola Superior de Guerra/Centro de Estudos Estratégicos:

É nossa obrigação, pois, compreender a verdadeira essência da Estratégia do *Engagement and Enlargement*, cujo espírito se extrai de seu próprio nome, “Engajamento e Ampliação”. Ou seja, a palavra *engajamento* traduzindo a idéia-força de repudiar a escola do neo-isolacionismo e a palavra *ampliação* simbolizando o engrandecimento geopolítico norte-americano na Era Pós-Bipolar. Eis, aqui, portanto, muito bem caracterizado, o “*multilateralismo dissimulado*”. (GÓES, 2005, p. 32).

Para este autor, a geoestratégia dos Estados Unidos foi estruturada de forma distinta nestes períodos: de Contenção na Guerra Fria, de *Engagement and Enlargement* engendrada por Bill Clinton nos anos 1990 e da Doutrina Bush após o atentado de 11 de setembro de 2001.

Assim, o autor entende que nos Estados Unidos havia uma clara mudança na condução do papel das Forças Armadas que se voltavam para o fortalecimento hegemônico daquele país na economia:

Em linhas gerais, tal estratégia formulou os elementos essenciais de um novo conceito diretor para a política internacional norte-americana a partir da queda do muro de Berlim. Nesse sentido, deslocou o foco estratégico para a abertura mundial do comércio, em detrimento de uma cosmovisão ideológico-militarista que predominava no período que lhe antecedia. A queda da União Soviética e do Pacto de Varsóvia transformou significativamente a matriz estratégica estadunidense, deslocando-a para o predomínio econômico.

No cenário imediatamente pós-desintegração soviética, o fulcro do pensamento estratégico norte-americano passou a residir no vínculo direto

entre defesa nacional e economia, fenômenos que passaram então a caminhar indissolivelmente juntos. [...]. (GÓES, 2005, p. 19).

Em que pese entendermos que a geoestratégica vincula-se ao posicionamento econômico do país na economia capitalista, consideramos este artigo interessante pelas pistas que ele nos fornece, pois o autor indica que o foco da ação militar se alterou significativamente. Não poderia ser diferente, pois os anos 1990 vinham de uma adesão imediata às formulações liberais impetradas no governo norte-americano por Ronald Reagan nos anos 1980. Assim, no plano internacional as Forças Armadas vivenciavam mudanças que também seriam sentidas no Brasil na segunda metade dos anos 1990 ainda sem muita clareza.

Foi, portanto, no âmbito dessas discussões iniciada nos anos 1990 que em 1996 foi elaborada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso a Política de Defesa Nacional. Em sua tese sobre o Estudo da Guerra e a Formação Militar Brasileira, Tania Regina Pires de Godoy Torres de Oliveira esclarece a forma como foi construída a referida Política de Defesa Nacional:

Com o intuito de lançar novos rumos para superar as definições da DSN no sistema de defesa e segurança e possibilitar a consolidação da democracia no país, a partir de 1996 a Presidência da República tomou a iniciativa de organizar uma comissão composta de oficiais gerais das três Forças, de representantes do Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA), da Casa Civil e Militar, para elaborar um documento declarando a vigência de uma “Política de Defesa Nacional” no Brasil, enfrentando a problemática que se configurava desde a Constituinte de 1986 até a promulgação da Constituição de 1988, numa tomada de posição com relação à segurança e defesa nacionais, instaurando o processo que culminaria na extinção do EMFA (Estado-Maior das Forças Armadas) e dos ministérios militares e na criação do Ministério da Defesa, pasta comandada por um ministro civil, abarcando os comandos das três Forças (Comando da Marinha, Comando do Exército e Comando da Aeronáutica) que passaram a ficar subordinados a mesma pasta ministerial [...]. (OLIVEIRA, 2004, p. 58).

Em uma formulação estruturada formalmente em Introdução, O Quadro Internacional, Objetivos, Orientação Estratégica e Diretrizes o documento assim a define:

A Política de Defesa Nacional, voltada para ameaças externas, tem por finalidade fixar os objetivos para a defesa da Nação, bem como orientar o preparo e o emprego da capacitação nacional, em todos os níveis e esferas de poder, e com o envolvimento dos setores civil e militar. (BRASIL. MINISTÉRIO DA DEFESA. *On line*, 1996).

Este documento apresentado à sociedade reconhecia no quadro internacional que em razão do fim da bipolaridade havia uma reacomodação de forças em curso em um ambiente

multipolar indefinido e instável, fruto da “falta de correspondência entre os centros de poder estratégico-militar, político e econômico” (Id. Ibid., p. 2) e com uma evolução de difícil previsibilidade. Desta constatação decorriam outras, tais como a de que as generalizações decorrentes da oposição de forças existentes da Guerra Fria, consideradas como obsoletas e simplificadoras e a não existência dos riscos de confrontos com arma nuclear, bem como do fim da relativa previsibilidade estratégica, ensejava no Brasil uma determinação de sua inserção estratégica e prioridades no campo da defesa.

Apesar das incertezas constatadas o documento declarava como o Estado, entendido neste estudo enquanto instância superestrutural concebia a defesa e o lugar das Forças Armadas:

2.5. O quadro de incertezas que marca o atual contexto mundial impõe que a defesa continue a merecer o cuidado dos governos nacionais e que a expressão militar permaneça de importância capital para a sobrevivência dos Estados como unidades independentes. Não é realista conceber um Estado de razoável porte e influência internacional que possa abdicar de uma força de defesa confiável. As Forças Armadas são instrumento para o exercício do direito de autodefesa, direito esse, aliás, inscrito na Carta da Organização das Nações Unidas.(Id. Ibid., p. 2).

Reiterava, portanto, a investidura das Forças Armadas para a garantia da defesa nacional ao mesmo tempo em que constatava a condição geográfica brasileira na América do Sul e incluía o Atlântico Sul que suscitava nesse mosaico “uma inserção regional múltipla, baseada em uma política de harmonização de interesses.”(Id. Ibid., p.2). A defesa, neste caso deveria se assentar em uma diplomacia ativa com diretrizes que apontavam sua competência interna e externamente. Vejamos como estas estavam previstas no âmbito interno:

f. contribuir ativamente para o fortalecimento, a expansão e a solidificação da integração regional;

[...]

i. manter a participação das Forças Armadas em ações subsidiárias que visem à integração nacional, à defesa civil e ao desenvolvimento sócio-econômico do País, em harmonia com sua destinação constitucional;

j. proteger a Amazônia brasileira, com o apoio de toda a sociedade e com a valorização da presença militar;

l. priorizar ações para desenvolver e vivificar a faixa de fronteira, em especial nas regiões norte e centro-oeste;

m. aprimorar a organização, o aparelhamento, o adestramento e a articulação das Forças Armadas, assegurando-lhes as condições, os meios orgânicos e os recursos humanos capacitados para o cumprimento da sua destinação constitucional;

n. aperfeiçoar a capacidade de comando, controle e inteligência de todos os órgãos envolvidos na defesa nacional, proporcionando-lhes condições que facilitem o processo decisório, na paz e em situações de conflito;

o. aprimorar o sistema de vigilância, controle e defesa das fronteiras, das águas jurisdicionais, da plataforma continental e do espaço aéreo brasileiros, bem como dos tráfegos marítimo e aéreo;

p. garantir recursos suficientes e contínuos que proporcionem condições eficazes de preparo das Forças Armadas e demais órgãos envolvidos na defesa nacional;

q. fortalecer os sistemas nacionais de transporte, energia e comunicações;

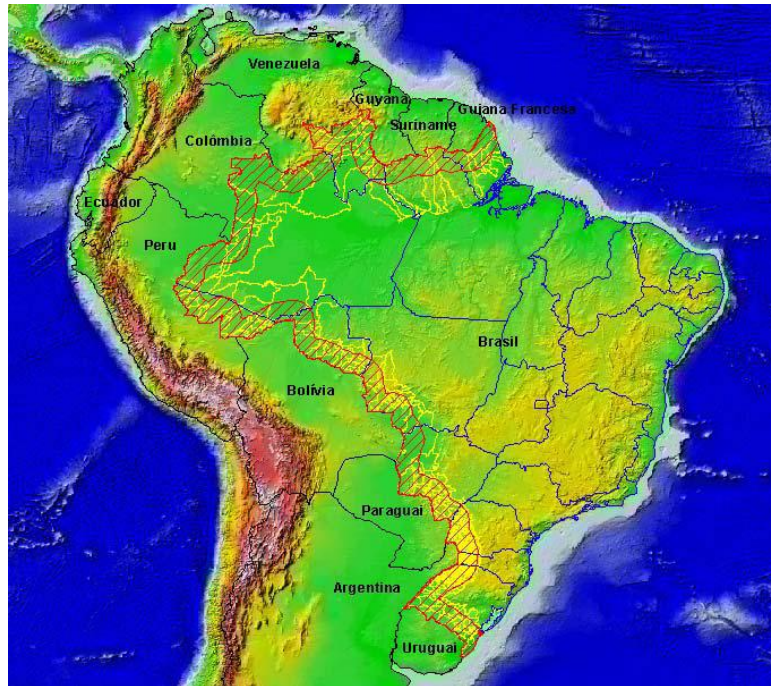
r. buscar um nível de pesquisa científica, de desenvolvimento tecnológico e de capacidade de produção, de modo a minimizar a dependência externa do País quanto aos recursos de natureza estratégica de interesse para a sua defesa;

[...]

t. aprimorar o Sistema de Mobilização para atender às necessidades do País, quando compelido a se envolver em conflito armado; e

u. sensibilizar e esclarecer a opinião pública, com vistas a criar e conservar uma mentalidade de Defesa Nacional, por meio do incentivo ao civismo e à dedicação à Pátria. (Id. Ibid., p. 5)

Os itens dispostos anteriormente, além das definições mais gerais, pontuam ações quando se refere às fronteiras centro-oeste e norte do país com destaque para a Amazônia. Houve, portanto, um deslocamento do papel das Forças Armadas que deveria voltar-se para outra concepção de defesa e segurança. Este novo papel seria referendado mais adiante conforme veremos em outros documentos. De acordo com esta ilustração demonstramos o que corresponde à fronteira no Brasil:



Fonte: GRUPO RETIS/IGEO/UFRJ (Disponível em: <<http://www.igeo.ufrj.br/fronteiras>>)

Figura 2. Fronteira Brasileira

No âmbito externo também são gestadas nesse momento as diretrizes que marcariam a atuação brasileira como no Haiti, por exemplo. Vejamos como o documento explicita essa nova concepção:

- a. contribuir ativamente para a construção de uma ordem internacional, baseada no estado de direito, que propicie a paz universal e regional e o desenvolvimento sustentável da humanidade;
- b. participar crescentemente dos processos internacionais relevantes de tomada de decisão;
- c. aprimorar e aumentar a capacidade de negociação do Brasil no cenário internacional;
- d. promover a posição brasileira favorável ao desarmamento global, condicionado ao desmantelamento dos arsenais nucleares e de outras armas de destruição em massa, em processo acordado multilateralmente;
- e. participar de operações internacionais de manutenção da paz, de acordo com os interesses nacionais;
- f. contribuir ativamente para o fortalecimento, a expansão e a solidificação da integração regional;
- g. atuar para a manutenção de um clima de paz e cooperação ao longo das fronteiras nacionais, e para a solidariedade na América Latina e na região do Atlântico Sul;

h. intensificar o intercâmbio com as Forças Armadas das nações amigas;

[...]

s. promover o conhecimento científico da região antártica e a participação ativa no processo de decisão de seu destino; (Id. Ibid., p.5).

O documento aponta que a atuação externa voltar-se-ia para a paz, o desarmamento, as integrações regionais e a cooperação nas faixas de fronteira. Isto implica afirmar que há uma reafirmação do Estado na coordenação e condução das políticas de defesa mesmo em locais em que não há um aparelhamento burocrático complexo ou com baixas densidades demográficas.

Segundo Santos (2004) tal alteração vincula-se a redefinição dos conceitos de segurança e defesa por parte da OTAN nos anos 1990. Neste mesmo ano reuniu-se a cúpula de Londres na qual os chefes de estado reconheciam a necessidade de mudança de estratégia, reafirmada em 1991 com a cúpula de Roma por meio da definição de conceito estratégico. Assim, a concepção seria de que as Forças Armadas deveriam possuir contingentes menores, mais equipados e menor produção de armas nucleares, pois havia a consideração de que os conflitos seriam locais e regionalizados. Para a América Latina a recomendação também seria a mesma: redução do efetivo que deveria possuir unidades menores, equipadas, profissionalizadas e especializadas.

Como estes conflitos não ocorrem com intensidade na América Latina qual seria então sua função? Assim, em 1998 em um Seminário promovido na Argentina com o mote “buscando um novo inimigo” que contou com a presença de oficiais brasileiros de alta patente, especialistas norte e latino americanos, embaixadores evidenciaria esta situação sobre o nebuloso papel que os militares viriam a desempenhar.

De acordo com Hobsbawn (2007) do ponto de vista militar no processo de mundialização do capital não se consolidou uma autoridade global que efetivamente tenha o controle das disputas armadas, ainda permanecendo os estados territoriais como as únicas autoridades efetivas. Mesmo os Estados Unidos sendo hegemônico não conseguem estabelecer a supremacia militar sobre todos os demais em razão da pulverização da produção e aquisição de armamento, não restrita apenas para os poderes constituídos.

Assim, o Estado brasileiro promoveu mudanças no âmbito da sociedade política: o Estado-Maior das Forças Armadas foi extinto em 1999 e em seu lugar foi criado o Ministério da Defesa, com a publicação da Doutrina Militar de Defesa em 2001.

A partir de setembro de 2003, no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Ministério da Defesa promoveu um ciclo de debates em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social “voltado para a atualização do pensamento brasileiro em matéria de defesa e segurança.” (PINTO; ROCHA; SILVA, 2004, p.7). Desta forma, organizado em 8 (oito) rodadas, com participação de vários segmentos da sociedade civil, foi concluído no ano de 2004, isto é, um ano antes da aprovação da nova Política de Defesa Nacional que substituiu a de 1996 e foi aprovada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva por meio do Decreto 5484 de 30 de junho de 2005.

Na primeira rodada de debates segurança e defesa foram assim discutidas:

No que se refere a[sic] defesa, houve consenso quanto a um importante aspecto do “núcleo duro” do conceito: a defesa, para os debatedores, abarca sempre *ações voltadas para ameaças de caráter externo*. A opinião majoritária é a de que o conceito se restringe a ações contra ameaças dessa natureza.

No tocante a [sic] segurança, embora tampouco se tenha chegado a uma definição acabada e inequívoca do conceito, todos os debatedores estiveram de acordo com a noção de que a idéia de segurança encerra, essencialmente, uma dimensão subjetiva, vale dizer: o conceito de segurança, que corresponderia a um *estado*, está fortemente atrelado a uma “sensação de proteção”. (id. Ibid., p. 232).

Sobre o papel que as Forças Armadas teriam na segurança interna todos concordaram que isto seria afeto às autoridades policiais.

Já na abertura dos debates houve o reconhecimento por parte do ministro da Defesa José Viegas Filho de que as ameaças mudavam de natureza naquele momento.

Esse deslocamento de foco na atuação das Forças Armadas após a Guerra Fria é discutido por Santos (2004) para quem haveria uma substituição do combate ao comunismo por nova missão de combates a outras ameaças, tais como o narcotráfico, a defesa ambiental, o terrorismo, as armas de destruição em massa, a agudização da pobreza e distribuição desigual de renda.

A nova Política de Defesa Nacional de 2005 assumia um tom de preocupação com as ameaças externas, estabelecendo diferenciação entre segurança e defesa. Assim, partindo da premissa de que o conceito de segurança antes entendido pelos confrontos entre os Estados

passou a englobar o que a ONU definiu em 1990 e foi também adotado pela referida Política, qual seja:

I - Segurança é a condição que permite ao País a preservação da soberania e da integridade territorial, a realização dos seus interesses nacionais, livre de pressões e ameaças de qualquer natureza, e a garantia aos cidadãos do exercício dos direitos e deveres constitucionais; (BRASIL. DECRETO N. 5484, 2005, p. 2).

A Defesa é conceituada como “o conjunto de medidas e ações do Estado, com ênfase na expressão militar, para a defesa do território, da soberania e dos interesses nacionais contra ameaças preponderantemente externas, potenciais ou manifestas.” (id. *ibid.*, p. 2).

Fazendo referência às mudanças na ordem mundial que teria provocado vulnerabilidades econômicas, alterações tecnológicas notadamente no campo da informação e nos sistemas administrativos e militares, bem como demandado novas preocupações, tais como a ambiental, o documento reitera alguns temas já apontados em outros como o entorno estratégico do Brasil no continente americano e estabelece como objetivos:

- I - a garantia da soberania, do patrimônio nacional e da integridade territorial;
- II - a defesa dos interesses nacionais e das pessoas, dos bens e dos recursos brasileiros no exterior;
- III - a contribuição para a preservação da coesão e unidade nacionais;
- IV - a promoção da estabilidade regional;
- V - a contribuição para a manutenção da paz e da segurança internacionais; e
- VI - a projeção do Brasil no concerto das nações e sua maior inserção em processos decisórios internacionais. (id. *Ibid.* p. 6).

Para a efetivação desses objetivos como vertente preventiva seria valorizada a ação diplomática como forma inicial de resolução de conflitos e na postura estratégica de ação das Forças Armadas com credibilidade para gerar efeito dissuasório. Como vertente reativa (casos de agressão ao país) seria usado o poder militar.

Entendendo que deveria haver ênfase na inteligência, na capacitação do país no campo da defesa, na integração regional de indústria de defesa, da importância em se buscar parcerias, da necessidade de proteção da Amazônia e do Atlântico Sul, da necessidade de defender o espaço aéreo, a Política traça diretrizes estratégicas a serem efetivadas para se conseguir atingir os objetivos expostos, mais como uma formalização de intenções gerais do que propriamente um instrumento de ação. Esta definição mais contundente viria a ser elaborada em 2008, com a Estratégia Nacional de Defesa.

O Ministério da Defesa publicou em 1 de fevereiro de 2007 a Portaria Normativa n. 13/SPEAI/MD que estabelecia a Doutrina Militar de Defesa – MD51-M-04. Tal documento, dentre outras conceituações, apontava o emprego das Forças Armadas em situações de guerra, voltada para a defesa da Pátria e em situações de não guerra, destinadas para as seguintes ações interna e externamente: na garantia dos poderes constitucionais, da lei e da ordem, com atribuições subsidiárias, no combate e na prevenção ao terrorismo, nas ações executadas sob a égide de organismos internacionais e aquelas voltadas para o apoio à política externa.

Ainda no primeiro semestre, no período compreendido entre 26 a 28 de março de 2007 o Estado-Maior do Exército - EME, por meio do Centro de Estudos Estratégicos do Exército - CEEEx, promoveu um Simpósio com cinco palestras denominado “Obstáculos à Modernização do Exército”. Da esfera acadêmica participaram os professores Celso Castro, Oliveiros S. Ferreira; representando os militares na inatividade estavam o general-de-exército Alberto Mendes Cardoso, o coronel Jarbas Gonçalves Passarinho e, também representando o EME o coronel João Roberto Castilho, que apresentou o resultado de questões anteriormente direcionadas às Subchefias do EME, questionando como os militares viam os obstáculos à modernização do Exército, a cultura organizacional, os atores, as ações feitas para responder à questão central e as estratégias necessárias para a referida modernização.

Este simpósio demonstrou a intenção dos militares em ouvir outros segmentos que pudessem contribuir para o debate. No âmbito acadêmico Celso Castro apresentou o resultado de uma pesquisa feita entre os estudiosos doutores que produziram pesquisas sobre os militares. A pesquisa sinalizou dentre outros aspectos, que as relações entre civis e militares têm como empecilho a baixa importância dada pelos partidos políticos e parlamentares às questões militares. Outros aspectos foram indicados:

Em ordem decrescente de importância, podem ainda ser citados os seguintes: a pouca compreensão da sociedade acerca da importância e das funções das FA; o sentimento de superioridade militar, como fruto de valores de superioridade moral inculcados pelo sistema de formação profissional militar; e a desconfiança ou o desinteresse do meio acadêmico civil em relação a se estudar os militares. Ainda em relação aos obstáculos à melhoria das relações civis-militares, foram considerados como elementos pouco relevantes: o sentimento revanchista da parte de setores civis que se julgam prejudicados durante o regime militar; a atuação politizada de grupos de militares da reserva; a falta de equivalência entre os sistemas de pós-graduação civis e militares; e, finalmente, a queda do nível socioeconômico dos jovens que ingressam na Academia Militar das Agulhas Negras. Quanto à avaliação das medidas que contribuem para melhorar as relações civis-militares, a pesquisa apontou que o maior intercâmbio acadêmico entre civis e militares seria a ação capaz de causar maior impacto positivo na

melhoria do relacionamento, seguindo-se em ordem decrescente: a abertura de arquivos históricos ao público civil; e a implementação de mudanças no sistema de educação militar. Foram consideradas pouco relevantes, para a melhoria das relações civis-militares, a realização de campanhas de comunicação social, para divulgar e esclarecer o papel das FA, e o aumento dos salários dos militares, o que ensejaria maior procura dos civis pela carreira de Oficial. (BRASIL. EXÉRCITO BRASILEIRO. ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO. CENTRO DE ESTUDOS ESTRATÉGICOS DO EXÉRCITO, 2007, p. 3).

A pesquisa também discutia problemas decorrentes do Ensino, como a pouca correspondência do ensino militar com o ensino civil notadamente no âmbito da pós-graduação com organização própria e pouca ou nenhuma participação de civis nos cursos.

Ainda no âmbito acadêmico Oliveiros S. Ferreira apontou que o principal obstáculo residia no plano ideológico, com respeito à função das Forças Armadas no conjunto das instituições políticas. Assim, para o pesquisador estaria em curso a construção de uma doutrina vazia que objetivava a diminuição das Forças Armadas no Estado como forma de prevenção ao ocorrido em 1964 e também com o intuito de demonstrar a falta de função das Forças Armadas no conjunto das instituições políticas.

O pesquisador analisou como o segundo fator de ordem internacional o envolvimento nas forças de paz das Nações Unidas. Como as missões de paz possuem natureza policial isto fragilizaria os esforços voltados para a ampliação da idéia de que o Exército Brasileiro possui missão militar. Mesmo utilizando o argumento de que isto seria uma preparação e aperfeiçoamento para a doutrina de operações de resistência ou para ações em ambiente urbano, a idéia de preparação contra um “inimigo interno” com organização, planejamento e ação superior ao próprio Exército, mas que ainda não se definiu quem seria.

No que diz respeito à concepção de Exército moderno o pesquisador ressaltou que não poderia ser reduzido ao sinônimo de material moderno. Outro fator que seria obstáculo à modernização seria o Governo nas esferas do Executivo e Legislativo que não definiam, na política de defesa, o papel claro das Forças Armadas. Além disso, o autor apontou o “princípio do chefe” de não questionamento às definições que desestimularia a crítica e contribuiria para a burocratização das ações. Para superar os obstáculos seria necessário, na ótica do autor, um exame doloroso de consciência, a inserção das Forças Armadas no processo de inclusão dos desamparados do processo civilizatório iniciando por meio do ensino a ser feito pelos militares da reserva. Deveria, ainda, ser considerado que o

planejamento não poderia desconhecer a revolução no armamento produzindo alterações que colocavam em xeque as armas tradicionais:

As novas armas têm em si a possibilidade de transformar o próprio sentido do poder geomilitar. Estados pequenos, mas com grande base tecnológica de duplo uso, civil-militar, podem ser relativamente poderosos desde que acompanhem o sentido dessa revolução nos armamentos. (Id. Ibid., 2007, p. 6).

Representando os militares da reserva, o general-de-exército Alberto Mendes Cardoso apontou que sendo o Exército um dos vetores de dissuasão no Sistema de Defesa Nacional um projeto de modernização deveria considerar se o nível de capacidade dissuasória seria mantido ou alargado, entendendo que esta condição deveria contar com credibilidade, isto é, para ele não bastava parecer, era necessário ser.

Desta forma, o general considerava que para se alcançar êxito na modernização do Exército seria necessário estabelecer estratégia corporativa geral e estratégias setoriais consubstanciadas no Sistema de Planejamento do Exército – o SIPLEx:

Para que a implementação dessa estratégia seja vitoriosa, há necessidade do atendimento a certos pressupostos básicos de planejamento, que podem ser chamados de requisitos para a modernização de um sistema militar operacional, quais sejam: mentes com visão estratégica, pensamento sistêmico e predisposição à aprendizagem; planejamento e gestão estratégica; doutrina; **ensino**; motivação e comprometimento; percepção nacional de sua necessidade; orçamento; reequipamento e continuidade estratégica. (Id. Ibid., p. 7, grifo nosso).

Para o referido general em um ambiente volátil e incerto seria importante assegurar a preservação das tradições, da memória e dos valores, com integração permanente à nação, bem como fortalecer a figura do comandante, fortalecendo a coesão e o comprometimento que dariam respaldo aos encaminhamentos dos pleitos institucionais.

Nesse momento em que o Exército abriu suas portas para ouvir interlocutores de outros segmentos que não de si próprios, havia um reconhecimento claro de que o Exército precisava assumir nova função, visto que a antiga já era anacrônica. Ao grifarmos na citação anterior o ensino, indicado como requisito para o processo em curso de modernização, entendemos que nossa hipótese inicial se confirma, isto é, a construção de novos Colégios e a reativação de outros sinaliza para esta intenção que somente viria a se constituir com solidez nos início dos anos 2000, mesmo tendo se iniciado nos anos 1990.

O posicionamento do coronel Jarbas Passarinho, intelectual orgânico do regime militar¹⁴, era de que os principais obstáculos à modernização do Exército residiam na esfera política, ou seja, na vontade política de realizá-la. Passarinho partia do pressuposto de que todas as causas da guerra são de ordem política e enquanto tal caberia aos militares a responsabilidade em influenciar as esferas políticas para o fim desejado. Além disso, o Exército não poderia descurar-se da inteligência estratégica, mesmo em um cenário ainda não definido seria necessária atenção ao arco ideológico que se estendia entre a Venezuela e a Bolívia, referindo-se aos governos de Hugo Chávez e Evo Morales, respectivamente. A inteligência estratégica se anteciparia, portanto, aos fatos.

Passarinho pontuava como opções estratégicas a continuidade de defesa da Amazônia, a importância de uma tropa permanente, profissional e pronta, contribuir para o aumento da produção bélica e “pesar o conceito do Exército Brasileiro na sociedade”, não esquecendo que o Exército não possui mais o antigo poder de pressão.

Homem que vivenciou o poder, o coronel Jarbas Passarinho concluiu sua análise com esta constatação:

A superação dos obstáculos à modernização do Exército envolve variáveis e atores. Dentre tais aspectos, merecem ser destacados o Presidente da República, o Congresso Nacional, a própria natureza do Estado, os comandantes militares e a atividade de inteligência. Resumidamente, eles são os principais fatores com capacidade de interferir na modernização em pauta: os dois primeiros, pelo próprio poder político inerente às suas atribuições; a natureza do Estado – este corporificando a nação politicamente organizada –, por absorver a débil mentalidade de Defesa existente no conjunto da sociedade; os comandantes militares (os quais devem, cada vez mais, receber prestígio interno, o que lhes dará a força necessária para conduzirem os pleitos de interesse da organização), por serem – por necessidade inadiável – os líderes da ingente impulsão; e a inteligência estratégica, pelo papel de vanguarda na antecipação dos fatos, visto que, se falhar, pode comprometer todo o processo devido à utilização de informações insuficientes ou erradas. (id. *Ibid.*, p. 9-10).

O coronel finalizou complementando como obstáculo a natureza política ou ideológica de governos civis que diminuem o orçamento dos militares e se voltam para políticas

¹⁴ Para leitura mais aprofundada ver: FERREIRA JR; BITTAR, Marisa. Jarbas Passarinho, ideologia tecnocrática e ditadura militar. *Histed-BR on line*, Campinas, n 23, p. 3-25, set. 2006. Disponível em: <<http://www.Histedbr.fae.Unicamp.br>>.

assistencialistas. Esta seria uma alusão às políticas sociais do governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Em 18 de dezembro de 2008 foi publicado o Decreto n. 6703, aprovando a estratégia nacional de defesa. Este documento expressa uma tomada de posição frente ao problema da defesa nacional e, por conseguinte das Forças Armadas. Traz um texto mais contundente, mais incisivo ao afirmar que até então os governos haviam introduzido reformas pontuais, mas talvez pelo fato de o Brasil não ser um país dado a conflitos ainda não havia sido feita uma estratégia nacional de defesa que reorientasse as Forças Armadas e sua reorganização, bem como a organização da indústria de material de defesa, que pudesse assegurar a autonomia operacional para a Marinha, o Exército e a Aeronáutica; e, ainda, a política de composição dos seus efetivos, sobretudo a reconsideração do Serviço Militar Obrigatório.

Partindo da premissa de que para o país ocupar o “lugar que lhe cabe no mundo” é necessário não separar a estratégia nacional de desenvolvimento da estratégia nacional de defesa, pois são interdependentes a referida estratégia se estrutura em três eixos: a organização e orientação das Forças Armadas para desempenharem sua função; a reorganização da indústria bélica nacional e a composição dos efetivos.

Para tanto, no âmbito das diretrizes estão: a dissuasão de forças hostis em área de fronteira; a organização das Forças Armadas por meio de monitoramento/controle, mobilidade e presença com o uso da tecnologia para conseguir estes intentos; fortalecimento dos setores espacial, cibernético e nuclear; operações unificadas das Forças e reposicionamento delas, definindo que a Marinha deveria estar mais presente nas bacias fluviais do Amazonas e Paraguai-Paraná e o Exército no centro do país; presença mais adensada de unidades das três Forças nas fronteiras;¹⁵ a prioridade para a região amazônica com fortalecimento de mobilidade e capacidade logística; para atender aos requisitos de monitoramento/controle, mobilidade e presença deveria ser desenvolvido o conceito de flexibilidade no combate, entendido enquanto predicados de forças não-convencionais; para atender aos requisitos já apontados, o desenvolvimento de repertórios de práticas e capacitações operacionais dos combatentes; a estruturação em torno de capacidades; a garantia da lei e da ordem; a integração da América do Sul; as ações de paz; os atendimentos internacionais de busca e salvamento; o desenvolvimento da capacidade dissuasória e operacional das Forças Armadas;

¹⁵ Por exemplo, em Mato Grosso do Sul, estado fronteiriço com dois países.

a capacitação da indústria nacional de defesa para que esta conquiste autonomia tecnológica indispensável à defesa e a manutenção do Serviço Militar Obrigatório.

Sobre estes aspectos das diretrizes cabem algumas considerações. O repertório de práticas e capacitações operacionais diz respeito à necessidade de um profissional que não deixe de seguir as regras, mas tenha condições de “atenuar as formas rígidas e tradicionais de comando e controle, em prol da flexibilidade, da adaptabilidade, da audácia e da surpresa no campo de batalha.” (BRASIL. ESTRATÉGIA NACIONAL DE DEFESA, 2008, p 7).

Esse combatente, portanto, deverá possuir condições de “exercer a iniciativa na ausência de ordens específicas e orientar-se em meio a incertezas e ao sobressalto do combate – e uma fonte de iniciativas – capaz de adaptar suas ordens à realidade da situação mutável em que se encontra.” (id. *ibid.*, p. 7). Estas características de profissionais propagadas pelo toyotismo estão presentes no perfil desejado dos militares explicitado no documento e assumido neste parágrafo:

Ganha ascendência no mundo um estilo de produção industrial marcado pela atenuação dos contrastes entre atividades de planejamento e de execução e pela relativização de especializações rígidas nas atividades de execução. Esse estilo encontra contrapartida na maneira de fazer a guerra, cada vez mais caracterizada por extrema flexibilidade. O desdobramento final dessa trajetória é esmaecer o contraste entre forças convencionais e não-convencionais, não em relação aos armamentos com que cada uma delas possa contar, senão no radicalismo com que ambas praticam o conceito de flexibilidade. (Id. *Ibid.*, p. 7)

Quanto ao serviço militar obrigatório, sua manutenção é compreendida pelo caráter instrumental de união acima das classes sociais e de garantia da mobilização do povo brasileiro para a soberania. Considerando que o número de alistados é maior do que o número necessário, a orientação é de que sejam selecionados os com maior vigor físico, aptidões intelectuais cuidando para que haja representação de todas as classes sociais. O papel das escolas de formação de oficiais é entendido como fundamental para que a atração dessa diversidade social ocorra:

É importante para a defesa nacional que o oficialato seja representativo de todos os setores da sociedade brasileira. É bom que os filhos de trabalhadores ingressem nas academias militares. Entretanto, a ampla representação de todas as classes sociais nas academias militares é imperativo de segurança nacional. Duas condições são indispensáveis para que se alcance esse objetivo. A primeira é que a carreira militar seja remunerada com vencimentos

competitivos com outras valorizadas carreiras do Estado. A segunda condição é que a Nação abrace a causa da defesa e nela identifique requisito para o engrandecimento do povo brasileiro. (id. Ibid., p. 22).

Conforme mencionamos, o repensar do papel das Forças Armadas delineado desde os anos 1990 veio a ser corporificado nos anos 2000. Assim, antecipando a aprovação das diretrizes constantes na Portaria 75/2010 da qual falaremos a seguir, o Exército Brasileiro publicou um documento de 50 (cinquenta) páginas que daria início ao “processo de transformação do Exército” estabelecendo como marco temporal dessa ação o ano de 2010. A formalização da intenção veio assumir a característica de um projeto de Força – o PROFORÇA que definiria um conjunto de ações estratégicas para a consecução dos objetivos. Há apenas a indicação do referido projeto no *site* do Exército, porém não está acessível a íntegra do documento.

Como os documentos produzidos no âmbito do Exército se repetem, vamos nos deter no documento que trata dessa transformação. Apresentando-se como uma síntese de discussões formuladas anteriormente com diversos segmentos, tais como militares na ativa ou da reserva, nações amigas, civis e especialistas, estrutura-se em três capítulos: o primeiro, “Transformação Militar: conceituação e histórico”, define-se como informativo, abordando as mudanças operadas no interior do Exército ao tempo em que articula a necessidade de mudanças com as transformações em curso na sociedade. Além disso, são analisados dois países, Espanha e Chile, que conduziram mudanças em seus modelos e em ambos, dentre outros elementos, a educação está indicada como necessária e importante. No caso chileno a base de sustentação dos pilares de mudança foi o Sistema de Ensino nas áreas de educação, instrução, treinamento e capacitação. Neste capítulo também foi abordada a situação do Haiti que, em sua análise, evidenciou a capacidade restrita de projeção da Força e de esta atuar em situações de contingência. Desta constatação decorre uma preocupação que resultaria em questionamentos da sociedade acerca do Exército que possui efetivo de 180.000 (cento e oitenta mil) e consome 22 bilhões de reais no orçamento anual, bem como de sua atuação em situações futuras que demandariam uma atuação imediata.

No capítulo dois “Por que Transformar o Exército” constatando que este possui relevância para a população, mas que para setores específicos da sociedade e para a esfera decisória governamental não há a mesma percepção, decorre a análise de que no passado a instituição era referência em atividades e conhecimento que perderam relativa importância no pensamento nacional, contribuindo para os baixos orçamentos e salários. Assim, identifica-se

a relevância atual do Exército em atividades subsidiárias, tais como “eventualmente no apoio à segurança pública, Forças de Paz e na capilaridade que serve de base para a operacionalização da Estratégia de Presença.” (BRASIL. MINISTÉRIO DA DEFESA. EXÉRCITO BRASILEIRO. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO EXÉRCITO *on line*, p. 18). Neste sentido, a missão principal, qual seja de defesa da Pátria perderia centralidade em razão de não haver perigos iminentes.

O capítulo três denominado “Vetores de Transformação” elege os seguintes: Doutrina; Preparo e Emprego; Educação e Cultura; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Corrente e Estratégica; C&T e Modernização do Material como necessários de incremento. No âmbito educacional há a afirmação de manutenção dos valores e comprometimentos próprios da formação do espírito de corpo e nenhuma menção a essa propagada mudança e adaptabilidade às exigências postas pela “sociedade da informação”, senão vejamos:

Em razão desses cuidados, geração após geração, o EB tem sido capaz de preservar seus valores fundamentais, graças aos comprometimentos gerados em nossas Escolas, em relação aos companheiros, à Instituição e a seus princípios, resultando um Exército disciplinado e coeso. Repousa aí nosso mais rico patrimônio, capaz de manter o entusiasmo e a devoção individual e coletiva, a despeito das precariedades permanentemente enfrentadas. Trata-se, portanto, de um bem que não pode, sob nenhuma hipótese, ser colocado em risco por qualquer empreendimento de transformação. Excelente! (Id. *ibid.*, p. 33).

No mesmo documento, portanto, coexistem duas posições: uma defendendo a necessidade de mudança de acordo com o perfil exigido para os militares constante na Estratégia de Defesa e outra com o reconhecimento de que as escolas cumprem adequadamente sua função com formação no perfil anteriormente considerado como o que deve ser superado.

O documento publicado em 2010 retoma as discussões e reitera o já proposto na Estratégia de Defesa Nacional. O documento se propõe em seus objetivos:

- a) Promover a transformação do Exército, trazendo-o de uma concepção ligada à era industrial para a era do conhecimento.
- b) Proporcionar ao Exército o desenvolvimento das capacidades requeridas pela evolução da estatura político-estratégica do Brasil.
- c) Reforçar junto à sociedade brasileira a percepção da relevância e da imprescindibilidade do Exército para a Nação.
- d) Realizar a modernização dos sistemas operacionais, aproximando-os do “estado da arte”.
- e) Implantar uma mentalidade de inovação.

- f) Adequar a estrutura do Exército aos limites impostos pelo orçamento federal. (BRASIL. PORTARIA 75-EME, 2010, p. 2 - 3).

Vimos, portanto, que foi nos anos 2000 que houve o amadurecimento de qual seria o lugar a ser ocupado pelo Exército. Tais prescrições com vieses toyotistas no âmbito da formação nem sempre encontram imediatas alterações no corpo da escola que ainda se vê permeada pelo tecnicismo, assentada na moral Durkheimiana, conforme veremos na segunda parte.

**PARTE II: FORÇAS ARMADAS E EDUCAÇÃO EM MATO
GROSSO DO SUL**

GRITO DE GUERRA DOS ALUNOS DOS COLÉGIOS MILITARES

Um aluno pergunta:

... E ao COLÉGIO MILITAR, nada?...

Resposta em câoro:

...TUDO!...

Um aluno pergunta:

Então como é? Como é que é?

Resposta em câoro:

Zum, zaravalho, Opum,

Zarapim zoqüé,

Oqüé-qüé,

Oqüé-qüé,

ZUM!...

Pinguilim, Pinguilim, Pinguilim,

Zonga, zunga, zunga,

Cate marimbáu, cate marimbáu,

Eixáu, eixáu.

COLÉGIO!...

CAPÍTULO 1

A CRIAÇÃO DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE



Figura 3. Colégio Militar de Campo Grande-MS

No final do século XX e o início do XXI as Forças Armadas passaram por um processo de mudança engendrada pela alteração na geopolítica mundial. Tal processo, conforme afirmamos, foi tomando forma e se consolidando desde o fim da Guerra Fria e ensejou para a esfera militar novas maneiras de se colocar no âmbito do Estado. Apesar das grandes mudanças advindas com o processo de mundialização do capital, a questão militar é entendida pelo historiador Eric Hobsbawm como a esfera que menos sofreu alterações decorrentes das transformações impetradas por essa nova configuração do capitalismo. Conforme afirmamos no capítulo 3, parte I, mesmo considerando a hegemonia dos Estados Unidos da América, Hobsbawm entende que após a Guerra Fria não há uma autoridade mundial que detenha o controle militar ficando, este, restrito àquelas dos estados territoriais. Esta ponderação vincula-se à sua compreensão de que o Estado perdeu o monopólio do poder de coerção, mesmo tendo sua capacidade de controle ampliada em razão da tecnologia. Vejamos seu posicionamento para entendermos este aparente paradoxo:

É preciso, no entanto, deixar bem claro: não é o poder do Estado que foi restringido, pelo menos em teoria. Na realidade, sua capacidade de acompanhar o que acontece em seu território e de mantê-lo sob controle tornou-se maior do que nunca. Hoje o Estado é capaz de escutar praticamente qualquer conversa, mesmo que ela ocorra no topo de uma

montanha. Estamos testemunhando um enorme aumento no uso de videocâmeras ligadas dia e noite, mantendo sob vigilância todos os espaços públicos. O grau de vigilância hoje possível é o maior e mais agressivo de toda a história.

Eu não diria, portanto, que houve um enfraquecimento do Estado. Por outro lado, ele de fato perdeu, em certa medida, seu monopólio sobre os meios de coerção. Isso se explica em parte pela disponibilidade atual de certos tipos de armamento, mas também por ter diminuído a relutância dos cidadãos em utilizá-los, o que para mim é bastante significativo. Em outras palavras, a mudança é que hoje os cidadãos estão menos dispostos do que antes a obedecer às leis do Estado. (HOBBSAWM, 2009, p. 37).

O aumento da produção de armamentos também responde pelo crescimento da violência e da desordem pública que, por sua vez, produz um mercado para absorção de mão de obra de serviços de vigilância que tende a crescer. Segundo Hobsbawm essas questões se desenvolveram por razões de duas ordens. A primeira, decorre da reversão do que foi apontado por Norbert Elias na obra “O Processo Civilizador”, para quem haveria uma mudança do comportamento público ocidental desde a Idade Média, que se tornou mais educado e menos violento. Tal condição estaria abalada e em declínio:

Já nos acostumamos tanto a ouvir xingamentos em público e ao uso coletivo de linguagem deliberadamente rude e ofensiva que quase não nos lembramos de quão recente é essa alteração, em termos comparativos. [...] Ao mesmo tempo, as regras e convenções tradicionais enfraqueceram-se.[...]. Mas não é apenas a erosão das regras e das convenções sociais, e sim também a erosão das convenções e das relações no seio da família que transformaram os rapazes no que os vitorianos chamavam de “classes perigosas”. [...]. (HOBBSAWM, 2007, p. 141 - 142).

A segunda, devido a mudança na configuração do Estado que se enfraquece na contemporaneidade e na dos cidadãos que não se mostram tão leais a ele:

O segundo fenômeno, mais direto, também teve início na década de 1960. Trata-se da crise do tipo de Estado em que todos nos acostumamos a viver no século passado – o Estado nacional territorial. [...] Mas tudo isso estava baseado na premissa anterior do monopólio da lei e da justiça estatal sobre outras leis (por exemplo, o direito religioso ou o direito costumeiro). O mesmo é válido para o monopólio do uso da força armada. [...] Mas há outro elemento no enfraquecimento do Estado: a lealdade que os cidadãos lhe devotam, assim como sua disponibilidade para fazer o que o Estado lhes pede, estão erodindo. As duas guerras mundiais foram lutadas por exércitos de recrutas – ou seja, por soldados cidadãos preparados para matar e morrer aos milhões “por seu país”, como se diz. Isso já não acontece. Duvido que qualquer governo que dê algum direito de escolha aos seus cidadãos nessa matéria – e mesmo vários dos que não dão – possa fazê-lo. Esse é, certamente, o caso dos Estados Unidos, que aboliram o serviço militar depois da Guerra do Vietnã. Mas, de maneira mais discreta, isso também se aplica à disposição dos cidadãos a cumprir a lei – ou seja, o senso

de que a lei tem uma justificação moral. Se sentimos que uma lei é legítima, ela é logo acatada. [...] Quando a lei carece de legitimidade e o respeito a ela depende sobretudo do medo de ser apanhado e punido é muito mais difícil mantê-la vigente, além de ser mais caro. Acho que há pouca dúvida de que hoje, por várias razões, os cidadãos têm menor propensão a respeitar a lei e as convenções informais do comportamento social do que antes. (HOBBSAWM, 2007, p. 142 - 144).

Apesar da relutância na observância às leis do Estado, a produção de armamentos aumentou em decorrência do mercado privado de consumo, das guerras internas de diversos países, bem como dos conflitos que se fortaleceram no Oriente.

Esta interessante discussão nos levou a entender que no movimento contraditório da sociedade as Forças Militares passaram, por um lado, pela redefinição do seu papel mas, por outro, tal alteração não foi de imediato perpetrada na esfera estatal. No âmbito superestrutural as forças políticas ora penderam contra ora favoravelmente aos militares quando, historicamente, ia-se definindo a concepção de Estado calcada no liberalismo “revisitado”. Assim, em um momento de transição, os traços dessa passagem para a nova definição de sua função podem ser percebidos quando da construção dos colégios militares no Brasil. Vamos nos reter nessa questão, a fim de compreendermos como essa vinculação existiu e de que maneira ela pode ser constatada.

Conforme discutimos anteriormente, vivia-se, no Brasil, durante o período que compreendeu o governo de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), o início das discussões sobre as funções das Forças Armadas. De acordo com Fuccille¹⁶ (2005) naquele governo as Forças Armadas sofreram perdas, tais como a extinção do Serviço Nacional de Informações – SNI, o abandono do programa nuclear secreto e, ainda, o rebaixamento da condição ministerial da Casa Militar e do Estado-Maior das Forças Armadas. O autor assinala que havia uma intenção de se criar o Ministério da Defesa, mas não foi levada a termo em razão da crise que culminou na saída de Fernando Collor de Mello do governo. Evidenciando essa situação, o depoimento do general Zenildo Zoroastro de Lucena, ministro do Exército no governo de Itamar Franco, ao grupo de pesquisadores do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getulio Vargas elucidada:

¹⁶ Luís Alexandre Fuccille tem aporte teórico em Weber, empregado principalmente ao discutir a consolidação da democracia pós-militares no Brasil. Para tanto, emprega o tipo ideal Supremacia Civil ao analisar o governo civil eleito e sua política de ação sem interferência dos militares.

Esse período do governo Collor foi muito ruim. Nós nos sentíamos lá embaixo. Eu acho que o grande papel negativo do governo Collor em relação às Forças Armadas foi deixá-las no nível mais baixo do nosso moral, da nossa auto-estima. (LUCENA, 2001, p. 210).

Com o *impeachment* e renúncia de Fernando Collor de Mello e assunção de Itamar Franco ao cargo de Presidente (1993 – 1994) as questões militares foram postas de lado, isto é, optou-se pelo não enfrentamento sobre o delineamento do papel dos militares no país. Ao mesmo tempo, houve sinalização de prestígio aos militares ao ocuparem os seguintes cargos:

Além dos cinco ministros militares (Exército, Marinha, Aeronáutica, EMFA e Casa Militar), oficiais – ainda que da reserva – passaram a chefiar ministérios civis como o dos Transportes, das Comunicações, da Secretaria de Administração Federal (SAF), da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), além da Polícia Federal (PF), Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), Telecomunicações Brasileiras S/A (Telebrás), Companhia Siderúrgica Paulista (Cosipa), Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), Docenave (braço marítimo da Companhia do Vale do Rio Doce – CVRD). (FUCCILLE, 2005, p. 11).

Seria no governo de Itamar Franco como forma tênue de fortalecer a corporação em sua função subsidiária que dois colégios militares foram criados e cinco reativados. Entre os colégios criados estava o sediado em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Esta transição sobre o papel das Forças Armadas ainda se perpetuaria até o governo futuro, o de Fernando Henrique Cardoso.

Para o general Zenildo Zoroastro de Lucena, “O grande presidente, o que começou a nos ajudar a levantar, foi o Itamar. O presidente Itamar foi um chefe excelente, pois sentiu a importância de reerguer a instituição.” (LUCENA, 2001, p. 210). Questionado sobre os principais problemas do governo de Collor herdados no de Itamar Franco o general Lucena afirmou:

O grande problema eram os salários baixíssimos, desprestígio, falta de equipamento e de apoio à família — hospitais, clubes, círculos militares, guarnições pequenas, escolas, problemas nas transferências dos filhos, pois nem sempre se encontrava facilidade para matricular novamente o jovem em um novo ambiente, em novas escolas. E diziam que o Exército estava sucateado. Realmente, estava. Mas tinha-se que elege algumas áreas porque os recursos eram poucos. O presidente Itamar foi um homem muito sensível a isso. Faço elogios a ele porque, realmente, tem-se que fazer justiça. Como fiz com o presidente Sarney. Foi um homem que tinha sensibilidade para essas coisas. Já o Collor não teve. Então, tivemos que atacar. [...]

A sensibilidade do presidente Itamar nos abriu a possibilidade de conseguirmos uma operação de crédito externo. O presidente Fernando Henrique também me ajudou, ainda como ministro da Fazenda e, depois,

como presidente. Não é grande coisa quando a gente vê algumas despesas em determinados setores, mas creio que tenha dado ao Exército um empurrão. Tive, entretanto, que evitar — como se fez no passado — elevar no Exército, simultaneamente, todas as unidades, os 200 mil homens, ao mesmo nível de adestramento, de equipamento, de armamento. Nós procuramos satisfazer aquelas necessidades primárias de uniforme, equipamento, mas, no tocante ao armamento, elegemos o que chamamos de “ilhas de modernidade”. Essas “ilhas de modernidade” visavam não só a nos mantermos não muito distanciados do que se passa no mundo, mas também a estimular os jovens, oficiais, sargentos, que se formavam. E essas “ilhas” têm uma grande capacidade de multiplicação. Quando a gente situa as unidades, por exemplo, o grupamento de unidades-escola, aqui no Rio, vê-se que têm um efeito multiplicador grande. Pensamos também na realidade brasileira, pois não podemos ser mais ricos do que o país a que servimos. (LUCENA, 2001, p. 217 - 218).

Assim, a recuperação do Exército deu-se de forma a dotar as escolas, reformar hospitais e criar centros de formação em armamentos com excelência para serem constituídos os multiplicadores. Com estas ações não seriam utilizados muitos recursos financeiros, o que não era desejável, mas se manteriam patamares satisfatórios para o Exército. No que tange à criação dos colégios militares, o general Lucena abordou essa questão ao se referir as tentativas do general Leônidas, seu antecessor no cargo:

De exercer uma liderança sobre o Exército no princípio da minha administração como ministro. Talvez até porque fui subordinado dele. Até por gentileza, eu o consultava em algumas coisas. Por exemplo, ele fechou os colégios militares. Eu, além de reabri-los, criei outros. Mas tive a gentileza de ir à casa dele explicar as razões e como ia fazer de modo a não onerar muito. Acho que o Colégio Militar é importante, e não só para nós. E, para a imagem do Exército, precisamos ter algumas referências desse tipo. (LUCENA, 2001, p. 209).

A constituição dos colégios, como se depreende, seria importante como forma de manter uma imagem positiva para a sociedade, demonstrando que a função dos colégios além da formação dos quadros¹⁷ e amparo à família dos militares transferidos, também seria um instrumento de projeção do setor castrense para a sociedade, que ainda vivenciava a passagem para os governos civis. Considerando que no governo anterior não houve um espaço favorável para os militares, esta possibilidade de recuperar um prestígio já perdido mostrava-se como necessária.

¹⁷ Afirmamos que o Colégio tem por finalidade preparar, ainda que indiretamente, seus quadros em razão do previsto no Regulamento dos Colégios Militares, conforme disposto no Art. 1º que define como uma das funções dos Colégios Militares a contida no inciso I, alínea a, qual seja de preparar “com prioridade, candidatos para ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx).”

Entendida a razão imediata e aparente da criação de colégios militares no Brasil, qual seria o motor que impulsionou estas decisões? Dito de outro modo, o prestígio perdido ocorria tão somente por questões internas, de sucessões presidenciais ou estava circunscrito às mudanças que se operavam em âmbito mundial e que suscitavam outro posicionamento da sociedade política no sentido gramsciano? Entendemos que as duas questões se relacionam a partir da premissa já apontada neste estudo de que os traços das mudanças operadas podem ser percebidos por meio da criação dos colégios, pois ao mesmo tempo, no plano internacional, estava em curso nova etapa do capitalismo ensejando pressões e demandas diferenciadas para os Estados Nacionais. Assim, nos anos 1990 se intensificaram as ações para redução do Estado, financeirização da economia e mudanças na geopolítica internacional, que promoveram estudos com vistas à adequação das forças militares a essa configuração.

Esta questão é discutida por Gramsci ao alertar que nos estudos devem-se distinguir os elementos orgânicos dos conjunturais:

Todavia, deve-se distinguir no estudo de uma estrutura os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos elementos que podem ser denominados de “conjuntura” (que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Também os fenômenos dependem, é claro, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia-a-dia, que investe os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão margem à crítica histórico-social, que investe os grandes agrupamentos, acima das pessoas imediatamente responsáveis e acima do pessoal dirigente. (GRAMSCI, 1991, p. 45-46).

Entendemos que o elemento conjuntural era expresso pelo governo de Itamar Franco e o orgânico referia-se ao processo de reordenação do capitalismo após a crise de acumulação dos Estados de Bem-Estar Social.

Quando Fernando Henrique Cardoso assumiu seu primeiro mandato (1995 – 1998), a denominada reforma do Estado tomou seu curso. Inseriram-se nesse momento as mudanças na Defesa, como frutos dessa inflexão no Estado brasileiro.

Desta forma, os estudos iniciais para a criação do Ministério da Defesa tomaram praticamente o primeiro mandato, sendo que a Política de Defesa Nacional foi criada primeiramente, em 7 de novembro de 1996 e o Ministério somente dois anos depois. Se no

governo de Itamar Franco os militares posicionavam-se contra a criação do referido Ministério, no governo de Fernando Henrique passaram a endossar essa decisão:

Em cinco anos, os militares passaram, assim, da recusa doutrinária à aceitação pragmática do novo ministério. As resistências resumiram-se aos oficiais da reserva. O protelamento da decisão parece ter-se devido principalmente ao temor da Marinha e da Força Aérea de que um militar do Exército assumisse a nova pasta. (*O Estado de S. Paulo*, 10-12-98). Assim, somente em fins de 1998, o presidente Cardoso enviou ao Congresso Nacional proposta de emenda constitucional e projeto de lei complementar sugerindo a criação do ministério (*O Globo*, 20-11-98). Em dezembro, o governo emitiu Medida Provisória criando o ministério. Seu primeiro titular foi o líder do governo no Senado, Élcio Álvares PFL-ES, que assumiu no primeiro dia de 1999. (MARTINS FILHO, 2000, p. 4).

Permanecendo no Estado Maior das Forças Armadas o general Lucena assim se posicionou sobre a criação do Ministério da Defesa:

Eu sabia que ele queria fazer o Ministério da Defesa, então disse: “Presidente, eu faria o seguinte: no convite aos outros ministros, o da Marinha, o da Aeronáutica e o chefe do Emfa [Estado maior das Forças Armadas], falaria, claramente, do desejo de criar o Ministério da Defesa”. Sou partidário do Ministério da Defesa, sempre fui, e disse ao presidente que me comprometeria com os novos ministros para criá-lo. Isso são cogitações, mas creio que houve pressões para que ele criasse o ministério. Creio, com toda a franqueza, que houve pressões externas que podem até não ter influído, mas existiram. Mas o fato é que os americanos raciocinam como se todo o mundo, ao sul do Rio Grande, fosse igual. Então, o poder civil que eles imaginam pressupõe um ministro da Defesa civil. Essa é a idéia americana, não há dúvida. E eles raciocinam, desde o México até Chile e Argentina, da mesma maneira. Embora tivéssemos uma subordinação — nunca se contestou a subordinação ao poder civil —, acho que houve uma pressão, exercida, do meu ponto de vista, através do Guido Di Tella, da Argentina. A Argentina diz que tem um relacionamento carnal com os Estados Unidos e ela fazia essa ponte. Uma outra pressão, talvez não muito efetiva, era a do Itamarati. (LUCENA, 2001, p. 219)

Para o general, portanto, haveria uma pressão norte-americana e influência do Itamaraty a fim de que fosse criado o novo ministério a quem se subordinariam as três Forças. Esta criação não se deu de forma tranquila, pois havia disputas entre elas para definir a preponderância na condução do processo. A idéia de criação de um Ministério unificando as três Armas respondia ao entendimento de que estas deveriam ser reduzidas em tamanho organizacional, da mesma forma que o preconizado para vários setores estatais, diminuindo o conflito e disputa interna no âmbito do poder, visto que o Ministério da Defesa assumiria a função de coordenar a política governamental das Forças Armadas.

Com a reeleição de Fernando Henrique Cardoso (1999 – 2002), pacificadas as divergências internas e com o Ministério da Defesa já constituído, o Exército começou a tratar de forma mais sistematizada de outras questões, vinculadas à sua atuação na sociedade, tais como o combate ao narcotráfico principalmente nas áreas de fronteira e proteção ao meio ambiente, notadamente da Amazônia. A ênfase ao meio ambiente foi explicitada sob a formalização da Política de Gestão Ambiental, trabalhada em todas as instâncias formativas do Exército.

Antes de adentrarmos na discussão sobre como o meio ambiente foi objeto de ações educativas no interior do Exército, vamos nos deter nas incorporações das novas demandas postas para os militares que se vinculavam às estratégias da geopolítica dos países desenvolvidos e, ainda, como o órgão de estudos da geopolítica nacional percebia essas exigências, a saber, a Escola Superior de Guerra.

1.1 A Escola Superior de Guerra

A Escola Superior de Guerra - ESG, antes vinculada ao Ministro Chefe do Estado-Maior das Forças Armadas passou, em 1999, a ser subordinada ao Ministério da Defesa. Dentre as adequações impetradas internamente para atender a esta dimensão organizacional a ESG reorientou o Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia Militares (CAEPEM) para ser substituído pelo Curso de Estado-Maior Combinado (CEMC). Durante a comemoração dos cinquenta anos de existência da ESG¹⁸, em 2000, o General-de-Divisão, comandante e diretor de estudos da referida escola prognosticava sobre o objetivo do curso:

Destinado a militares que forem designados para o Ministério da Defesa, Comandos de Forças, Grandes Comandos Combinados e Estados-Maiores de Forças internacionais. O Curso será estruturado e conduzido por instrutores das Forças, contando com o apoio da Escola. Será um magnífico instrumento para avaliação e pesquisas do interesse do Estado-Maior de Defesa. (BASTO, 2000, p. 19).

Desta forma, a partir de 2000 vários estudos foram centrados na defesa do país. Ao lermos os textos produzidos pelo corpo docente da ESG nos deparamos com análises que se por um lado, constatavam o fim da bipolaridade e de todo o referencial geopolítico que a

¹⁸ A Escola Superior de Guerra (ESG), na verdade, foi criada pela Lei 785, de 20 de agosto de 1949, sancionada pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra. A ESG foi fundada pelas três instituições militares e Itamaraty que integram o corpo de formadores.

circundava, por outro, havia a constatação de que os Estados Unidos promovia a unilateralidade ao impor sua geopolítica aos demais países.

Assim, em 2001, o embaixador e conselheiro da ESG Marcos Henrique C. Côrtes escreveu um texto constatando que o ambiente, próprio da Guerra Fria, no qual o inimigo era identificado e personificado tinha acabado e havia outra questão em termos de formulação das bases da defesa nacional:

Os mais de cinquenta anos de Guerra Fria habituaram o público em geral e até mesmo os analistas e estudiosos do relacionamento internacional à comodidade de “personificar” o inimigo num país ou grupo de países. Em consequência, no mundo pós-1990, uma das principais dificuldades com que se deparam os responsáveis pela formulação e implementação da PDN reside na identificação do “inimigo”, sobretudo em termos de fácil compreensão e aceitação pela respectiva sociedade. (CORTÊS, 2001, p. 21).

A identificação do inimigo teria relação direta com a própria concepção e função dos militares no país. Desta forma, partia da premissa de que historicamente no relacionamento internacional não havia nação amiga ou inimiga e sim aquelas com interesses conflituosos ou conciliáveis e o inimigo, dessa forma, seriam interesses que contrariassem os do Estado-Nação. A partir desse postulado, identificava que havia estudos considerando que estava em curso outra configuração em âmbito militar denominado de pós-modernismo militar, que introduziam mudanças na Expressão Militar do Poder Nacional caracterizando a Revolução em Assuntos Militares (RAM). As características seriam as seguintes:

ÁREA TEMÁTICA	PERÍODOS		
	MODERNO (ante-Guerra Fria) 1900 – 1945	MODERNO FINAL (Guerra Fria) 1945 - 1990	PÓS-MODERNO (pós-Guerra Fria) A partir de 1990
Ameaça percebida	Invasão inimiga	Guerra nuclear	Conflito sbnacional ou sub-estatal
Definição de missão principal	Defesa do território pátrio	Apoio a aliança	Novas missões
Estrutura da força	Grandes efetivos; Serviço militar obrigatório	Grandes efetivos profissionais	Pequenos efetivos profissionais
Perfil militar predominante (Comandante)	Combatente (“guerreiro”)	Gerenciador ou técnico	Politicamente apto (“estadista”/ “culto”)
Postura da opinião pública	Solidária	Ambivalente	Indiferente
Relacionamento com a mídia	Incorporada	Manipulada	Cortejada
Quadros civis	Componente reduzido	Componente	Componente muito

(proporção quanto aos militares)		mediano	grande
Quadros femininos	Excluídos ou em unidades à parte	Integração parcial	Integração plena
Postura de cônjuges	Entrosamento pleno	Envolvimento parcial	Distanciamento
Homossexuais	Impedidos/punidos/expulsos	Afastados	Aceitos
Imperativo de Consciência	Limitado ou vedado	Permitido rotineiramente	Absorvido em serviços civis

(CÔRTEZ, 2001, p. 23)

Esse tipo de análise sobre as mudanças em âmbito mundial e as ações das Forças Armadas esteve presente em menor ou maior grau a partir de 2001 nos artigos publicados na Revista da Escola Superior de Guerra¹⁹ e nos Cadernos de Estudos Estratégicos²⁰ também da Escola Superior de Guerra.

Incorporando estudos produzidos externamente fundados na idéia de que o fim da Guerra Fria, a pluralidade de conflitos, o desenvolvimento e aplicação da tecnologia nos estudos de guerra, promoveram uma inflexão na organização dos militares e na sua atuação profissional no âmbito da Sociedade Política, a concepção denominada Revolução em Assuntos Militares²¹ teve início com os militares norte-americanos desde o início dos anos 1990, conforme demonstrada nesta análise:

Este trabalho vem sendo realizado nos Estados Unidos da América (EUA), maior potência militar mundial, que aproveitou a vitória na Guerra Fria e o contexto da globalização para ampliar o seu poder bélico. Para isso, concebeu a RMA, que reúne pesquisas militares sobre vários temas, de onde extrai recomendações tecnológicas, operacionais e organizacionais, as quais poderão ser aplicadas na mudança do seu setor militar e na manutenção de sua liderança e que ganhou renovado interesse após a impressionante vitória desse país na Guerra do Golfo, em 1991, contra o Iraque. (REIS, 2010, p. 10-11).²²

¹⁹ Ver o nº 40, de 2001; o nº 41, de 2002; o nº 42 de 2003; o nº 43 de 2004 e o nº 46 de 2006.

²⁰ Ver o nº 1 de 2005; os nº 4 e 5 de 2006 e a Avaliação de Conjuntura de 2006.

²¹ Para entender como a RAM é um ideário baseado em mudanças tecnológicas e sociais que alteraram a estratégia e integram o denominado Pós-modernismo militar ver a tese de Paulo Roberto Loyolla Kuhlmann (2007) indicada nas Referências.

²² O autor utiliza a sigla RMA por referir-se ao termo *Revolution in Military Affairs*.

Para o autor²³, portanto, o uso da tecnologia promoveu mudanças teóricas e operacionais acerca da guerra:

Na realidade, a RMA está provocando uma grande mudança na natureza da guerra, trazida pela contribuição de inovadoras tecnologias militares que, combinadas com “dramáticas mudanças na doutrina militar e em conceitos operacionais e organizacionais”, modificam a conduta e o caráter da guerra. Como está sendo concebida, a RMA realça a dimensão e o emprego de quatro áreas da guerra, apoiadas pelas conquistas da Idade Tecnológica:

- guerra de informação,
- ataque em precisão,
- manobra dominante, e
- guerra espacial. (Id. Ibid., p. 11).

Em que pese nosso objeto não ser o estudo da guerra, abordamos, ainda que brevemente, a Revolução em Assuntos Militares para demonstrarmos como a construção teórica iniciada no exterior nos anos 1990 começou a tomar corpo nos anos 2000 no interior da Escola Superior de Guerra ainda que no ideário. Ao mesmo tempo em que no campo intelectual estas incorporações estavam sendo realizadas, no âmbito governamental as funções dos militares foram materializadas com mais clareza nos governos que sucederam aos de Fernando Henrique Cardoso. As alterações impetradas com a criação do Ministério da Defesa não guardam uma correspondência total com o Pós-modernismo militar, tais como a constituição de um Exército quantitativamente menor e altamente tecnologicado, porém assimila alguns itens como a instituição de novas missões e incorporação plena do contingente feminino, por exemplo.

Seria, portanto, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (o primeiro de 2003 - 2006 e o segundo de 2007 - 2010) que as definições sobre defesa nacional e sua correspondência com a atuação das Forças Armadas por meio da Política Nacional de Defesa (2005), da Doutrina Militar de Defesa (2007) e Estratégia Nacional de Defesa (2008) seriam cabalmente explicitadas. Apesar dos estudos sobre a Revolução em Assuntos Militares estarem presentes na Escola Superior de Guerra as críticas à hegemonia dos Estados Unidos também ficavam mais contundentes nas publicações, ao tempo em que se apontava o papel das Forças Armadas na defesa nacional. Esta constatação pode ser observada na conferência apresentada em 2 de

²³ O autor doutorando em Estudos Estratégicos pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Ciências com Pesquisa em Análise de Sistemas e Aplicações (INPE) e Capitão-de-Mar-e-Guerra Reformado da Marinha do Brasil faz, ainda que brevemente, o estado da arte sobre a Revolução em Assuntos Militares na publicação citada e indicada nas Referências deste trabalho.

junho de 2005²⁴ no seminário Escola Superior de Guerra e Instituto Chinês de Estudos Estratégicos Internacionais:

Vivemos todos num sistema em estado de falência em seus próprios centros de comando e que pretende sobreviver pela monopolização das decisões, com base na lei de sobrevivência do mais forte. Isto é, implantando-se um jogo cuja regra básica é que todos transfiram recursos de toda ordem, para poucos.

Isso, porque os países mais industrializados e ricos assumem o direito de legislar sobre os interesses e soberania dos demais Estados, julgando-se “única forma de salvação da humanidade”. Todavia, essa falência pode significar a fase final de transformações qualitativas que denunciam o “Fim da História” exatamente para aquele sistema condenado à própria história que pretende ser, ele próprio o fim da história.

É a violência sob os mais científicos métodos para chegar à dominação hegemônica de um só. Esse, o produto final da sociedade industrial, que não tem como objetivo principal o homem, mas que sob a ótica da maximização do lucro e da eficiência se complicou com a pulverização da divisão social do trabalho, da excessiva subdivisão de classes sociais, da geração do poder burocrático e tecnocrático tanto no setor público como no setor privado. Para o atendimento da consolidação do poder decisório centralizado, no qual a tecnologia é fator preponderante, a sociedade industrial não eliminou os conflitos de classe nem entre o capital e o trabalho.

De fato, diversificaram-se a natureza e a força dos conflitos, dissimulados na suposta divisão do poder decisório. Tem-se a tecnologia como fator principal, frente ao qual capital e trabalho, como antagonismos sociais, têm uma nova face: desemprego e tecnologia, saber e ignorância, pobreza e concentração da riqueza, com suas graves conseqüências.

O entendimento da crise atual, que coloca o Estado Nacional Soberano no centro, só pode ser alcançado ao se conseguir estabelecer o nexos causal entre Poder e Ideologia; Ideologia e Cultura; Poder e Cultura; Ideologia e Técnica; Divisão Social do Trabalho e Poder.

Atualmente, George W. Bush dá continuidade à proposta de seu pai, ao projetar sobre o mundo as Forças Armadas estadunidenses, pregando a luta do Bem que diz representar, contra o Mal. Para tanto, usa o argumento de levar democracia aos países que, segundo seus propósitos, não são democráticos.

O mundo, nessa nova ordem, vive em permanente instabilidade. Toda nova ordem mundial encerra em si, uma pretensão de ser permanente. A Paz de Westfália durou 150 anos, o sistema internacional decidido no Congresso de Viena durou 100 anos, a ordem caracterizada pela Guerra Fria durou 40 anos. Como vemos, as ordens mundiais têm durado cada vez menos, apesar de suas aspirações de eternização. (SANTOS, 2006, p. 11-12).

Ainda que longa, a citação demonstra a compreensão da ESG sobre a hegemonia dos Estados Unidos encerrando crítica contumaz à unilateralidade, ao desemprego e concentração de riqueza.

²⁴ A conferência foi proferida pelo doutor em Ciências pela COPPE/UFRJ, Coronel Aviador e Assessor do Centro de Estudos Estratégicos.

A análise também estava presente na avaliação de conjuntura produzida no âmbito do Centro de Atividades Externas da ESG, a saber:

Nos Estados Unidos da América, a nova doutrina militar americana, “A Estratégia de Segurança Nacional dos Estados Unidos”, justifica intervenções e ataques preventivos contra Estados ou organizações armadas que ameacem seus interesses nacionais. Subordina os acordos e tratados multilaterais à decisão unilateral dos Estados Unidos, sugerindo o fim da era da contenção e da dissuasão e tornando irrelevante o Conselho de Segurança da ONU. (ESG, 2006, p. 68).

Esta publicação sintetiza várias discussões feitas pelo corpo docente. A crítica à doutrina militar americana referia-se à doutrina Bush, nome dado a estratégia adotada no governo de George W. Bush após os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos. Verifiquemos a compreensão de como a denominada “pax americana” da doutrina Bush afetava o Brasil:

A estratégia estadunidense geral visa a preservar a aproximação com o Brasil, aumentar a sua influência sobre a elite brasileira de forma a convencê-la da inevitabilidade e dos benefícios da influência e da liderança norte-americana no hemisfério. Em segundo lugar, tem por objetivo cooperar para que o Brasil se mantenha como elemento de equilíbrio ao sul e, ao mesmo tempo, que não experimente crescimento econômico e militar em níveis que possam torná-lo competitivo com os Estados Unidos, considerando o seu potencial geográfico, demográfico e econômico no Hemisfério Ocidental. (Id., Ibid., p.68).

Não se tratava apenas de intolerância à ação do governo Bush após o atentado de 11 de setembro, tampouco de interlocutores solitários. Constatamos em todas as aberturas das publicações dos Cadernos de Estudos Estratégicos a assumida abertura às discussões que merecem registro pela explicitação de sua postura:

O Centro de Estudos Estratégicos da Escola Superior de Guerra tem a iniciativa de editar seus "Cadernos de Estudos Estratégicos". Essa publicação é produto de intenção e determinação dos integrantes do Centro de Estudos Estratégicos (CEE).

Lembrando Confúcio que nos ensinou que "Saber e não fazer, ainda é não saber", acreditamos que sem publicar nada permanece. Daí a necessidade de fazer acontecer os estudos, seminários e pesquisas que serão fontes permanentes de idéias que constituirão essa publicação.

Entendemos todos nós, membros do CEE, que estamos todos, virtual e realmente, submetidos ao que Ignácio Ramonet denominou de "pensamento único". Por tal razão o pensamento de todos nós ou ao menos da maioria de nós todos, decorre de matrizes exógenas que não possibilitam a reflexão, conduzem ao fazer sem pensar, e que nada tem a contribuir para o pensamento original brasileiro.

Há que fugir do pensamento único que remete ao pragmatismo de uma consecução. Temos pouco tempo para viver, evoluir e construir uma nova e melhor civilização, e muito para saber. Por isso não podemos viver sem saber e não podemos saber sem viver. Daí a necessidade fundamental de publicar as idéias que constam dos estudos, conferências e pesquisas sob a coordenação do Centro de Estudos Estratégicos. (QUEM SOMOS..., 2006, p. 7).

Ao mesmo tempo em que as críticas à hegemonia militar dos Estados Unidos da América vinham se construindo durante os anos 2000, a defesa ao meio ambiente e mais precisamente da Amazônia se corporificavam na produção intelectual e nas ações militares como uma função definida para as Forças Armadas.

Assim, havia um duplo movimento ocorrendo com as Forças Armadas do Brasil: a crítica aos Estados Unidos da América em sua atuação militar mundial com a incorporação dos estudos produzidos por aquele país e o reconhecimento de que estava posta a necessidade de se promover uma redefinição interna de sua função. Seria na intersecção desse movimento, com um momento conjuntural favorável, que os Colégios Militares foram criados na metade dos anos 1990. Estabelecidos esses nexos, vamos nos debruçar sobre a constituição do Colégio Militar de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

1.2 O Colégio Militar de Campo Grande

O envolvimento dos militares com a educação não se iniciou com a formalização do Colégio Militar de Campo Grande nos anos 1990.

Historicamente a movimentação nos meios militares para a constituição de uma instituição educacional data do século XIX com o projeto de criação de um colégio militar na Corte apresentado ao Senado em 1853 por Duque de Caxias. A iniciativa não obteve êxito, porém Caxias voltaria a insistir em 1862 na criação de uma escola que amparasse os órfãos e filhos de militares da Armada e do Exército, também sem sucesso. Tal realização somente se deu em 1889, por meio do Decreto nº 10.202 de 9 de março de 1889 que criou o Imperial Colégio Militar.

Em 1912, foram criados mais dois colégios Militares, sendo um em Porto Alegre e outro em Barbacena. A partir das informações disponíveis²⁵ organizamos o quadro a seguir que demonstra quais colégios foram criados e os respectivos anos:

Quadro 2 – Criação dos Colégios Militares

Ano	Colégio	Observação
1889	Imperial Colégio Militar	Localizado no Rio de Janeiro.
1912	Colégio Militar de Porto Alegre	Extinto em 1938. Torna-se Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx) e volta a funcionar em 1962. Reativado em 1993.
	Colégio Militar de Barbacena	Extinto em 1925.
1919	Colégio Militar do Ceará	Extinto em 1938. Torna-se Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx) e volta a funcionar em 1962.
1955	Colégio Militar de Belo Horizonte	Fechado em 1988. Reativado em 1993.
1957	Colégio Militar de Salvador	Fechado em 1988. Reativado em 1993.
1958	Colégio Militar de Curitiba	Fechado em 1988. Reativado em 1993.
1959	Colégio Militar de Recife	Fechada em 1988. Reactivado em 1993.
1971	Colégio Militar de Manaus	
1978	Colégio Militar de Brasília	
1993	Colégio Militar de Campo Grande	
	Colégio Militar de Juiz de Fora	
1994	Colégio Militar de Santa Maria	

²⁵Cf. BRASIL. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial *on line*.

Nos anos de 1950 foram criados quatro Colégios e nos anos 1990 foram criados três colégios e reativados outros cinco. Conforme discutido anteriormente, as razões para que na década de 1990 os militares se voltassem com tanta ênfase para a criação e reativação de escolas da educação básica é que, com o fim da ditadura militar (1985) e do chamado “socialismo real” (1991) a estratégia dos militares brasileiros mudou em decorrência do novo papel que foi atribuído às Forças Armadas, cujos traços podem ser observados na criação do Colégio Militar de Campo Grande.

Em uma prospecção com as fontes foi possível mapear a estrutura organizacional do Colégio Militar, criado por meio da Portaria Ministerial n. 324 de 29/6/1993 com início de suas atividades em 6 de fevereiro de 1995 e com capacidade de atendimento a 1150 alunos de ambos os gêneros. Juridicamente se apresenta como integrante das Organizações Militares do Exército Brasileiro com a missão de ministrar o ensino básico nos níveis fundamental e médio. Os Colégios Militares são assim entendidos pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial:

Não podem ser considerados como instituições públicas e nem como instituições privadas de ensino, sendo categoria *sui generis* e não podem ser submetidas, totalmente, ao regime legal das demais instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, pois regem-se por normas internas próprias, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nr 9.394/96, em seu Arto 83. (BRASIL. MANUAL DO ALUNO DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE, *On line*, p. 6).

O artigo 83 da referida lei afirma que o ensino militar tem regulação própria e que é admitida a equivalência de estudos conforme o disposto pelos sistemas de ensino. Desta forma, no estatuto legal, há autonomia conferida em lei.

Segundo suas normas, o Colégio Militar se subordina à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) órgão técnico-normativo e subordinado diretamente ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) antigo Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP). No que tange ao Comando Militar de Área, vincula-se ao Comando Militar do Oeste/9ª Divisão do Exército (CMO/9ª DE) e para fins administrativos possui autonomia.

A DEPA foi criada pelo Decreto n. 71.823/1973 no governo de Emílio Garrastazu Médici. Neste decreto duas diretorias de caráter técnico-normativo foram criadas com as seguintes definições dos cargos: a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, com o cargo privativo de General-de-Divisão Combatente e a Diretoria de Assuntos Especiais, Educação Física e Desportos com o cargo privativo de General-de-Brigada Combatente. Estas

indicações de patentes para a ocupação dos cargos se alteraram e em 2010 a DEPA passou a ser coordenada por um General de Brigada.

A DEPA possui a competência para “dirigir, exercer a ação de comando, a gestão escolar - a nível intermediário – o planejamento, a coordenação, a orientação, a supervisão e a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares subordinados nas áreas de ensino presencial e a distância.” (BRASIL. DEPA, 2005, p.3). A última regulamentação foi formalizada pela Portaria n. 616 de 6/09/ 2006 que define sua área de competência sobre a regulação do ensino nos Colégios Militares para o ensino fundamental e médio.

Os Colégios Militares são estabelecimentos de ensino que integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército. O referido SCMB estabelece que a proposta pedagógica esteja assentada nos valores cultuados pelo Exército Brasileiro por meio de várias estratégias, dentre elas: formar o cidadão por meio do despertar da consciência política destituída de viés ideológico com oferecimento de palestras e eleições nos grêmios; ministrar educação básica de qualidade aos filhos de militares e civis; promover a educação ambiental; promover a ampliação de alunos nas carreiras militares; projetar a imagem do Exército Brasileiro junto à opinião pública e observar e cultivar as tradições, a memória e os valores do Exército Brasileiro²⁶.

A estrutura dos Colégios Militares está descrita no documento denominado Regimento Interno dos Colégios Militares-RI/CM. É uma estrutura complexa burocraticamente, com várias instâncias em cujo topo está o Ministério da Defesa. Os organogramas dos Colégios de Brasília e Rio de Janeiro são diferentes dos demais. O organograma a seguir apresentado integra como anexo o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) aprovado por meio da Portaria n. 42 de 6 de fevereiro de 2008.

²⁶ Tais definições integram o Artigo 4º do Regulamento dos Colégios Militares – R69.

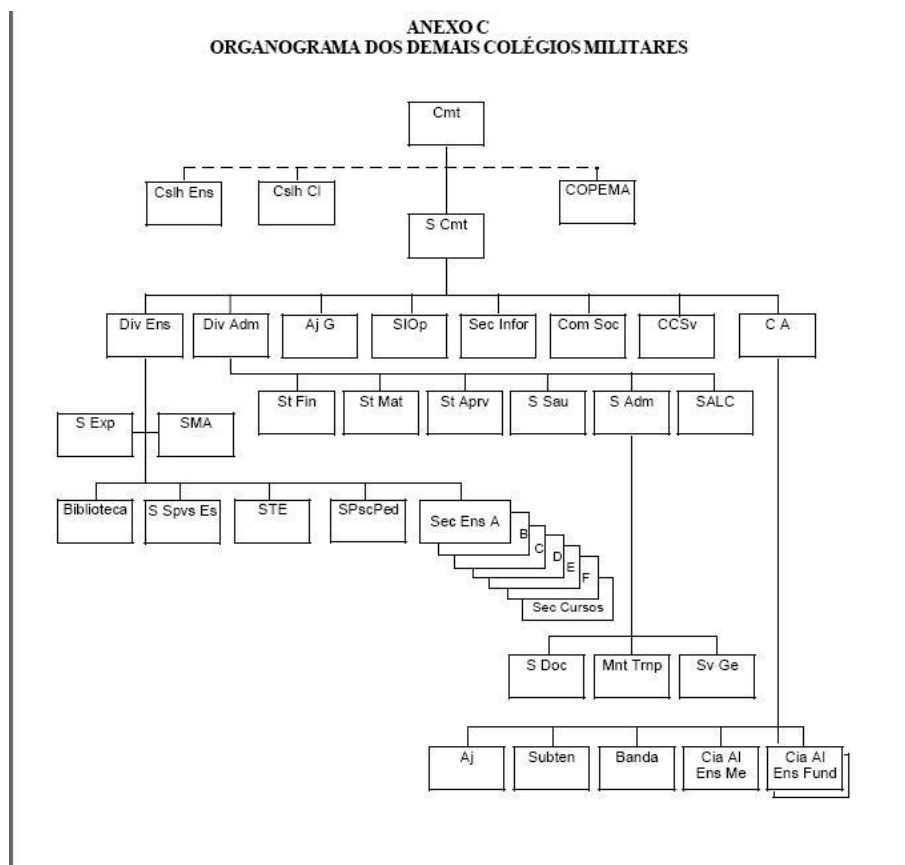


Figura 4. Organograma do Colégio Militar de Campo Grande

Legenda:

Direção, conselhos e vice-direção	
Legenda	Descrição
Cmt:	Comandante
Cslh Ens:	Conselho de Ensino
Cslh Cl:	Conselho de Classe
COPEMA:	Comissão Permanente do Magistério
S Cmt:	Subcomandante
Na Divisão de Ensino temos:	
Legenda	Descrição
Div Ens:	Divisão de Ensino
S Exp:	Seção de Expediente
SMA:	Seção de Meios Auxiliares
Biblioteca:	Biblioteca
S Spvs Es	Seção de Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica
STE	Seção de Técnica de Ensino
SPscPed	Seção Psicopedagógica
Sec Ens A	Seção de Ensino A: Chefia; Subseção de Língua Portuguesa (Sseç LP); Subseção de Literatura em Língua Portuguesa (Sseç L); e Subseção de Educação Artística (Sseç Edc A).

Sec Ens B	Seção de Ensino B: Chefia; Subseção de Matemática (Sseç Mat); Subseção de Matemática de Representação (Desenho/Descritiva) (Sseç Mat Rep); e Subseção de Informática Educacional (Sseç IE).
Sec Ens C	Seção de Ensino C: Chefia; Subseção de Ciências Físicas e Biológicas (Sseç CFB); Subseção de Biologia (Sseç Bio); Subseção de Física (Sseç Fis); e Subseção de Química (Sseç Qui).
Sec Ens D	Seção de Ensino D: Chefia; Subseção de Geografia (Sseç Geo); Subseção de História (Sseç His); e Subseção de Introdução à Filosofia e Sociologia e Ensino Religioso (Sseç IFS/Rel).
Sec Ens E	Seção de Ensino E: Chefia; Subseção de Educação Física (Sseç Edc Fis); Subseção de Iniciação Desportiva (Sseç In Des); e Subseção de Capacitação Física (Sseç Cpct Fis).
Sec Ens F	Seção de Ensino F: Chefia; Subseção de Inglês (Sseç Ing); e Subseção de Espanhol (Sseç Esp).
Sec Cursos	Seção de cursos: Chefia; Subseção do 3º ano/Pré-vestibular (Sseç Pre Vest); e Subseção de Cursos Preparatórios (Sseç C Prep).
Na Divisão Administrativa temos: - atividade-meio – todos são militares na direção	
Legenda	Descrição
Div Adm:	Divisão Administrativa – “GERENTE”.
St Fin:	Setor Financeiro – faz o controle financeiro.
St Mat:	Setor de Material.
St Aprv:	Setor de Aproveitamento – alimentação de docentes e discentes (Merenda).
S Sau:	Seção de Saúde: enfermagem, médicos e dentistas, atende aos alunos e a todo o efetivo do Colégio.
SALC:	Seção de Aquisição, Licitação e Contratos – terceirização para limpeza, reprografia etc.
S Adm:	Seção Administrativa – coordena a SALC, o St Aproveitamento, de Material e o Financeiro. Seria uma “sub-gerência”.
Na subdivisão da S Adm temos:	
Legenda	Descrição
S Doc:	Suporte Documental – licitações, contratos, audita todo o processo

	administrativo do Colégio – Aprova ou não. Militares ocupam esta função.
MnT Tmp:	Manutenção e Transporte – cuidam das viaturas.
Sv Ge:	Serviços Gerais – obras de pequeno porte, manutenção.
Nos órgãos sem seções, subordinados ao Subcomandante temos:	
Legenda	Descrição
Aj G:	Ajudância-Geral: tem a função de Secretaria.
SIOp:	Seção de Informações e Operações
Sec Infor:	Seção de Informática
Com Soc:	Comunicação Social
CCSv:	Companhia de Comando e Serviço
Na divisão Corpo de Alunos temos:	
Legenda	Descrição
C A:	Corpo de Alunos
Aj:	Ajudância ou Secretaria
Subten:	Subtenência
Banda:	Banda
Cia Al Ens Me:	Companhia de Alunos do Ensino Médio
Cia Al Ens Fund:	Companhia de Alunos do Ensino Fundamental, sendo duas, uma para o 6º e 7º e outra para o 8º e 9º ano.

Os órgãos consultivos que auxiliam a direção são: Conselho de Ensino, Conselho de Classe e Comissão Permanente do Magistério (COPEMA). Organizamos um quadro demonstrando como a composição está descrita no Regulamento dos Colégios Militares – R69:

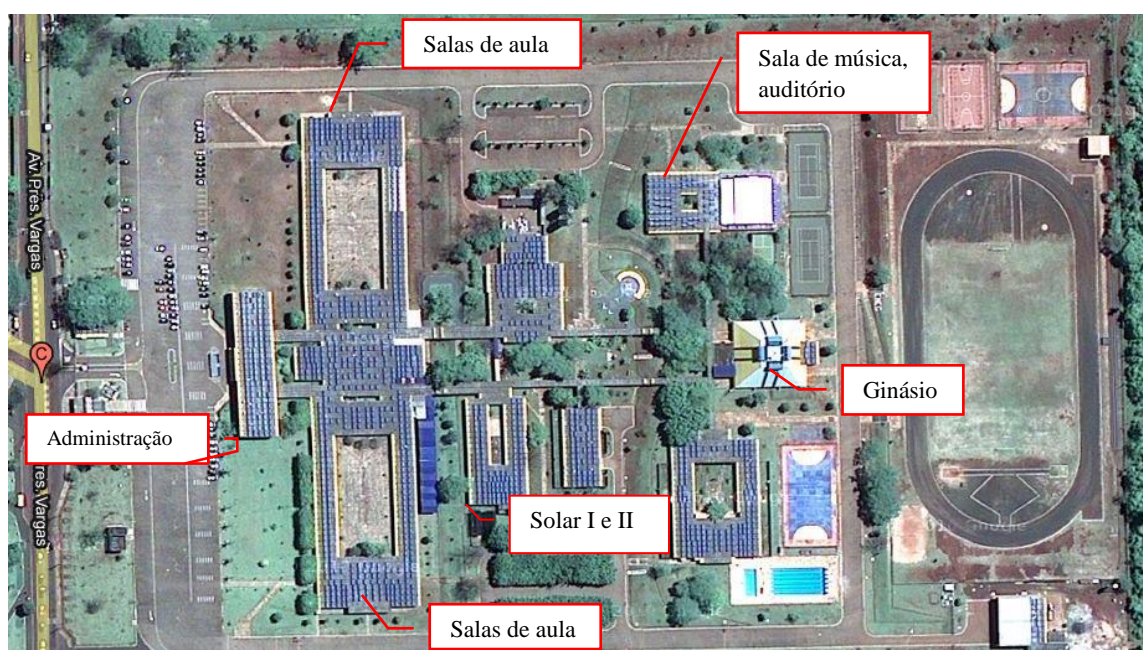
Quadro 3 – Composição dos Conselhos de Ensino e de Classe

Conselho de Ensino (Cslh Ens)	Conselho de Classe (Cslh Cl)
Subdiretor de Ensino e Chefe da Divisão de Ensino (Sdir. Ens. E Ch. Div. Ens.) na Presidência;	Subdiretor de Ensino e Chefe da Divisão de Ensino (Sdir. Ens. e Ch. Div. Ens.) na Presidência;
Chefe da Seção de Supervisão Escolar (Ch. S. Spvs. Es.);	Chefe da Seção de Supervisão Escolar (Ch. S. Spvs. Es.);
Chefe da Seção Técnica de Ensino (Ch. STE);	Chefe da Seção Técnica de Ensino (Ch. STE);
Chefe da Seção Psicopedagógica (Ch. S. Psc. Ped.);	Chefe da Seção Psicopedagógica (Ch. S. Psc. Ped.);
Chefes de Seção de Ensino (Ch. Seç. Ens.);	Chefes de Seção de Ensino (Ch. Seç. Ens.);
Comandante do Corpo de Alunos (Cmt. CA);	Comandante do Corpo de Alunos (Cmt. CA);
Secretário do Conselho de Ensino (designado para cada sessão);	Comandantes das Companhias de Alunos (Cmt. Cia Al);
Outros membros, a critério do Diretor de Ensino.	Professores da (o) Turma ou Ano;
	Chefe da Seção de Expediente/Div. Ens.

	(Ch. Seç. Exp./Di. Ens.) - Secretário;
	Outros membros, a critério do SDir Ens e Ch Div Ens.

Mesmo tendo uma estrutura organizada nacionalmente, algumas modificações são realizadas a fim de atender às especificidades dos colégios.

O Colégio Militar de Campo Grande possui uma estrutura excelente, conforme alguns setores identificados na imagem abaixo:



(Disponível em: www.google.com.br/mapas)

Figura 5. Vista Aérea do Colégio Militar de Campo Grande

Além dos indicados anteriormente, o referido Colégio possui estes setores: Enfermaria, Sala de Ginástica e Esgrima, Alojamento Feminino (para docentes trocarem de roupa para atividades físicas), Alojamento Masculino, Observatório de Meteorologia, Sala de Musculação, Barbearia, Papelaria, Alfaiataria, Campo de futebol, Piscina, Quadra de Areia, Quadra, Garagem para ônibus e ambulância e Reserva Ecológica. O setor denominado Solar I é utilizado para as aulas Salão de Ofícios, Lazer e Artes e o Solar II para as aulas de Exatas.

Dois tipos de alunos compõem o corpo discente: os Amparados, que são os dependentes de militares do Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Bombeiro Militar; e os Concursados, que ingressam mediante concurso para o preenchimento de vagas que não são ocupadas pelos amparados.

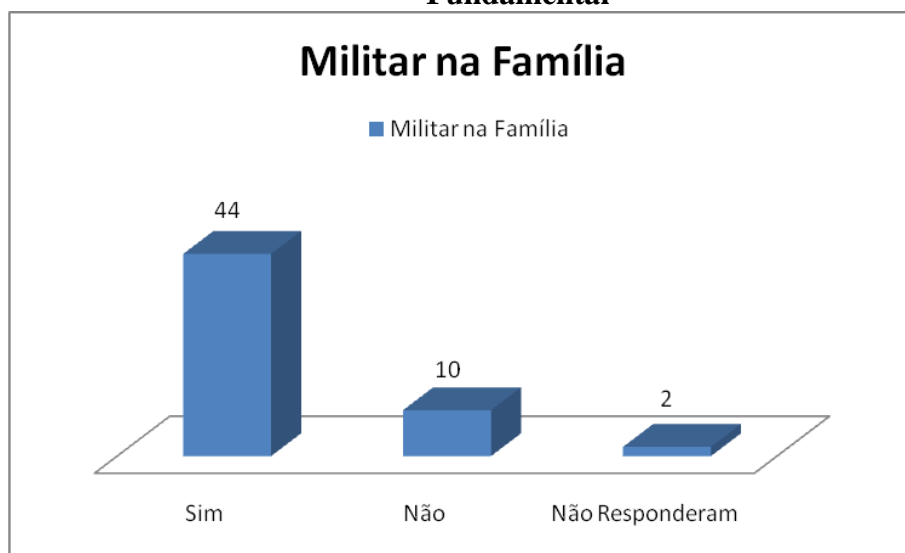
Questionado em entrevista sobre a diferença entre concursados e amparados, o supervisor escolar do Ensino Médio, Major André Luiz Gonçalves da Silva descreveu:

O concursado, como se prepara para o concurso e geralmente faz aí fora colégios que são preparatórios a gente vê que o desempenho dele é superior aos amparados. Não quer dizer que todo amparado não vá ter um bom desempenho, mas a maioria dos amparados, como eu expliquei, fica pulando de uma escola para outra, não tem uma sequencia pedagógica, muitos deles, principalmente os filhos de praça que não tem condições de pagar um colégio particular, que vem de escolas públicas, a gente percebe que quando amparado chega aqui não está no ritmo do colégio, então esses têm mais dificuldades. Então, historicamente a gente vê que o concursado tem um desempenho melhor do que o amparado, principalmente no início. O amparado que está no seu primeiro ano, que nunca fez parte do sistema, a gente vê que ele tem mais dificuldade que o concursado, entretanto, com os trabalhos pedagógicos que a gente faz aqui acaba diminuindo essa lacuna. (SILVA, 2011).

Assim, a maior parte dos alunos que responderam aos questionários indicou afirmativamente a existência de militares na família, donde se infere que, de fato, o Colégio cumpre sua atribuição em relação aos amparados, senão vejamos:

Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:

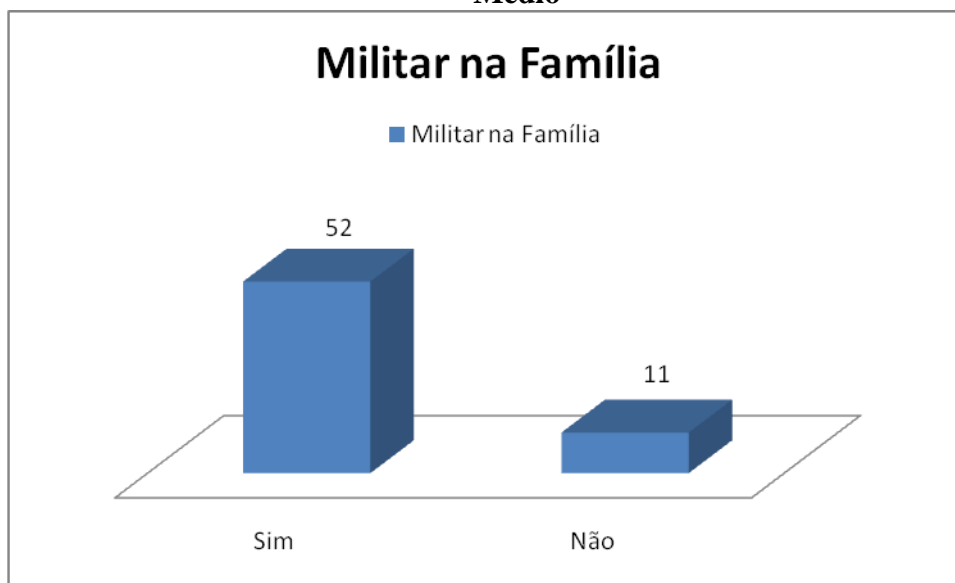
Quadro 4 – Existência de Militares nas Famílias dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental



Dos cinquenta e seis alunos do 9º ano que responderam ao questionário, em torno de 78% afirmaram a existência de militares na família direta (pais) ou indiretamente (outros graus de parentesco) e menos de 20% afirmaram negativamente ao questionamento.

Alunos do 3º ano do Ensino Médio:

Quadro 5 – Existência de Militares nas Famílias dos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio



Dos sessenta e três alunos do Ensino Médio que responderam ao questionário 83% informaram a existência de Militares na família e apenas 17% informaram que não havia militares no seio familiar.

Os trabalhos de recuperação dos alunos com fragilidades na formação afirmados no depoimento serão vistos mais adiante.

Inicialmente o Colégio Militar de Campo Grande funcionou em prédio histórico situado no centro da cidade onde anteriormente funcionava o Comando da Polícia Militar²⁷. Seu início foi noticiado pelo jornal Correio do Estado, o de maior circulação do município, com o título “Colégio Militar dá início a ano letivo” da seguinte forma:

Criado em julho de 1993, o Colégio Militar de Campo Grande atraiu no ano passado um número grande de estudantes com interesse de ingressar na instituição. A disputa de vagas ocorreu semelhante a um vestibular. Pelo menos 2.400 estudantes concorreram a 200 vagas oferecidas. Todos os anos deve haver testes de seleção e a previsão é de que 80% dos alunos não seguirão a carreira militar, devendo voltar-se para atividades civis, disse o comandante do Colégio, coronel Souza Nunes. (COLÉGIO..., 1995, p. 8).

A abertura do colégio promoveu uma disputa acirrada entre candidatos ao ingresso, o que denota a sua importância para a sociedade campograndense. Para entender-se o alcance dessa concorrência, havia uma relação de 12 (alunos) por uma vaga, o que se configura, de fato, uma semelhança com os vestibulares para ingresso em cursos mais concorridos. Além

²⁷ Atualmente esse prédio sedia o setor que trata de pensões e aposentadorias do próprio Exército.

disso, na mesma página havia uma matéria informando o retorno às aulas de 60.000 (sessenta mil) alunos da Rede Municipal de Ensino, sendo que as vagas ainda não estavam completamente preenchidas, ou seja, a busca pelo ingresso no Colégio Militar não se dava em razão da inexistência de vagas e sim pelo prestígio que a escola conferia para a sociedade.

Cerca de 60 mil alunos da Rede Municipal de Ensino (Reme) retornaram ontem às aulas em Campo Grande. Em alguns colégios ainda há vagas, principalmente na Escola Municipal “Luiz Cavalam”, localizada no jardim Lisboa. Este ano, foram oferecidas, segundo a Secretaria Municipal de Educação, 18.334 novas vagas pela Reme, nem todas preenchidas. A Capital possui 60 escolas localizadas na zona urbana e outras 35 na rural. Em algumas escolas da rede estadual da Capital também houve o retorno às aulas. (RETORNO..., 1995, p. 8).

Ainda de acordo com o referido jornal, o Colégio Militar foi aberto com “três turmas da 5ª série do 1º grau, duas da 6ª série e três do 1º ano do 2º grau.” (id. Ibid., p. 8). Para atender a essa clientela o corpo docente era assim constituído: “O quadro de professores é composto por 15 profissionais de Campo Grande, oito formados pela Escola de Administração do Exército, em Salvador, e mais seis oficiais da reserva.” (id. Ibid., p. 8).

Quanto à distribuição dos alunos por gênero, o percentual era: “Para quem pensa que o Colégio é exclusivo de homens e militares, 38% dos alunos são do sexo feminino e apenas 35% correspondem a filhos de militares.” (id. Ibid., p. 8). Sobre a participação de meninas nos colégios militares o *site* da DEPA traz a informação:

Em 1989, um século depois da criação do primeiro Colégio Militar, as meninas são admitidas como alunas para cumprir as mesmas atividades curriculares dos meninos. No ano de 1995, forma-se a turma pioneira de alunas dos Colégios Militares. Anualmente, por ocasião dos concursos de admissão à 5ª série do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio, moças e rapazes disputam as vagas disponíveis em igualdade de condições. (HISTÓRICO. DEPA *ON LINE*).

Em 2009 o Colégio apresentou ótima classificação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁸ ao se avaliarem as séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª). No estado de Mato Grosso do Sul apenas três instituições públicas tiveram boa pontuação sendo uma delas o referido Colégio que alcançou a melhor nota e ficou entre as cinco melhores do país. A média do IDEB alcançada pelo Colégio ficou em 7,1 enquanto que a do estado ficou

²⁸ O IDEB foi criado em 2005 pelo governo federal com o intuito de avaliar o desempenho do ensino público no país e, a partir dos resultados, propor mudanças metodológicas. A avaliação considerou dois fatores: o rendimento escolar considerando as taxas de aprovação, reprovação e abandono e as médias de desempenho obtidas pelos alunos na Prova Brasil. Para tanto, utilizou uma escala de 0 a 10.

em 6,4. Esta classificação foi noticiada nos jornais virtuais de circulação do estado²⁹. Para alcançar esses patamares, foi-nos concedida esta explicação pelo Major André Luiz G. Silva:

Quando termina o ensino médio a gente vai ver o resultado de ENEM, vestibular, escola preparatória e o IDEB quando a gente faz a Prova Brasil. No IDEB, além da Prova Brasil, entra outros indicadores, evasão, recuperação... Geralmente a gente tem se destacado nesses indicadores. Por quê? Porque o 3º ano, conforme eu comentei contigo, é voltado para o ENEM na parte da manhã e nós fazemos esses preparatórios. E ele, o IDEB, por exemplo, esse ano [2011] nós vamos ter a Prova Brasil e durante o ano a gente trabalha o aluno para fazer essa prova.

Você pode perguntar assim “mas professor, major, se você vai trabalhar o aluno para fazer a Prova Brasil pode mascarar o resultado”. Acaba não mascarando porque a gente faz um trabalho pedagógico muito forte deste o 6º ano. Nossos instrumentos de avaliação, principalmente os bimestrais são instrumentos, abre aspas, puxados, fecha aspas. A gente cobra realmente do aluno, é lógico, respeitando cada nível, no 6º ano não fazemos cobrança como fazemos do 3º, lógico que não, mas dentro da capacidade de um aluno do 6º ano nós fazemos uma cobrança que vai exigir dele. Então, o que acontece aqui? Todos os instrumentos de avaliação, tanto a bimestral e a mensal..., a gente faz Verificação Imediata, termina a aula o professor fala “pessoal, vamos lá, verificação imediata” ou avaliação marcada – porque a gente faz VI que é Verificação Imediata mais a Avaliação Marcada – que é uma nota mensal que soma com a bimestral e nós acabamos forçando a aluno a ter um plano de estudo. Então ele acaba todo dia tendo que estudar alguma coisa. Não significa que ele vai ter que ficar 20 horas em cima do livro. Não é isso, mas que tem que ter duas horas de estudos diários para poder acompanhar o ritmo, isso tem que ter. Isso acaba refletindo onde? No final, em sua formação, tanto na Prova Brasil e a gente ainda dá um complemento, alguma atividade para o aluno se preparar para essa prova quanto no 3º ano com os vestibulares, o ENEM, os vestibulares mais tradicionais como da USP, UNICAMP etc. e nossos índices acabam sendo altos. Isso em termos de aprovação em ENEM, Prova Brasil e nesses vestibulares.

Em termos de evasão e recuperação é como te falei, a gente trabalha muito essa parte pedagógica, tanto o apoio pedagógico como a aula de recuperação, nós ofertamos. O aluno que quer tem todas as ferramentas para melhorar seu rendimento e isso acaba refletindo em nossos resultados e não só o nosso Colégio busca isso, é uma característica do sistema dos Colégios Militares

²⁹ Ver o jornal Campo Grande Notícias: http://www.campograndenoticias.com.br/campogrande/colégio-militar-de-campo-grande-est_-entre-os-melhores-do-pais-a.htm; <http://www.campograndenews.com.br/cidades/colégio-militar-e-escola-com-maior-nota-do-ideb-em-ms-07-05-2010> ; jornal da TV Morena (subsidiária da Globo): <http://rmtonline.globo.com/noticias.asp?em=3&n=496683&p=2&Tipo=> ; Jornal Itaporanews: <http://www.itaporanews.com/noticias/ms/32478-colegio-militar-e-escola-com-maior-nota-do-ideb-em-ms>

do Brasil. Todos os Colégios Militares buscam isso e todos têm essas ferramentas que eu estava te falando. (SILVA, 2011).

Há, portanto, uma convergência de ações para que o Colégio obtenha bons resultados nos índices de avaliação o que confere um elemento distintivo da escola na capital de Mato Grosso do Sul.

Integrando a estrutura descrita na atual localidade, o Colégio Militar de Campo Grande possui uma área verde utilizada para aulas com a temática do meio ambiente, conforme identificação desta imagem que demonstra a sua extensão:



(Disponível em: www.google.com.br/maps)

Figura 6. Vista Aérea da Reserva Ecológica do Colégio Militar de Campo Grande

Esta é a entrada do referido Parque:



Figura 7. Entrada para o Parque Ecológico da Escola

Anteriormente à criação do Colégio esta área era destinada aos exercícios militares, porém, para entendermos as razões de sua utilização pela escola para a educação ambiental convém discutirmos a gênese dessa temática e as diversas maneiras com que foram materializadas nas esferas educativas formais e informais do Exército Brasileiro.

1.1 O Meio Ambiente e a Educação

O envolvimento sistematizado do Exército com a preocupação ambiental foi estabelecido mais precisamente no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso quando da aprovação da Política de Gestão Ambiental do Exército Brasileiro por meio da Portaria n. 570, de 6 de novembro de 2001. Nela está explicitada a orientação geral de incrementar as ações de gestão ambiental nos empreendimentos e atividades do Exército. Estas ações diziam respeito àquelas a serem desenvolvidas tanto interna quanto externamente, entre órgãos governamentais em ações de parcerias e forças-tarefa, tais como com o Ministério do Meio Ambiente e da Defesa e com nações consideradas amigas.

A referida Política trazia nos itens “f” e “g” definições claras acerca da constituição de recursos humanos com essa formação:

- f. Formar recursos humanos especializados em gestão ambiental, com a finalidade de elaborar estudos e decorrentes relatórios de impactos

ambientais, referentes aos empreendimentos e às atividades a serem realizados pelo Exército.

g. Promover a educação ambiental, valendo-se do Sistema de Ensino do Exército, conforme estabelecido no Regulamento da Lei de Ensino do Exército e do Sistema de Instrução Militar do Exército Brasileiro. (BRASIL. ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO. PORTARIA N. 570, 2001, p. 2).

Esta Política adquiriu caráter mais complexo visto que, juntamente com a Diretriz Estratégica de Gestão Ambiental do Exército e os Planos Básicos de Gestão Ambiental do Exército Brasileiro (PBGAEB) orientaram o Sistema de Gestão Ambiental do Exército Brasileiro (SIGAEB).

Explicitado o caráter formativo em gestão ambiental no interior do Exército Brasileiro, as Diretrizes também reafirmavam esta intenção ao orientar como os objetivos estabelecidos na Política seriam alcançados. Desta forma, a Portaria n. 571, publicada na mesma data que a anterior, isto é, em 6 de novembro de 2001, seria o documento formal das Diretrizes Estratégicas.

Para tanto, a referida Portaria 571 definiu como a primeira premissa básica que a gestão ambiental adquiria importância crescente no cenário mundial e os militares deviam observar e zelar por toda legislação ambiental no decurso de suas funções, principalmente naqueles que podiam degradar o meio ambiente. Assim, para que o sistema funcionasse seria necessário conscientizar a todos os escalões do Exército Brasileiro, estabelecer procedimentos, desenvolver hábitos, bem como promover ações de prevenção, preservação, conservação e recuperação das áreas sob jurisdição do Exército Brasileiro e naquelas que poderiam ser utilizadas por eles no exercício de suas funções. Reafirmava, para tanto, o papel do Sistema de Ensino do Exército e o Sistema de Instrução Militar do Exército Brasileiro (SIMEB) como promotores dessa mentalidade junto ao público interno. As premissas básicas terminavam com a ressalva de que essas preocupações deviam estar sempre presentes nas atividades e empreendimentos do Exército, porém não podiam ser inibidoras das ações próprias dos militares.

A Revista Verde Oliva, uma publicação do exército brasileiro, apontou a preocupação com o meio ambiente inserida no currículo desenvolvido nas escolas militares atendendo a Lei 9795 de 27 de abril de 1999. Assim, tanto no âmbito disciplinar quanto interdisciplinar do currículo a educação ambiental era trabalhada da seguinte forma:

En el ámbito disciplinar encontramos contenidos curriculares – notablemente en las disciplinas de Ciencias Físicas y Biológicas de la enseñanza Primaria y de Biología de la enseñanza Secundaria – los cuales, organizados racionalmente, garantizan un abordaje valorativo sobre El tema. Las tres disciplinas que en sus contenidos específicos no tratan directamente de la cuestión, guardan para ella una mirada que reconoce su importancia y urgencia y, siempre que posible, sus profesores insertan informaciones relevantes en sus clases.

En la esfera interdisciplinar encontramos gran ocurrencia de proyectos que movilizan todos los miembros de los Colegios Militares para – de esa vez, en carácter más práctico – actuar en provecho del medio ambiente. (VERDE OLIVA on line, 2008, p. 11).

Em 8 de fevereiro de 2008 foi publicada a Portaria n. 14/DEP aprovando as normas para a promoção ambiental nos estabelecimentos de ensino e nas organizações militares subordinadas e/ou vinculadas ao Departamento de Ensino e Pesquisa. Esta Portaria estabelecia como objetivo desenvolver internamente o comprometimento com a gestão ambiental. Este documento de dezesseis páginas incluído dois anexos, fundamentava a promoção ambiental em consonância com o Sistema de Gestão Ambiental do Exército Brasileiro – SIGAEB em cinco níveis: conscientização, prevenção, preservação, recuperação e cooperação.

Nos estabelecimentos de ensino os objetivos manifestos no documento eram dezoito, que serviriam de base para a seleção dos objetivos gerais e específicos a serem feitos pelos referidos estabelecimentos de acordo com os graus de ensino. Desta forma, tanto civis quanto militares do Exército deveriam internalizar e adotar práticas educativas de promoção da educação ambiental, com vistas à promoção da cidadania consciente e também a construir na sociedade uma opinião favorável à imagem do Exército:

m. Contribuir para a formação do cidadão consciente do uso sustentável do meio ambiente (atitude correspondente a “ser” integrante partícipe dos ambientes físico e biológico) e na construção de uma nova relação do homem com o ambiente (aquisição de conhecimentos, valores, habilidades e experiências).

[...]

o. Desenvolver, nos militares e nos servidores civis do Exército, mentalidade e comportamento relativos à ética ambiental incorporada às atividades profissionais militares, de forma a evidenciar postura pró-ativa da Instituição e gerando, como produto secundário, opinião pública favorável à imagem do Exército e, principalmente, desencadeando ações que evitem a degradação ambiental e que recuperem o meio ambiente impactado pelas operações militares. (BRASIL. MINISTÉRIO DA DEFESA. PORTARIA N. 14, 2008, p. 3).

Estava explicitada, também, nos itens “q” e “r” que no exercício das operações e empreendimentos militares deveria estar presente a postura de cuidado legal, por meio de estudos de impacto ambiental (EIA) e relatório sobre meio ambiente (RIMA).

As orientações gerais descritas como condicionantes para a promoção da educação ambiental definiam, dentre outras, que a abordagem seria desenvolvida em três enfoques: naturalista, jurídico e sócio-ambiental. Para tanto, foram descritos desta forma:

a) Enfoque naturalista

Atividades educacionais relacionadas com a qualidade de vida e que priorizam os aspectos comportamental, moral e ético. Devem contextualizar a relação do ser humano com a natureza, priorizando a aprendizagem de conceitos e a adoção de atitudes relacionadas com a conscientização, prevenção, preservação, recuperação e cooperação para a melhoria do meio ambiente. Devem, ainda, atentar para os riscos ambientais e os cuidados com os ecossistemas.

b) Enfoque jurídico

Atividades educacionais voltadas para o estudo da legislação ambiental, incluindo suas conseqüências e repercussões para o Exército. É sob este enfoque que será estudado o planejamento de gestão ambiental.

c) Enfoque sócio-ambiental

Atividades educacionais que consideram o meio ambiente em sua totalidade, tratando-o do ponto de vista local, nacional e global. Sob este enfoque está a análise dos aspectos sócio-cultural e político-econômico dos problemas postos, influenciados pelo meio ambiente ou que nele venham a interferir. Inserem-se aqui os problemas ambientais decorrentes da elaboração dos planos de desenvolvimento institucional e do estabelecimento de políticas educacionais e de gestão. (Id. Ibid., p. 4-5).

Em âmbito nacional as propostas educacionais para a abordagem sobre o meio ambiente também se estendem a todos os níveis de ensino. No caso específico dos Colégios Militares o item 5 “Execução da Promoção da Educação Ambiental” trazia como esta temática deveria ser tratada:

- 1) Conduzir a educação ambiental visando a formação de cidadãos responsáveis, direcionando para a reflexão sobre o uso sustentável do meio ambiente e valendo-se, quando possível, de práticas educativas que estimulem a aprendizagem colaborativa e integradora.
- 2) Incluir, nas séries finais do ensino fundamental, a educação ambiental como tema de trabalhos interdisciplinares.
- 3) Permitir a participação dos alunos nas atividades que envolvem o ambiente.
- 4) Inserir a educação ambiental nas atividades de grêmios e/ou clubes de alunos.

5) Criar atividades que envolvam os familiares dos alunos, quando possível. (BRASIL. MINISTÉRIO DA DEFESA. PORTARIA N. 14, 2008, p. 6-7).

Se a referida Portaria trazia todas as indicações sobre o que poderia ser feito em todos os níveis de ensino, vejamos o relato dessas experiências indicadas na Revista Verde Oliva para entender como a educação formal preparou seus quadros para esse novo papel pensado para as Forças Armadas no Brasil:

- A Escola de Administração do Exército – EsAEx – promoveu em 2004 a conscientização ambiental interna por meio da distribuição de exposições e distribuição de panfletos, bem como em 2007, envolvendo o corpo docente e discente, implantou a reciclagem recolhendo três toneladas por ano e encaminhando o lixo para uma cooperativa. Tanto os alunos da EsAEx quanto do Colégio Militar de Salvador produzem pesquisas e publicações sobre a temática.

- A Escola de Sargento das Armas – EsSA – trabalhou indiretamente ao estabelecer que nas campanhas os comandados não deixassem vestígios e utilizassem o terrenos e a vegetação como aliados fundamentais. Além disso, promoveu em 2007 plantios de árvores em uma das margens de um rio, próximo ao local onde estavam aquartelados.

- Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN – desenvolveu projeto de tratamento de vertedero bem como trabalharam com a temática ao separar os resíduos provenientes de veículos para não contaminar a bacia do rio Paraíba do Sul. Segundo o artigo da AMAN saíram os jovens oficiais comprometidos com ações proativas em favor do meio ambiente.

- Escola Militar de Engenharia – IME – trabalhou no primeiro semestre de 2008 os “Efeitos do Componente Ambiental nas Obras de Engenharia” e nos trabalhos de Conclusão de Curso desenvolveram trabalhos vinculados a temática.

- Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais –EsAO – destinado a formação dos capitães teve no currículo dos cursos de Engenharia e Material Bélico estudo do impacto das operações militares e recuperação do meio ambiente.

- Escola de Comando e Estado Maior do Exército – ECEME tinha por objetivo:

preparar oficiales superiores para El ejercicio de funciones de Estado Mayor, Mando, Jefatura, dirección y de asesoramiento a los más altos escalafones de la Fuerza Terrestre. Además de eso, coopera con los Órganos de Dirección General y de Dirección Sectorial en el desarrollo de la doctrina

para la preparación y el empleo de la Fuerza Terrestre. (DEP on line, 2008, p. 14).

Na ECEME a educação ambiental foi trabalhada por meio de exposições, painéis e nas monografias de conclusão de curso que exigem serem feitas com temas relevantes para o Exército nas quais se insere o Meio Ambiente.

- Instrução Militar na Preparação e Emprego da Tropa – destinada a educação não formal de cabos e soldados, durante o período de instrução anual trabalhavam com a temática.

- Escola de Instrução Especializada – nos cursos de formação de sargentos havia uma unidade didática de Gestão Ambiental. A intenção era que os sargentos se tornassem difusores e agentes ativos da defesa do meio ambiente.

Pelo exposto, tratada como abordagem obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino de forma curricular e extracurricular, as atividades teóricas e práticas sobre o tema seriam registradas nos planos de disciplinas – PLADIS e nos planos de área – PLAEST³⁰. No âmbito avaliativo a aprendizagem seria tratada na modalidade formativa e excepcionalmente de forma somativa. Isto significa que seriam utilizados trabalhos interdisciplinares, projetos, atividades dos grêmios e/ou clubes de alunos, bem como atividades que pudessem envolver aos alunos. Outras orientações foram discriminadas para os cursos de formação, de especialização, de aperfeiçoamento, dos altos estudos militares e de política, estratégia e alta administração do Exército.

Assim, vários projetos foram criados para desenvolver o trabalho com a temática em escolas de todo país. No caso específico do Colégio Militar de Campo Grande foi criado o Projeto de Compostagem em 2006 que objetivava desenvolver a consciência ambiental entre os alunos e promover atividades de convivência entre eles³¹.

Ainda no ano de 2006, ao se trabalharem os Valores a escola afixou placas tratando da temática do meio ambiente:

³⁰ Trataremos desses planos no capítulo 2.

³¹ Outras experiências ocorreram tais como no Colégio Militar de Porto Alegre, Colégio Militar de Santa Maria, Colégio Militar do Rio de Janeiro e Colégio Militar de Salvador, dentre outros.



Figura 8. Placa do Projeto Valores no Pátio Interno do Colégio

De acordo com a Assistente Social Francisca Bezerra de Souza do Colégio Militar de Campo Grande, o projeto Valores foi assim desenvolvido:

Cada seção ficava responsável para trabalhar um valor. Quando ia trabalhar um valor, o que significava isso, por exemplo, limpeza, conservação da escola, ia trabalhar na sala de aula, todo mundo se movimentando porque tem que ficar limpa quando sair do colégio, a sala tem que ficar arrumada e assim todos os outros valores foram sendo trabalhados. (SOUZA, 2011).

Além desses projetos há um *banner* internamente que reforça a necessidade de práticas voltadas para a ação dos alunos:



Figura 9. Banner Reforçando a Atitude sobre o Meio Ambiente

Percebe-se por meio dessas experiências a pluralidade de ação que o Exército lançou mão para tratar do meio ambiente de forma institucionalizada. Em Campo Grande a ação não foi diferenciada das determinações gerais, porém há que se ressaltar que a área verde no entorno da escola confere um caráter singular ao Colégio que possui uma reserva à disposição dos seus estudos como nenhuma outra instituição pública municipal, estadual ou federal sediadas na capital do estado, bem como o fato de que o Mato Grosso do Sul possui o pantanal e regiões de eco-turismo que promovem na sociedade uma aproximação com a temática ambiental que não lhe é estranha, nem externa ou artificialmente criada. Assim, para os alunos e familiares não há uma alheamento sobre meio ambiente em razão direta da própria constituição do Estado.

Além da discussão ambiental presente no Colégio Militar de Campo Grande, outros elementos constitutivos serão analisados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: GESTÃO ESCOLAR, PLANEJAMENTO E CURRÍCULO

A organização da escola, seu funcionamento e normalização são emanados, conforme expusemos anteriormente, pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA por meio de vários documentos gerais que, por sua vez, desdobram-se em outros aplicados aos Estabelecimentos de Ensino. Neste estudo, no campo normativo começaremos a tratar das Normas de Gestão, Planejamento e condução do Ensino – NGPCE de 2005, depois em outra versão, a de 2010, denominada Normas de Planejamento e Gestão Escolar – NPGE acrescida de alguns itens; Normas para Elaboração e Revisão de Currículos – NERC e Manual do Docente para então analisarmos os produzidos especificamente pelo Colégio Militar de Campo Grande: Normas Internas de Supervisão Escolar - NISE/CMCG e Plano Geral do Ensino. Além disso, utilizaremos os Planos de Disciplina – PLADIS e Planos de Áreas de Estudo – PLAEST ao abordarmos especificamente as disciplinas. O contraponto entre o prescrito e o real será identificado por meio dos atores que vivem este processo.

As normas de gestão do ensino trazem texto comum explicando sua finalidade, o embasamento legal e o histórico da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. A proposta pedagógica explicita que o processo educacional e o ensino-aprendizagem orientam-se na “formação de cidadãos intelectualmente preparados e cômicos do seu papel na sociedade segundo os valores e tradições do Exército Brasileiro.” (BRASIL. DEPA. NPGE, 2010, p. 4, grifo do autor). O mesmo texto está presente na versão de 2005 com o destaque dado pelo órgão responsável pela condução do ensino.

Os militares reforçam a hierarquia ao definirem que a gestão escolar é coadjuvante à ação de comando, pelo exercício da autoridade, mesmo existindo uma ação supervisora colegiada:

Ainda que seja viabilizada por intermédio de uma ação supervisora coletiva nos CM, caracteristicamente hierarquizados como qualquer instituição militar, sempre será ressaltada a pessoa do Comandante e Diretor de Ensino, responsável pela eficiência e pela eficácia da política educacional do Sistema de Ensino do Exército, buscando o desenvolvimento pleno dos seus objetivos, organizando e coordenando todos os esforços, oferecendo contínua inspiração e liderança em busca da permanente melhoria da

qualidade do processo ensino-aprendizagem. (BRASIL. DEPA. NPGE, 2010, p. 5).

Esta mesma afirmação está presente no depoimento informal que afirma ser um Colégio, mas que “aqui é um quartel, tem comandante e tudo”.

Entre os docentes que responderam aos questionários há a percepção de que o acúmulo de funções exercidas próprias dos militares e as inerentes ao do Colégio acabam por sobrecarregá-los. Ao serem solicitados a apontarem as dificuldades para quem ministra aulas, dois docentes afirmaram o seguinte:

“Por muitas vezes acabamos por acumular as atividades de ensino com as militares, o que prejudica nosso desempenho.” (DOCENTE1, 2010).

“Quantidade de reuniões e afazeres não ligados à educação.” (DOCENTE 4, 2010).

Sobre essas atribuições recebemos o seguinte detalhamento em entrevista com o Major André Luiz G. da Silva:

São processos administrativos, sindicância, fazemos todo o recebimento de material, vamos supor, de informática, 20 (vinte) computadores, tem que ter alguém que vai olhar se os computadores comprados estão de acordo com a nota fiscal, pelo descarte de material, por exemplo, essa mesa aqui foi comprada há 10 (dez) anos e não podemos simplesmente jogar fora. Temos de descarregar, tirar do patrimônio da unidade e tem outro militar que vai ser escalado para ver se realmente ela está velha e vamos recebendo essas atribuições administrativas. Isso é por escala, então vamos lá, todos os tenentes e todos os capitães e rodam entre todos até voltar no inicial de novo. E, além disso, temos também fiscal de contrato. E o que é fiscal de contrato? Por exemplo, eu sou fiscal de contrato do caixa eletrônico do Banco do Brasil, são prestadores de serviço que nós temos aqui, como cantina, barbearia, companhia de luz, telefone, todos os contratos para fazermos o gerenciamento. [exemplificando] Por que estamos gastando muita luz? O que pode ser feito para melhorar? Como está o lanche da cantina? O que é servido? E o preço? E, além disso, o chefe de ano e nós aqui da Seção de Ensino temos a parte administrativa também: aquisição de livro, aquisição de material de apoio ao ensino, por exemplo, um projetor multimídia, viagem que nós temos de pedir ônibus, então, são as atividades administrativas voltadas para o ensino e não tem como separar, mas a carga maior administrativa não é nossa. Tem uma Divisão Administrativa que dá todo o apoio, o suporte para o ensino. (SILVA, 2011).

Essas atribuições contam também com o suporte da Seção de Operações para o desenvolvimento das funções:

[...] a Seção de Operações, em que é tratada a parte dos soldados que temos aqui dentro, de instrução militar para os soldados, porque nós temos uma companhia de soldados aqui dentro para dar suporte ao ensino. Como é esse suporte? É o soldado que vai para a sala de multimeios, que vem aqui auxiliar a coordenação pedagógica, que vai para a biblioteca, então, temos esses apoios aí com os soldados militares. (Id. Ibid.).

As atividades inerentes aos militares entendidas nos depoimentos como aquelas que sobrecarregam o trabalho foram assim descritas:

Tenente tira serviço de oficial de dia, sargentos tiram serviço de comandante da guarda e o professor civil não. Isso é função militar e ele acaba tendo outras atribuições. É um serviço 24 horas que a gente procura casar com a carga pedagógica, por exemplo, o oficial de dia pode dar aula apesar de estar de serviço, durante aquele período pode ir para a sala de aula e dar a aula normalmente só que quando terminar o expediente ele permanece aqui em suas atividades de serviço, fazendo ronda, tomando conta do quartel etc. (Id.Ibid.).

Questionado se as atividades de serviço incluíam fazer ronda no Colégio o entrevistado respondeu:

Faz ronda, verifica a segurança do quartel, reserva de armamento, verifica iluminação, se não tem sala que ficou ligada, com ventilador ligado, o oficial de dia representa o comandante na ausência dele no Colégio, ele toma conta do Colégio literalmente após o fim do expediente, mas durante a atividade pedagógica ele é voltado para a atividade pedagógica, não é porque vai estar de serviço que não pode dar aula, ele vai dar aula, mesmo sabendo que no outro dia vai estar cansado ou cansada, mas o militar acaba se acostumando, isso não traz prejuízo para o ensino porque o militar acaba conseguindo conciliar essas duas vertentes. (Id. Ibid.).

Quanto ao planejamento e a gestão escolar estes são construídos prevendo as atividades que deverão ser desenvolvidas durante o período letivo. Assim, é um documento orientador para os Estabelecimentos de Ensino que, a partir dele, propõem programas para a execução das atividades de ensino, seguindo os modelos, numeração e sistemas de cores. Durante as visitas de supervisão realizadas pela DEPA, os Colégios devem apresentar estes programas aos supervisores. Segundo depoimento do responsável pela Coordenação Pedagógica/Supervisão do Ensino Médio as ações não são tão engessadas, pois quando são implantadas de forma exitosa podem ser adotadas por outros Colégios. Desta forma, mesmo havendo um parâmetro rígido, há espaço de construção em razão das singularidades do Colégio e por isso, na percepção desse depoente os Colégios são diferentes entre si.

O regime escolar estrutura as aulas em 6 (seis) horas-aula, com duração de 45 minutos, preferencialmente com aulas geminadas, ocorrendo no período matutino. Se necessário para o atendimento de atividades no período vespertino, estas devem estar previstas em Calendário.

Em 2006 houve revisão da carga didática e várias disciplinas ficaram organizadas em hora-aula, porém como havia outras ainda na condição de hora cheia a NPGE elaborou dois modelos de distribuição de hora-aula nas disciplinas, conforme modelos indicados nos quadros a seguir:

Modelo para o Ensino Fundamental:



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL

(MODELO A SER SEGUIDO PELO CM)

ANEXO "C" (GRADE CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL) ÀS NPGE/SCMB

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL							
ATIVIDADES			CARGA HORÁRIA				
			6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total (h/a)
DISCIPLINAS CURRICULARES	BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	5	800
		MATEMÁTICA	5	5	5	5	800
		CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	4	4	3	4	600
		GEOGRAFIA	3	3	3	2	440
		HISTÓRIA	3	3	3	2	440
		EDUCAÇÃO FÍSICA	4	4	4	4	640
		ARTES I	1	1	-	-	80
	PARTE DIVERSIFICADA	LEM (LÍNGUA INGLESA) – SEAN	3	3	3	3	480
		SOCIOLOGIA	-	-	-	1	40
		DESENHO GEOMÉTRICO	-	-	2	2	160
		INSTRUÇÃO CÍVICA E MILITAR	1	a	1	a	80
		ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	b	b	b	b	80
		INFORMÁTICA EDUCACIONAL	(c)	(c)	(c)	(c)	-
		ENSINO RELIGIOSO	(d)	(d)	(d)	(d)	-
		TRABALHO INTERDISCIPLINAR (f)	(e)	(e)	(e)	(e)	-
		ATIVIDADE CÍVICO-MILITAR (A CARGO DA DIREÇÃO DE ENSINO) (f)	1	1	1	1	160
		TOTAL	HORA/AULA(SEMANA)	30	30	30	30
TOTAL	HORA/AULA(ANO)	1200	1200	1200	1200	4800	
TOTAL	HORA(ANO)	900	900	900	900	3600	

Observações:
 (a) Instrução Cívica e Militar (semanas ímpares).
 (b) Orientação Educacional (semanas pares).
 (c) Atividade oferecida no turno contrário com tempo de duração a critério da Dir Ens. Deverá ser ministrada por níveis de conhecimento. É obrigatório para alunos de qualquer ano que não tenham conhecimento de informática.
 (d) O Ensino Religioso deverá ser ministrado no turno contrário ao do ano (opcional).
 (e) Atividade que deve ser desenvolvida no turno contrário.
 (f) Atividades que não compõem o Histórico Escolar do Discente/EF.

Modelo para o Ensino Médio:



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL

(MODELO A SER SEGUIDO PELO CM)

ANEXO "D" (GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO) ÀS NPGE/SCMB

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO							
ATIVIDADES		CARGA HORÁRIA					
		1º ano	2º ano	3º ano	Total (h/a)		
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA		3	3	3	360	
	LITERATURA		2	2	2	240	
	MATEMÁTICA		4	4	4	480	
	BIOLOGIA		3	3	3	360	
	FÍSICA		3	3	3	360	
	QUÍMICA		3	3	3	360	
	GEOGRAFIA		2	2	2	240	
	HISTÓRIA		2	2	2	240	
	EDUCAÇÃO FÍSICA		2	2	2	240	
	FILOSOFIA		1	1	-	80	
	SOCIOLOGIA		-	1	-	40	
	ARTES II		-	-	1	40	
	PARTE DIVERSIFICA DA	LEM	LÍNGUA INGLESA e LÍNGUA ESPANHOLA		3 (a)	2 (a)	3
INSTRUÇÃO CÍVICA E MILITAR		1 (b)	1 (b)	1 (b)	120		
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL		(c)	(c)	(c)	-		
INFORMÁTICA EDUCACIONAL		(d)	(d)	(d)	-		
ATIVIDADE CÍVICO-MILITAR (A CARGO DA DIREÇÃO DE ENSINO) (e)		1	1	1	120		
TOTAL	HORA/AULA(SEMANA)		30	30	30	-	
TOTAL	HORA/AULA(ANO)		1200	1200	1200	3600	
TOTAL	HORA(ANO)		900	900	900	2700	
Observações:							
(a) LEM (Inglês – SEAN e Espanhol – Instrumental). Espanhol será ofertado a partir do 1º ano;							
(b) Instrução Cívica e Militar (semanas pares);							
(c) Orientação Educacional (semanas ímpares);							
(d) Atividade ofertada no turno contrário. E obrigatória para os alunos que não possuem conhecimentos básicos;							
(e) Atividade que não compõe o Histórico Escolar do Discente/EM.							

(BRASIL. DEPA. NPGE, 2010 p. 47)

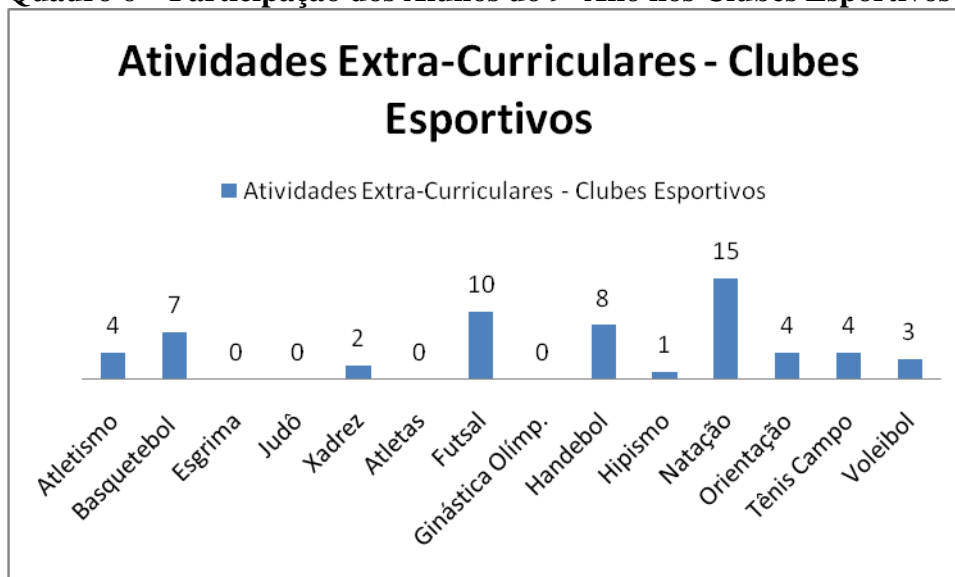
Partindo da constatação de que ao dimensionar a carga didática deve-se equacionar a relação entre conteúdos, tempo e corpo discente e, ainda, de que as disciplinas devem

integralizar 1.200 (um mil e duzentos) tempos de aula/ano (200 dias letivos x 6 tempo diários), a recomendação contida na Norma de Planejamento e Gestão Escolar Geral é a restrição de atividade extraclasse em prol da considerada atividade-fim – a aprendizagem. Apesar de entender a importância das atividades extras, a DEPA recomenda que elas sejam feitas nos turnos diferentes dos da aula (contraturno) ou aos sábados.

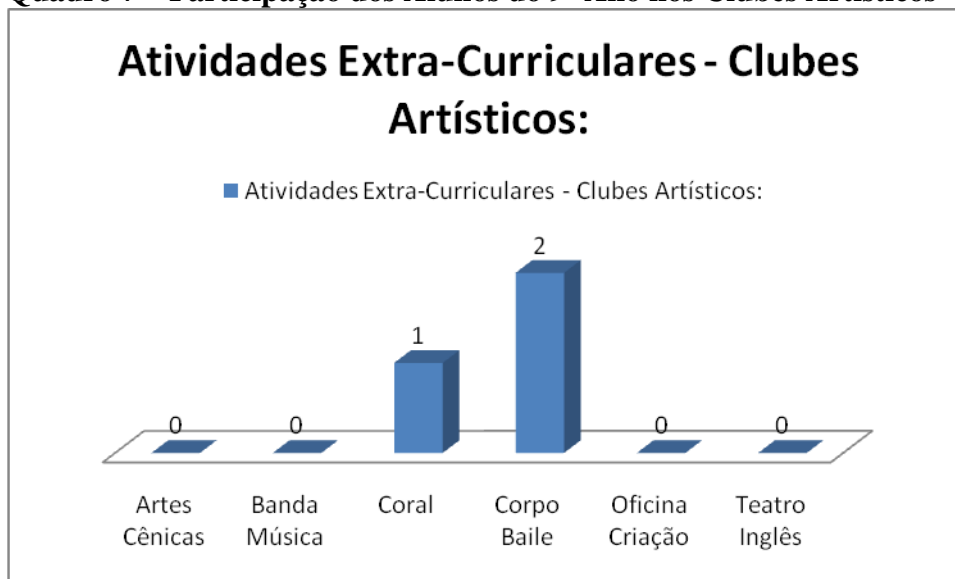
As atividades extracurriculares são voluntárias e organizam-se em Clubes, tais como os Esportivos, Artísticos, de Estudo e Grêmios. Ao serem questionados os alunos do 9º ano identificaram as com maior participação:

Nos Clubes Esportivos a participação maior foi na natação:

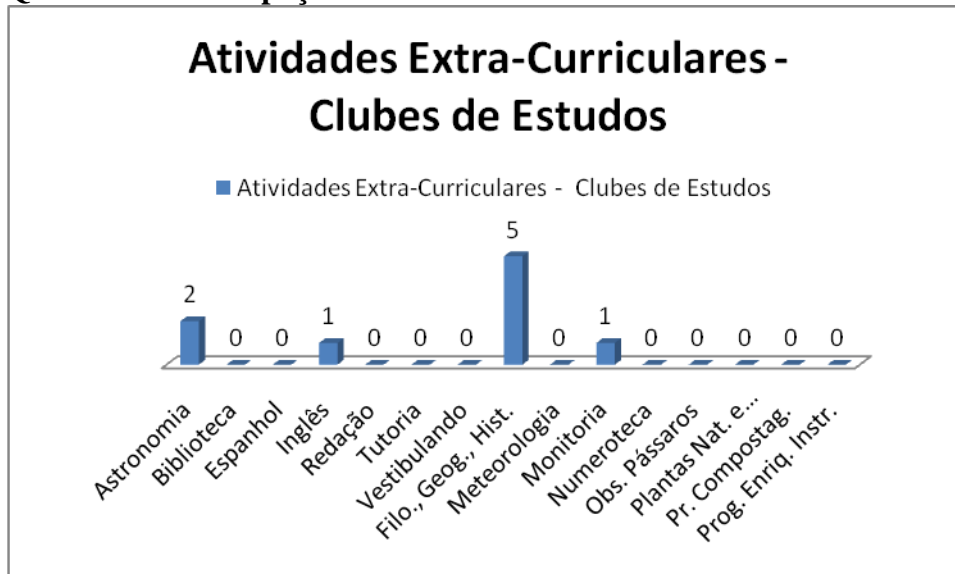
Quadro 6 – Participação dos Alunos do 9º Ano nos Clubes Esportivos



Nos Clubes Artísticos foi o Corpo de Baile:

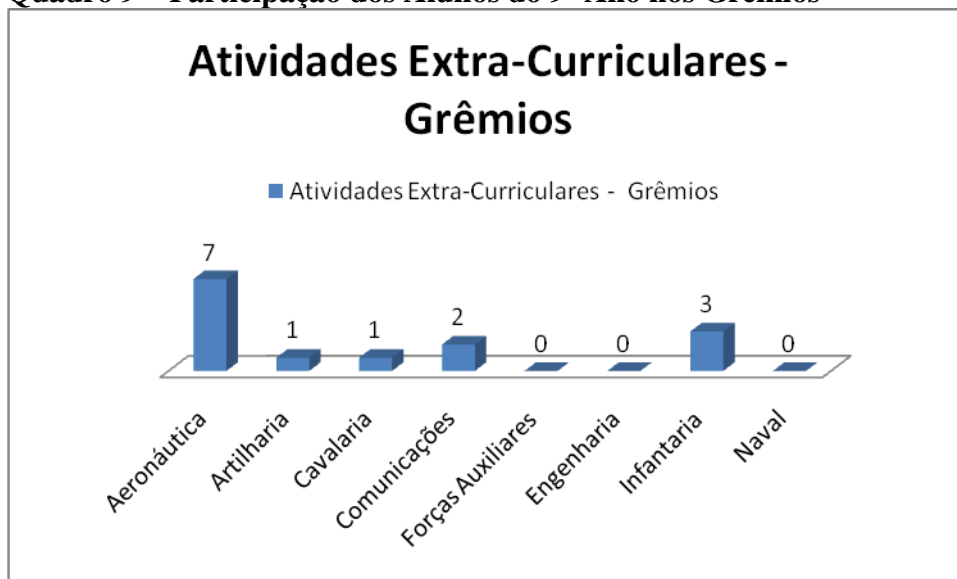
Quadro 7 – Participação dos Alunos do 9º Ano nos Clubes Artísticos

Nos Clubes de Estudos os destinados aos estudos de Filosofia, Geografia e História:

Quadro 8 – Participação dos Alunos do 9º Ano nos Clubes de Estudos

Nos Grêmios a Aeronáutica ficou com a maior participação:

Quadro 9 – Participação dos Alunos do 9º Ano nos Grêmios



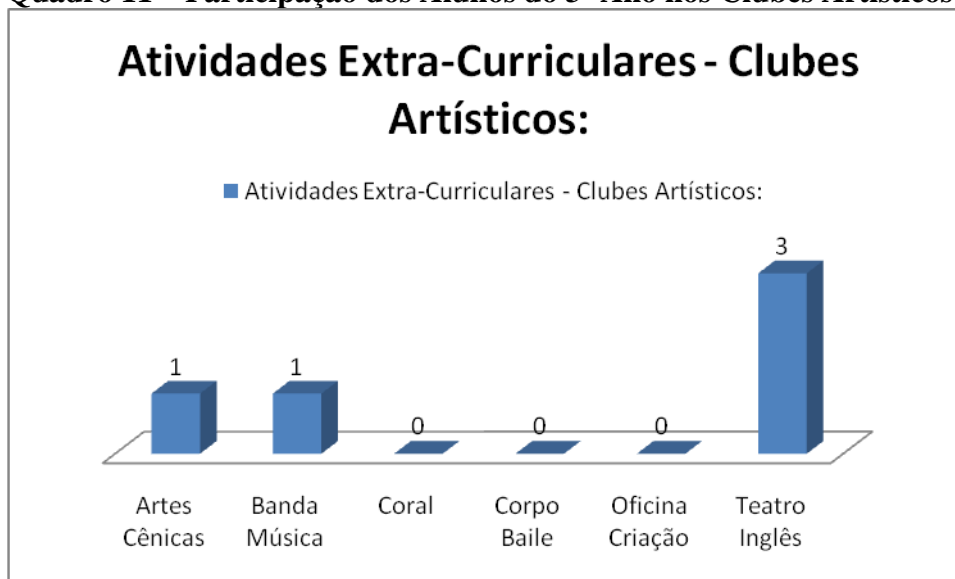
Quanto aos alunos do 3º ano do Ensino Médio as participações apontaram para o Futsal a maior participação:

Quadro 10 – Participação dos Alunos do 3º Ano nos Clubes Esportivos



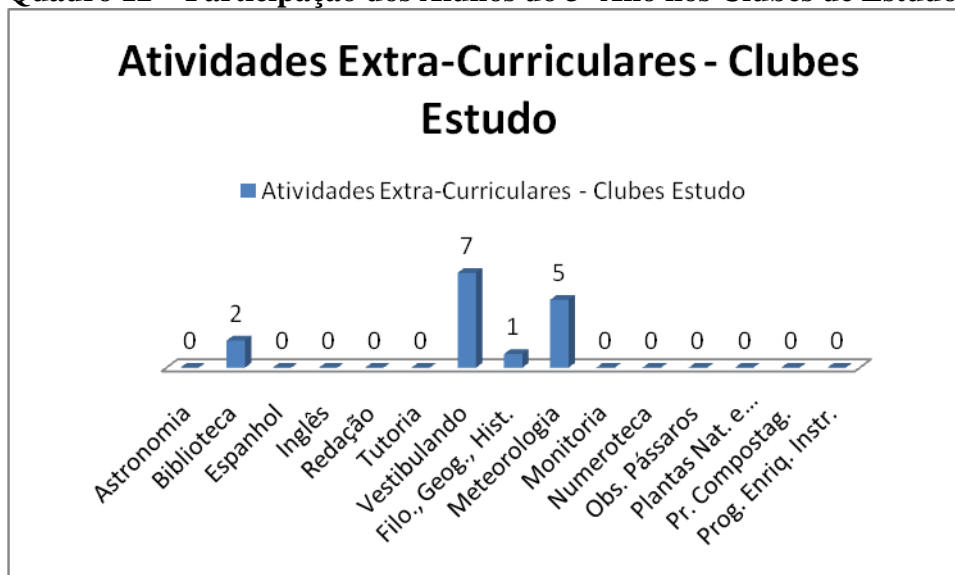
Para o Clube Artístico:

Quadro 11 – Participação dos Alunos do 3º Ano nos Clubes Artísticos

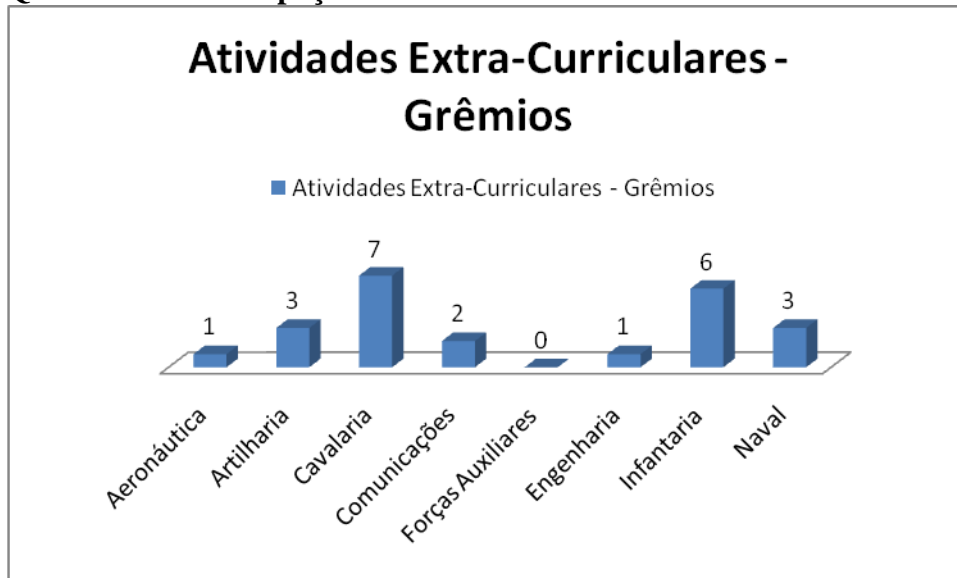


Os estudos com maior participação foram os voltados para o vestibular:

Quadro 12 – Participação dos Alunos do 3º Ano nos Clubes de Estudos



E a cavalaria nos Grêmios:

Quadro 13 – Participação dos Alunos do 3º Ano nos Grêmios

Há na escola a preocupação com a formação do corpo, das artes e de aspectos inerentes à formação militar, pois além da educação física que integra a base nacional comum do currículo outras atividades físicas são oferecidas aos alunos que delas queiram participar, conforme explica o Major André Luiz G. da Silva:

Eles escolhem. É voluntário. O clube de meteorologia, clube de xadrez, hipismo, botânica, o aluno é voluntário, por exemplo, não é obrigado a permanecer. Se ele entra em um clube e de repente vai se dedicar mais ao estudo, pode sair do clube a qualquer hora e todo clube e grêmios, de acordo com sua participação, seu desempenho pode ganhar até um ponto na média da avaliação mensal, não da bimestral, naquela mensal e de acordo com o desempenho, da participação, do interesse. Então cada clube faz seu projetinho e naquele projeto o responsável pelo Clube vai dizer como será a avaliação de um ponto. (SILVA, 2011).

Essas atividades sempre são conduzidas por um docente:

É sempre um professor militar ou civil. Aí quando vai fechar a nota mensal ele manda um relatório com o nome de todos os alunos, a atividade que foi desenvolvida e como foi o desempenho do aluno, e dá o ponto que varia de zero a um na média. É uma oportunidade de o aluno melhorar sua nota de avaliação. (Id. Ibid.)

A participação dos docentes é opcional na condução do clube:

A gente faz o planejamento até novembro de cada ano. Eu faço uma reunião e digo “quem quer conduzir clube o ano que vem?” “eu vou” e vou anotando qual é o professor e qual é o clube e amarra no planejamento geral de ensino qual vai funcionar durante o ano, já com o nome. Por exemplo, no grêmios de Artilharia estava a major Dutra, mas aí chegou um capitão de Artilharia, o capitão Martins e então a gente faz essas pequenas mudanças, mas geralmente quem está no PGE que vai conduzir. (Id. Ibid.).

Antes do início do período letivo os alunos ingressantes passam por uma semana de adaptação, na qual são explicados os fundamentos da escola e suas peculiaridades. Esta semana é importante para os alunos que criam identificação ou não com essas singularidades, conforme depoimento da psicóloga tenente Marisa de Costa Martinez da Seção Psicopedagógica:

Alguns se adaptam mais facilmente, porque esses alunos novos que entram passam por uma semana para aprender esses regulamentos, saber quais são os deveres deles e se ambientarem nesse sentido. Alguns saem dessa semana e chegam aqui para entrevista, contentes, falando que estão gostando dessa história de marchar, de prestar continência e tal. Outros não, [e] têm bastante dificuldade para se adaptar e acabam sendo alunos que serão excluídos do Colégio posteriormente. Esse aluno que acaba sendo excluído é aluno que chega com nota três de comportamento. Às vezes é aluno que não está cortando o cabelo, não está com o uniforme em condição, tem uma série de motivos que ele não está conseguindo, não está se adaptando nessas normas disciplinares. E aí a gente tenta entender isso, porque muitas vezes há falta de desejo de estudar no Colégio Militar. Muitas vezes eles vêm para cá porque os pais o colocam aqui e ele não é um aluno que tem perfil, porque os alunos que tem perfil acabam indo muito bem nessa coisa da meritocracia [e isso] acaba fazendo com que eles melhorem cada vez mais. Mas, tem outro grupo de alunos que não. Acabam se angustiando, que ficam entre essa coisa de realizar o desejo dos pais de mantê-los aqui e muitas vezes o aluno acaba tirando nota baixa e principalmente na questão disciplinar apresentando essa falta de adaptação. Quando não é isso a gente tenta trabalhar com eles, isso que é algo transitório na vida deles, temporários, para que eles não sofram tanto, não tenham angústia em relação a isso, tenta deixar essas coisas prá lá e focar, por exemplo, nos estudos se é esse o objetivo deles no Colégio, mas, de fato, é impossível dizer que o Colégio Militar pode ser só essa coisa do estudo ou só a disciplina. As duas coisas são juntas... (MARTINEZ, 2011).

Em razão dessa junção importante e muito presente nos documentos e falas dos entrevistados optou-se por tratar da disciplina em capítulo próprio, a saber, o último desta parte.

As turmas são organizadas obedecendo a critérios preestabelecidos, tais como os percentuais de distribuição de gênero e mescla de origem de ingresso:

- 1) cada turma de aula deverá ser constituída de alunos e alunas, não devendo o percentual de determinado sexo ser superior ao outro em mais de 20% (vinte por cento) se possível;
- 2) alunos de diferentes origens (concurso de admissão, sorteio, transferência, inaptos da AD, aptos com restrição, repetentes e os promovidos do ano escolar anterior) devem ser distribuídos equitativamente pelas turmas. (BRASIL. DEPA. NPGE, 2010, p. 16).

Além desses, outros critérios são adotados, tais como a organização dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em turmas de aula de acordo com as intenções dos alunos, como, por

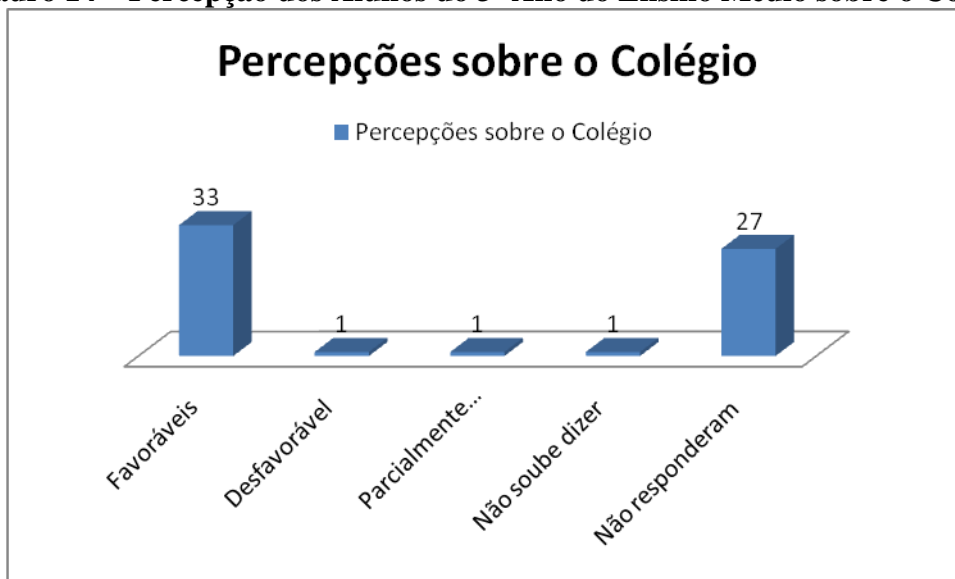
exemplo, os que pretendem realizar concursos para a EsPCEEx, IME, ITA etc. Um critério destacado em negrito é a orientação de que os Comandantes/Diretores de Ensino procurem atender à organização de no máximo 30 (trinta) alunos por sala, sendo ultrapassado este número pelo ingresso de alunos amparados ao longo do ano. Nem sempre esta definição é obedecida conforme demonstra a imagem abaixo que ilustra o quantitativo de alunos do Ensino Fundamental distribuídos em quatro salas:

SEPPE - Efetivo de Alunos				
Grupos	1:B	2:B	3:B	4:B
6:	68	59	55	42
7:	60	64	55	42
8:	59	69	68	51
9:	37	37	48	28
Total	224	229	226	163

Figura 10. Distribuição de Alunos do Ensino Fundamental

De acordo com o setor denominado Ajudância do Corpo de Alunos, que realiza as funções de uma Secretaria Acadêmica, no ano de 2010 ingressaram em fevereiro 641 (seiscentos e quarenta e um) alunos do sexo masculino e 592 (quinhentos e noventa e dois) alunos do sexo feminino, perfazendo um total de 1233 (um mil, duzentos e trinta e três) alunos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Destes, em novembro de 2010 concluíram o ano 625 (seiscentos e vinte e cinco) alunos do sexo masculino e 576 (quinhentos e setenta e seis) alunos do sexo feminino, perfazendo um total de 1.201 (um mil, duzentos e um) alunos. A diferença, portanto, entre o ingresso e o término foi de 32 (trinta e dois) alunos.

Ao deixarmos um questionamento aberto para que os alunos se manifestassem livremente sobre o Colégio obtivemos alguns indicativos da baixa evasão da escola:

Quadro 14 – Percepção dos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio sobre o Colégio

Os alunos veem a escola como sinônimo de qualidade que possibilitaria um futuro profissional exitoso e, o mais interessante, são referências aos valores morais (entendido enquanto civilidade) que aprenderam na escola. Considerando a rebeldia própria desta faixa etária entrevistada – 16 a 17 anos e alguns com 18 anos – essa afirmação denota a internalização dos valores caros aos militares. Vejamos alguns posicionamentos de acordo com a classificação disposta no quadro anterior.

- Favoráveis:

O Colégio Militar é um dos melhores sistemas de ensino do Brasil e apesar de muito rígido, nós alunos sabemos que tudo que se pratica aqui é pensando nos alunos, por isso mesmo parecendo difícil agora no futuro veremos que foi o certo. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 2, 2010).

Uma ótima escola em que nos ensina em seus bancos escolares o culto do saber e da moral. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 12, 2010).

O CMCG é uma instituição importante em minha vida, pois ele fornece bem tudo aquilo que é preciso para se sair bem no mercado de trabalho. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 49, 2010).

Um colégio diferente e que me agrada. Estudar aqui é um trampolim para o meu sucesso profissional. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 51, 2010).

O CMCG é totalmente comprometido com a qualidade de ensino de seus alunos. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 55, 2010).

Um colégio que ensina virtudes morais e éticas. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 57, 2010).

Eu nunca tinha estudado em um colégio tão bom quanto esse. Porque, ao contrário dos outros em que estudei, eu consigo aprender a matéria aqui. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 62, 2010).

O Colégio Militar de Campo Grande além de oferecer uma educação de qualidade, ensina aos alunos princípios morais, o que está muito em falta hoje em dia. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 63, 2010).

- Desfavorável:

Já foi menos “massante” [sic] estudar aqui. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 39, 2010).

- Parcialmente Desfavorável:

O CMCg é muito rígido, alguns oficiais são estúpidos e há alguns problemas na estrutura (isso é problema do gov. federal). Mas ele é muito importante na minha vida, vai me ajudar a ingressar na faculdade. Hehe *ah, tem que mudar o uniforme. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 23, 2010).

A área específica que trata da educação possui equipes pedagógicas para as quais existem recomendações descritas na NPGE acerca dos procedimentos que devem ser adotados.

Além do corpo docente, os coordenadores de ano são indicados pelos colegas de ano e, após a anuência do Chefe da Divisão de Ensino, passam a responder diretamente pela coordenação das atividades interdisciplinares e multidisciplinares, orientam e executam os Trabalhos Interdisciplinares (TI). Possuem, também, a incumbência de convocar e reunir os professores do ano pelo qual respondem para a fixação dos programas comuns do Colégio; supervisionam as avaliações produzidas pelos professores. Sobre a coordenação de ano o supervisor Escolar do Ensino Médio, Major André Luiz, esclareceu:

O Colégio trabalha com o coordenador de ano, o chefe da seção de ensino que vai da letra A até a G. O que seria isso? Seção de ensino A – o 6º ano; Seção de Ensino B – o 7º ano; o G – 3º ano. Cada ano é estruturado. Cada ano tem uma sala com 6 professores do ano, professor de História do 6º ano, professor de Geografia do 7º ano, professor de CFB do 6º ano, cada ano tem seu conjunto de professores e esse chefe do ano vai atuar no ano. Como? Vai ver se o professor veio, vai ver se o professor está na sala de aula, vai ver como está o planejamento, então além da supervisão escolar e do coordenador de disciplina, a gente vai fazer esse controle também com o chefe do ano. Por que o chefe do ano? Porque ele está mais próximo daquela simbiose que acontece dentro do ano e ele se reporta tanto ao chefe da Divisão de Ensino e tem esse diálogo com a coordenação pedagógica e supervisão escolar, então, no final a gente acaba entrelaçando tudo, visando a melhor atuação do docente para termos um resultado lá na frente. (SILVA, 2011).

Questionado sobre os trabalhos Interdisciplinares foi-nos dada esta explicação:

São dois momentos: o momento do dia a dia e o momento particular. O que é o particular? É o trabalho interdisciplinar. No Ensino Fundamental a gente trabalha no 3º bimestre a execução. Ele é trabalhado no 1º, no 2º e no 3º, a execução. Existem reuniões discentes com o orientador, reuniões dos próprios discentes que marcam na casa. Cada ano faz a sugestão do tema, a gente aprova, faz uma norma, o diretor de Ensino, o comandante do Colégio aprova e volta ao ano. Cada ano vai trabalhar esse tema no 1º, 2º e 3º bimestres. No 3º bimestre nós temos a apresentação prática lá no auditório, um teatro, palestra, a gente deixa o aluno escolher como vai apresentar em cima desse tema proposto. (Id. Ibid.).

Ao ser perguntado sobre quem os propõe, recebemos a seguinte explicação:

O chefe do ano faz a sugestão e a gente aqui analisa e aprova. [refere-se à COPESE – Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar da qual faz parte]. O coronel inclusive, meu chefe, está fazendo esse trabalho final de aprovação. E ele [o trabalho] compõe a nota do 3º bimestre. Ele vale um grau. Inclusive nas provas desse trabalho, as avaliações, não a apresentação, a gente faz uma avaliação que engloba geografia, história, matemática, tudo em volta do tema central. Esse é o particular. E no dia a dia que eu falei é o geral, por exemplo, o ano passado eu dava aula de História e via que tinha um aspecto geográfico e aí eu ia falar com o professor de geografia “já ensinou o que é planalto?” “já”, aí na minha aula de História que falava sobre entradas e bandeiras, falava que as entradas e bandeiras partiam do planalto paulista e perguntava pro pessoal se eles estavam lembrados o que era planalto, não chega a ser um trabalho interdisciplinar em sua plenitude, mas a gente procura casar e vai ajustando de acordo com o nível do 6º ano, 7º ano... e o 3º ano hoje já trabalha em cima de habilidades e competências que de uma maneira ou de outra dentro de suas áreas de conhecimento acaba fazendo a interdisciplinaridade. Então, é mais ou menos com essas vertentes que a gente trabalha hoje no Colégio. (Id. Ibid.).

O Trabalho Interdisciplinar, portanto, perpassa o currículo e é articulado com a avaliação formal. Assim, a coordenação de ano tem uma função pedagógica estratégica, pois pode propor temas importantes que preparam todas as salas para a discussão e envolvimento em programas definidos pelo grupo dos coordenadores de ano, culminando na apresentação dos alunos no auditório.

Os chefes de Seção de Ensino são militares mais antigos e respondem pela coordenação das atividades dos docentes, administração, frequência e disciplina dos profissionais subordinados a ele, bem como realizam estudos sobre propostas curriculares a serem sugeridas ao Chefe de Divisão de Ensino.

Os chefes de Subseção de Ensino podem ser militares mais antigos ou civis indicados pelo chefe da Seção de Ensino. As atribuições podem ser a organização de escalas de substituições eventuais de docentes; a realização de estudos juntamente com os docentes para

avaliar os Planos de Áreas de Estudo e Planos de Disciplinas - PLAEST/PLADIS e, ainda, fazerem sugestões didático-pedagógicas ao Chefe da Seção de Ensino.

Outros integrantes da equipe pedagógica são os coordenadores de disciplina, docentes, preferencialmente civis, que coordenam os processos didático-pedagógicos e não são cumulativas. Possuem a mais longa descrição das atribuições, tais como o rigor nas avaliações formativas e somativas; promovem reuniões periódicas com devido registro em ata; apreciam toda documentação produzida pelos docentes e, se necessário, sugerem melhorias; assistem às aulas de todos os professores da disciplina “com agendamento e de forma inopinada, a fim de verificar o efetivo cumprimento das atividades planejadas nas diversas documentações docentes” (MS. PGE, 2010, p. 16). As competências 6 e 7 a seguir descritas são destacadas para enfatizá-las:

6) Controlar, **rigidamente**, a composição das médias da disciplina, zelando para que, no caso de num mesmo ano escolar a disciplina ser ministrada por mais de um professor, permaneçam a mesma quantidade e o mesmo tipo de avaliações, seguindo-se os mesmos critérios didático-pedagógicos.

7) Controlar, **rigidamente**, os prazos de elaboração de avaliações a serem feitas pelos alunos, assim como os prazos de entrega de resultados, tanto para os alunos quanto para a STE. (Id. Ibid., p. 16).

Possuem, ainda, a competência de determinar mudanças em qualquer processo didático-pedagógico dos docentes da disciplina a fim de alinhá-lo à legislação do SCMB³².

A Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica, subordinada ao Chefe de Divisão de Ensino acompanha o cumprimento das normas estabelecidas e promove integração entre os setores.

Sobre a condução administrativa foi-nos informado o que se segue:

Todo chefe de ano é militar, mas coordenador de disciplina não. Coordenador de disciplina são aqueles professores com mais titulação e mais experiência. Por exemplo, a profa. Kátia é doutora e já exerce a profissão há 20 anos, então a gente julga que essa professora tem mais experiência e ela coordena o trabalho da disciplina dela. Se, por exemplo, a professora Kátia diz “não, eu não quero ser coordenadora da disciplina por esse, por esse e por esse motivo” aí tudo bem, você fica fora e nós vamos para o próximo. De acordo com a análise do currículo, de tempo de serviço nós damos uma pontuação para ver quem será coordenador da disciplina e receber a função gratificada. Aqui nós temos a função gratificada 1, 2, 3 e 4. Função gratificada 1 é assessor direto da Divisão de Ensino; função gratificada 2 fica entre o coordenador da disciplina e o chefe da divisão de ensino, ele vai ser

³² Sistema Colégio Militar do Brasil

quase o assessor da divisão de ensino, mas não com tanta intensidade; o FG 3 é o coordenador de disciplina e o FG4 é o adjunto do chefe de ano. O chefe de ano é militar, mas o adjunto dele a gente dá preferência que seja professor civil, que não vai ter carga reduzida, mas vai ganhar a função gratificada. Aumenta o salário, mas não diminui a carga didática. (SILVA, 2011).

A Portaria n. 6/DEP de 7 de fevereiro de 2006 trata do ingresso e carreira dos docentes civis que integram o Plano Único de Classificação e Distribuição de Cargos e Empregos no âmbito do DEP. De acordo com este documento, o regime de trabalho docente é constituído de carga didática e carga pedagógica podem ser de 20 horas semanais, 40 horas semanais e Dedicção Exclusiva (DE), sendo esta última preferencial, mas não obrigatória.

Questionado sobre a distribuição da carga horária para o trabalho docente considerando horas destinadas às aulas e ao planejamento recebemos a seguinte informação:

Nós temos três situações: 20 horas, 40 horas e Dedicção Exclusiva. 20 horas no Colégio temos pouquíssimo, quiçá um se não me engano, 40 horas e Dedicção Exclusiva é nossa maioria, sendo que a Dedicção Exclusiva é a maioria esmagadora. O que a gente prevê é para 40 horas e Dedicção Exclusiva de 18 a 21 horas de carga didática e o restante é carga pedagógica. Aí tem a situação dos coordenadores de disciplina. O coordenador de disciplina só pode pegar carga didática de 12 a 15 horas justamente porque como ele vai coordenar a disciplina tem que ter a carga didática reduzida. O chefe de ano que vai ter um encargo maior, a carga didática dele é de 8 a 10 horas. (Id. Ibid).

A carga didática é entendida como a aula dada:

Sala de aula, que não é a atividade pedagógica, por exemplo, aula de recuperação o professor vai estar na sala de aula, mas é atividade pedagógica que a gente não conta como carga didática. Então: Dedicção Exclusiva com 40 horas de 18 a 21; coordenador de disciplina de 12 a 15 e o chefe de ano de 8 a 10 horas. A gente faz dessa maneira justamente porque o chefe de ano vai ter mais trabalho que o coordenador então nós reduzimos, o coordenador vai ter mais trabalho que o professor... há essa organização. (Id. Ibid).

Poderá haver regressão dos regimes de trabalho a pedido ou “ex-officio”, por meio de sindicância e garantido o direito de defesa do professor. Além disso, está previsto que em caso de faltas justificadas ou injustificadas é imperativa a reposição pelo próprio professor e, caso não seja possível, por professor escalado para este fim. O não cumprimento acarreta ônus financeiro, de acordo com a referida Portaria:

Art. 26 Falta Justificada – A justificativa legal de falta à aula significa dispensa de cumprir a carga didática naquela data ou período, e não, o direito de descumpri-la em outro tempo designado pela Direção de Ensino. Neste caso, observado o Art. 25 destas IR, se descumprida a reposição pelo professor inicialmente faltoso, estando este escalado para realizá-la, haverá

ônus financeiro, sem prejuízo dos demais procedimentos legais concernentes.

Art. 27 Falta Injustificada – Se o docente inicialmente faltoso à aula, na forma do Art. 25 destas IR, cumprir a reposição, não sofrerá ônus financeiro, cabendo, contudo, os demais procedimentos legais. Caso este mesmo docente, escalado para a reposição, não a cumpra, estará sujeito a ambas as sanções. (BRASIL. MINISTÉRIO DA DEFESA. DEPARTAMENTO DE ENSINO E PESQUISA. PORTARIA N. 6).

As atividades a serem realizadas pelo docente estão explicitadas no Art. 7 da Portaria anteriormente nominada:

Art. 7º Para efeito destas IR [instruções reguladoras], constitui:

- I - turno principal – aquele de maior concentração da carga didática;
- II - contra-turno – aquele de menor concentração da carga didática;
- III - regência de classe – o exercício das atividades precípua da carga didática; é atribuição privativa do ocupante de cargo ou emprego de magistério;
- IV - complementação pedagógica – as atividades de avaliação diagnóstica, aulas de reforço da aprendizagem e plantão de dúvidas; integra a carga pedagógica;
- V - atividades extraclasse – as de natureza educacional, cultural, esportiva e religiosa, - consideradas no mais largo espectro, e que tenham a participação discente; integram a carga pedagógica;
- VI - carga didática – a regência de classe nas aulas regulares, nas aulas de recuperação da aprendizagem e na aplicação, fiscalização e mostras de provas;
- VII - carga pedagógica – as atribuições listadas no Art 4º da IG 60-01, ou delas conseqüentes, incluídas a complementação pedagógica e as atividades extraclasse, excluída a carga didática. (Id. Ibid.).

De acordo com o entrevistado os docentes recebem salários nos seguintes termos:

Hoje os valores dos salários, isso aqui é uma base, é lógico que varia com outros componentes, mas a base para quem é graduado é por volta de R\$2.700,00. (SILVA, 2011).

Questionado se seria para Dedicção Exclusiva o entrevistado confirmou:

É, 40 horas mais DE. Para especialização R\$3.100,00; mestrado por volta de R\$4.200,00 e doutorado por volta de R\$6.100,00. Eu posso deixar essa tabela de valores contigo que não tem problema. Militares: todo militar é Dedicção Exclusiva, mas a gente vai pagar por posto, porque ele não recebe como professor porque é militar e também professor, 2º tenente por volta de R\$4.600,00; 1º tenente, R\$5.000,00; Capitão, R\$5.300,00; Major, R\$6.700,00; Tenente Coronel R\$6.900,00 e Coronel, R\$7.000,00. Salário líquido. (Id. Ibid.).

Tomando como parâmetro os valores salariais pagos aos professores da educação básica no Brasil, consideramos muito bom os salários pagos aos docentes civis, o que se traduz no comprometimento deles com a instituição.

Os docentes também recebem apoio para o exercício da docência por meio de programas de capacitação como o caso da pós-graduação *lato sensu* em Letramento ora em oferecimento e liberação das atribuições para a realização de programas *lato* e *stricto sensu*. Questionado em entrevista se a especialização em Letramento é oferecida gratuitamente, recebemos esta informação:

Gratuitamente. A DEPA, que é a Diretoria que gerencia o sistema do Colégio Militar do Brasil oferta esse curso para os professores voluntários sem custo nenhum. Vários professores aqui pedem para fazer mestrado, doutorado. Qual é a orientação da DEPA? É que a gente apoie o professor porque quanto melhor preparar nosso quadro docente melhor o resultado e a gente procura priorizar. Não dá para eu chegar e liberar todos os professores de matemática. Nós procuramos priorizar aqueles professores que no assunto que vai trabalhar no mestrado, doutorado ou na especialização vá trazer contribuição para o Colégio, então não adianta um professor de botânica fazer um curso, assim, de... pesquisa genética. Pesquisa genética é uma coisa que a gente faz no Colégio? Não! Ah, mas ele vai fazer alguma coisa que vai refletir diretamente no aluno? Então, esse tem prioridade, não significa que o outro não vá fazer, mas vai fazer em outro momento quando tiver vaga. Então, alguns cursos são oferecidos pelo Colégio através de sua Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, que é a DEPA, que nos gerencia ou o próprio professor pode pagar esse curso e a nós liberamos ou dois dias por semana ou libera por dois anos para fazer o doutorado e depois ele volta e trabalha dois ou três dias por semana até terminar a tese dele, nós fazemos assim para que os nossos professores sejam mais bem capacitados para voltar e melhorar o resultado para o discente, que é a nossa preocupação. (SILVA, 2011).

Esta liberação para capacitação denota o comprometimento da escola com a formação de seus quadros, que se reverterá em ensino de melhor qualidade para os alunos.

A organização do currículo está explicitada, além da matriz curricular já demonstrada anteriormente, em orientações específicas para as disciplinas e áreas de estudo. Os documentos denominados Plano de Áreas de Estudo (PLAEST) e Plano de Disciplinas (PLADIS) “prescrevem os objetivos, assuntos, carga horária e outras informações relativas às áreas de estudo ou disciplinas de cada série.” (BRASIL. DEPA. MANUAL DO DOCENTE, 2002, p. 5).

O PLAEST é construído pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA e é organizado com os seguintes elementos constitutivos: um cabeçalho com identificação

institucional, do grau, data, disciplina, série e carga horária. Abaixo do cabeçalho vem o detalhamento dos seguintes itens:

1. Objetivos Particulares da Área de Estudo na Série;
2. Unidades Didáticas com respectiva indicação da carga horária (quadro resumo) e detalhamento do que será estudado em cada uma por assunto, objetivos específicos e número de sessões necessárias para se trabalhar em cada uma delas seguido das referências diferenciadas entre as adotadas para os discentes e as adotadas para os docentes.
3. Recuperação da aprendizagem, que segue a norma estabelecida em outro documento.
4. Avaliação da Aprendizagem, com campos destinados à identificação do tipo de prova (se bimestrais ou de recuperação final); o tipo de prova e o tempo destinado a elas (por exemplo, até 90 minutos); retificação da aprendizagem, com indicação do tempo, por exemplo, 45 minutos e, a indicação das Unidades Didáticas avaliadas.

Os PLAESTs são enviados para os Colégios Militares e, a partir deles, são construídos os PLADIS, conforme depoimento abaixo do docente quando questionado sobre a organização do ensino:

Segue o modelo regulamentado nas normas de ensino e instruções dos estabelecimentos de ensino militar, ou seja, existe um plano diretor instituído pela DEPA em que cada unidade de ensino institui suas particularidades chamadas PLADIS, o qual é de referência para a produção dos planos de aula, conseqüentemente será didaticamente ministrado em sala. (DOCENTE 9, 2010).

Para o depoente n. 7 os dois documentos são sinônimos:

As aulas e as provas são baseadas em objetivos específicos, elaborados por uma comissão de professores de cada área e de todos os CM do Brasil que se reúnem e consolidam os objetivos, assuntos e unidades num documento chamado PLADIS e PLAEST. Essas reuniões ocorrem com uma periodicidade variada (pode levar até 10 anos).

O plano de aula é elaborado por cada professor segundo sua metodologia. As leituras de paradidáticos podem ser indicados pelo professor quando necessário. Já o livro texto é pré-estabelecido no PLADIS e PLAEST. (DOCENTE 7, 2010).

Esta estrutura nos remete ao tecnicismo pedagógico, compreendido pelo acentuado grau de padronização e homogeneidade. Há uma clara distinção entre os papéis que devem se ajustar ao prescrito. De acordo com Saviani, tecnicismo pode ser definido como “a

padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades.” (SAVIANI, 2007, p. 380).

Ocorre que mesclada a essa padronização há na concepção pedagógica anunciada no Manual do Docente como princípio pedagógico o aprender a aprender. Justificado como uma necessidade impingida aos homens na chamada era do conhecimento, na qual as instituições sofrem desafios em proporcionar conteúdos significativos e relevantes apoiados em moderna tecnologia educacional. Este quadro conduziria o aluno à incumbência de “pensar, criar, pesquisar, debater, julgar, refletir e construir o próprio conhecimento. Deve, primordialmente, aprender a aprender.” (BRASIL. DEPA. MANUAL DO DOCENTE, 2002, p. 2). Em face do contexto a constatação é a de que “o espaço lógico que o estudante ocupa é o centro do processo ensino-aprendizagem. Simultaneamente, seus professores e instrutores são chamados a desempenhar o papel, não menos importante, de mediador da aprendizagem.” (Id. Ibid., p. 2).

De acordo com Saviani (2007) se no escolanovismo o aprender a aprender vinculava-se ao otimismo presente na sociedade com economia em expansão, cuja industrialização sinalizava para o pleno emprego keynesiano, na atualidade este princípio vincula-se a necessidade de ampliar a empregabilidade por meio de constante atualização. Essa proposta neoconstrutivista que toma emprestada as bases do escolanovismo possui um novo formato, pois não se vincula mais a um compromisso coletivo e desloca a responsabilidade para o âmbito do sujeito. No caso específico do Colégio Militar a indicação explicitada no princípio pedagógico acaba por ser uma formalização retórica que se emaranha dentro da padronização dos processos de ensino. O neonstrutivismo, portanto, não se confirmou conforme prospecção das fontes realizada neste trabalho.

Estabelecido nos documentos como um princípio pedagógico há o “culto às tradições, à memória e aos valores morais, culturais e históricos do Exército”, título do item b do Manual do Docente. Calcado no pressuposto que sempre é reiterado nos documentos de que os alunos são educados segundo os valores morais, costumes e tradições do Exército, há uma preparação para a vivência na sociedade democrática que deve ser construída para que ele se torne cidadão responsável e patriota. Isso deve estar presente na cor do uniforme, no grito de

guerra e no desenvolvimento da área afetiva³³. Vejamos como estão contemplados estes aspectos no manual do docente:

A busca da modernidade convive com a preservação e a valorização de centenárias tradições, visíveis na cor GARANÇA dos uniformes, no grito de guerra “Zum Zaravalho”, no carneiro Nicodemos, mascote do Colégio, no respeito aos Símbolos da Pátria, no saudável companheirismo e nos indissolúveis traços de união que unem ex-alunos de todas as gerações ou nas tradições da Fundação Osório. (BRASIL. DEPA. MANUAL DO DOCENTE, 2002, p. 2).

Estes são os carneiros, entre eles está o Nicodemos, que o Colégio possui como mascote:

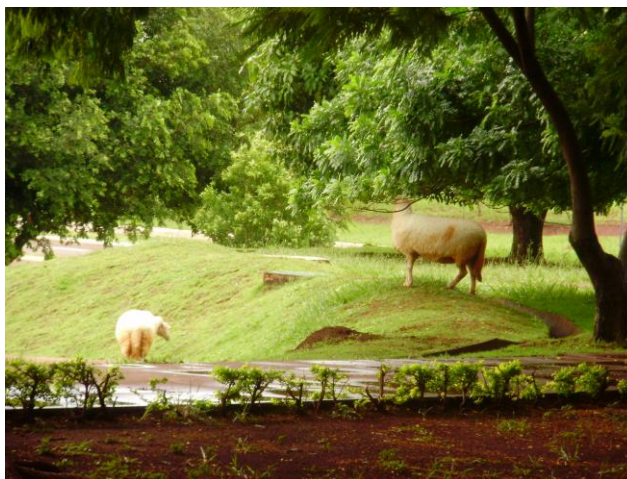


Figura 11. Mascote do CMCG no Pátio da Escola

A semântica do termo “cidadão responsável” nem sempre é a mesma em todos os segmentos da sociedade. No caso da formação militar entendemos que a significação está atrelada à formação do bom soldado e fixa os modos de ser, de agir e pensar.

Para os docentes entrevistados a organização curricular produz a percepção sobre como ela afeta a prática docente entendida, neste depoimento, de forma coadjutora: “A organização auxilia muito no planejamento já que todos os procedimentos são previstos nos regulamentos.” (DOCENTE 2).

Aqui, como promotora da organização: “Torna a prática docente organizada, à medida que norteia como o professor deve proceder.” (DOCENTE 5, 2010).

³³ O desenvolvimento da área afetiva é tratado no Plano Geral do Ensino.

Neste, como auxiliar por meio da indisciplina: “Ajuda no que refere-se à disciplina dos alunos, uma vez que há mecanismos que coíbem um pouco a indisciplina e que reflete-se nas aulas.” (DOCENTE 6, 2010).

Por meios dos valores perpassados aos alunos: “Através dos valores de disciplina, conduta e moral praticados no Exército e exercício dos direitos e deveres dos alunos.” (DOCENTE 3, 2010).

De acordo com os depoimentos ficou evidenciado o entendimento de que a organização do ensino não afeta a prática docente, porém este depoimento é revelador do quanto ela é afetada:

Em alguns momentos ela me fornece ferramentas que possibilitam um maior controle disciplinar, porém de maneira geral, hoje com uma certa experiência dentro do SCMB [Sistema Colégio Militar Brasileiro] posso dizer que a organização não afeta minha prática docente ainda que, muitas vezes, afeta meu humor e minha estabilidade emocional. (DOCENTE 7, 2010).

Os docentes são avaliados por ocasião do ingresso, no período probatório e ao longo do exercício profissional. O formulário para avaliação denomina-se Ficha de Observação de Atuação Docente (FOAD). Além da FOAD há outros instrumentos, tais como:

- I. a pasta individual do docente montada pela Seção de Expediente da Divisão de Ensino que, contém a documentação de habilitação do docente apresentada na oportunidade da seleção, bem como dados sobre as suas experiências anteriores na iniciativa privada ou pública e as fichas de avaliação do período probatório;
- II. as FOAD, no mínimo, dos dois últimos semestres letivos;
- III. os questionários de pesquisas aplicados pela STE/SPscPed/S Spvs Es/Coordenação Pedagógica aos diferentes públicos- alvos;
- IV. os mapas com resultados da aprendizagem obtidos pelos discentes na sua área de estudo ou disciplina; e
- V. as observações de participação do docente nas atividades realizadas pelo CM e nas reuniões previstas no RI/PGE/Estb Ens. (Id. *ibid.*, 2010, p. 13-14).

A avaliação dos docentes é realizada pela COPESE – Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar e integra uma das vertentes do trabalho desse setor:

A minha seção na verdade é a COPESE – Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Nós temos aqui duas vertentes: a coordenação pedagógica que é feita através dos coordenadores de disciplina, então cada disciplina vai ter um responsável por essa disciplina e ele faz reuniões dentro da sua disciplina para discutir essa parte pedagógica, tanto atualização

pedagógica, então vai atuar exatamente dentro da disciplina, por exemplo, o coordenador da disciplina de matemática vai trabalhar junto com todos os professores de matemática do Colégio independente do ano, se é do 6º, 7º, 8º ou 9º. Então, ele vai fazer esse trabalho pedagógico em cima da matemática, alguma atualização, olimpíada brasileira de matemática, esses eventos que vão acontecendo dentro da disciplina. Essa é uma vertente que faz o trabalho com a coordenação em nível horizontal.

Nós temos, também, a outra vertente que é a supervisão escolar que é verticalizada, é um trabalho de supervisão: como isso está acontecendo dentro da sala de aula, no dia a dia, no planejamento. E nós estamos separados em supervisor escolar do ensino médio, tem um supervisor só para trabalhar com o ensino médio, e o do ensino fundamental. Nós fazemos a supervisão, entramos em sala de aula, temos uma ficha de avaliação do professor, como é que o professor está dentro da sala de aula, como ele atua, sua metodologia, como está atendendo a proposta pedagógica do Colégio. (SILVA, 2011).

Sobre a periodicidade dessa avaliação do professor:

É assim: nós supervisores fazemos uma avaliação do professor uma por ano. A gente divide por bimestre, neste bimestre eu vou avaliar esse professor e além da gente fazer essa avaliação com o chefe de ano, com o chefe do 6º, do 7º, 8º até o 3º também se faz a avaliação desses professores do ano. Fora isso o coordenador de disciplina também faz. Então cada professor ao final do ano vai ter, no mínimo, três avaliações dentro da sala de aula, por exemplo, hoje eu vou fazer uma inopinada e vou entrar lá na sala, vou lá com minha prancheta, com meu instrumento de avaliação e vou acompanhar essa aula do professor. Essa é uma supervisão. Além disso, nós temos a supervisão em cima do conteúdo, o que está previsto no plano de disciplina, então a gente verifica também o Plano de Trabalho, o chamado PET, então a gente vai olhar nessa semana o que vai ser trabalhado? Esta unidade, este assunto. Então quando a gente vai fiscalizar o professor, já sabemos quando vai ter avaliação, quando não vai ter, o que estará desenvolvendo nessa semana. Esse trabalho de verticalização realmente vai ver se aquilo que está planejado e previsto está acontecendo. São essas duas vertentes que a gente trabalha nessa seção chamada COPESE. (Id. Ibid).

Além do PLADIS, já mencionado, os docentes elaboram o Plano de Aula com o objetivo de “orientar a distribuição do assunto a ser ministrado em cada aula” (BRASIL. DEPA. MANUAL DO DOCENTE, 2002, p. 5) e o Plano de Execução do Trabalho – PET que “expressa o plano de execução de trabalho de aulas para o ano letivo em uma disciplina ou área de estudo.” (Id. Ibid., p. 5). O Plano de Aula tem a seguinte estrutura: um cabeçalho para identificação do Colégio, do professor, da disciplina e das turmas. A seguir há indicação dos objetivos e abaixo um espaço denominado Desenvolvimento, onde deve ser descrito o que será estudado (conteúdo programático). O Plano de Execução do Trabalho – PET é uma descrição detalhada do que será ministrado em todos os dias de aula e contém a seguinte estrutura: cabeçalho para as mesmas identificações que o Plano de Aula e logo abaixo um

quadro contendo seis colunas para serem descritos: mês, dia, hora/aula, unidade didática, assunto/objetivos, avaliação.

O PET deve ser aprovado pelos chefes de Seção e de Subseção de Ensino e devem ser entregues pelo docente antes do final do ano letivo na Divisão de Ensino. Caso o PET não seja cumprido a ação será:

A gente faz assim, inclusive na avaliação: eu terminei de assistir a aula, vou preencher um formulário. Esse formulário é assinado por mim, pelo professor que toma conhecimento. Aí vai ter o momento pedagógico “olha, sua aula está muito boa nesse aspecto, entretanto, se você fizer isso pode melhorar”, tentando fazer esse debate. A mesma coisa com o PET, se for observado que o PET não está sendo seguido aí vamos chamar o professor e perguntar o que está acontecendo, porque às vezes há uma mudança de planejamento, não é engessado, ele pode mudar, mas aí vamos cobrar porque ele mudou, o que aconteceu e ele vai apresentar sua justificativa. Geralmente o que acontece aqui o professor vem com antecedência e comunica “olha, essa semana eu ia fazer a prova, mas não deu por isso e por isso, o senhor [para o chefe] autoriza mudar? Sim, vamos lá”, não é engessado. A gente procura seguir o PET porque ele vai amarrar o que vai acontecer em cada bimestre e chegar ao final do ano com todo o conteúdo que estava previsto trabalhado, por isso a gente tem esse controle. (SILVA, 2011.).

Há, portanto, um acompanhamento sistematizado a fim de garantir que o conteúdo previsto seja efetivamente ministrado.

A área afetiva é entendida como importante e todo o corpo da escola é chamado para o seu desenvolvimento, pois todos os alunos, nessa ótica devem ser “observados e receber atenção metódica e sistematizada para correção de deficiências e desenvolver seus atributos.” (BRASIL. DEPA. NPGE, 2010, p. 17). Os atributos indicados são destacados no texto em negrito: “**civismo, disciplina, patriotismo, apresentação, autoconfiança, camaradagem, civilidade, comunicabilidade, cooperação, dedicação, equilíbrio emocional, organização, responsabilidade e criatividade.**” (Id. Ibid., p. 17). Ideologicamente o perfil vai sendo moldado com uma convergência de ações, predicados afetivos, rituais e símbolos. Os Trabalhos Interdisciplinares e Projetos Educacionais, por exemplo, tem os objetivos de ampliar a conscientização dos alunos, estimular a criatividade, o trabalho em equipe em detrimento do individual para que crie condições de o aluno inserir-se no mundo globalizado, informatizado e competitivo. Para tanto, no Ensino Fundamental (6º ao 9º) em 2010 foi obrigatório e no 1º ano do Ensino Médio a metade do efetivo deveria trabalhar com o tema Bicentenário do Brigadeiro Sampaio e outra metade voltadas para a preparação dos

vestibulares. Há, portanto, uma condicionalidade cruzada, isto é, estimula-se o trabalho em equipe desde que seja atendido ao tema previamente definido.

Há um interessante programa de leitura definido como norma, presente nos documentos PGE de 2005 e 2010. Este programa reconhece a importância do hábito e gosto pela leitura e a estabelece como regra para todo o corpo docente e pessoal da administração, não devendo ficar a cargo somente das Subseções de Língua Portuguesa e Literatura. Integrando o programa em 2010 foram definidos dois projetos: Encontro Marcado e Dialogando com os Clássicos.

O primeiro, Encontro Marcado, previa três operações para cada encontro: a leitura da obra, seguido de uma produção de resenha ou de texto com as impressões pessoais sobre a obra lida e, por fim, o debate. A escolha das obras seria feita por meio de sugestões e indicações do público-alvo (alunos). Além dos aspectos lúdicos e criativos destacados como necessários, havia a ressalva de serem evitados os aspectos da formalidade e obrigatoriedade, que trariam “efeitos contra-producentes”. Essa formalização excessiva poderia afastar os alunos. Assim, além das atividades a serem feitas pelos alunos há as atividades gerais previstas:

- 1) Palestra de Abertura; I Encontro Marcado e Café Literário, fevereiro de 2010;
- 2) II Encontro Marcado e Campanha de Doação de Livros, junho de 2010; e
- 3) Palestra de Encerramento e III Encontro Marcado, novembro de 2010. (BRASIL. DEPA. NPGE, 2010, p. 18).

O segundo projeto, Dialogando com os Clássicos, foi pensado com abrangência das disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Educação Artística, Geografia, História e Iniciação a Filosofia, culminando com seminários interdisciplinares. Os alunos do Ensino Fundamental fariam releituras e/ou a leitura das obras. Os objetivos declarados foram além do estímulo à leitura de obras clássicas, torná-la um hábito e estimular no aluno a aquisição do saber por meio de conhecimentos múltiplos apreendidos nessas leituras.

As orientações específicas para as disciplinas e para as áreas de estudo constituem um item da PGE. As de Ciências e Biologia sofreram em 2006 reformulações que resultaram em novos PLAEST e PLADIS, praticamente 4 (quatro) anos após a aprovação da Política de Gestão Ambiental do Exército, que foi discutido no capítulo 1, Parte II.

Se as disciplinas da área da saúde, das ciências biológicas, das exatas e da letras recebem descrição conteudista sobre o que deve ser enfatizado nos estudos, aquelas vinculadas à área de humanas juntamente com a disciplina de Artes recebem acréscimos nessas orientações. Vamos nos deter um pouco sobre essas recomendações.

A disciplina de Artes tem a finalidade de promover o desenvolvimento cultural vinculado ao reforço ao sentimento patriótico com a seguinte recomendação:

Não é aceitável, portanto, sob quaisquer pretextos, manifestações artísticas que disseminem o desânimo quanto aos rumos do Brasil, que preguem a descrença nas instituições, a apologia sexual ou que façam proselitismo político. (BRASIL. DEPA. NPGE, 2010, p. 20).

Entendendo estas ações como as que devem ser evitadas o conservadorismo político e de gênero afloram ao mesmo tempo em que indicam o que deve ser trabalhado: o incremento aos corais, bandas, grupos folclóricos, teatro, dança e a contemplação da arte popular nas apresentações. Para a música há que se incluir no repertório os hinos e as canções militares, tais como: “ o Hino Nacional, Hino a Caxias, a Canção do Exército, Fibra de Heróis, Avante Camaradas, o Hino a Bandeira, o Hino da Independência e a Canção do Expedicionário, entre outros.[...]” (Id. Ibid., p. 20). Estes devem ser obrigatórios nas apresentações do Coral e da Banda de Música Escolar.

Sobre a constituição da Banda cabe uma ponderação. A sala destinada ao estudo de música no Colégio é ampla, com excelente espaço que contém proteção acústica nas paredes para que o som não se reverbere, além de contar com sala para a guarda de instrumento e outra para os professores militares que ensinam aos alunos por meio de partituras.

Sala de música:



Figura 12. Sala de Música do CMCG

Quadro destinado à leitura das partituras:



Figura 13. Quadro para Leitura de Partituras da Sala de Música do CMCG

Local de guarda dos instrumentos, todos em ótimo estado de conservação:



Figura 14. Sala de Instrumentos Musicais do CMCG

A destinação de espaço apropriado para este fim está contida nas orientações, bem como de auditório, que o Colégio também possui.

Para as disciplinas de História e Geografia são recomendadas a formação de clubes de História e Geografia, pesquisas, utilização de jogos de guerra por meio de ações interdisciplinares com as aulas de inglês, visitas a sítios históricos, museus, monumentos, bibliotecas e exposições. Usar efetivamente atlas das duas áreas para a compreensão dos termos e a busca de informações em documentos. Além disso, duas recomendações específicas sobre o papel da disciplina de História estão explicitadas sem que haja uma definição mais explicitada sobre o que se entende por regimes totalitários:

2) As aulas de História do Brasil devem ser aproveitadas para a compreensão das diferenças regionais, reforçar o orgulho por nosso passado, valorizar os nossos heróis e os nossos feitos, avaliar o nosso imenso potencial de recursos naturais, razão da confiança no futuro, valorizar a democracia em contraposição a qualquer regime totalitário, compreender as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação de nosso povo.

3) Todas as oportunidades devem ser aproveitadas para destacar os vultos e os feitos do Exército Brasileiro, assim como para ressaltar a participação da Força na História do Brasil, remota e recente, enaltecendo a contribuição da Instituição à consolidação, preservação e manutenção da integridade do nosso território e da integração nacional, e mostrar a permanente identificação com os legítimos anseios do povo brasileiro. (Id. Ibid., p. 20).

As disciplinas de Filosofia e Sociologia também possuem recomendações para que sejam seguidas as diretrizes da DEPA a fim de ser evitado possível “constrangimento ao entrar em proselitismo político e ideologias partidárias”. Há a seguir o seguinte reconhecimento: “Contudo, nas disciplinas que trabalham as Ciências Humanas, isto é comum, pois tratam de assuntos caros à própria existência humana.” E vem com a indicação: “Assim, é fundamental que o professor discuta o texto em seu devido contexto, problematizando a escrita didática com o sentido de verdade proposto pelo texto.” (Id. Ibid., p. 22).

Se por um lado, os militares defendem a organização, a disciplina, a hierarquia, o respeito aos vultos nem sempre gostam dessa identificação que possui conotação negativa junto à sociedade, presente principalmente na fala rápida dos que estão na faixa até os 40 (quarenta) anos que ocupam as funções de gestores da escola. Na informalidade, um gestor assume a posição de que deve ser mostrado aos alunos como eles, os militares, compreendem o que foi o regime militar e o que as outras produções historiográficas analisam para que o aluno não se sinta enganado pelo Colégio ao tomar conhecimento do antagonismo de posições.

No caso específico da disciplina de História há uma utilização instrumental para o enaltecimento das figuras emblemáticas do corpo da tropa. Para ela há indicações bibliográficas específicas, que são as produzidas pela Biblioteca do Exército.

No âmbito da escola a materialização do currículo também ocorre por meio de festas e confraternizações, das reuniões dos Conselhos de Classe³⁴ e das reuniões com os pais. Sobre as reuniões com os pais todos os docentes entrevistados as consideram importantes e descrevem seu funcionamento:

Em datas pré-estabelecidas no ano anterior (PGE). No dia existe uma reunião com o comando, após a reunião os pais retiram os boletins com um segmento de alunos e se dirigem às salas demarcadas por ano e matéria para conversarem com os professores. (DOCENTE 3, 2010).

Nem sempre há muita participação dos pais de alunos com notas baixas. Os que possuem filhos no Ensino Fundamental são os que mais comparecem:

Nos 1º, 2º e 3º bimestres os professores ficam à disposição dos pais em determinado dia, o qual é comunicado aos pais com antecedência. Os pais de alunos do EF tem uma frequência maior, porém, pais de alunos com notas abaixo da média muitas vezes são chamados para uma reunião especial, já que poucos comparecem na bimestral. (DOCENTE 7, 2010).

Quanto às reuniões com os Conselhos de Classe estas ocorrem com a participação dos alunos, segundo relatos:

Os representantes de turma trazem os pleitos para cada turma e são passados pelo Diretor de Ensino o que foi resolvido no bimestre anterior, notas são passadas aos alunos, a parte disciplinar é destacada etc. (DOCENTE 1, 2010).

Realizados no Auditório com os alunos, comando, chefe da DE, chefia da STE, professores, dentre outros e são expostos os pleitos administrativos e pedagógicos de cada ano e turma. (DOCENTE 3, 2010).

Todos os alunos participam do Conselho da sua série e os representantes eleitos pela turma apresentam suas reclamações, elogios e sugestões pedagógicas e/ou administrativas, que nem sempre... (DOCENTE 7, 2010).

Sobre as participações em festas e comemorações, em geral os docentes aprovam a realização e participação, com restrição de alguns entrevistados:

Quase sempre realizados no próprio Colégio, sempre em momento oportuno de confraternização, estreitar laços de amizade e aumentar o ciclo de

³⁴ O Conselho de Classe é um órgão consultivo do Comandante e Diretor de Ensino. Sua composição está prevista no Regulamento dos Colégios Militares (R-69) conforme explicitado no capítulo 1 desta parte.

amizades no Colégio. Geralmente nas formaturas e alguns eventos, faço o cerimonial. (DOCENTE 3, 2010).

São momentos em que aproveitamos para nos conhecer melhor e conversarmos sobre assuntos diferentes do que geralmente conhecemos no local de trabalho. (DOCENTE 1, 2010).

São interessantes, mas nem sempre oportunos. (DOCENTE 4, 2010).

Somente participo de eventos internos da seção ou aqueles em que sou escalada para trabalhar onde normalmente me sinto muito mal, pois são atividades que não tem nada relacionado a educação como, por exemplo, fazer decoração, recepção ou outros. Isso me deixa bastante desestimulada e com vontade de não trabalhar mais nos CM. (DOCENTE 7, 2010).

Ao ingressarem no Colégio os alunos amparados passam por uma avaliação diagnóstica antes do início do período letivo a fim de se verificar se possuem pré-requisitos nas disciplinas constantes no ano em que estudarão. Ao se detectarem fragilidades por meio da avaliação diagnóstica são matriculados em turno oposto ao regular para que façam aulas com o intuito de diminuir as lacunas decorrentes de pré-requisitos inexistentes. Os alunos que ingressaram mediante concurso são dispensados inicialmente da referida avaliação, porém todos são obrigados a fazer um teste de nivelamento que tem por objetivo detectar em qual nível estudarão inglês.

Há um setor específico que trabalha com essas questões, denominado de Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas – SEPE. O trabalho realizado foi assim identificado em entrevista feita com o grupo de profissionais formado por professores civis, militares e monitores que o realizam. De acordo com a capitã Delane Teodora de Oliveira Leonardo:

Eu sou a capitã Delane, chefe da seção e sou também professora de Língua Portuguesa. Esta seção é de apoio pedagógico. Nós trabalhamos dando apoio às demais seções de ensino e acolhendo os alunos que apresentam uma defasagem na aprendizagem muito grande. São alunos que chegam ao colégio oriundos de outras escolas ou que por algum motivo foram reprovados no ano em que estavam por apresentarem algumas lacunas de ensino. Nosso trabalho é diferenciado do trabalho, por exemplo, chamado de reforço escolar. Normalmente esse reforço vai trabalhar o conteúdo que foi trabalhado no período da manhã, no período regular, apresentando mais exercícios, outras formas de aprender aquele assunto. No nosso caso aqui nós trabalhamos mesmo com pré-requisitos. Nós verificamos o que falta ao aluno para que ele consiga acompanhar os demais alunos naquela série, naquele ano. Então nós vamos trabalhar essa base com os alunos. Então nosso trabalho é de apoio, conjunto com as demais seções. Nós somos uma seção de estudo e práticas pedagógicas, por quê? Porque estamos o tempo todo buscando formas para trabalhar com o aluno, um estudo constante [...]. (LEONARDO, 2011).

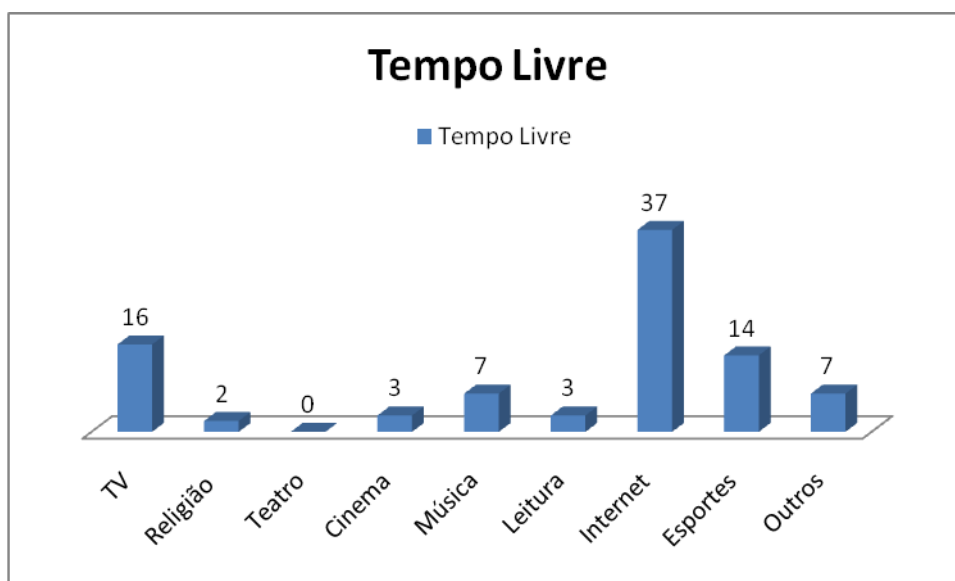
As aulas são realizadas no período vespertino, pois as aulas regulares ocorrem no período matutino. Além desse trabalho há outras atividades desenvolvidas, tais como o PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental, Programa Intervir, a Monitoria e ações voltadas para a autoestima. Sobre o PEI foi-nos dado o seguinte esclarecimento:

PEI é um Programa de Enriquecimento Instrumental. Foi criado por Forstein, israelita, e ele trabalha em ampliar a capacidade de aprender, não trabalha nenhuma matéria específica, mas apresenta instrumentos que vão desenvolver no aluno a visão espacial, a capacidade de dedução, a capacidade de fazer inferência, desenvolver a inteligência. Então, não se aplica especificamente a nenhuma disciplina, mas é uma ferramenta de todas as disciplinas. Nós também temos práticas relativas a autoestima do aluno, por exemplo. O aluno às vezes vem para a SEPE e se pergunta “nossa, o que vou fazer na SEPE, estou precisando de apoio pedagógico...”, então nós temos essa preocupação, nós temos práticas variadas para tentar ajudar o aluno.

Nós temos o Intervir, que é o Programa de Interatividade Virtual. Nós fazemos o acompanhamento presencial do aluno, mas como nós sabemos que eles têm essa ligação forte com a internet, com o computador, então nós postamos atividades para eles na internet que sejam interessantes para que eles possam desenvolver também e fazer essa complementação com o estudo. (Id. Ibid.)

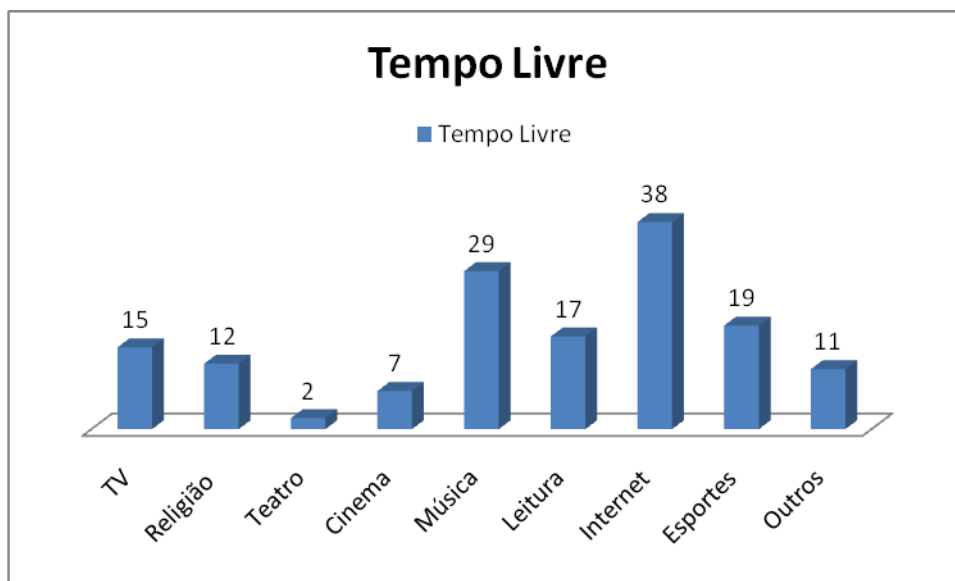
De fato, os alunos entrevistados ao serem questionados sobre o que faziam no tempo livre apontaram em sua maioria a internet como a que mais utilizavam. Esta não era uma pergunta com respostas dicotômica e sim com várias possibilidades de resposta. Vejamos as respostas fornecidas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 15 – Atividades que os Alunos do 9º Ano Fazem Fora da Escola



Dos 56 (cinquenta e seis) alunos entrevistados mais da metade ocupa seu tempo livre com a internet. Em relação à mesma pergunta os alunos do ensino médio assim se manifestaram:

Quadro 16 – Atividades que os Alunos do 3º Ano Fazem Fora da Escola



De um total de 63 (sessenta e três) alunos um pouco mais que a metade também assinalou a internet como a atividade que mais realizam fora da escola.

O auxílio para o desenvolvimento desse trabalho vem por meio da Tutoria, objeto de discussão na seção 3.1 deste trabalho. Ao serem inquiridos sobre o trabalho realizado na Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas, a docente Irma Lino de Assis Oliveira assim se manifestou:

Bom, eu sou professora de Língua Portuguesa. Estou nesta seção desde que ela foi implantada aqui no Colégio Militar de Campo Grande. Ela foi implementada mesmo em 2008. Em 2007 nós começamos com o projeto, porque na realidade aqui a clientela maior que nós atendemos são os alunos amparados, filhos dos militares que estão chegando naquele ano corrente. Então, em 2007 nós tínhamos atendimento a essas crianças bem irregular, os alunos chegavam com algumas defasagens de aprendizagem, de pré-requisito e alguns professores voluntariamente ficavam com esses alunos no período diverso para trabalhar algumas questões. Então a própria Diretoria de Ensino dos Colégios Militares do Brasil já tinha instituído essa Seção de Apoio Pedagógico e aqui, no Colégio, como já tínhamos uma prática informal, foi montada a Seção, formalizada a partir de 2008. Então, o que aconteceu, como os funcionários vieram para cá? Não foram lotados especificamente para essa Seção, nós somos lotados no Colégio Militar de Campo Grande que atende ao Ensino Fundamental e Médio. Pode-se dizer

que é uma indicação e depois, posteriormente, uma determinação do Comando para que a gente viesse para cá. Inicialmente foi feito um convite para vários profissionais tanto civis quanto militares para aqueles que tinham interesse em vir trabalhar com a Seção de Apoio Pedagógico já com o projeto todo pronto, com nossas normas, já com tudo pronto e no meu caso particular eu aceitei porque já trabalhava com essa prática antes com os alunos e achei que já formalizado para mim seria bem melhor, então, saí do ensino regular, que são as aulas do período matutino, e estou aqui nesta Seção desde 2008. E os militares, no caso, são mais determinados para cá do que a convite e eu como sou civil, concursada, tive essa oportunidade. (OLIVEIRA, 2011).

Assim, este trabalho articula-se com o realizado pela Seção Psicopedagógica que também se volta para o atendimento aos alunos e seus familiares em um trabalho articulado com os profissionais do Colégio, conforme ilustra a psicóloga Marisa de Costa Martinez em entrevista:

Na Seção Psicopedagógica nós fazemos atendimento aos pais, alunos e profissionais do Colégio, professores e outros profissionais. O primeiro contato que nós temos com as famílias desses alunos é quando eles ingressam no Colégio Militar, os alunos amparados, filhos de militares que são matriculados aqui no Colégio. Esse primeiro contato já serve para a gente saber que alunos, quais famílias vão precisar de mais atenção, de orientação para estudo, de acompanhamento maior e orientação desses pais também. Então, nesse sentido a gente pode ir chamando esses alunos, essas famílias conforme o ano passa, no decorrer do ano. Os alunos e as famílias também podem vir procurar por conta própria ou os professores encaminham alguns alunos por determinada dificuldade que estão vendo, em grupos de alunos ou individualmente.

Nesse sentido, a gente faz diversas atuações que basicamente são: avaliação do que está acontecendo, orientação, aconselhamento e, caso precise de um tratamento, nós fazemos encaminhamento para fora. Aqui a gente não trata, nem a parte da psicologia, na Seção da Psicopedagogia não se trata de clínica. Então, a gente trabalha com alguns grupos, por exemplo, grupo de orientação profissional com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, com alunos voluntários no período da tarde, é feito, também, um acompanhamento com grupo de alunos repetentes, então cada responsável por ano vai trabalhar com esses alunos, além de acompanhamento diferenciado em forma de grupo com esses alunos que foram inaptos na avaliação diagnóstica, que vieram transferidos de outros locais e têm pré-requisitos cognitivos frágeis para estarem naquele ano em que estão matriculados no Colégio Militar. São algumas formas de se trabalhar com esses alunos. (MARTINEZ, 2011).

Questionados sobre como são os alunos do Colégio, os docentes apontaram várias características, conforme veremos a seguir. O depoimento 2 (dois) aponta a fragilidade dos amparados e as razões para isso:

Os alunos, de maneira geral, são muito disciplinados. Como são oriundos de famílias de satisfatório nível sócio-econômico, não apresentam grandes

distúrbios de aprendizagem e comportamento. Podemos dividi-los em 2 grupos: os que entram por concurso público e geralmente são os que mais se destacam. Os alunos com mais dificuldades são chamados de amparados – filhos de militares transferidos de outros locais, muitas vezes de fronteiras distantes onde o ensino é precário. Nós temos que dosar o nível: nem muito elevado, a fim de não prejudicar os amparados e nem muito baixo a fim de desmotivar os bons alunos. (DOCENTE 2, 2010).

A disciplina é apontada como característica principal:

Mais rigorosos e atentos em relação à disciplina; possuem grande discernimento dos seus deveres, lógico existem problemas, porém mais facilmente contornados justamente pelo diferencial de conduta dos alunos. (DOCENTE 3, 2010).

Em sua maioria são disciplinados e interessados. (DOCENTE 5, 2010).

Disciplinados e responsáveis. (DOCENTE 8, 2010).

Se comparados a outro universo como os alunos das escolas particulares, podemos dizer que são excelentes em todos os aspectos, sejam eles cognitivos, disciplinares e de educação familiar. (DOCENTE 4, 2010).

Nestes depoimentos a disciplina é articulada à formação na doutrina militar:

Dentro de minha esfera de atribuições, posso dizer que os alunos do Colégio Militar são bastante maduros, responsáveis, até mesmo por tudo aquilo que lhes é cobrado dentro da doutrina militar.

Um ponto a ser ressaltado é que os alunos recém-chegados ao sistema necessitam de uma atenção especial, pois sofrem dificuldades em se adaptar, o que muitas vezes não é notado por nós profissionais. (DOCENTE 1, 2010).

Não diferente das escolas regulares, porém são doutrinados para os valores e atributos militares. (DOCENTE 9, 2010).

Há outros que não vêem diferenças ou características peculiares desses alunos:

Normais, variam de atitude e interesse pela idade e/ou maturidade e não pelo fato de entrarem em forma ou usarem um uniforme diferente. (DOCENTE 7, 2010).

No geral como alunos de qualquer escola com a diferença que aqui há meios para se cobrar a disciplina dos mesmos. Há alunos que dedicam-se bastante e os que não dedicam-se nada. (DOCENTE 6, 2010).

Os alunos são avaliados por meio de procedimentos fixados nas Normas Internas para Avaliação Educacional (NIAE) que estabelece como premissa básica a avaliação qualitativa e formativa a fim de averiguar se os objetivos da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino militares foram alcançados.

Há avaliação interna e externa. A interna é a que nos referimos no parágrafo anterior e a externa é realizada pela DEPA contemplando o ensino e a administração da escola, nos itens a seguir especificados:

Quanto ao planejamento escolar e condução do ensino:

- nível de atendimento da proposta pedagógica no que diz respeito à educação integral (áreas cognitiva, psicomotora e afetiva);
- nível de gerenciamento do número mínimo de dias letivos e a carga horária, estabelecidos pela Diretoria, no cumprimento dos programas de disciplinas e áreas de estudo da matriz curricular;
- nível de gestão da condução da educação formal e da educação à distância (se for o caso) em atendimento aos documentos de currículos;³⁵
- nível de envolvimento com as metodologias da avaliação integral sugeridas nessas normas;
- nível de gerenciamento do rendimento da aprendizagem praticada;
- nível dos programas de recuperação da aprendizagem e apoio pedagógico oferecidos ao discente e de resultados mínimos aceitáveis;
- nível técnico e didático-pedagógico de gerenciamento da prática pedagógica, realizado pelas equipes educacionais;
- nível de elaboração dos Planos de Execução do Trabalho (PET) e dos Planos de Aula (PA) por parte dos docentes, bem como do registro e controle dos Diários de Classe (DC) referentes às aulas ministradas e frequência do discente; e
- nível de domínio dos docentes quanto ao emprego de técnicas de ensino e de metodologias em atendimento aos documentos de currículos, aos planos de áreas de estudos e de disciplinas constantes das matrizes curriculares.

II. quanto à administração escolar:

- nível de gerenciamento da relação do efetivo de discentes em relação ao efetivo de docentes, determinante do número de turmas de aulas regulares;
- nível de controle do pessoal, da carga didático-pedagógica e da adequada distribuição das funções gratificadas;
- nível das condições da infra-estrutura escolar no atendimento aos discentes e aos fundamentos da proposta pedagógica;
- nível de habilitação dos recursos humanos, capacitação e envolvimento com a prática pedagógica;
- nível de oferta e domínio de novas tecnologias de ensino aos discentes e docentes;
- nível de atendimento ao plano de férias dos profissionais diretamente envolvidos com a execução de atividades de ensino previstas no PGE/Estb Ens;
- nível de gerenciamento da avaliação de desempenho docente e redução da carga didática, em respeito aos critérios da legislação em vigor;
- nível de gerenciamento do caráter assistencial;
- nível de gestão dos planos de controle orçamentário, de segurança das instalações e controle patrimonial;
- nível de gerenciamento participativo com as associações colaboradoras (AACM/ex-alunos, IDMM/docentes e APM/ pais e mestres);
- nível de gerenciamento do controle da frequência e do rendimento da aprendizagem discente, bem como do controle das informações transmitidas

³⁵ Há oferecimento de ensino a distância em Manaus.

ao responsável pelo Corpo de Alunos (disciplinar) e pela Seção Psicopedagógica (áreas de rendimento e afetiva);
 - nível de procedimentos de segurança no trato, no controle, no arquivo e no sigilo das avaliações educacionais; e
 - nível de gerenciamento do caráter preparatório do ensino.
 (BRASIL. DEPA. NORMAS INTERNAS PARA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO SCMB, 2010, p. 6).

As supervisões internas ficam sob a responsabilidade do Subdiretor de Ensino ou Chefe da Divisão de Ensino dos colégios e órgãos subordinados a ele.

3.1 Avaliação Discente

A avaliação da aprendizagem é feita por meio de três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa.

A diagnóstica é aplicada, conforme dissemos anteriormente, para os ingressantes no Colégio Militar sob a forma de amparados, como nivelamentos para auferir o grau de conhecimento de idiomas, e os testes de habilidades para identificar para onde serão destinados os voluntários: para os Clubes, Grêmios, Grupo de Artes e Danças, Banda, Coral, dentre outros.

A formativa é aplicada ao longo do processo de ensino-aprendizagem, por meio de:

exercícios variados realizados pelos discentes, os quais indicam o desenvolvimento do aluno, bem como os aspectos positivos e negativos e as dúvidas que ainda persistirem relativas às aulas assistidas. As avaliações orais são, normalmente, realizadas pelo sistema de ensino de aprendizagem de linguagem por níveis (SEAN);
 - Ficha de Registro para Acompanhamento do Discente (FRAD) [...];
 - reuniões pedagógicas;
 - reunião do Conselho de Classe (C CI), por ano escolar; (DEPA. NORMAS INTERNAS PARA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO SCMB, 2010, p. 11).

A somativa, considerada prova formal que verifica se os objetivos foram alcançados, é realizada por meio de:

- as provas formais poderão ser práticas, escritas, gráficas ou mistas, realizadas individualmente ou em grupo, em atividades presenciais ou não presenciais;
 - Trabalho Interdisciplinar (TI);
 - Avaliações Parciais (AP), que além do caráter somativo, permitem uma complementação da avaliação formativa; (Id. Ibid., 2010, p. 11).

Seguindo o estabelecido no PLAEST/PLADIS e em Calendário Acadêmico, as provas formais podem ser aplicadas de duas maneiras: ao término de cada unidade didática ou ao término de um conjunto de unidades didáticas. O Trabalho Interdisciplinar é apresentado ao aluno contendo as etapas e prazos para entrega. A Avaliação Parcial (AP) é aplicada ao longo do ano.

Caso o aluno não alcance a nota mínima será submetido a uma recuperação da aprendizagem.

Nas avaliações também há orientações que devem considerar, além dos critérios quantitativos, os cognitivos que envolvem os aspectos afetivos e psicomotores. Para tanto, são descritas as orientações sobre as ações a serem realizadas.

As provas formais devem conter itens com escores definidos em regulamento acerca do grau de dificuldade. Assim, o Índice de Dificuldade – ID é definido nos percentuais, sendo em torno de 20% para o considerado fácil; em torno de 60% para médio; em torno de 15% para o difícil e em torno de 5% para o muito difícil. Além dessa indicação há sugestões de que na prova final tenha a seguinte distribuição para o Ensino Fundamental: 50% de questões com respostas selecionadas pelo aluno (múltipla escolha, por exemplo) e 50% para as respostas construídas (dissertativas, por exemplo); para o Ensino Médio a sugestão é de: 30% para as respostas selecionadas e 70% para as construídas.

No Manual do Docente a confecção da prova percorre vários setores até seu processamento final, a saber:

FLUXOGRAMA SETORIAL PARA PROCESSO DE CONFECCÃO DE PROVA

Nr Atv	Relação de Atividade	Ch STE	SSeçAA	Ch S Seç E	Fiscal	Prof
1	Orientação e acompanhamento do processo					
2	Confeccão do Processo de Prova (PP)					
3	Apanha na SSeçAA do PP e da Pasta de Alteração de Graus (PAG) (Cfm calendário)					
4	Confeccão do PP					
5	Entrega na SSeçAA de todos os PP da SSeçE, após estar de acordo e assiná-los (Cfm calendário)					
6	Análise Técnica					
7	Revisão da prova, se for o caso					
8	Mostra ao Ch Div Ens (Cfm calendário)					
9	Mostra ao Cmt (Cfm calendário)					
10	Apanha e entrega do pacote de prova na STE no dia da PB					
11	Coordenação da execução da prova (Cfm calendário)					
12	Apanha das provas para correção mediante protocolo					
13	Apanha de exemplares de Pedido de Revisão com o Ch SSeçE					
14	Mostra de prova e entrega, se for o caso, de Pedidos de Revisão					
15	Entrega dos disquetes de graus e das relações de graus (assinadas) ao Ch SSeçE					
16	Entrega das provas na STE para arquivo					
17	Entrega dos disquetes e das relações de graus (assinadas) na STE (calendário)					
18	Entrega das Pastas de Alteração de Grau na STE					
19	Processamento dos graus, atualização do banco de dados e impressão dos boletins					
20	Distribuição do Boletim às Cia Al e Relatório de Graus às Cia Al, CA, e SPscPed					

(BRASIL. MANUAL DO DOCENTE, 2002, p. 10)

Legenda: Chefe da Seção Técnica de Ensino (Ch STE); Subseção de Avaliação de Aprendizagem (SSeçAA); Chefe da Subseção de Ensino (Ch S Seç E); Professor (Prof).

A média para aprovação dos alunos é 5,0 (cinco). Há disciplinas que não recebem notas e sim a condição de aptos (aprovados), tais como Informática Educacional (IE), Educação Artística (EA), Instrução Cívico Militar e Educação Física. As notas e médias são:

- ❖ Por área de estudo ou disciplina:
 - Nota Periódica (NP): realizada por bimestre;
 - Nota Final (NF): aprovação por média;
 - Nota Final Recuperada (NFR): realizada pelos alunos que fazem a Prova de Recuperação Final
- ❖ Por ano:
 - Nota Global do Ano (NGA): expressa em milésimos
- ❖ Ao final do curso:
 - Média Final (MF) das áreas de estudo ou disciplinas;
 - Média Global do Curso (MGC): expressa em milésimos.

Os alunos podem receber, ainda, até 1,0 (um) ponto de bonificação em todas as Avaliações Parciais de todas as disciplinas se participarem de algum Clube. Sobre os alunos que participam do Clube de Estudos denominado Tutoria e conduzido pela Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas obtivemos este relato do Sargento Marcelo da Cruz Perez:

A atividade da Tutoria conta hoje com quinze alunos. São alunos voluntários, de outras séries do ensino médio e fundamental e que normalmente são escolhidos, dentre os voluntários que se voluntariam para trabalhar com a tutoria, pelas suas notas, eles têm que ter uma nota em todas as matérias um pouco alta, ou seja, ter certa facilidade com o estudo em todas as matérias. O voluntário tem que ter disciplina, também, porque o nosso Colégio é militar e preza muito pela disciplina, os alunos são pontuados tanto positiva quanto negativamente e esses alunos têm que estar, no mínimo, com comportamento MB, ou seja, Muito Bom. Tem que estar bem acima de 8,0. São alunos escolhidos a dedo porque serão exemplos para outros alunos, então não podemos escolher qualquer um. Este aluno estará entre o professor e o instruindo, o tutor é um aluno que gere confiança em quem está aprendendo, então é um aluno que vai para uma sala de aula estando acima do grau daquela sala. Se ele vai, por exemplo, tutorar um aluno do 8º ano ele tem que estar, no mínimo, no 9º ano. Para cima. Nunca de uma mesma série ou série abaixo, de forma que ele vai revisar a matéria que já viu anteriormente, de poder repassar para esses alunos com uma linguagem de mais fácil interpretação, na mesma linguagem que o aluno já conhece no seu dia a dia, de forma que haja confiabilidade e ao mesmo

tempo melhor interpretação da matéria, melhor conscientização da matéria. (PEREZ, 2011).

Ao ser questionado se o aluno é tutor naquele ano ou em outros subsequentes, foi-nos dito:

É, naquele ano. Renova-se ano a ano e ele pode sair na hora que quiser, ele é voluntário. Nós abrimos aqui até quinze vagas porque é a nossa necessidade que temos para apoiar todos os professores em sala de aula e ao longo do ano alguns alunos, até por causa de sua carga horária, de poder manter as suas notas e até seus sonhos pessoais de conquista, eles pedem para se ausentar da SEPE para gastar mais tempo consigo próprio. No entanto, eles são substituídos por outros alunos dentro do mesmo parâmetro que também são voluntários para estar trabalhando aqui. Graças a Deus temos tido bastante voluntários a ponto de termos de dispensar alguns para poder ocupar somente essas quinze vagas. (Id. Ibid.).

O aluno que realiza a tutoria também atua fora da escola com os alunos tutorados:

Outra atividade desempenhada por eles no decorrer da tutoria, além do apoio em sala de aula é tutorar o aluno fora da sala de aula. Como assim? Ele marca um horário de estudo com o aluno de, no mínimo, uma hora semanal onde ele se encontra com esse aluno fora do local da escola para poder rever matérias que ele tem dúvida, nesse caso, nós trabalhamos com Língua Portuguesa e Matemática assim como também os tutores, eles tutoram dentro daquela matéria que eles se propuseram, Português ou Matemática. (Id. Ibid.).

Questionado sobre a existência de benefício ao aluno que assume a tutoria recebemos a seguinte informação:

O aluno recebe um incentivo para participar do Clube da Tutoria. O principal dele é o GIP - Grau de Incentivo a Participação. Ele recebe até um ponto em cada nota parcial. Nós temos várias avaliações no Colégio, são três na verdade. Então ele recebe até um ponto nessa nota que corresponde praticamente a meio ponto na média dele para auxiliá-lo, sendo que esses alunos muitas vezes nem precisam dessas notas. Tem alunos que ultrapassam o dez na média, então não há necessidade dessa nota, mas é um incentivo que ele recebe além dos elogios ao longo do ano, certificados por estar trabalhando na SEPE ao final do ano. São coisas que nós fazemos por eles para poder incentivar a permanecer e ajudar a outros alunos. (Id. Ibid.).

Este assunto foi complementado nos seguintes termos pela capitã Delane Leonardo:

O Grau de Incentivo a Participação não é só da tutoria, mas também do Colégio, mas se o aluno obtiver nota abaixo de cinco ele não recebe, porque ele não pode usar esse Grau de Incentivo para conseguir alcançar a média. Ele só recebe esse até um ponto se em todas as disciplinas tiver pelo menos cinco, aí recebe esse acréscimo, esse incentivo ao estudo, participação, mas se tiver abaixo de cinco ele perde o benefício, ele não recebe em matéria nenhuma. Outra coisa interessante é que nós montamos nossas turmas de forma diferenciada, procuramos colocar em média quinze alunos em sala de

aula para que possamos ter um trabalho mais aproximado. (LEONARDO, 2011).

O que é significativo no depoimento é o relato sobre a participação dos alunos com notas excelentes e que não precisam desta participação para alavancar a média. Assim, há uma ação colaborativa e espontânea cujo objetivo não seria a obtenção de pontos e sim, inferimos, seria um posicionamento que confere prestígio a quem dele participa. Esta consideração pode ser constatada ao verificarmos que o aluno escolhido para participar dessa atividade, segundo o depoente, é “escolhido a dedo”. A estratégia traz resultados, visto que auxilia no ensino-aprendizagem e se traduz, ao final, em aprovações:

O resultado da SEPE ao longo desses três, quatro anos de sua existência que eu tenho acompanhado e feito as estatísticas é em torno de 60 a 65% de aprovações finais, ou seja, ao longo de todos os quatro bimestres entre os alunos que são dispensados e os que chegam até o último bimestre conosco temos uma média de 60 a 65% são aprovados, mas como foi dito pela capitã Delane não é um trabalho somente do apoio pedagógico, os mesmos alunos que trabalham com a gente aqui são os que normalmente fazem a recuperação tradicional, assim como também participam das aulas extras, as aulas de apoio. Aulas do reforço escolar e do apoio pedagógico trabalhado em conjunto surtindo um efeito de em média 60 a 65% dos alunos que logram êxito com a aprovação.

Também é feito conosco aqui um trabalho de apoio aos alunos de contato com seus familiares. Todo familiar que sentir dúvidas ao longo do ano a respeito do trabalho que nós realizamos e também da questão das faltas dos próprios alunos, ausência em sala de aula e ausência do próprio Colégio e tudo isso é encaminhado em conjunto com a seção psicopedagógica para que a gente possa sempre estar acompanhando o motivo pelo qual o aluno não está comparecendo a escola ou não está comparecendo, no caso, às nossas aulas. De forma que sempre haja um controle desse aluno e logicamente isso vai surtir certo efeito lá no final nesses 60, 65%, uma vez que a gente sabe que muitas vezes deixando o aluno por conta própria, por conta dele, ele pode às vezes estar no Colégio, mas não estar frequentando essas aulas. (PEREZ, 2011).

Assim, os alunos possuem acompanhamento não somente pedagógico como também da suas presenças, articulando essa ação com a Seção Psicopedagógica.

Os alunos são classificados, o que gera muita angústia entre eles, pois acirram a competição em busca da melhor classificação. Os critérios de desempate são: maior grau de comportamento; maior posto ou graduação e maior idade.

Se há esta exigência sobre o comportamento, além da avaliação formal há definição de faltas disciplinares e faltas disciplinares eliminatórias, incidindo sobre a pontuação do comportamento. As infrações são registradas em Fato Observado (FO) tanto por monitores de

ensino e/ou docentes e dada a ciência para o aluno defender-se ou contrapor-se. Em entrevista foi-nos dada esta explicação sobre o Fato Observado – FO:

É fato observado positivo ou negativo. Ela fica na pasta do aluno. Ele tem todo um histórico de acompanhamento, tanto pedagógico, boletim escolar etc, quanto esse da parte disciplinar. É de livre acesso, o pai pode ver a hora que quiser. O FO depois de julgado a gente põe em uma lista e fica tudo registrado, tanto FO negativo como o FO positivo. No negativo perde ponto em comportamento e no positivo ganha ponto. (SILVA, 2011).

As faltas disciplinares são extensas, porém optamos citá-las por revelarem o acentuado grau de controle sobre os alunos:

- I. Faltar com a verdade.
- II. Utilizar-se do anonimato.
- III. Comportar-se de maneira inadequada, desrespeitando ou desafiando pessoas, descumprindo normas vigentes ou normas de boa educação.
- IV. Deixar de comparecer ou chegar atrasado às atividades programadas ou delas ausentar-se sem autorização.
- V. Portar-se de modo inconveniente nas atividades escolares, nas instruções ou em formaturas, perturbando o desenvolvimento dessas atividades.
- VI. Simular doença para esquivar-se ao atendimento de obrigações e atividades escolares.
- VII. Deixar de comunicar ao superior a execução de tarefa dele recebida.
- VIII. Retardar ou para ele contribuir, sem justo motivo, da execução de qualquer tarefa.
- IX. Representar o Colégio ou por ele tomar compromisso sem, para isso, estar autorizado.
- X. Portar objetos que ameacem a segurança individual e/ou da coletividade.
- XI. Causar danos físicos e/ou materiais de qualquer natureza.
- XII. Portar, usar e/ou distribuir drogas ilícitas ou lícitas nas dependências do colégio ou fora dele.
- XII. Ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro do colégio, cartazes, jornais ou publicações de cunho político-partidário ou que atentem contra a disciplina ou a moral.
- XIII. Propor ou aceitar transação pecuniária de qualquer natureza, no interior do colégio.
- XIV. Praticar jogos de azar e outros proibidos pela legislação em vigor, assim como aqueles atentatórios e/ou inadequados ao ambiente educativo.
- XV. Esquivar-se a satisfazer compromissos de ordem moral ou pecuniária que houver assumido.
- XVI. Frequentar lugares incompatíveis com o decoro da sociedade e de sua situação de aluno.
- XVII. Apresentar-se com uniforme diferente do que foi previamente estabelecido.
- XVIII. Trocar de uniformes em locais não apropriados.
- XIX. Ter pouco cuidado com o asseio próprio ou coletivo e com sua apresentação individual.
- XX. Deixar de usar ou usar de maneira irregular, peças de uniforme previstas no RUE/CM ou nas normas vigentes.
- XXI. Deixar material ou dependência sob sua responsabilidade, desarrumado ou com má apresentação, ou para tal contribuir.

- XXII. Retirar ou tentar retirar de qualquer dependência do colégio, material, viatura ou animal, ou mesmo deles servir-se sem ordem do responsável ou proprietário.
- XXIII. Deixar de apresentar material, documento ou trabalhos escolares de sua responsabilidade, nas atividades escolares ou quando solicitado, em dia e em ordem.
- XXIV. Deixar de devolver à subunidade, dentro do prazo estipulado, qualquer documento, devidamente visado pelo pai ou responsável.
- XXV. Utilizar-se de processos fraudulentos na realização de provas e trabalhos escolares, bem como a adulteração de documentação.
- XXVI. Entrar no colégio ou dele sair, não estando para isso autorizado, bem como entrar ou sair por locais e vias não permitidos.
- XXVII. Ir a qualquer dependência do colégio sem autorização, bem como nela penetrar sem permissão ou ordem da autoridade que nela estiver presente.
- XXVIII. Deixar de cumprir o prescrito nos regulamentos, normas e orientações, ou contribuir para tal.
- XXIX. Deixar de acatar as ordens e instruções emanadas de autoridades civis, que não colidam com o regime disciplinar do colégio, particularmente se emanadas do Juizado de Menores.
- XXX. Apresentar parte ou recursos sem seguir as normas e preceitos regulamentares, em termos desrespeitosos, com argumentos falsos ou de má fé, ou mesmo sem justa causa ou razão.
- XXXI. Namorar em dependências do colégio ou fora dele, quando fardado.
- XXXII. Fumar em dependência do colégio, em qualquer situação; ou fora dele, quando fardado.
- XXXIII. Deixar de usar, com o uniforme interno, a devida identificação.
- XXXIV. Ofender, provocar ou desafiar colegas, com atos ou palavras.
- XXXV. Travar disputa, rixa ou luta corporal.
- XXXVI. Simular doença para esquivar-se ao atendimento de obrigações e atividades escolares.
- XXXVII. Não zelar devidamente, danificar ou extraviar, por negligência ou desobediência às regras ou normas do Colégio, matéria da Fazenda Nacional que esteja ou não sob sua responsabilidade direta. (CMCG. MANUAL DO ALUNO. p. 34)

Sobre o item II. Utilizar-se do Anonimato recebemos o seguinte esclarecimento em entrevista:

[referindo-se ao Anonimato como falta] Isso. Eu vou te dar um exemplo: vamos supor que uma turma estava andando e fazendo bagunça, gritando. Então pára a turma e pergunta: quem era? E a pessoa não se acusa, então ele está aproveitando a coletividade para ficar anônimo. Uma das coisas que a gente fala é o anonimato e a mesma coisa em sala de aula quando o aluno se aproveita da coletividade para esconder o que fez. Isso é se utilizar de anonimato, fazendo uma coisa que não é benéfica para o grupo dele e ao mesmo tempo... por exemplo, o banheiro, o banheiro aqui, por incrível que pareça, tem gente que consegue quebrar um chuveiro, um vaso sanitário e na hora que a gente pergunta quem é não assume a responsabilidade. (SILVA, 2011).

Questionado se isso era comum na escola, afirmou:

Não, mas a gente trabalha. Não é comum, mas sempre tem aquela porcentagem que vai fazer alguma coisa que não é benéfica para a coletividade, então a gente tem que trabalhar considerando todo o universo. Agora, nós fazemos O Fato Observado, vai falar com o Corpo de Alunos que vai fazer uma apuração, vai chamar o aluno e perguntar o que houve: “No fato observado nesse dia foi isso, o que houve?” aí o aluno fala e essa autoridade que está julgando vai fazer uma apuração. Vamos supor, a Kátia no dia 16 chegou atrasada, você vai levar uma FO negativa, “Kátia, por que você chegou atrasada?” “Ah, porque eu acordei mais tarde”. “É a primeira vez que você chegou atrasada?” “É”, “Então você vai ser advertida”. Na 2ª, 3ª, 4ª vez o major vai dizer para você: “Você vai ser punida disciplinarmente com retirada”. Retirada é quando não vem para a aula. Além disso, do seu FO quando você é comunicado do fato, recebe um formulário para ter o contraditório e ampla defesa em cinco dias. Então o aluno pode se defender, mas é lógico que vai ser feita uma análise e o aluno pode ser punido ou não. Há aqueles casos que insistem em reincidir e aí nós não podemos ser tão brandos quanto fomos com outro que foi apenas uma vez. Toda questão disciplinar é de caráter educativo e não punitivo. Se você faltou e foi punido disciplinarmente a partir daquele momento você respondeu pelo seu ato. Ele é educativo. Nós temos uma escala de comportamento, de dez a zero e quem chega a três é convidado a sair do Colégio, não pode mais permanecer no Colégio. Quem chega ao comportamento três não se enquadra em nossa coletividade, está prejudicando nossa coletividade. Abre-se um processo administrativo, de sindicância, para depois chegar ao Conselho de Ensino. Além da sindicância, esse aluno vai para o Conselho de Ensino para nós falarmos se o aluno vai ser excluído ou não. Então, a gente usa essas ferramentas na parte disciplinar, para trabalhar valores. (id. Ibid.).

Desta forma, há rigor na prevenção e contenção de ações consideradas inadequadas para a comunidade escolar, apontando como necessária a responsabilização pelos atos praticados. O indicativo de que as regras para a conduta na coletividade são importantes é traço distintivo do Colégio e será objeto de análise do último capítulo desta parte. Este rigor com a disciplina está posto nos documentos e na vivência cotidiana da escola.

As faltas eliminatórias são:

São consideradas faltas eliminatórias, passíveis de exclusão disciplinar, após comprovadas por sindicância:

- a falta que afete, gravemente, a honra pessoal, o pudor e o decoro social;
- a falta ou faltas disciplinares que tornem o aluno incompatível com o bom nome do colégio e a dignidade do corpo discente;
- a participação em greve e outros movimentos reivindicatórios;
- ter o aluno se valido de meios ilícitos ou fraudulentos para a resolução de trabalhos escolares;
- portar o aluno substâncias de natureza tóxica, ou delas fizer uso;
- destruir ou danificar, deliberadamente, com requintes de vandalismo, instalações, equipamentos e/ou material pertencente ao Colégio Militar ou a terceiros.

- a prática pelo aluno de crime comum apurado em inquérito, excluídos os culposos; e
- a condenação do aluno por crime militar de natureza dolosa. (CMCG. MANUAL DO ALUNO, p. 35).

Entendemos que a participação em greve foi identificada como grave em razão de os militares serem uma instância da Sociedade Política que se concebe como a expressão do próprio Estado não no sentido gramsciano e sim no sentido de entenderem a si mesmos como defensores do Estado constituído e dotados de legitimidade para tal, visto que possuem este caráter civilizador. Nesta ótica, a política seria questão menor que afastaria os militares de sua vocação e os afastaria do princípio da defesa da pátria. Assim, nesta perspectiva asséptica, neutra e positivista há o entendimento de que o Estado não pode sofrer ações reivindicatórias por uma esfera que seria dotada de poder para protegê-lo. Isso explicaria a colocação em um mesmo patamar dessa falta com outras, tais como destruição do patrimônio e o crime comum.

O capítulo 6 das Normas e Planejamento da Gestão Escolar ao tratar do Apoio Pedagógico e mais especificamente do Rendimento Escolar evidenciava a preocupação discutida em reuniões anteriores sobre o fracasso escolar. Assim, ao discutir esse aspecto entendia a necessidade do estabelecimento de práticas eficazes para a maioria dos alunos, bem como a conscientização do público interno e externo de que “a qualidade de uma escola se mede pela extensão das mudanças e amplitude do alcance das mesmas sobre seu alunado” ((BRASIL. DEPA. NPGE, 2010, p. 36). Para tanto, considerava que os objetivos haviam sido alcançados e demonstrava os efeitos das Provas de Recuperação e do Conselho de Classe de Recuperação tomando como parâmetro o ano de 2008.

Rendimento escolar antes e depois da Prova de Recuperação (PR) e do Conselho de Recuperação (CCR)

CM	ANTES DA PR		SITUAÇÃO ESCOLAR FINAL		% ANTES/DEPOIS		TOTAL DE ALUNOS
	APROVA DOS	REPROVA DOS	APROVA DOS	REPROVA DOS	APROVA DOS	REPROVA DOS	
CMBH	559	148	671	36	20	-76	707
CMB	2282	1072	3182	172	39	-84	3354
CMCG	727	201	868	60	19	-70	928
CMC	692	145	786	51	14	-65	837
CMF	578	384	857	105	48	-73	962
CMJF	539	120	604	55	12	-54	659
CMM	729	278	869	138	19	-50	1007
CMPA	690	375	961	104	39	-72	1065
CMR	564	265	774	55	37	-79	829
CMJR	1209	720	1636	293	35	-59	1929
CMS	689	167	789	67	15	-60	856

CMSM	586	138	672	52	15	-62	724
SCMB	9844	4013	12669	1.188	28,7	-70,4	13857

(BRASIL. DEPA. NPGE, 2010, p. 36, grifo nosso).

Os dados apresentam a eficácia da Prova de Recuperação no Colégio Militar de Campo Grande, pois dos 201 (duzentos e um) alunos que não haviam obtido a média ou na linguagem popular “passaram direto”, 141 (cento e quarenta e um) foram aprovados e 60 (sessenta) reprovaram.

Além dessa análise o referido documento apresentou quadro comparativo entre os alunos que ingressaram mediante processo de seleção – os concursados e os que ingressaram mediante amparo legal por serem filhos de militares – os amparados. Devido a sua extensão, vamos apresentar as especificidades apenas da parte que se refere ao Colégio Militar de Campo Grande e para os demais Colégios apresentaremos os dados gerais para que sirvam de elementos de comparação:

Quadro 17 – Dados Auferidos entre Alunos Amparados Concurados

CM	ANO	% APROVADOS	
		AMPARADOS	CONCURSADOS
CMBH	GERAL	87,63	99,76
CMB	GERAL	93,52	100,00
CMCG	6º	77,59	100,00
	7º	90,70	97,73
	8º	92,31	100,00
	9º	91,67	96,97
	1º	79,41	98,00
	2º	91,14	100,00
	3º	98,44	100,00
	GERAL	88,98	98,99
CMC	GERAL	89,07	99,25
CMF	GERAL	83,03	99,44
CMJF	GERAL	84,75	99,68
CMM	GERAL	82,61	99,11
CMPA	GERAL	84,29	98,64
CMR	GERAL	90,54	99,61
CMRJ	GERAL	80,40	98,34
CMS	GERAL	86,76	98,96
CMSM	GERAL	89,61	97,60
SCMB	GERAL	87,56	99,15

(Cf. BRASIL. DEPA. NPGE, 2010, p. 36, grifo nosso).

De fato, a aprovação foi majoritária para os alunos concursados que os amparados. Essa diferença foi constatada pela DEPA como um problema já apontado anteriormente,

porém com resultados pouco significativos no sentido de diminuí-la. Mesmo reconhecendo que não havia intenção em responsabilizar os colégios militares, visto que entendia que o apoio pedagógico, entendido, sobretudo enquanto política relacionava-se com os aspectos curriculares, didáticas, avaliações, gestão entre outras. Assim, aparece no texto a definição de que seria imperativo haver uma sutura consistente entre os componentes e a proposta pedagógica.

A DEPA ao discutir a avaliação escolar apresentava um item específico denominado “Patologia do Rendimento Escolar” entendida como:

Chamamos de patologias do rendimento escolar às distorções, intencionais ou não, nas apurações quantitativas deste rendimento, as quais mascaram a situação dos alunos. A necessidade de identificá-las para corrigi-las surge no processo de divulgação e implementação do apoio pedagógico, porque a evidência do problemas do fracasso escolar promove sua negação, que se concretiza em medidas de ocultação. As patologias são:

- a. *“RELATIVIZAÇÃO DA QUALIDADE”*: processo pelo qual o agente de ensino muda a relação existente entre sua exigência pessoal e a quantificação em graus que registra a resposta do aluno a essa exigência. [...].
- b. *“ADEQUAÇÃO DAS ESTATÍSTICAS”*: processo pelo qual a exigência pessoal do agente de ensino é modificada no intuito de aproximar os resultados escolares a uma expectativa de estatística imposta ou de interesse do escalão enquadrante. [...].
- c. *“EXPURGO”*: orquestração das reprovações de um segmento específico do público discente, de modo a, após um intervalo de tempo, ter eliminado este público do Colégio. [...]
- d. *“EFEITO TURN-OVER”*: espera da transferência dos alunos com dificuldades, como forma de eliminar o problema das quantificações dos resultados. [...]

(BRASIL. DEPA. NPGE, 2010, p. 40-41, grifo do autor).

Este termo Patologia foi utilizado para identificar as situações que fugiam à regularidade esperada no âmbito da avaliação escolar. Assim, o item “a” diria respeito a uma amenização dos critérios do avaliador para com o avaliado. Considerada de difícil quantificação esta patologia poderia ser identificada a partir do testemunho dos docentes; o item “b”, considerado de fácil identificação referia-se aos vários mecanismos reguladores que seriam acionados para alavancar o grau auferido pelo aluno tais como os graus de incentivo à participação (GIP) concedidos sem critério e as aprovações excessivas nos conselhos de classe de recuperação (CCR); o item “c” trata da especificidade de grupos internos que acabavam por ser alijados do colégio. Esta identificação seria possível por meio de tratamento

metodológico mais estratificado para mapear as diferenças que deveriam ser combatidas, pois sem os estudos mais focalizados as referidas características não seriam identificadas e, por fim, o item “d”, apontava que, em face das transferências constantes, tornava-se mais difícil distinguir as variações dos resultados frutos da intervenção pedagógica daquelas resultantes da ausência de alunos com problemas. Além disso, o chamado *turn-over* poderia ser utilizado como artifício ao se esperar a saída espontânea dos alunos em vez de se trabalhar nas melhorias do processo de ensino-aprendizagem.

Além de a discussão apontar para a preocupação com a possibilidade de dois sistemas de ensino separados para os concursados e amparados, ficou evidenciado nos depoimentos concedidos que há um esforço do grupo gestor para que isso não ocorra. O setor psicopedagógico analisa essa separação de forma consequente e realiza ações com alunos e familiares com o intuito de diminuir a lacuna entre o desempenho real e o esperado.

Aqui o Colégio nós temos o que é tratado às vezes como dois extremos: são os alunos concursados, filhos de civis que passam por concurso e acabam entrando muito bem preparados e, por outro lado, esses alunos amparados que vieram muitas vezes de fronteira e que acabam sendo matriculados no Ensino Médio, por exemplo, sem mal saber ler e escrever e já tem lá atestados que já concluíram aquele ano, por exemplo. Isso acaba ficando muito marcado, não vai diferenciado no uniforme nem nada, mas tem isso entre eles, entre os professores, entre os alunos, de quem é concursado e quem é amparado. Uma coisa que está acontecendo esse ano e acho que nunca aconteceu é que quem é coronel-aluno é uma aluna amparada. Normalmente eu acho que nunca na história do Colégio Militar aqui de Campo Grande e até mesmo do sistema, não sei se já aconteceu no sistema, se aconteceu foram poucas vezes de um aluno amparado que veio transferido de algum local do país chegar a esse posto maior que é o posto de coronel-aluno, só teve um aluno o João Francisco e agora nossa aluna a Larissa. (MARTINEZ, 2011).

O interessante é o atendimento a alunos oriundos de municípios de fronteira que trazem deficiências na formação e que são objetos dos trabalhos da Seção de Psicopedagogia com a assistente social e a psicóloga e da Seção de Estudos Pedagógicos por meio das ações dos docentes lotados e monitores voluntários.³⁶

O currículo também pode ser avaliado em reuniões com os docentes e equipe técnico-pedagógica; com questionários aplicados a docentes e discentes que opinam em formulário próprio; com sugestões dos estabelecimentos de ensino e pela análise e validação de currículo

³⁶ Este poderá ser objeto de trabalhos futuros ao se discutir a educação e os alunos da fronteira atendidos pelo colégio.

e planos de áreas e disciplinas dentro de um período determinado pela DEPA, setor que recebe as análises e sugestões.

Entendemos que os elementos constitutivos são ricos e que ao descrevê-los podemos incorrer no erro de nos prender no infindável emaranhado de procedimentos existentes no fazer diário. Fizemos, no entanto, a opção de demonstrá-los por entendermos que as escolas cumprem sua incumbência primeira para a formação inicial dos quadros com acentuado grau de verticalização e valorização da hierarquia, da disciplina e do cumprimento das regras presentes na organização do ensino. Tais prescrições recebem o aporte teórico de Émile Durkheim cujo detalhamento veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A ORDEM E A DISCIPLINA PRESENTES NA ESCOLA

Compreender a organização da escola não se detendo apenas em seus elementos constitutivos internos, mas relacionando-os com a sociedade envolvente, nos remete a discussão sobre o projeto de escola que lhe confere representação simbólica e material de parte do Estado à medida que produz hegemonia em seu interior.

Assim, apesar do currículo ser dimensionado no âmbito da escola, tal condição não se esgota nela mesma, isto é, ao se pensar na relação da escola com o conhecimento socialmente produzido e acumulado esta relação assume contornos que extrapolam o espaço físico escolar. As diferentes representações de currículo, expressas por meio da adoção de concepções distintas, portanto, guiam as ações que se desenvolvem no âmbito da escola e por esta razão, cumpre identificar como essas representações são gestadas e quais identidades sociais elas reforçam. Para compreendermos essas questões vamos analisar as maneiras como elas são construídas.

Desta forma, o projeto pedagógico que formaliza a concepção de ensino caminha *pari passu* para sua materialização juntamente com as instruções e as prescrições determinadas. Os Colégios Militares são uma extensão das Forças Armadas, principalmente na formulação de seu ideário calcado na hierarquia e na disciplina como forma de obtê-lo. Elas seriam necessárias para a condução e a execução do plano de ação em situações de guerra, por exemplo. Assim, a operação militar precisa de uma tropa com hábitos de obediência internalizados. O professor Oliveiros S. Ferreira, cientista político que estuda a constituição dos militares, estabelece a idéia predominante que guia a conduta desse corpo social, que o princípio constitutivo da organização, assentado na hierarquia e disciplina, seria a honra militar. Para o autor a honra seria:

[...] a honra não é um valor econômico. Não se mede pela moeda. O sentimento de honra, especialmente no meio militar, é contrário à autonomia e ao poder individuais enquanto princípios reitores da vida coletiva, pois tem como ponto de referência não a busca de status definido pela riqueza, mas a ligação patética, emocional, com a Pátria. (FERREIRA, 2000, p. 25).

Não seria apenas um aspecto de tipificação de crime penal em que pese estar presente no Estatuto dos Militares e no Código Penal para os civis. O caráter distintivo é o da conduta:

Sucedde, porém, que, se para o militar, injuriar, difamar ou caluniar alguém é crime, a conduta *desonrosa* tem fundamentos mais amplos do que a simples agressão à moral de um terceiro, na medida em que ela fere aquilo que Durkheim chamaria de “estados fortes da consciência coletiva” do grupo militar, isto é, os valores mais caros ao grupo. (Id. Ibid. , p. 26)

Assim, considerando que a honra patriótica cimentaria as relações no âmbito institucional, esta definição está contida no Estatuto dos Militares e aparece no Manual do aluno do Colégio Militar que prevê no artigo 4º como uma das metas gerais da proposta pedagógica:

I - Permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro como cidadão, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venha a atuar. (BRASIL. PORTARIA N. 42, de 6/2/2008).

No estatuto dos militares a Seção I – Do Valor Militar estabelece o seguinte:

ART. 27 - São manifestações essenciais do valor militar:

I - o patriotismo, traduzido pela vontade inabalável de cumprir o dever militar e pelo solene juramento de fidelidade à Pátria até com o sacrifício da própria vida;

II - o civismo e o culto das tradições históricas;

III - a fé na missão elevada das Forças Armadas;

IV - o espírito de corpo, orgulho do militar pela organização onde serve;

V - o amor à profissão das armas e o entusiasmo com que é exercida; e

VI - o aprimoramento técnico-profissional. (BRASIL. LEI 6880 de 09/12/1980).

O espírito de corpo, de pertencimento, a internalização à obediência hierárquica, prontidão para a guerra, para coibir problemas relacionados à ordem, são gestados, portanto, desde a formação inicial até a dos mais altos quadros. Essa estrutura educativa, minuciosamente estruturada, está voltada para a constituição identitária do corpo da tropa.

A formação do espírito militar é construída ao longo de toda a sua carreira, quer seja nas escolas, quer seja no interior das Forças Armadas. Em todas as instâncias formativas, isto é, por meio da educação formal ou no cumprimento do trabalho os militares são instados a reverenciar símbolos que lhes conferem identidade e distinção, amalgamando ideais de defesa da pátria, renúncia, orgulho pela profissão e o patriotismo.

Acerca da forma como esta concepção se disseminaria no corpo castrense, a análise de Castro (2000) se debruça sobre como o culto a Caxias fortalece simbolicamente o papel que

se constrói historicamente para o Exército. O autor aponta que a oficialização do “culto” a Caxias ocorreu em 1923, ou seja, um ano após o início do movimento tenentista e estaria vinculado às concepções sobre o afastamento dos militares da política e ao respeito à legalidade. Isto significa que no plano simbólico os discursos proferidos pelos chefes militares por ocasião das comemorações a Caxias, considerado o Patrono do Exército e ao Dia do Soldado, celebrado no dia de seu nascimento em 25 de agosto, bem como nas falas das ordens do dia teriam a função educativa de inculcar o reconhecimento de seu caráter moral conforme trechos encontrados no arquivo de Gustavo Capanema custodiado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História contemporânea do Brasil – CPDOC:

Caxias aparece, nessa ordem-do-dia, como o "maior de nossos guerreiros", quase como um santo, que os soldados devem evocar nos momentos de dificuldades, "chamar em seu auxílio" nos momentos de perigo, de cansaço, de "crítica injusta que às vezes tenta desconhecer a respeitabilidade da missão gloriosa" do Exército. Quando o soldado sentir menosprezo por parte dos civis ou "quando a política vos quiser enlevar nas suas tramas enganosas procurando vos fazer crer não ser perjúrio o quebramento dos deveres da disciplina e o insurgimento contra as autoridades não vos esqueçais de que Caxias, espelho de lealdade, não obstante ter militado na política, foi constantemente o baluarte inexpugnável da legalidade". (A DEFESA NACIONAL, 1926, p. 259 apud CASTRO, 2000, p. 25).

O autor pontua, entretanto, que a partir de 1930 e com mais destaque no Estado Novo em 1937 o conteúdo sofreu mudança substancial, pois passaria a enfatizar “a fusão do Exército com a Nação, tendo como ponto focal Caxias, apresentado como o maior lutador pela unidade e integridade da Pátria.” (Id. Ibid., p. 108). Assim, houve um deslocamento para a noção de autoridade na centralidade dos discursos. Esse modelo de soldado ideal foi forjado pela elite militar nos anos 1920, 1930 e 1940, porém permaneceria até a ditadura militar conforme discurso constante nas memórias do general Sylvio Frota, em que também foi avocado em sua ordem do dia por ocasião da comemoração do dia do soldado, porém naquele momento reforçava a disciplina. Antes, porém, vamos transcrever a explicação do próprio ex-ministro sobre o significado da ordem do dia:

As grandes datas nacionais, em particular aquelas que rememoram os notáveis feitos do Exército e seus insignes vultos, exigem do ministro uma glorificação pública. Esta exaltação exprime-se na ordem do dia, através da qual emite o comandante superior do Exército o seu pensamento e acentua aspectos de grandeza cívica que devem ser seguidos, por construtivos e patrióticos. (FROTA, 2006, p. 467).

Assim, “Ordens do Dia (OD) são discursos de militares em postos de comando, lidos em datas cívicas, nos quartéis, com a tropa em formação militar.” (INÁCIO FILHO, 2006, p. 6). Esses discursos são remetidos a todas as unidades e guarnições militares para a leitura e configura-se como um eficaz instrumento de disseminação do pensamento castrense inculcado indistintamente, inclusive nos locais de ensino:

Consideradas a extensão do território nacional, salpicado de unidades e guarnições militares, e a exigência regulamentar de ser lida a ordem do dia na data comemorativa do acontecimento, impunha-se ao comando superior a obrigação de remetê-la a tempo de satisfazer essa prescrição. (Id. Ibid., p. 467).

A ordem do dia foi objeto de estudo de Inácio Filho (2006) analisando-as como instrumento que influenciaria a fabricação da representação militar tanto de si para si quanto de si para os outros. O autor se deteve naquelas produzidas no período de 1979 a 1985 pelo general Walter Pires Carvalho e Albuquerque, Ministro do Exército no governo de João Batista de Oliveira Figueiredo. Para o autor, elas veiculariam os conceitos e definições da Escola Superior de Guerra e se vinculariam à realidade dos militares do Exército com a finalidade de construir de forma homogênea uma consciência coletiva, bem como para prevenir a possibilidade de dissidências no interior do Exército, daí o caráter fortemente anticomunista. Não nos propomos a discutir, assim como o autor, a representação e tampouco a mentalidade que produz o discurso dos militares, porém apontar o estudo que revela como o espírito de corpo é forjado ao longo de uma estrutura fortemente hierarquizada que possibilita sua disseminação entre os setores militares subalternos, estes entendidos como com baixa autonomia, pois sofrem permanente intervenção na sua existência coletiva, produzindo alienação. Assim, no recorte do autor, o recorrente seria o discurso anticomunista, a vinculação ao mundo Ocidental que promoveria a aliança com os Estados Unidos e aos valores cristãos. Desta forma, o símbolo do bom soldado seria Caxias, presente nos discursos do ministro Albuquerque e também no do ministro anterior Sylvio Frota.

A importância de Caxias seria assim enaltecida por Frota em agosto de 1977:

Esta instituição lididamente democrática – que é o Exército – foi bafejada pela inspiração divina ao escolher para seu patrono a figura ímpar de Luís Alves de Lima e Silva – Duque de Caxias – dotado de nobres sentimentos com os quais se identificava e se identifica.

[...]

Considerava a disciplina um dos fundamentos da vida castrense, mas nunca a exerceu para tripudiar sobre a dignidade de seus subordinados. Tinha pela Lei profundo respeito, pois sabia que a Lei é a Força, repelindo a amoralidade do conceito de que a Força é a Lei.

[...]

Soldado brasileiro!

Dirijo-me, neste instante, particularmente, ao militar que, na tropa, cumpre o sagrado dever de servir. O Exército de Caxias tem a tradição da disciplina e da solidariedade. É um Exército unido, por isto, é um Exército forte. É um Exército de homens de Fé que só enriquecem em esperança de vê-lo cada vez mais eficiente e mais poderoso. Servi-lo é um privilégio. Não mitigues, portanto, esforços, privações ou renúncias para bem servi-lo. Faze-o, porém, com altivez e brio, porque na linguagem aflita que aos pósteros legou um rei prisioneiro, tudo se poderá perder menos honra, e desonrado estará todo aquele que, servindo ao Exército, desservir à Patria.

Serve, pois, ao nosso Exército como Caxias o serviu, com lealdade e desambição, visando, em qualquer circunstância, aos destinos do Brasil. (FROTA, 2006, p. 473-4).

Neste caso, a construção simbólica da elite militar estaria centrada na disciplina, na solidariedade interna que construiria o fortalecimento e união do Exército, reforçando o privilégio de compor um grupo e, para tanto, a honra e a lealdade para com ele garantiria o êxito do país. Aqui, mais uma vez reafirma-se o princípio defendido por Góis Monteiro de que os interesses do Exército seriam os interesses do país, conferindo uma construção ideológica fortemente marcada por esses matizes. Nessa perspectiva, se o Exército e o Estado possuem interesses iguais, ou seja, comungam da mesma matriz, são cimentadas nelas, as críticas e as análises do Estado e a si próprio são muito difíceis de serem realizadas.

Nas definições sobre o disciplinamento para se conseguir obter a excelência do aluno transparece o forte vínculo com o que preconiza Émile Durkheim ao tratar da educação moral. Vamos nos deter sobre a sua definição de moral voltada para a educação de crianças para demonstrar como a organização do colégio mantém correspondência com esse postulado e como os integrantes do colégio se posicionam sobre esse assunto.

Para Émile Durkheim a moral é entendida como “um sistema de regras que predeterminam a conduta. Elas dizem como devemos agir em cada situação; e agir bem é obedecer bem.” (DURKHEIM, 2008, p. 39). Desta forma, a característica das ações morais é o que se faz de acordo com uma regra preestabelecida.

Seguindo os princípios de August Comte, Durkheim entendia a moral laica como urgente e necessária aos pedagogos para os quais se dirigia nos cursos na Sorbonne no começo do século XX. Assim, sorvendo os princípios dos três estados preconizados por Comte, Durkheim faz a defesa da ciência ao tempo em que reconhece a existência da moral nas sociedades primitivas, pontuando que houve um erro histórico quando da constatação de que estes povos não teriam moral, pois nas “sociedades inferiores” ela existia e seria

permeada pela religião. A religião, portanto, caracterizaria o estágio de desenvolvimento mais atrasado das sociedades, daí a necessidade de compreender a possibilidade de racionalizar a moral, abstraindo-a dos seus elementos religiosos.

Constatando que essa construção era muito difícil, Durkheim postulava que seria necessário descobrir os equivalentes racionais das noções religiosas que serviram por longo tempo como veiculador das noções essenciais da moral. Para alcançar este propósito propôs não a supressão da religião, mas a sua substituição, visto que desta maneira os elementos constitutivos permaneceriam e caberia à educação destinada às crianças o êxito dessa tarefa:

Uma sociedade como a nossa não pode se dar por satisfeita com os resultados morais já adquiridos. É necessário conquistar novos resultados: é preciso, portanto, que o mestre prepare as crianças que lhe são confiadas para essas novas conquistas, que ele não se resigne a transmitir o evangelho moral de seus antepassados como se fosse um livro fechado e acabado há tempos, mas que suscite nelas o desejo de acrescentar novas linhas, e que ele realmente anseie poder prepará-las para satisfazer essa ambição legítima. (id. Ibid., p. 29).

Os procedimentos para a construção dessa nova moral seriam diferentes do que até então se fazia. Ao constatar que os moralistas partiam do princípio de que cada pessoa possui dentro de si o que é essencial da moral e ao promover uma interrogação a si próprio escolhe o que mais se parece ser a noção fundante da moral, Durkheim vai ao preconizado por Comte e propõe a observação da moral como um fato. A partir dessa observação constataria que o comum em todas as ações seria justamente, conforme dissemos anteriormente, a observância às regras preestabelecidas, visto que “o domínio da moral é o domínio do dever e o dever é uma ação prescrita.” (id. Ibid., p. 39). A regra, para o autor, é uma prescrição geral que não pode ser aplicada mecanicamente e seria o agente moral quem deveria particularizar sua aplicação, com uma margem restrita para essa iniciativa.

A constatação de que a regra é um fato também aponta para outra: a de que os fatos são relativamente autônomos, pois sofrem as influências distintas das sociedades e que há princípios já internalizados pelos costumes e pelo direito. Sendo assim, a moral não deveria ser muito geral, mas seriam como moldes, com contornos muito bem definidos para enquadrar a ação, isto é, dentro de uma regularidade:

Amanhã um ato moral deve ser o mesmo que hoje, não importa quais sejam as disposições pessoais do agente que leva a cabo esse ato. Portanto, a moral pressupõe certa aptidão a repetir as mesmas ações nas mesmas circunstâncias, e por isso pressupõe a capacidade de adquirir hábitos, uma vez que necessita de regularidade. [...]

A regularidade, para que seja garantida, precisa apenas de hábitos solidamente constituídos. Mas os hábitos, por definição, são forças interiores aos indivíduos. Eles surgem a partir da atividade que se acumula em nós, da qual se desprendem por uma espécie de expansão espontânea. [...]. Mas as regras, ao contrário, é em sua essência algo exterior ao indivíduo. Não podemos concebê-la senão sob a forma de uma ordem, ou ao menos de um conselho imperativo que provém de fora. [...]. É por essa razão que durante séculos os povos viram nas regras morais emanações da divindade. Isso porque uma regra moral não é simplesmente uma maneira de agir habitual, é uma maneira de agir em relação à qual não sentimos a liberdade de mudar de acordo com nossa vontade. Ela é, na própria medida em que é uma regra, subtraída à nossa vontade. Há nela algo que resiste a nós, que nos ultrapassa, que se impõe a nós, que nos constrange. (id. *Ibid.*, p. 43).

O elemento externo que faria a norma moral ser acolhida por todos seria a autoridade. A autoridade, portanto, seria aquela ascendência da força moral sobre os outros para que obedecam. A obediência se deve por respeito, por dever. A citação anterior, ainda que longa, é evidenciadora dos princípios que norteiam a educação do Colégio Militar. Dos dez deveres explicitados a todos os alunos ingressantes e permanentes, quatro apontam para a necessidade de observância às normas e a conduta:

1. São deveres do aluno do Colégio Militar

I - Cumprir os dispositivos regulamentares, normas e determinações superiores;

II - Empenhar-se em práticas sadias de higiene individual e coletiva, zelando pela sua boa apresentação pessoal;

III - Acatar as normas de disciplina e de serviço existentes;

IV - Trajar uniforme do colégio de acordo com o prescrito no Regulamento de Uniformes do Exército/Colégio Militar e nas normas existentes, não sendo permitido o uso do abrigo esportivo nas atividades de ensino regular e de recuperação do CM;

V - Cultivar os preceitos de sã camaradagem e disciplina consciente;

VI - Ter o perfeito conhecimento dos regulamentos, normas, diretrizes e ordens que orientam as atividades do corpo discente;

VII - Zelar pela conservação do material, dos equipamentos e das instalações do CM;

VIII - Manter seus pais ou responsáveis cientes das atividades escolares, bem como das solicitações do Colégio, particularmente das que se referem à necessidade de suas presenças e ao cumprimento de compromissos;

IX - Apresentar-se corretamente e ter conduta exemplar no seu relacionamento com a comunidade; e

X - Participar de representações externas, quando determinado. (CMCG.

MANUAL DO NOVO ALUNO *on line*, p. 13, grifo nosso).

Os deveres anteriormente indicados não são, no dizer de Durkheim, regras particularizadas, mas são regras gerais, comum a todos os Colégios Militares, pois foram extraídos do Regimento Interno dos Colégios Militares em seu artigo 102. A importância da disciplina é evidenciada em todo o documento e aparece como item primeiro na indicação dos

deveres. Para Durkheim a raiz da moralidade existiria, portanto, no gosto pela regularidade, na percepção da autoridade que, por sua vez, teriam uma unidade em uma noção mais complexa que seria a noção de disciplina.

Assim, o primeiro elemento da moralidade seria o espírito de disciplina: “a disciplina, com efeito, tem por objeto regular a conduta; ela pressupõe ações que sempre se repetem em condições determinadas; mas ela não existe sem autoridade. Trata-se de uma autoridade regular.” (id. Ibid., p. 46). Mas se a disciplina se constitui em algo que incomoda, visto que é uma luta contra o ímpeto, qual seria a maneira como ela passaria a ser um bem? Essa questão remete a concepção de anomia presente na formulação teórica do autor. Uma sociedade que possuísse uma generalidade do fato social, isto é, se ele fosse algo fruto de um consenso social, de uma vontade coletiva a respeito de determinada questão seria considerado no âmbito da normalidade, dentro de um estado de normalidade. Isto significa que a compreensão da sociedade vinculava-se ao de um organismo que traria estados normais e patológicos. Ora, se a generalização é uma característica do fato social e se é social o fato que se repete na maioria dos indivíduos, isto é, na coletividade é um estado comum o que preserva a harmonia do organismo social. Aquilo que colocaria em risco essa condição seria considerado como anormal e patológico visto que estaria fora da moral vigente, da ordem social e da conduta esperada, sendo uma anomia:

[...] existem maneiras de agir que se impõem regularmente a cada vez que se repetem as mesmas circunstâncias. É isso que chamamos de função de um órgão. Ora, a vida coletiva é submetida às mesmas necessidades e por isso a regularidade também lhe é absolutamente indispensável. É preciso que o funcionamento da vida doméstica, profissional e cívica esteja garantido de forma permanente; para tanto, é indispensável que não estejamos condenados a buscar perpetuamente qual deve ser essa forma. É necessário que as normas estejam estabelecidas, que determinem como devem ser as relações sociais e que os indivíduos se submetam a essas normas. É esta submissão que constitui o dever cotidiano. (id. Ibid., p. 52).

A disciplina seria desta forma - além de garantir que a anomia seja evitada -, útil socialmente e com longo alcance, pois seria por meio dela que se formaria o caráter e a personalidade geral. Para o autor o essencial do caráter é o autocontrole, a maestria de si forjada pela disciplina moral.

A Seção III – Da Ética Militar constante no Estatuto Militar prevê no artigo 28, “XVI - conduzir-se, mesmo fora do serviço ou quando já na inatividade, de modo que não sejam prejudicados os princípios da disciplina, do respeito e do decoro militar.” (BRASIL. LEI Nº

6.880, de 9 de dezembro de 1980). Assim, o disciplinamento não deve se dar apenas na esfera do trabalho como também extra-muros. O Colégio Militar de Campo Grande estabelece como uma de suas finalidades o desenvolvimento de uma sadia mentalidade e disciplina consciente com regras extremamente detalhistas conforme veremos a seguir. Essa afirmação reproduz uma definição explicitada nas diretrizes do Departamento de Ensino e Pesquisa – DEP que, por sua vez, incorpora o padrão definido no âmbito das Forças Armadas.

A disciplina, portanto, é condição primordial para o exercício da profissão e da formação dos alunos que serão preparados para seguir a carreira. Os quadros são forjados com a reprodução do ideário que os conforma de acordo com as prescrições hierarquicamente determinadas.

Na ótica do general Sylvio Frota a constituição da indisciplina e da disciplina no meio militar são assim definidas:

O soldado brasileiro nunca foi propenso a manifestações de indisciplina. Deve-se isto a sua índole pacífica e ao respeito – muito próximo do temor – que tem à autoridade militar. A indisciplina, que é a violação de normas preestabelecidas, ocorre com freqüência por falta de orientação ao subordinado, desconhecimento da transgressão, negligência ou causas imprevistas, porém mui raramente é intencional. Ela é o alicerce da ordem, sem a qual nada se construirá; sistematiza o esforço humano. O soldado bem formado é disciplinado. As infrações da disciplina são discriminadas nos regulamentos militares e as respectivas punições também são ali cominadas. Não extravasa, portanto, da esfera militar. (FROTA, 2006, p. 621).

Segue-se, portanto, que a disciplina vincula-se à autoridade, nesta perspectiva necessária a manutenção da ordem. A autoridade é o instrumento que garante a disciplina por meio da obediência e respeito hierárquico ao longo da formação do bom soldado:

A insubordinação é a lesão da autoridade, contestada pela desobediência. Ora, como a garantia de ser obedecida e prestigiada é condição inalienável da autoridade, quando esta segurança lhe é negada debilita-se, desmoraliza-se e desaparece a autoridade. Por outro lado, sendo o Exército uma instituição alicerçada na disciplina e na hierarquia, estes dois fatores são imprescindíveis à sua sobrevivência. Mas a hierarquia, em cuidadosa dissecação, pode ser definida como uma gradação de obediências, pois fixa, em diversos níveis, quem pode dar ordens e quem deve cumpri-las. Desta consideração, principalmente, vem-lhe o sentido subordinativo que interliga seus diferentes degraus. E este elo – a obediência – não pode ser partido em nenhuma altura sem ameaças perigosas – imediatas ou longínquas – à instituição. (Id., Ibid., p. 621-2).

Mas para Durkheim a disciplina não deve servir para moldar de forma resignada, para impedir as ambições, visto que em sua ótica isto seria contrário aos princípios da organização

social que traz em cada ser social o desejo natural de progredir. A escola teria um papel importante, pois deveria fazer com que a criança adquirisse hábitos mentais saudáveis, com impacto salutar sobre a felicidade pública, por meio da moderação que não imobiliza e não produz um avanço ininterrupto: “não se trata de saber se se deve caminhar ou não, mas de qual passo deve ser dado e de que maneira.” (DURKHEIM., 2008, p. 63). Para o autor, “a liberdade não é possível sem a regra: e a regra não deve ser aceita com uma docilidade resignada; ela merece ser amada.” (Id. Ibid., 2008, p. 67).

O rol de prescrições para os alunos é explicitado nos documentos Manual do Novo Aluno do CMCg e Manual do Aluno. Tal documento apresenta-se estabelecendo a necessidade de forte vínculo entre a família, o Colégio e o aluno. Apresenta detalhadamente o que se espera de cada membro da comunidade escolar nesse processo formativo, dentre eles como direito do aluno o recebimento de orientações para além da Educação Física, tais como aquelas acerca de regimes dietéticos, exercícios específicos e corretivos, denotando que a preocupação com o disciplinamento do corpo reveste de uma preparação prévia para o regime da caserna em que há esta exigência.

O detalhamento do que espera do aluno inclui um sistema de penalidades e recompensas que conta com uma estrutura hierárquica entre o corpo discente, de turma para turma e entre os membros da própria turma.

A conduta do aluno uniformizado é prevista dentro e fora do Colégio, conforme explicitado nos Manuais dos Alunos:

- Não é permitido o uso dos uniformes em inconformidade com as normas apresentadas neste dispositivo.
- O uso da boina é obrigatório sempre que o aluno estiver fora da sala de aula.
- Não é permitido pronunciar palavras de baixo calão, gírias ou gestos inadequadas ao melhor convívio social.
- Não é permitido permanecer com as mangas do uniforme arregaçadas.
- **Não é permitido permanecer com as mãos nos bolsos.**
- Não é permitido permanecer descalço.
- Não é permitido ao aluno do Ensino Médio adentrar no pátio do Ensino Fundamental e vice-versa.
- Não é permitido entrar em sala de aula de turma de que não pertença.
- Não é permitido sentar no chão, sobre mesas ou no encosto de bancos e cadeiras.
- Não é permitido por os pés em bancos e cadeiras.
- **Não é permitido escorar-se em paredes, grades ou muros.**
- Não é permitido o uso de telefones celulares dentro de sala de aula. Nesta situação os aparelhos devem ser mantidos no modo SILENCIOSO, devendo verificar mensagens ou ligações perdidas nos intervalos de aula.

- Não é permitido o uso de aparelhos sonoros, com ou sem fones de ouvido.
- Não é permitido conduzir veículo sem estar devidamente habilitado pelo órgão de trânsito competente.
- Não é permitido namorar, beijar, andar abraçado ou de mãos dadas, o cumprimento entre alunos é a continência individual, sendo também permitido o aperto de mãos. (CMCG. MANUAL DO NOVO ALUNO *on line*, p. 31-32, grifo nosso).

O regime disciplinar elenca um rol de faltas disciplinares, dentre elas a do item 13: “ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro do colégio, cartazes, jornais ou publicações de cunho político-partidário ou que atentem contra a disciplina ou a moral.” (CMCG. MANUAL DO NOVO ALUNO *on line*, p. 16). Dentre as faltas eliminatórias, isto é, as passíveis de exclusão disciplinar após a instrução de um processo sindicante estão a “participação em greve e outros movimentos reivindicatórios.” (Id., *Ibid.*, *on line* p. 19). Os recursos podem ser apresentados até a última instância que é o Comandante do Colégio Militar, não cabendo apelações a outras instâncias superiores.

O texto inicial do Manual do Aluno apresenta uma imagem de um monumento erigido em 29 de junho de 2007, conforme vemos:



Figura 15. Monumento na Entrada do Colégio Militar de Campo Grande

Sem adentrarmos nas explicações sobre cada simbologia, podemos destacar as duas colunas que possuem as inscrições Hierarquia e Disciplina, consideradas no referido manual como “pilares constitucionais básicos em que se fundamentam o Exército Brasileiro.” (CMCG. MANUAL DO ALUNO *on line*, p. 2).

Questionados sobre a hierarquia e a disciplina dos Colégios Militares os profissionais que trabalham na gestão da escola se posicionaram da seguinte forma:

“Muito boa”. (GESTOR 1, 2010).

“É importante que se mantenha a hierarquia e a disciplina, afinal de contas as organizações administrativas em sua maior parte, também as cobram”. (GESTOR 2, 2010).

“O corpo discente possui boa postura nas formaturas militares do CMCG.” (GESTOR 3, 2010).

“Seria interessante que todos profissionais do Colégio Militar de Campo Grande fossem militares.” (GESTOR 4, 2010).

“Fundamental para o sucesso do sistema = diferencial.” (GESTOR 5, 2010).

“São necessárias para a obtenção de uma educação com qualidade e eficácia.” (GESTOR 6, 2010).

“Excelente.” (GESTOR 6, 2010).

Em sua unanimidade os gestores consideram a disciplina importante e eficaz. Isto se explica, por um lado, pela condição de todos os ocupantes das funções administrativas serem militares. Mas esta posição também não diverge entre os docentes militar e civil ao serem questionados sobre as regras. Vejamos o posicionamento dos entrevistados descritos a seguir que as consideram adequadas, necessárias e de acordo com o que se espera no âmbito de um Colégio Militar:

“Adequadas para um colégio que se denomina militar, assim como devem ser as regras para um colégio católico, evangélico etc.” (DOCENTE 1, 2010).

“Bem oportunas e necessárias.” (DOCENTE 4, 2010).

“Rígidas, mas necessárias.” (DOCENTE 6, 2010).

“Coerentes com a proposta do sistema.” (DOCENTE 8, 2010).

“Adequadas para o sistema de ensino dos Colégios Militares.” (DOCENTE 9, 2010).

Assim como os anteriores, este entrevistado articula a adequação afirmada ao ensinamento moral: “As regras são extremamente adequadas, são um aprendizado para a vida “pós-CM”. Ensinam respeito, responsabilidade, moral, ética, civismo.” (DOCENTE 2, 2010).

Os respondentes n. 3 e 5 entendem que os docentes, discentes e funcionários administrativos devem ser exemplos de conduta:

“Excelentes. Um Colégio que preza pela disciplina deve ter regras e estas devem ser cumpridas. O aluno e o quadro de funcionários (civis e militares) sabedores dessa importância tem que auxiliar e praticar diariamente a melhor conduta.” (DOCENTE 3, 2010).

“Tornam a prática docente mais incisiva.” (DOCENTE 5, 2010).

O entrevistado entende que há uso do poder no momento da flexibilização ou não da observância das regras:

“O problema não são as regras e sim elas serem em maioria das vezes, condicionadas a vontade do Comando do Colégio, ou seja, podem ou não ser flexibilizadas de acordo com o caso e/ou indivíduo envolvido.” (DOCENTE 7, 2010).

Este caráter disciplinador é apontado pelos integrantes do corpo gestor e educador da escola como importante para propiciar a aprendizagem, pois estabelece ordem e rotina no cotidiano.

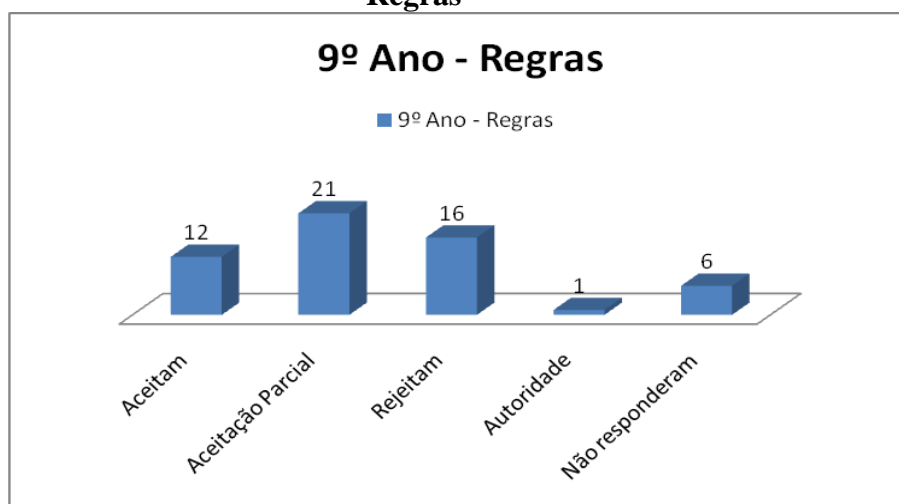
Mesmo com o sistema de recompensas e punições que trazem embutidos o disciplinamento dos corpos e mentes, a disciplina é entendida como o símbolo de permanência na coletividade para que ela própria exista e a educação seja construída. Mas como os alunos as veem? Será que internalizaram e as acham benéficas ou as repudiam? Dito de outro modo será que as acham benéficas porque já as internalizaram e perderam sua criticidade frente a essas normas ou mantêm uma atitude de repúdio por achá-las com excessos?

A pergunta aberta feita aos alunos foi direcionada para as exigências quanto à apresentação pessoal e para as relacionadas à conduta pessoal, nos seguintes termos: O que você acha das regras para apresentação pessoal, tais como as para o uso do uniforme, corte de cabelo, uso de brincos e para a conduta pessoal, tais como o uso obrigatório da boina, não pronunciamento de gírias, não permanecer com as mãos no bolso e não abraçar nem beijar nas dependências do Colégio?

De acordo com nosso levantamento de dados os alunos do 9º ano consideram as regras da seguinte forma: os que as aceitam, os que as aceitam em parte e repudiam outra parte e os que as rejeitam. A classificação Autoridade deu-se em razão da resposta do aluno que não se

enquadra nas outras tipificações: “Acho que as regras que o colégio impõem, [sic] demonstram para os alunos a autoridade que os militares tem.” Vejamos o gráfico com a distribuição das respostas.

Quadro 18 - Percepção dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental sobre as Regras



Extraímos algumas respostas que demonstram o posicionamento dos alunos frente à pergunta.

- Com aceitação:

Elas são regulares, típicas de um colégio com bom ensino. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 15, 2010).

Bom porque mantém a ordem. (ALUNO DO FUNDAMENTAL 16, 2010).

Bom isso ajuda o aluno na conduta, ética e disciplina que a sociedade exige. (DEPOIMENTO 21F, 2010).

São muito boas. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 24, 2010).

Eu acho certo, pois ensina o aluno a seguir regras desde cedo, fazendo-o ter disciplina. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 30, 2010).

Normal, regras são regras e tem que ser respeitadas. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 34, 2010).

São costumes antigos do colégio que são preservados a [sic] muito tempo. Como estamos a pouco tempo assim fardados, não temos na maior parte a mentalidade de entender esses valores. Porém se isso não existisse o colégio não manteria sua imagem e não seria tão bem visto. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 48, 2010).

Acho que as regras são muito boas, pois com elas nós aumentamos a disciplina e a responsabilidade, além de que com uma boa apresentação individual, mantemos nossa moral e respeito fora do colégio. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 56, 2010).

- Com aceitação parcial:

Boas mas podiam ser menos rigorosas como deixar os alunos se abraçarem e se beijarem, pronunciar gírias, deixar os alunos virem de abrigo nos dias de Educação Física e colocarem as mãos no bolso. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 3, 2010).

Na minha opinião a única coisa que está incorreta é a questão de colocar a mão no bolso, pois não tem fundamento. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 5, 2010).

Eu acho que o uniforme e a boina são muito quentes e desconfortáveis, principalmente o uniforme. Não gosto de ter que cortar o cabelo a cada quinze dias. Embora eu não goste eu já me acostumei. Eu acho que o abraço e o beijo, pelo menos no rosto, deveriam ser permitidos. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 7, 2010).

Acho que sem essas regras não existiria respeito aos professores e militares, mas acho que deveria ser aliviado na questão dos abraços e beijos. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 32, 2010).

A maioria das regras são muito boas, pois estimulam as pessoas a crescer com responsabilidade e organização. Porém, eu discordo com algumas regras, como não permanecer com as mãos nos bolsos, pois não muda nada, não interfere em nada. Não abraçar e não beijar são outras coisas que eu discordo, pois isso acaba com uma forma de carinho entre os meninos e meninas. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 33, 2010).

- Com rejeição:

O bolso serve para diversas coisas, entre elas para permanecer com as mãos nesta. Se não pode colocar as mãos no bolso, então para que tem bolso na calça? Quanto ao uso do uniforme, deveria ser permitido o uso do abrigo nos dias de Educação Física. O corte de cabelo deveria ser feito pelo menos 21 dias e não 15, como consta do regulamento. O abraço deveria ser permitido, pois na minha opinião, há amigos homens e mulheres, ou não? (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1, 2010).

Regras muito rígidas. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 14, 2010).

Horríveis, mas se a pessoa entrou no CMCG já sabia disso no manual, mas ainda acho muito rígido essas regras para uma escola. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 19, 2010).

Eu acho um pouco exigente sobre os alunos não poderem se beijar e se abraçar, pois nós somos do Colégio Militar e o Colégio faz parte da sociedade. E nos dias em que está frio, os alunos não poderem colocar a mão no bolso. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 28, 2010).

Eu acho isso ruim prá caraca. Mas é só uma fase que passamos. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 35, 2010).

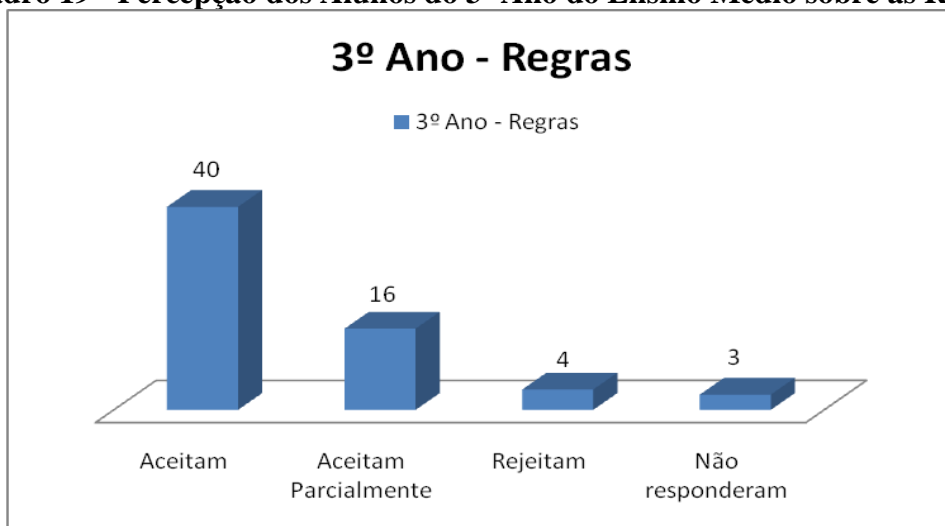
Na minha opinião não deveria haver estas regras, sei que é para nos disciplinar mas não gosto. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 38, 2010).

Muito rigorosas. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 43, 2010).

Muito rigorosas e pouco obedecidas. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 52, 2010).

As respostas dos alunos do 3º ano do Ensino Médio também foram agrupadas nas três tipologias anteriormente referenciadas, com o seguinte resultado:

Quadro 19 - Percepção dos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio sobre as Regras



Vejam os depoimentos extraídos dos questionários semi-estruturados:

- Com aceitação:

No primeiro momento é sempre chocante quando você se depara com regras rígidas. Pensar que é exagero é comum, porém, depois de habituado as normas do colégio se tornam um aprendizado muito importante. A preocupação com a apresentação pessoal nos ensina que na vida pessoal e profissional é levada em conta essa questão. Educação, respeito e dedicação são ensinados através dessas regras, além de manter a disciplina, essencial para um bom aprendizado. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 5, 2010).

Se você está no colégio militar por vontade própria, como é o meu caso, é [sic] compreensível as regras para apresentação pessoal. O colégio tem uma boa reputação pela conduta de seus alunos, que só são destacados, pois diferentemente de outras escolas, respeitam as regras que lhes são impostas. Com o passar do tempo, as normas são respeitadas naturalmente, sem muito esforço e sem cobrança dos monitores. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 18, 2010).

O CMCG, como qualquer outro CM, tem como característica suas normas e regras, sem elas isso não poderia ser chamado de Colégio Militar. A apresentação individual do aluno deve, sim, ser boa. E este ato ajuda o aluno a se preparar para uma entrevista de emprego futuramente. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 24, 2010).

Como em todos os lugares em que vamos, há regras. Numa instituição como o CMCG não é diferente. Apesar de limitar algumas coisas, é, sobretudo, gratificante, pois demonstra respeito, responsabilidade, etc. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 26, 2010).

Eu acho que essas normas nos demonstram como o “mundo lá fora” é e nos influenciam a sermos cidadãos com boa conduta e responsáveis. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 27, 2010).

Considero que, em suma, a maior parte delas é boa e contribui para a formação e manutenção do caráter do aluno, tanto dentro quanto fora do colégio. No caso contribuem para uma boa formação e manutenção. Em alguns casos até para a correção. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 31, 2010).

As regras são tradicionais no meio militar. Quando o aluno entra no Colégio, ele já está ciente de que muitas ações serão vetadas e haverá normas que, às vezes podem ser muito conservadoras, porém devem ser aceitas. Por isso eu não critico as normas, pois sei que fazem parte da vida do “milico”, então me acostumei e hoje consigo ficar dentro do padrão. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 51, 2010).

As regras para apresentação pessoal são muito úteis e eficientes, uma vez que essas normas não são restritas somente ao Colégio. Ou seja, a maneira de se vestir e de se pronunciar proposta pelo Colégio auxiliará todos os alunos em seu futuro pessoal e profissional (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 57, 2010).

É verdade que, para muitos, essas regras são um incômodo. Porém penso que tudo isso acarretará, junto com o sistema de ensino, em uma formação intelectual melhor do que a de outros jovens de nossa idade. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 59, 2010).

- Com aceitação parcial:

Acho essas regras muito rígidas, apesar de que se não existisse, o Colégio Militar seria uma bagunça, sem nenhum tipo de organização, e até mesmo respeito, tanto entre os próprios alunos, assim como entre os profissionais da instituição. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 8, 2010).

Sobre as regras de apresentação, eu concordo, junto com o não pronunciamento de gírias. O fato de não poder deixar a mão no bolso (quando não estiver em forma) é um pouco exagerado. Sobre não poder beijar e abraçar é aceitável, mas não poder cumprimentar com beijo no rosto é um ponto que não acho tão legal em proibir. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 29, 2010).

Algumas parecem desnecessárias (mão no bolso, esmalte nas unhas), mas no geral acho que a disciplina é importante. Isso faz com que nós, alunos, tenhamos boa postura, disciplina, educação, responsabilidade. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 41, 2010).

É evidente que tantas determinações impostas ao aluno perdem seu sentido quando ele não se conscientizar da importância de tais regras, já que são elas

que promovem a disciplina entre o corpo discente e o docente em conjunto de autoridades e funcionários. Todavia, a partir do momento em que tais regulamentações causam sanções disciplinares sem uma argumentação pedagógica condizente, os alunos, assim como eu, sentem-se prejudicados pois engendra uma preocupação com a não infração das normas maior do que a com o próprio ensino. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 44, 2010).

Por um lado é bom, pois ficamos disciplinados e bem apresentáveis, mas é bem difícil estar sempre com tudo certo, sempre falta alguma coisa. Quanto [a] não beijar e nem abraçar é bem complicado, por causa que tenho namorada. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 58, 2010).

- Com rejeição:

Deixar de fazer uma ou outra coisa não muda quem você é. Certas regras são desnecessárias; certos momentos alunos são tratados como soldados (na minha opinião). Há aqueles que não aceitam ser “contrariados” e não ouvem o que temos para falar, tentando “disciplinar” o aluno apontando o dedo na sua “cara”. Não é necessário receber uma punição por estar cumprimentando uma amigo(a) com um beijo na boxexa [sic], ou até mesmo usar um brinco fora do “lóbulo” da orelha. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 22, 2010).

Todas as regras citadas acima são importantes, embora já transgredi diversas vezes. *Algumas regras existem para serem quebradas, não é mesmo? (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 23, 2010).

Em sua maioria, acho que são regras ultrapassadas e desnecessárias, pois não influenciam no nosso estudo e aprendizado. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 40, 2010).

Sinceramente, em algumas um absurdo, pois creio que o uso de um cabelo mais longo, de um brinco, não influenciará no seu conhecimento e vivemos num mundo em que a aparência é um fator indispensável. Uso do uniforme é regra de quase todos os colégios. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO – 42, 2010).

As regras estabelecem no âmbito da escola o padrão da apresentação individual masculina e feminina, definindo para os gêneros padronizações que lhes conferirão, nessa ótica, discrição e sobriedade considerados importantes, tais como o corte de cabelo masculino e para as alunas como devem ser usados os adornos e a maquiagem, dentre outros.

Assim, o corte de cabelo é ilustrado e definido da seguinte maneira:

Corte de Cabelo Masculino

Meia cabeleira, aparada à tesoura na nuca e nos lados, mantendo bem nítido o contorno junto às orelhas e ao pescoço. Costeletas devem estar limitadas ao início dos lóbulos das orelhas. Não são permitidos cortes raspados. (CMCG. MANUAL DO ALUNO *on line*, 2007, p. 30).

Veremos a seguir a ilustração disposta no documento:



(CMCG. MANUAL DO ALUNO *on line*, 2007, p. 30).

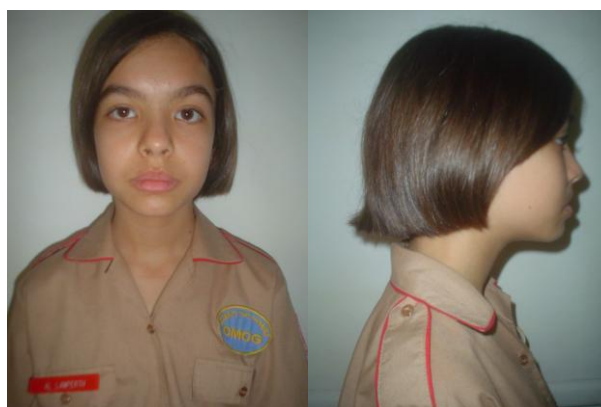
Figura 16. Corte de Cabelo Masculino

Para as mulheres também há definições mais longas e específicas para cada situação. Esta destinada às meninas que possuem cabelos curtos, nas ocasiões mais formais:

2. Corte de Cabelo Feminino

2.1 Nos dias de formatura geral e solenidades

Os cabelos curtos (que não ultrapassam a borda superior da gola da camisa do uniforme) podem ser usados soltos. (Id. *Ibid.*, p. 30).



(Id. *ibid.*, p. 30)

Figura 17. Corte de Cabelo Feminino

Esta definição é para as meninas de cabelo longo, também nas ocasiões formais:

Os cabelos médios e longos serão usados presos em coque, com o uso obrigatório de “redinha” na cor preta para cabelos escuros e na cor marrom para cabelos claros. (id. *ibid.*, p. 31).



(Id. *ibid.*, p. 31)

Figura 18. Uso do Cabelo Longo

As definições para o cotidiano são as seguintes:

2.2 Nos dias normais de aula

Os cabelos curtos podem ser usados soltos.

Os cabelos médios e longos serão usados presos com “rabo de cavalo”, trança, ou coque, sempre observando que os acessórios (elásticos, grampos e presilhas) devem ser na cor preta ou marrom. O uso da redinha no coque em dias normais de aula fica facultativo.

2.3 Franja no cabelo feminino

A franja deverá estar colocada para dentro da boina, quando do seu uso. Para tanto, recomenda-se o uso de presilhas na cor do cabelo ou pretas para prender a franja. (id. *Ibid.*, p. 31).

As padronizações de condutas, de comportamento, de rigor no vestuário imputam ao aluno a internalização da moral castrense. As regras não se atêm apenas ao tipo de corte arrumação do cabelo, mas também detalha o que pode e o que não pode ser usado na apresentação pessoal:

3. Considerações finais de apresentação individual

- É permitido o uso de relógio de pulso.
- É permitido o uso de guarda-chuva.
- Mochilas e bolsas escolares devem ser na cor preta.
- Não são permitidas pinturas coloridas no cabelo (O cabelo deve ter tom monocromático).
- Não é permitido o uso de colares, cordões, correntes ou tornozeleiras.
- Não é permitido a utilização de *piercing* em qualquer parte do corpo.
- Não é permitido o uso de alargadores.

3.1 Peculiaridades da apresentação pessoal masculina

- Haverá cartão de cabelo, de porte obrigatório, para registro e controle do corte, cuja periodicidade mínima é de 15 dias corridos.
- Não é permitido o uso de bigode, barba ou cavanhaque.

3.2 Peculiaridades da apresentação pessoal feminina

- É permitido o uso apenas de esmaltes claros e transparentes para as unhas.
- Não há restrição quanto ao uso da maquiagem, desde que discreta.

- É permitido o uso de um único anel discreto no dedo anelar e em apenas uma das mãos.
- É permitido o uso de um único brinco em cada orelha, devendo ser colocado no centro do lóbulo. O brinco deve ter tamanho pequeno, sem pêndulo ou pingente, não ultrapassando o lóbulo da orelha. (Id. Ibid., p. 31-32).

Segundo Santos, ao analisar as escolas de formação dos militares essa constituição identitária é reforçada por meio de criações de tradições e rituais:

Os uniformes, as medalhas, os hinos, as ordens-do-dia são todos direcionados para criar a sensação de identidade comum e de afastamento dos civis. Ser militar é entrar em um mundo à parte, e o próprio ritual de entrada na Escola Militar, em que os cadetes cruzam solenemente o portão principal, bem como a escolha de um nome de guerra, diferente do nome civil, enfatiza esse rompimento com o mundo civil e a criação de novos laços dentro da instituição. (SANTOS, 2007, p. 325).

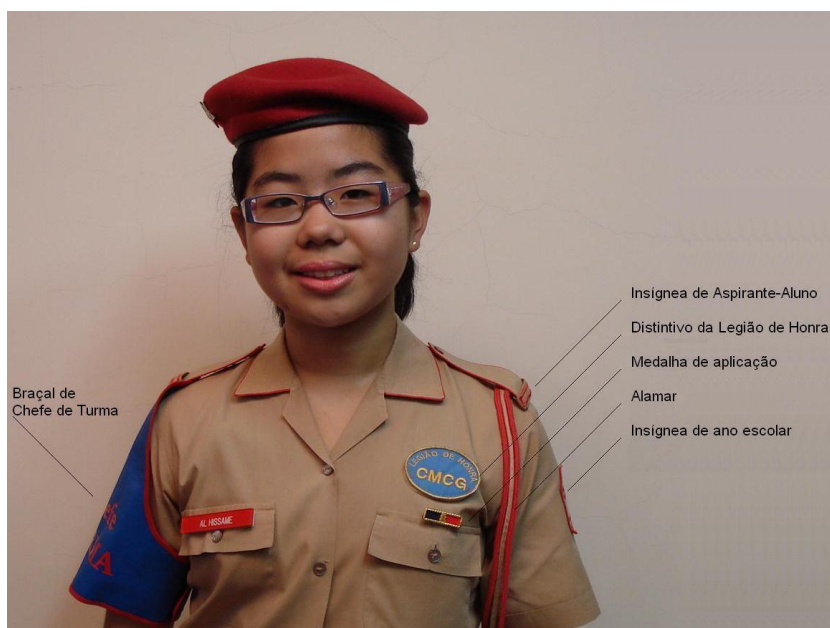
Em que pese a autora referir-se aos cadetes, o que nos chamou a atenção nesta citação é a forma como essa incorporação se torna integrante da pessoa e um elemento distintivo simbólico, ocorrendo em todo o período de socialização no âmbito da escola. Nessa lógica de transmissão reside, portanto, um princípio fortíssimo da eficácia ideológica.

A partir da constatação de que o Colégio utiliza a meritocracia para avaliar os alunos, há uma disputa manifesta para se conseguir símbolos de destaque pelas melhores notas que são conferidos como estímulo à aprendizagem. Segundo relato do gestor do setor de avaliação há uma busca ansiosa para o recebimento das notas, pois será a partir delas que os alunos receberão os símbolos de distinção, identificados como estimuladores da aprendizagem:

Constituem estímulos à aprendizagem e à disciplina:

- Ser inscrito no quadro de honra “Pantheon”;
- Ser promovido no Batalhão Escolar;
- Chefia de turma;
- Receber Medalha de Aplicação;
- Integrar a Legião de Honra;
- Receber alamar;
- Ser nomeado monitor/tutor;
- Receber prêmios;
- Receber Diploma de Assiduidade;
- Assinar o Livro de Honra; e
- Receber elogio em Boletim Interno (BI). (CMCG. MANUAL DO ALUNO *on line*, 2007, p. 38).

Estas indicações são exemplificadas por meio da imagem que identificam os itens sempre associando a aprendizagem à disciplina:



(Id. Ibid., p. 38-39)

Figura 19. Símbolos de Distinção

Questionadas sobre a realização do trabalho da Seção Psicopedagógica com os alunos que não recebem condecorações ou postos alcançados que dão destaque para o coletivo:

Isso faz do Colégio Militar um colégio bem peculiar mesmo e na verdade a gente observa que isso vem de casa, como a maioria das outras as coisas, não é muito um desejo desse aluno, às vezes vem do pai: “meu filho tem que ser alamar, tem que ser coronel-aluno”, então é uma expectativa muito elevada e, muitas vezes, a gente vê isso de forma bem contraditória, porque às vezes são alunos que vem do interior do estado, de fronteira e que não tiveram uma educação adequada, vamos dizer assim, e aí esse aluno está muito aquém disso e nem por isso deixa de desejar e o que significa isso para ele e para a família. Nesse caso a gente acaba desmistificando e tentando entender com ele e com a família que história é essa, por que essa coisa de alamar, porque para, além disso, está o que ele vai aprender no dia a dia, no estudo, e tentamos diminuir um pouco esse valor, essa coisa que está lá endeusada, idealizada, como é nesses casos. (MARTINEZ, 2011).

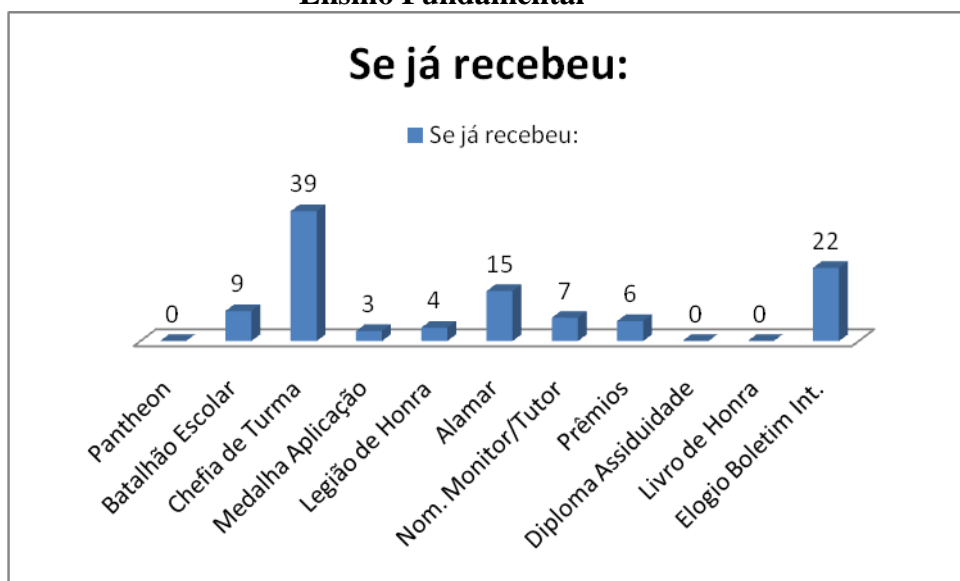
O Phanteon é emblemático porque é conferido a alunos com destaque em todos os anos cursados e que tenha percorrido do começo ao fim, isto é do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. O destaque é concedido àqueles que auferiram o 1º lugar pelo desempenho intelectual, com grau mínimo de 9,0 na metade das disciplinas cursadas e nas restantes não ter grau menor que 7,0. Na visita ao Colégio havia um quadro com uma única fotografia de uma aluna que conseguiu ser agraciada com o Phanteon:



Figura 20. Pantheon

Dos 56 (cinquenta e seis) alunos entrevistados do ensino fundamental, os símbolos de distinção mais recebidos foram:

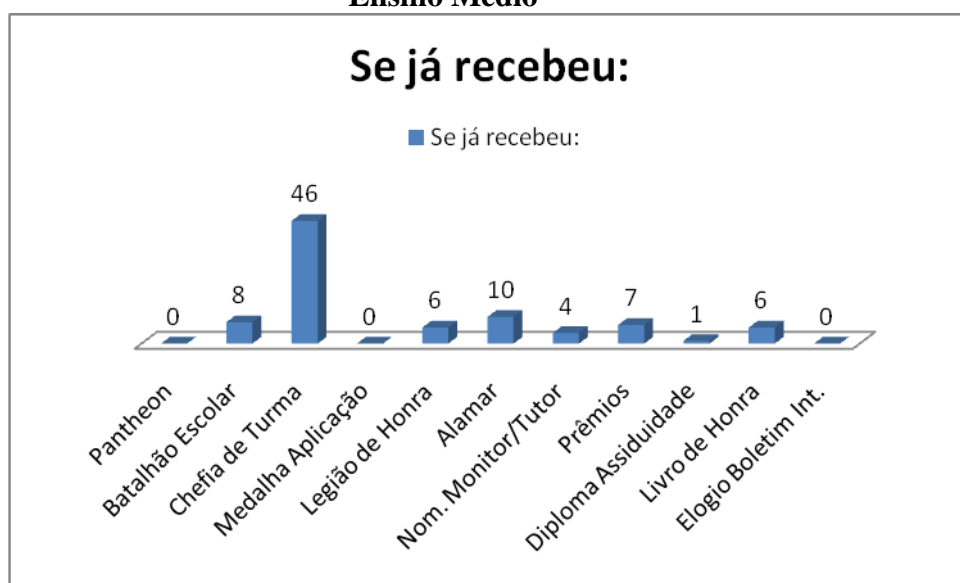
Quadro 20 – Recebimento de Símbolos de Distinção dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental



Assim, a chefia de turma foi mais conferida aos alunos, seguida de elogio publicado em Boletim Interno e Alamar.

Igualmente aos alunos do ensino fundamental, dos 63 alunos entrevistados do 3º ano do Ensino Médio o símbolo mais recebido foi a Chefia de Turma, seguida de concessão de Alamar e assunção de posto no Batalhão Escolar.

Quadro 21 – Recebimento de Símbolos de Distinção dos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio



A hierarquia também se materializa no Batalhão Escolar, no qual as séries mais adiantadas possuem precedência sobre as menos adiantadas e, dentro dos Batalhões, também entre postos e graduações. Esta organização semelhante ao Exército é concedida a alunos com bom desempenho e bom comportamento. Vejamos esta estrutura:

Ensino Médio			
Série	Posto ou Graduação	Efetivo	Total
3º ano	Coronel	-	1
	Ten-Coronel	-	1
	Major	-	1
	Major	-	4
	Major	-	1
	Capitão	-	1
	1º Tenente	-	3
2º ano	Major	-	1
	Capitão	-	2
	1º Tenente	4%	-
	2º Tenente	6%	-
1º ano	Capitão	-	1
	1º Tenente	1%	-
	2º Tenente	1%	-
	Aspirante	1%	-
	Subtenente	3%	-
	1º Sargento	4%	-

(Id. Ibid., p. 40-41)

Ensino Fundamental			
Série	Posto ou Graduação	Efetivo	Total
9º ano	1º Tenente	-	1
	2º Tenente	1%	-
	Aspirante	2%	-
	Subtenente	1%	-
	1º Sargento	2%	-
	2º Sargento	4%	-
8º ano	2º Tenente	-	-
	Aspirante	1%	-
	Subtenente	1%	-
	1º Sargento	1%	-
	2º Sargento	3%	-
	3º Sargento	3%	-
7º ano	Aspirante	-	1
	Subtenente	1%	-
	1º Sargento	1%	-
	2º Sargento	2%	-
	3º Sargento	3%	-
	Cabo	3%	-
7º ano	Cabo	-	1

(Id. Ibid., p. 40-41)

O número de alunos que pode ser promovido deve corresponder em até 10% do efetivo de cada ano. O comportamento deve ser considerado ótimo e a nota global do ano escolar igualou maior que 7,0 (sete)³⁷. Os postos serão perdidos quando ingressarem no comportamento “Bom” em razão de falta disciplinar grave ou se o comandante entender que a falta grave é incompatível com a graduação.

O Regimento Interno dos Colégios Militares traz na sua versão de 2010 as seguintes definições sobre os alunos do Batalhão Escolar:

Art. 99. Os alunos graduados estão submetidos a deveres específicos e gozam de direitos peculiares.

§ 1º São seus deveres, além daqueles inerentes ao aluno do CM:

I - cooperar na instrução cívica e militar e na educação física, quando necessário;

II - auxiliar o comando, particularmente pelo exemplo, na manutenção do asseio e da conservação das instalações do CM; e

III - primar por irrepreensível conduta disciplinar e prática de virtudes que o tornem exemplo para os demais alunos.

§ 2º São seus direitos, além dos preconizados em leis, regulamentos e neste regimento interno:

I - uso de insígnias correspondentes ao seu posto ou à sua graduação;

³⁷ Tratamos do sistema de avaliação no capítulo anterior.

II - precedência, nos termos do § 2º do art. 94 deste RI, sobre os demais alunos, nas formaturas, representações e solenidades; e
 III - ajudar, desde que voluntário e com o consentimento do seu responsável, como monitor em todas as disciplinas para as quais for convocado, desde que tenha média superior a 8,0 (oito vírgula zero) na disciplina considerada. (DEPA. REGIMENTO INTERNO DOS COLÉGIOS MILITARES, 2010, p. 34-35).

Nesta estrutura de ensino verticalizada assentada prioritariamente na hierarquia e na disciplina os alunos vão construindo sua formação por meio de uma série de mecanismos a partir dos quais os militares representam a si próprios como integrantes da sociedade política, no sentido gramsciano do termo.

Para sabermos se o Colégio cumpriu a missão, digamos, indireta de dotar seus quadros podemos vislumbrar nas respostas obtidas nos questionários ao perguntarmos se eles tinham intenção de ser militar.

Alunos do Ensino Fundamental com pequena maioria afirmando que tem esse desejo:

Quadro 22 – Intenção em Seguir a Carreira Militar – Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental



E os alunos do Ensino Médio com situação inversa:

Quadro 23 – Intenção em Seguir a Carreira Militar – Alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental



Mesmo com essa diferença pequena a formação dos quadros está assegurada, pois são alunos que já internalizaram o “ser” militar e seguirão a carreira castrense.

CONCLUSÃO

O término de um percurso investigativo provoca sentimentos ambíguos em relação ao objeto de estudo: alívio e inquietude por terminá-lo. O primeiro diz respeito ao cumprimento de um desafio de fôlego proposto e o segundo por vê-lo apenas como um mergulho inicial com possibilidades múltiplas para pesquisas futuras.

Assim, neste estudo procuramos reconstituir a gênese da formação dos militares no Brasil e nesse processo como o estado de Mato Grosso do Sul, que anterior a 1977 era uno, vivenciava e fortalecia a presença dos militares em razão de suas fronteiras.

Nessa construção, demos destaque para a Guerra do Paraguai como marca mais visível da ação dos militares no estado e nas decorrências dessa ação com a constituição de povoados oriundos das guarnições estabelecidas para fim de proteção de possíveis ataques externos. Verificamos que o Exército saiu da guerra nacionalmente fortalecido, começando a base de sustentação para o seu processo de profissionalização que iria ocorrer na República. A fim de ilustrar a articulação dos militares com o ensino destacamos a experiência em educação por meio de uma Companhia de Aprendizes no interior do Arsenal de Guerra de Mato Grosso no período imperial. Em uma seção secundária nos debruçamos sobre como a ocupação dos militares no estado seria formalmente solidificada por meio da instalação da 9ª Região Militar, da Base Aérea de Campo Grande e do 6º Distrito Naval da Marinha em Corumbá. Para Campo Grande a instalação dos militares na 9ª Região era justificada como promoção do desenvolvimento e modernização da cidade, presente no discurso da geopolítica.

A trajetória dos militares foi fortalecida no Estado Novo em razão de sua participação direta no golpe capitaneado por Getúlio Vargas. No caso de Mato Grosso, como forma de consolidação do capitalismo, as aspirações separatistas foram sufocadas e com a ação direta dos militares foi-se promovendo ao desmonte da estrutura coronelista. Em âmbito mundial havia um alinhamento a geopolítica dos Estados Unidos da América.

Seria este alinhamento que promoveria os estudos de geopolítica assentados na Doutrina de Segurança Nacional formulada por Golbery do Couto e Silva. Tal defesa do ocidente, do cristianismo e do combate ao comunismo esteve fortemente presente nos governos de exceção daquele período. No que diz respeito à educação, a expansão

quantitativa, o tecnicismo pedagógico, a precarização dos professores seriam suas marcas distintivas.

O Fim da Guerra Fria e a crise estrutural do capital que o alçou a um processo de reorganização de si próprio ensejando o fim da regulamentação dos capitais produtivos e a liberalização dos capitais financeiros, a redução do Estado, a precarização do trabalho e o consequente aumento da pobreza, o desemprego não conjuntural e sim estrutural, bem como a reestruturação da produção por meio do processo conhecido como toyotismo, ensejou para a esfera militar também uma adequação a esses contornos que estavam se construindo. Nesse sentido, a intensificação da tecnologia também provocaria nas Forças Armadas uma nova ótica sobre a guerra. Essas questões permeariam a busca por um papel que daria sentido à existência dos militares no âmbito do Estado, visto que o antigo inimigo não mais existia.

No curso em que historicamente ia construindo-se essa função, as ações subsidiárias ganharam relevância como estratégia para dar visibilidade ao setor castrense. É nesse contexto que os Colégios Militares foram criados de forma mais volumosa nos anos 1990 ao tempo em que iam se definindo no âmbito superestrutural essas funções de proteção do país notadamente nas regiões de fronteira e na Amazônia, com a tônica da preservação ambiental. Além disso, as Forças também deveriam se voltar para as ações externas de auxílio aos países com dificuldades oriundas de problemas políticos internos e/ou de catástrofe natural. Se, por um lado, a criação do Colégio atendia a essa necessidade, por outro, possibilitava para os militares o atendimento aos seus filhos sinalizando com um prestígio que se encontrava em declínio após o regime militar.

Os Colégios Militares incorporaram essa preocupação com o meio ambiente em seu fazer formal e informal. O sediado em Campo Grande possui uma área extensa destinada a essa temática que lhe confere uma situação única em face de todas as escolas públicas da capital. O colégio, portanto, em sua singularidade sobressai em seu aspecto infraestrutural não somente em razão do espaço físico no qual se encontra, como também pelas dependências destinadas às atividades dos alunos, pela organização e manutenção impecáveis. No que diz respeito ao seu processo organizacional, o Colégio cumpre as determinações emanadas pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA cujas funções são extensamente prescritas e reguladas.

Guardando correspondência com o postulado de Émile Durkheim a estrutura pedagógica assenta-se na hierarquia e na disciplina como vetor principal de conduta dos

alunos. Se August Comte forneceu a matriz do pensamento positivista, em Durkheim a educação seria abordada e discutida teoricamente. Assim, no âmbito educacional entendemos que este autor discute minuciosamente este papel por meio daquela matriz teórica a qual foi incorporada ao ideário formativo dos militares e permanece no colégio desde a estrutura administrativa até a do ensino. Por esta razão, identificamos esse aspecto fundante entendendo que, no senso comum, a concepção de colégio militar remete ao rigor excessivo e à obediência forjada mediante os castigos e punições ministrados para se obter o endurecimento de forma, digamos, espartana. Este entendimento não se mostrou verdadeiro. Estamos assumindo, aqui, uma postura reflexiva que foge do maniqueísmo fácil das posições apregoadas pelo senso comum, principalmente se considerarmos a análise de Eric Hobsbawm sobre o comportamento público ocidental que perdeu o parâmetro de civilidade discutido por Norbert Elias e citado no capítulo 1, Parte II.

Isto implica afirmar que o esforço do grupo que administra e que ministra aulas no Colégio é grande e os resultados são visíveis na sociedade que vê seus filhos ingressarem em instituições públicas de ensino superior de renome nacional. Em que pese acharmos excessivas as regras existentes, entendemos que esse estudo pode contribuir para retirar esta impressão aligeirada sobre a organização do ensino no âmbito da instituição educacional militar de Campo Grande. Esta mesma consideração foi feita ao final de nossa entrevista com o coordenador pedagógico e supervisor do ensino médio no momento em que agradecemos a cordialidade com que fomos recebidos:

Porque é tão difícil alguém com interesse em falar do Colégio Militar, geralmente cria-se uma mística de que o Colégio Militar é só para militar e sua família e para mais ninguém, por exemplo, com muita gente que eu converso, até hoje acha que o Colégio Militar vai botar o aluno o tempo todo em forma, que o aluno vai ficar desmaiando, caindo de cara no chão e que a gente fica aqui judiando do aluno e, na verdade, não é nada disso, muito pelo contrário. A gente trabalha com instrução militar? Trabalha! A gente trabalha com valores, principalmente hierarquia e disciplina. Se você pegar o Manual do Aluno a falta disciplinar mais grave é faltar com a verdade, então, nós cultuamos esses valores como verdade, honestidade, probidade, lealdade, então, dentro do caráter militar acaba trabalhando esses valores. Então o nosso Colégio além de ter a vertente pedagógica faz um trabalho com valores, não que vá colocar o aluno no sol para ele... não, a gente não pensa dessa maneira, a gente trabalha a parte física que eu falei pouco aqui. Nós temos uma seção de educação física voltada para atividade esportiva, são aulas de judô, de handbol, de natação, de futebol, atletismo, além de tudo que fazemos inserimos o aluno nesse segmento esportivo. (SILVA, 2011).

Pelo nosso aporte teórico entendemos que a escola não é a única responsável por mudanças estruturais na sociedade, mas pode contribuir para alterar o bloco histórico

existente. Essa perspectiva não é atendida nesse sentido, visto que há permanência na concepção da sociedade estruturada sob essas bases e as discussões no interior da escola não caminham nessa direção. Como a sociedade é, por essência, contraditória, em que pese a aceitação do bloco histórico como um dado natural – o que não poderia ser diferente devido à correspondência com o postulado positivista – o colégio assume ações voltadas para a defesa de valores importantes para os militares e que na contemporaneidade encontram-se em declínio por conta da atual configuração societária, que confere ampliação do individualismo em detrimento da coletividade, dentre outros aspectos.

Em nosso entendimento, esses são aspectos relevantes os quais aliados com o cumprimento efetivo dos conteúdos dados e a exigência para que a aprendizagem ocorra promovem o colégio a uma posição de destaque em âmbito nacional. Entendemos que a escola deve, de fato, educar por meio de uma série de instrumentos, estratégias e princípios, sendo um deles a efetividade da apreensão do conhecimento produzido e acumulado pelo homem em seu processo civilizatório. Assim, nessa perspectiva não cabe uma escola aligeirada e desprovida desse compromisso. Identificamos que o Colégio cumpre essa função ao discutir os clássicos, ao promover a leitura, ao fomentar o aprendizado em suas aulas de acompanhamento no período vespertino e ao criar clubes e grêmios para os alunos.

A educação no Colégio Militar de Campo Grande não se apresenta dissociada da educação do corpo. Assim, há uma estrutura excelente voltada para a prática dos esportes que denota o compromisso do colégio com esse aspecto formativo. Poder-se-ia discutir na perspectiva foucaltiana que o disciplinamento dos corpos é um aspecto de controle e poder, sendo esta uma questão que pode suscitar novos trabalhos aos estudiosos que possuem esta perspectiva. De fato, a vinculação com esse postulado pode ser suscitada, pois o campo é fértil para promovê-la. Para efeito de nosso estudo, verificamos que as exigências com o corpo são explicitadas pelas prescrições dadas, pelo cuidado exigido, porém não há brutalidade com as exigências, como se poderia pensar no senso comum. Ela existe e são incorporadas ao ensino de forma integradora, isto é, a educação integral da mente e do corpo estaria presente neste colégio como algo que não está dissociado.

Desta forma, em se tratando de um Colégio Militar seria ingenuidade supor que não haveria incorporação de exigências inerentes ao corpo castrense à organização e funcionamento da escola. Elas existem e são mais fluidas, em razão direta da idade dos

alunos, mas, por outro lado, promovem uma educação mais consorciada entre o intelecto e o físico.

Este estudo chega ao fim e nos suscitou a seguinte questão: Como o estado de Mato Grosso do Sul possui fronteira com dois países e nos municípios próximos a essa área fronteira há instalações militares, ficou a possibilidade de iniciarmos outro estudo com vistas à análise de alunos oriundos dessas regiões e que são atendidos pelo Colégio Militar como forma de entendermos qual o grau e a extensão desse atendimento a esses alunos filhos de militares, denominados de amparados.

REFERÊNCIAS

LIVROS E PERIÓDICOS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BARBOSA, Álvaro. Colégio Militar de Campo Grande está entre os melhores do país, afirma o IDEB. **Campograndenotícias**, Campo Grande, 5 jun. 2010. Disponível em: <http://www.campograndenoticias.com.br/campogrande/colégio-militar-de-campo-grande-est_-entre-os-melhores-do-pais-a.htm>. Acesso em: 5 jun. 2010.

BASTO, Théo Espíndola. Programa escola superior de guerra 2000. **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro, ano 17, n. 39, p. 14 – 22, 2000.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul a construção de um estado**: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

_____. **Geopolítica e separatismo na elevação de Campo Grande a capital**. Campo Grande: Editora da UFMS, 1999. (Fontes Novas. Especial 100 anos de Campo Grande).

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **Campo Grande**: 100 anos de construção. Campo Grande: Matriz Editora, 1999.

_____. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 out. 2008.

BRASIL. **Mensagens Presidenciais, 1933-1937**: Getúlio Vargas. Brasília: Câmara dos Deputados, 1937.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paulo As Pesquisas sobre instituições escolares : o método Dialético marxista de Investigação. In: **ECCOS**- Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, v.7, n.2, p.351-368, jul./dez.2005.

CARVALHO, José Murilo de. Vargas e os militares. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br>>. Acesso em 10 de setembro de 2010.

_____. **Forças armadas e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **A construção da ordem**: a elite política imperial. **Teatro de sombras**: a política imperial. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, Celso. Entre Caxias e Osório: a criação do culto ao patrono do Exército brasileiro. **Revista Estudos Históricos**, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV, Rio de Janeiro, v.14, n. 25, p. 103 – 117, 2000. Disponível em:<<http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/291>>. Acesso em: 22 de agosto de 2010.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos.** Xamã, 1998.

COLÉGIO Militar dá início a ano letivo. **Jornal Correio do Estado**, Campo Grande, p. 8, 7 fev. 1995.

COLÉGIO Militar é escola com maior nota do IDEB em MS. **Campograndenews**. Campo Grande. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/cidades/colégio-militar-e-escola-com-maior-nota-do-ideb-em-ms-07-05-2010>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

COLÉGIO Militar de Campo Grande está entre escolas com melhor nota. **Rmtonline**. Disponível em: <<http://rmtonline.globo.com/noticias.asp?em=3&n=496683&p=2&Tipo=>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

COLÉGIO Militar é escola com maior nota do Ideb em MS. **Itaporanews**. Disponível em: <<http://www.itaporanews.com/noticias/ms/32478-colegio-militar-e-escola-com-maior-nota-do-ideb-em-ms>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

CORRÊA, Valmir Batista. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso**. Campo Grande: Editora UFMS, 1995.

CORRÊA FILHO, Virgílio. **Mato Grosso**. S.l.: Coeditora Brasilica (cooperativa), 1920.

CÔRTEZ, Marcos Henrique C. A defesa nacional diante do pós-modernismo militar. **Revista da escola superior de guerra**, Rio de Janeiro, ano 18, n. 40, p. 18 – 47, 2001.

COUTO E SILVA, Golbery. **Geopolítica do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

CRUDO, Matilde Araki. **Infância, trabalho e educação**. Os aprendizes do arsenal de guerra de Mato Grosso (Cuiabá, 1842 – 1899). Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2005.

DENYS, Odylio. **Ciclo revolucionário brasileiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

DURKHEIM, Émile. **Educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. Centro de Atividades Externas da Escola Superior de Guerra. **Avaliação de conjuntura**, Rio de Janeiro, n. 1, 2006.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

FERREIRA, Oliveiros S. **As forças armadas e o desafio da revolução**. Rio de Janeiro: GRO, 1964.

_____. **Vida e morte do partido fardado**. São Paulo: editora SENAC, 2000.

FROTA, Sylvio. **Ideais traídos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GARCIA, Domingos Sávio da Cunha. **Mato Grosso (1850 – 1889) uma província na fronteira do império**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1991

GUIMARÃES, Acyr Vaz. **Seiscentas léguas a pé: a campanha do APA**. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1988.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **O novo século: entrevista a Antonio Polito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INÁCIO FILHO, Geraldo. As ordens do dia e a fabricação da representação militar no Exército Brasileiro. **Intermeio**, Campo Grande, v.12, n. 23, p. 4 – 21, 2006.

LA EDUCACIÓN ambiental em el ejército brasileño. **Revista Verde Oliva**, Brasília, ano 34, n. 194, p. 11 – 15, ago. 2008. Especial.

KUHLMANN, Paulo Roberto Loyolla. **Exército brasileiro: estrutura militar e ordenamento político (1984-2007)**. 2007. 181 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUCENA, Zenildo Zoroatro de. Depoimento concedido a Celso Castro e Maria Celina D'Araujo em cinco sessões realizadas no Rio de Janeiro entre 10 de março e 12 de maio de 1999. In: CASTRO, Celso; D'ARAÚJO, Maria Celina (orgs). **Militares e Política na Nova República**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001.

MALAN, Alfredo Souto. Coletânea de Impressões. Rio de Janeiro: Imprensa do Exército, 1968 apud SANTOS, Solange Xavier da Silva. **O papel do exército na fundação da escola estadual General Malan (1934)**. 2006. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), 2006.

MALHADO, Eduardo. A revolução paulista em Mato Grosso. Corumbá: Typ do Commercio, 1925 apud CORRÊA, Valmir Batista. **Coronéis e bandidos em mato Grosso**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1995.

MARCILIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado, 1963.

MARTINS FILHO, João Roberto. O governo Fernando Henrique e as Forças Armadas. **Revista Olhar**, São Carlos, ano 2, n. 4, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.olhar.ufscar.br/index.php/olhar/article/view/54/46>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATO GROSSO. Offício n. 53. Cel Antonino. Interventor Federal ao Presidente Getúlio Vargas. Cuiabá, 29 de janeiro de 1931, Cx. 1931, ArMT. In: CORRÊA, Valmir Batista. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso**. Campo Grande: Editora UFMS, 1995.

- NEVES, Maria Manuela Renha de Novis. **Elites políticas: competição e dinâmica partidário-eleitoral** (caso de Mato Grosso). Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.
- OLIVEIRA, Tania Regina Pires de Godoy Torres de. O estudo da guerra e a formação da liderança militar brasileira (1996 – 2004). 2005. 344 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2004.
- PEREIRA, Luiz Carlos B. **A crise do estado: ensaio sobre a economia brasileira**. São Paulo: Nobel, 1992.
- PENHA, Eli Alves. Geopolítica das relações internacionais. In: LESSA, Mônica Leite; GONÇALVES, Willians da Silva. (orgs). **História das relações internacionais: teoria e processos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.
- PINTO, J.R. de Almeida; ROCHA, A.J. Ramalho da; SILVA, R. Doring Pinho da. (ORGS). **Reflexões sobre defesa e segurança: uma estratégia para o Brasil**. Brasília : Ministério da Defesa, Secretaria de Estudos e de Cooperação, 2004. (Pensamento brasileiro sobre defesa e segurança). V.1.
- REIS, Fernando M. Athayde. Posfácio. In: AMARANTE, José Carlos Albano do. A batalha automatizada: um sonho exequível?. **Cadernos de Estudos Estratégicos**. Rio de Janeiro, n. 9, p. 3 – 18, jun. 2010.
- RETORNO às aulas é tranqüilo na Capital. **Jornal Correio do Estado**, Campo Grande, p. 8, 7 fev. 1995.
- SANTOS, Solange Xavier da Silva. **O papel do exército na fundação da escola estadual General Malan (1934)**. 2006. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), 2006.
- SANTOS, Mírian de Oliveira. Um olhar sobre as instituições escolares militares brasileiras do fim do século 19 ao início do século 20. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 310-330, maio/ago. 2007.
- SANTOS, Maria Helena de Castro. A nova missão das Forças Armadas Latino- Americanas no mundo pós-guerra fria: o caso do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n.54, fevereiro de 2004, p. 115 – 129. Disponível em http://www.sicelo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-690922004000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memórias da educação).
- SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jayme; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Contexto.
- SODRÉ, Nelson Weneck. **Oeste: ensaio sobre a grande propriedade pastoril**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1941.
- _____. **História militar do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- SOLA, Lourdes. O golpe de 37 e o estado novo. In: MOTTA, Carlos Guilherme. **Brasil em perspectiva**. 21. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

SOUZA, Lécio Gomes de. **História de Corumbá**. Corumbá: s.n., 19---, p. 19.

STEIN, Nedina Roseli; FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento; NERES, Celi et. ali. **Mapeamento das primeiras instituições escolares públicas no sul do mato grosso na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX**. Banco de dados, 2008.

WEINGARTNER, Alisolete Antônia dos Santos. Exército reforça desenvolvimento. **Correio do Estado**, Campo Grande, MS. Caderno especial em comemoração ao centenário de Campo Grande, p. 56, 25/26 ago. 1999.

ZARDO, Edgard. **De prosa e segredo Campo Grande segue o curso**. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 1999.

SITES

BRASIL. **Comando Militar do Oeste**. Disponível em: <http://www.cmo.eb.mil.br/index2.php?conteudo=biblioteca&numMenu=14>>. Acesso em: 9 de agosto de 2010

BRASIL. . **3ª Companhia de Fronteira/Forte Coimbra**. Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/06OMs/Infantar/Cia/Fronteir/3cia/Indexe.htm>>. Acesso em: 9 de agosto de 2010.

BRASIL. **Exército**. Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/06OMs/Infantar/Cia/Fronteir/3cia/Indexe.htm>>. Acesso em: 9 de agosto de 2010.

BRASIL. Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/06OMs/Infantar/Cia/Fronteir/3cia/Indexe.htm>

BRASIL. **Manual do aluno do colégio militar de Campo Grande**. Disponível em: <http://www.cmcg.ensino.eb.br>. Acesso em: 2 de outubro de 2007, p 31. Grifo nosso.

BRASIL. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. Disponível em: Disponível em: http://www.depa.ensino.eb.br/pag_historico.htm>. Acesso em 23/8/10.

COLÉGIO Militar de Campo Grande. Imagem. Disponível em: <http: www.google.com.br/mapas>. Acesso em: 8 jan. 2011.

FAIXA DE FRONTEIRA. Imagem. Grupo RETIS/IGEO/UFRJ. Disponível em: <http: www.igeo.ufrj.br/fronteiras>. Acesso em: 11 dez 2010.

FORTE de Coimbra. Imagem. Disponível em: <http: www.18bdainffron.eb.mil.br/corumba2.html>. Acesso em 15 dez. 2010.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Decreto n. 71823, de 7 fev. 1973.** Reorganiza o Departamento de Ensino e Pesquisa do Ministério do Exército e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-71823-7-fevereiro-1973-420207-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 19 set. 2010.

BRASIL. **Decreto n. 5484, de 30 jun de 2005.** Aprova a política de defesa nacional e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5484.htm. Acesso em: 19 set. 2010.

BRASIL. **Decreto n. 6703, de 18 dez. de 2008.** Aprova a estratégia nacional de defesa e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6703.htm>. Acesso em: 19 set. 2010.

BRASIL. **Lei 6880, de 9 dez. 1980.** Dispõe sobre o estatuto dos militares. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6880.htm>. Acesso em: 23 ago. 2009.

BRASIL. Exército Brasileiro. Estado-Maior do Exército. Centro de Estudos Estratégicos do Exército. **Obstáculos à modernização do Exército:** relato de simpósio. Brasília, 26 a 28 de março de 2007,. Disponível em: <http://www.eme.eb.mil.br/ceeex/index.html>. Acesso em: 9 de agosto de 2010.

BRASIL. Exército Brasileiro. Portaria n. 42, de 6 fev. 2002. Aprova o regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências. **Boletim do Exército**, n. 6, 8 fev. 2008.

BRASIL. Departamento de Educação e Cultura do Exército - DEPA. **Regimento interno dos colégios militares.** Disponível em: www.depa.ensino.eb.br/ricm_01.htm. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. **Normas de Gestão, Planejamento e condução do Ensino - NPGE**, 2010. (encadernado).

_____. **Normas para elaboração e revisão de currículos - NERC.** (encadernado).

_____. **Manual do Docente.** (encadernado).

_____. **Normas Internas para Avaliação Educacional no SMCB – NIAE.** 2010. (encadernado).

BRASIL. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Colégio Militar de Campo Grande. CMCG. **Normas Internas de Supervisão Escolar – NISE/CMCG.** 2008. (encadernado).

_____. **Plano Geral do Ensino – PGE.** 2010. (encadernado).

_____. **Portaria n. 14-DEP, de 8 de fevereiro de 2008.** Normas para a promoção da educação ambiental nos estabelecimentos de ensino. (encadernado).

BRASIL. Ministério da Defesa. Estado Maior da Defesa. **Portaria normativa n. 196, de 22 fevereiro de 2007**. Aprova o Glossário das Forças Armadas- MD35-G-01. 4. ed., 2007. Disponível em: <<http://www.dct.eb.mil.br>>. Acesso em: 19 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Pesquisa. **Portaria n. 7 – DEP, de 7 de fevereiro de 2006**. Aprova as Instruções Reguladoras para o Ingresso e a Carreira do Pessoal Docente Civil do Exército incluso no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (IG 60 – 01) no âmbito do DEP (IR 60 – 32).

BRASIL. **Portaria n. 42, de 6 de fevereiro de 2008**. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências. Boletim do Exército.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Portaria n. 75-EME, 10 jun. 2010**. Aprova a Diretriz para Implantação do Processo de Transformação do Exército Brasileiro. Brasília. Boletim do Exército n. 24, de 18 jun. 2010. Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=cef20686-86fe-43f4-8cd8-8ab89ffc4aee&groupId=10138>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Guerra. Circunscrição Militar. Boletins Diários n. 48, de 27 fev de 1934 e n. 49, de 28 fev de 1934 apud SANTOS, Solange Xavier da Silva. **O papel do exército na fundação da escola estadual General Malan (1934)**. 2006. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), 2006.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **O processo de transformação do Exército**. Disponível em:< <http://www.exercito.gov.br/web/guest/transformacao-do-exercito>>. Acesso em: 19 ago. 2010

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Política de Defesa Nacional**. Brasília, [s.l.], 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/DEFES.htm>. Acesso em: 20 ago. 2010.

BRASIL. **Lei n° 6.880, de 9 de dezembro de 1980**. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares.

COLÉGIO Militar de Campo Grande. Disponível em: <http://www.cmcg.ensino.eb.br/>. Grifo nosso.

DEFESA Nacional, 1913 apud FROTA, Sylvio. **Ideais traídos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GOMES, Arlindo de Andrade. Município de Campo Grande. Relatório apresentado à Câmara Municipal, pelo Intendente Geral Dr. Arlindo de Andrade Gomes, do anno de 1921. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo apud SANTOS, Solange Xavier da Silva. **O papel do exército na fundação da escola estadual General Malan (1934)**. 2006. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), 2006.

GONÇALVES, Mena. Ofício n. 53 ao presidente Getúlio Vargas. Cuyabá: 29 de jan. de 1931, cx 1931. ArqMT apud CORRÊA, Valmir Batista. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso**. Campo Grande: Editora UFMS, 1995.

MAPA da Companhia de Aprendizes Menores e Ponto dos Operários das Oficinas do Arsenal de Guerra de Mato Grosso relativos a novembro de 1851. APMT Lata 1851 C/Arsenal de Guerra, apud CRUDO, Matilde Araki. **Infância, trabalho e educação**. Os aprendizes do arsenal de guerra de Mato Grosso (Cuiabá, 1842 – 1899). Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2005, p. 138.

MATO GROSSO DO SUL. **Manual do Aluno do Colégio Militar de Campo Grande**. Disponível em: < www.cmeg.ensino.eb.br/>. Acesso em: 20 ago. 2010

RELATÓRIO do Cônego Manoel Pereira Mendes apud MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado, 1963.

RELATÓRIO do presidente de província de 1851 apud GARCIA, Domingos Sávio da Cunha. **Mato Grosso (1850 – 1889) uma província na fronteira do império**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, 2001.

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DE PROVÍNCIA DE 1869 apud GARCIA, Domingos Sávio da Cunha. **Mato Grosso (1850 – 1889) uma província na fronteira do império**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, 2001.

RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO – 1865/1870 apud GARCIA, Domingos Sávio da Cunha. **Mato Grosso (1850 – 1889) uma província na fronteira do império**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, 2001.

RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIA DE MATO GROSSO apud GARCIA, Domingos Sávio da Cunha. **Mato Grosso (1850 – 1889) uma província na fronteira do império**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, 2001.

SÍNTESE do memorial dos Coronéis. In: FROTA, Sylvio. **Ideais traídos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2006.

ENTREVISTAS

LEONARDO, Delane Teodora de Oliveira (Capitã): depoimento [mar., 2011]. Entrevistadora: Kátia Cristina Nascimento Figueira. Campo Grande, 2011. 1 fita cassete (60 min.).

MARTINS, Tony Angelo (Tenente): depoimento [mar., 2011]. Entrevistadora: Kátia Cristina Nascimento Figueira. Campo Grande, 2011. 1 fita cassete (60 min.).

MARTINEZ, Marisa e Costa (Tenente): depoimento [mar., 2011]. Entrevistadora: Kátia Cristina Nascimento Figueira. Campo Grande, 2011. 1 fita cassete (60 min.).

OLIVEIRA, Irma Lino de Assis: depoimento [mar., 2011]. Entrevistadora: Kátia Cristina Nascimento Figueira. Campo Grande, 2011. 1 fita cassete (60 min.).

PEREZ, Marcelo da Cruz (Sargento): depoimento [mar., 2011]. Entrevistadora: Kátia Cristina Nascimento Figueira. Campo Grande, 2011. 1 fita cassete (60 min.).

SILVA, André Luiz Gonçalves da (Major): depoimento [mar., 2011]. Entrevistadora: Kátia Cristina Nascimento Figueira. Campo Grande, 2011. 1 fita cassete (60 min.).

SOUZA, Francisca Bezerra de (assistente social civil concursada): depoimento [mar., 2011]. Entrevistadora: Kátia Cristina Nascimento Figueira. Campo Grande, 2011. 1 fita cassete (60 min.).

BIBLIOGRAFIA

- ARAUJO, Carla B.Z. M.; DALMORO, Ederly L.; FIGUEIRA, KÁTIA C. N. **Trabalhos monográficos: normas técnicas e padrões**. 2. ed. Campo Grande: Editora UNIDERP, 2002.
- ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). **Novos temas em educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2002. (Coleção Memória da Educação).
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489 - 511, maio – ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2010.
- CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. **O partido militar e as escolas do exército: a educação e a formação militar**. Cascavel: Edunioeste, 2003. (Coleção Thésis).
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- COVRE, Maria de Lourdes. **A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático 1964 – 1981**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964 – 1985)**. São Paulo: Terras do Sonhar; Edições Pulsar, 2006.
- FERRO, Olga Maria dos Reis (org.). **Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796 – 2006): História, historiografia, instituições escolares e fontes**. Campo Grande: Editora UFMS, 2009.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo & liberdade**. S.l.: Artenova, 1977.
- GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2006. (Coleção Memória da Educação).
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964 -1985)**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.
- VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1994. V. I, II.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MONARCHA, Carlos. **A escola normal da praça**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Antonio Gramsci para os educadores:** antologia organizada por Paolo Nosella. São Paulo: UNINOVE; São Carlos: UFSCar, 2008. (digitado).

_____. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, 2009.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Escola de engenharia de São Carlos:** Os primeiros tempos 1948 – 1971. São Carlos: EdUFSCar, 2000.

_____. **A educação negada:** Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Biblioteca da educação. Série 1. Escola, V. 17).

_____. **Schola Mater:** a antiga escola normal de São Carlos 1911 – 1933. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Ailton Souza. **Autonomia vigiada:** caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do colégio militar de Campo Grande-MS. 2007. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

OLIVEIRA, Carlos Alonso B. de; MATTOSO, Jorge Eduardo Levi (orgs.). **Crise e trabalho no Brasil:** modernidade ou volta ao passado? São Paulo: Scritta, 1996. (Pensieri).

OLIVEIRA, Marly Job de. **A política geral do regime militar para construção de suas política (1964-1985).** 2007. 363 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PASTORE, Fortunato. **Soldados nus:** filhos do acaso ou filhos da glória. Estratégia militar e economia na América Latina independente; 1810-2000. 2007. 312 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos da civilização:** a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910). São Paulo: Editora UNESP, 1998.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e diversidade cultural:** um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999. (Paradoxos).

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O GESTOR

QUESTIONÁRIO PARA O GESTOR

Senhor Gestor,

Faço doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos e estudo instituição escolar. Meu foco de estudo é a constituição histórica do Colégio Militar de Campo Grande e a importância desta instituição em uma região fronteiriça como nosso Estado. Para entender de forma mais aprofundada esta questão, gostaria de contar com sua colaboração para responder as questões abaixo, pois é importante entender a visão dos gestores nesse processo. Agradeço muitíssimo a colaboração e, caso queira, não é necessário colocar o nome.

1.Nome: _____

2.Idade:

2.1 () de 20 a 30 anos

2.2 () de 31 a 40 anos

2.3 () de 41 a 50 anos

2.4 () acima de 51 anos

3. A sua renda familiar é:

3.1 () de 1 a 3 salários-mínimos

3.2 () de 3 a 5 salários-mínimos

3.3 () de 5 a 7 salários-mínimos

3.4 () de 7 a 10 salários-mínimos

3.5 () acima de 10 salários-mínimos

4. Sexo:

4.1 () masculino

4.2 () feminino

5. Em sua casa quantos trabalham fora de casa? _____

6. Você estudou em escola militar?

6.1 () sim

6.2 () não

Se afirmativo, qual grau e onde? _____

7.Você é militar?

7.1 () sim

7.2 () não

Se afirmativo qual sua patente? _____

8. Qual é a sua escolaridade?

8.1 () fundamental (antigo primeiro grau – 1ª à 8ª série) incompleto

8.2 () fundamental

8.3 () ensino médio (antigo segundo grau – 1º ao 3º colegial) incompleto

8.4 () ensino médio

8.5 () superior incompleto

8.6 () superior

8.7 () especialização

8.8 () mestrado

8.9 () doutorado

8. Qual função você desempenha no Colégio Militar? _____

9. Você já havia trabalhado anteriormente em gestão de escola (trabalho administrativo)?

9.1 () sim

9.2 () não

Se afirmativo, descreva _____

10. Você já havia trabalhado anteriormente em áreas de gestão não escolar?

10.1 () sim

10.2 () não

Se afirmativo, descreva _____

11. Descreva sua percepção sobre o desempenho das funções docentes por quem é de origem militar e por quem é de origem civil _____

12. Como você avalia a existência do Colégio Militar de Campo Grande? Qual o significado dele? _____

13. Você participa das reuniões pedagógicas com o corpo docente?

13.1 () não, pois esta não é minha função

13.2 () não, pois eu delego esta função

13.3 () participo de algumas reuniões

13.4 () participo sempre

Se afirmativo para as respostas 13.3 ou 13.4, descreva o que são e como são feitas (se há pauta prévia, se são participativas, se apenas cumprem o esperado, se há propostas para serem discutidas e avaliadas, se são enfadonhas etc) _____

14. Para quem faz parte do gerenciamento do Colégio comente:

14.1 as dificuldades _____

14.2 as facilidades _____

15. Na sua percepção, como são os alunos do Colégio Militar? _____

16. Atribua nota de 1 a 5 para onde tem a maior participação dos alunos, considerando 1 para a menor participação, 2 para pouca participação, 3 para participação regular, 4 para boa participação e 5 para a maior participação.

16.1 () nos clubes esportivos

16.2 () nos clubes artísticos

16.3 () nos clubes esportivos

16.4 () nos grêmios

16.5 () na banda de música

17. Você conhece o Projeto Pedagógico do Colégio?

17.1 () sim

17.2 () não

17.3 () conheço parte dele

18. Você sabe por quem e como foi feito o Projeto Pedagógico do Colégio?

18.1 () sim

18.2 () não

Se afirmativo, descreva _____

19. Em termos organizacionais, como você avalia a estrutura do CMCG? _____

20. Qual sua análise sobre a hierarquia e a disciplina dos Colégios Militares? _____

21. Caso queira, manifeste-se livremente sobre o Colégio Militar, docentes, alunos, organização e o significado deste trabalho em sua vida profissional _____

Obrigada!

Em geral, a pesquisa que envolve pessoas manifestando opiniões é bom que tenha autorização de quem as forneceu para que os dados sejam inseridos em trabalhos acadêmicos. Assim, para que eu possa tabular estes dados que você me forneceu, peço gentilmente que assine esta autorização. Esclareço que a metodologia dos trabalhos define que nenhum nome deverá ser citado no corpo do trabalho e sim identificado por letras ou números, como por exemplo, questionário A, B, C ou 1, 2,3 e assim por diante, bem como que as respostas são apresentadas em termos percentuais, como por exemplo, x% responderam a alternativa 1 e y% responderam a alternativa 2. Assim, as identificações pessoais não são necessárias para o fim do trabalho de pesquisa que é compreender como é a constituição histórica do Colégio e como ele é percebido por quem faz parte dele. Após a defesa, um exemplar será remetido para a biblioteca do Colégio.

AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS INFORMAÇÕES PRESTADAS

Eu, _____
_____, portador do RG n. _____ autorizo o uso do
questionário por mim preenchido para fim exclusivamente acadêmico na tese de doutorado
realizada por Kátia Cristina Nascimento Figueira, RG 134503 SSP/MS, como parte do programa de
pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Por ser verdade, firmo a presente.

Campo Grande, _____ de _____ de _____.

Assinatura

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Senhores Professores,

Faço doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos e estudo instituição escolar. Meu foco de estudo é a constituição histórica do Colégio Militar de Campo Grande e a importância desta instituição em uma região fronteira como nosso Estado. Para entender de forma mais aprofundada esta questão, gostaria de contar com sua colaboração para responder as questões abaixo, pois é importante entender a visão dos professores nesse processo. Agradeço muitíssimo a colaboração e, caso queira, não é necessário colocar o nome.

1.Nome: _____

2.Idade:

2.1 () de 20 a 30 anos

2.2 () de 31 a 40 anos

2.3 () de 41 a 50 anos

2.4 () acima de 51 anos

3. A sua renda familiar é:

3.1 () de 1 a 3 salários-mínimos

3.2 () de 3 a 5 salários-mínimos

3.3 () de 5 a 7 salários-mínimos

3.4 () de 7 a 10 salários-mínimos

3.5 () acima de 10 salários-mínimos

4. Sexo:

4.1 () masculino

4.2 () feminino

5.Em sua casa quantos trabalham fora de casa? _____

5. Você ingressou no corpo docente do Colégio Militar como:

5.1 () militar oriundo das escolas do Exército que prestou o concurso para o Quadro Complementar de Oficiais do Exército – QCO

5.2 () militar oriundo da vida civil que prestou o concurso para o Quadro Complementar de Oficiais do Exército – QCO

5.3 () militar temporário pertencente ao Quadro de Oficiais Técnicos Temporários – OTT admitido no CMCG por meio de processo de contratação

5.4 () militar da reserva

5.5 () civil que prestou concurso público federal

5.6 () Outros _____

6. Sua jornada de trabalho contratual é de:

6.1 () 20 horas

6.2 () 40 horas

6.3 () 20 horas com dedicação exclusiva

6.4 () 40 horas com dedicação exclusiva

6.5 () Outras _____

7. Sua carga horária de trabalho em sala de aula é de _____ horas semanais.

8. As outras horas são destinadas a _____

8. Além da docência você exerce outra atividade no Colégio Militar de Campo Grande (chefia de seção etc)?

Qual? _____

9. Excetuando você, considerando quem está na ativa ou na reserva, alguém é militar na sua família?

5.1 () sim

5.2 () não

Se afirmativo, quem? _____

10. Há quanto tempo você é professor(a) no Colégio Militar? _____

11. Quais são as disciplinas e em quais séries você ministrou:

11.1 No Fundamental, em

2009 _____

11.2 No Médio, em

2009 _____

11.3 No Fundamental, em

2010 _____

11.4 No Médio, em

2010 _____

12. Você participa de atividades extra-classe?

12.1 () sim

12.2 () não

Se sim, indique quais _____

13. Você já era professor(a) antes de trabalhar no Colégio Militar?

13.1 () sim

13.2 () não

13.3 se sim, há quanto tempo? _____

14. Indique a sua formação:

14.1 () graduação, em _____

14.2 () especialização, em _____

14.3 () mestrado, em _____

14.4 () doutorado, em _____

15. Há algum tipo de estímulo institucional para a qualificação?

15.1 () sim

15.2 () não

Se afirmativo, descreva _____

16. Como é a organização do ensino (organização do currículo, confecção de plano de trabalho, indicação das leituras, atividades, avaliações)?

17. Como a organização do ensino militar afeta sua prática docente?

18. Como são os alunos do Colégio Militar?

19. Quais as vantagens e desvantagens para quem trabalha no Colégio?

19.1 Vantagens

19.2 Desvantagens

20. Você conhece o Projeto Pedagógico do Colégio?

20.1 () sim

20.2 () não

20.3 () não sei o que é isto

21. Se você assinalou o item 20.1, você saberia indicar por quem foi construído o Projeto Pedagógico?

22. Como são as reuniões de pais?

23. Como são os Conselhos de Classe?

24. Você participa de festas e comemorações?

24.1 () sim

24.2 () não

24.3 () às vezes

Fale um pouco sobre esses eventos

25. O que você acha das regras do colégio?

26. Do seu ponto de vista quais os maiores desafios e dificuldades do Colégio Militar?

Caso queira, registre suas observações sobre o exercício de sua profissão no CMCG

Obrigada!

Em geral, toda pesquisa que envolve pessoas manifestando opiniões é bom que tenha autorização de quem as forneceu para que os dados sejam inseridos em trabalhos acadêmicos. Assim, para que eu possa tabular estes dados que você me forneceu, peço gentilmente que assine esta autorização. Esclareço que a metodologia dos trabalhos define que nenhum nome deverá ser citado no corpo do trabalho e sim identificado por letras, como por exemplo, questionário A, B C e assim por diante, bem como que as respostas são apresentadas em termos percentuais, como por exemplo, x% responderam a alternativa 1 e y% responderam a alternativa 2. Assim, as identificações pessoais não são necessárias para o fim do trabalho de pesquisa que é compreender como é a constituição histórica do Colégio e como ele é percebido por quem faz parte dele. Após a defesa, um exemplar será remetido para a biblioteca do Colégio.

AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS INFORMAÇÕES PRESTADAS

Eu, _____
_____, portador do RG n. _____ autorizo o uso do
questionário por mim preenchido para fim exclusivamente acadêmico na tese de doutorado
realizada por Kátia Cristina Nascimento Figueira, RG 134503 SSP/MS, como parte do programa de
pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Por ser verdade, firmo a presente.

Campo Grande, _____ de _____ de _____.

Assinatura

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Prezado aluno,

Faço doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos e estudo instituição escolar. Meu foco de estudo é a constituição do Colégio Militar de Campo Grande e a importância desta instituição em uma região fronteira como nosso Estado. Para entender de forma mais aprofundada esta questão, gostaria de contar com sua colaboração para que responda as questões abaixo, pois é importante entender a visão de vocês, alunos, nesse processo, visto que são vocês que integram a instituição, dela participam e são a razão da ser da escola. Após a finalização do trabalho, um exemplar será doado para a biblioteca. Agradeço muitíssimo a colaboração e, caso queira, não é necessário colocar o nome.

1.Nome do aluno

(a): _____

2.Idade: _____ anos

3. Qual série você estuda atualmente? _____

4. Fora da escola, qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?

4.1 () TV

4.2 () religião

4.3 () teatro

4.4 () cinema

4.5 () música

4.6 () leitura

4.7 () internet

4.8 () esportes

4.9 () outra _____

5. Em sua casa quantos trabalham fora de casa? _____

6. Considerando quem está na ativa ou na reserva, alguém é militar na sua família?

6.1 () sim

6.2 () não

Se afirmativo, quem? _____

7.Desde quando você estuda no Colégio Militar? _____

8.De qual (ais) disciplinas(s) você mais gosta? _____

9. Assinale de qual (ais) atividade (s) extra-curricular(es) você participa:

Dos Clubes esportivos:

9.1 () atletismo

9.2 () basquetebol

9.8 () ginástica olímpica

9.9 () handebol

9.10 () hipismo

- 9.3 () clube de esgrima
 9.4 () clube de judô
 9.5 () clube de xadrez
 9.6 () clube dos atletas
 9.7 () futsal

- 9.11 () natação
 9.12 () orientação
 9.13 () tênis de campo
 9.14 () voleibol

Dos clubes artísticos:

- 9.15 () artes cênicas
 9.16 () banda de música
 9.17 () coral

- 9.18 () corpo de baile
 9.19 () oficina de criação
 9.20 () teatro em inglês

Dos clubes de estudo:

- 9.21 () astronomia
 9.22 () clube da biblioteca
 9.23 () clube de espanhol
 9.24 () clube de inglês
 9.25 () clube de redação
 9.26 () clube de tutoria
 9.27 () do vestibulando
 9.28 () filos, Geo. e Hist.

- 9.29 () meteorologia
 9.30 () monitoria
 9.31 () numeroteca
 9.32 () obs de pássaros
 9.33 () plantas Nat. e exót.
 9.34 () Proc de compost.
 9.35 () Prog enriq. Instr.

Grêmios:

- 9.36 () aeronáutica
 9.37 () artilharia
 9.38 () cavalaria
 9.39 () comunicações

- 9.40 () forças auxiliares
 9.41 () engenharia
 9.42 () infantaria
 9.43 () naval

Banda de Música

- 9.44 () músico
 9.45 () mestre
 9.46 () regente

10. O que você acha das regras para apresentação pessoal, tais como as para o uso do uniforme, corte de cabelo, uso de brincos e para a conduta pessoal tais como o uso obrigatório da boina, não pronunciamento de gírias, não permanecer com as mãos no bolso e não abraçar nem beijar nas dependências do Colégio?

11. Você quer ser militar?

- 11.1 () sim
 11.2 () não
 11.3 () ainda não sei

12. Você estuda muito?

- 12.1 () sim
 12.2 () não

Se sim, por quê? _____

13. O que você acha dos seus professores? Aponte o que você mais gosta neles e o que menos gosta.

13.1 Mais gosto _____

13.2 Menos gosto _____

14. O que você acha da direção da escola:

- 14.1 () ótima
 14.2 () boa
 14.3 () regular
 14.4 () ruim

15. O que você mais gosta e menos gosta no colégio?

15.1 Mais

gosto _____

15.2 Menos

gosto _____

16. Você participa de festas e comemorações?

16.1 () sim

16.2 () não

16.3 () às vezes

Fale um pouco sobre esses

eventos _____

17. Assinale se você já recebeu algum dos itens abaixo:

17.1 () foi inscrito(a) no quadro de honra

17.7 () foi nomeado(a) monitor/tutor

Pantheon

17.2 () foi promovido(a) no Batalhão Escolar

17.8 () recebeu prêmios

17.3 () recebeu chefia de turma

17.9 () recebeu Diploma de Assiduidade

17.4 () recebeu Medalha de Aplicação

17.10 () assinou o Livro de Honra

17.5 () integrou a Legião de Honra

17.11 () recebeu elogio em Boletim Interno

17.6 () recebeu alamar

18. Você conhece a história do Colégio Militar de Campo Grande?

18.1 () sim

18.2 () não

19. Escreva o que você quiser sobre o

CMCG _____

Obrigada!