



REVISTA AGULHAS NEGRAS

A Revista das Ciências Militares na AMAN

ISSN 2595-1084



ANO 4, Nº 4, JAN/DEZ 2020

PRESIDENTE DE HONRA
GEN BDA PAULO ROBERTO
RODRIGUES PIMENTEL

EDITOR CHEFE
TC **GUILHERME** EDUARDO DA CUNHA
BARBOSA

EDITOR ADJUNTO
TC **ANDERSON** MAGNO DE ALMEIDA

CONSELHO EDITORIAL
CEL LUCIANO ANTONIO **SIBINEL**
CEL **MESSIAS** COELHO FREITAS
CEL MARCUS VINICIUS DE ANDRADE
GAMA
CEL MARCELO LUIZ **ZENI**
CEL ALEXANDRE **POLO**
TC ARGEMIRO LUCIANO **SOUZA**
COSTA
TC DANIEL BERNARDI **ANNES**
TC **JOSELITO** RODRIGUES DA SILVA
TC ORLANDO DE OLIVEIRA **MARIN**
TC RODRIGO PACE **ARANTES**
HAMBRECHT
MAJ **FLÁVIO** **HENRIQUE** DO
NASCIMENTO
MAJ VINICIUS **ALBANO** ALMEIDA LEAL
MAJ LAERTE **FERRARI** ALVES
MAJ ALAN LOPES **MELLINGER**
MAJ IGOR CLEYTON DE SOUZA
FIGUEIREDO
MAJ **HUMBERTO** IVAR RIBEIRO DE
ALBUQUERQUE JUNIOR

COMISSÃO EDITORIAL
CEL R1 JOSÉ BENEDITO **CRUZ JÚNIOR**
TC **GUILHERME** EDUARDO DA CUNHA
BARBOSA
TC **ANDERSON** MAGNO DE ALMEIDA
CAP **MARÍLIA** ARAUJO FERNANDES
CAP **JONAS** PEREIRA DE **OLIVEIRA**
CAP RAPHAEL **BERNARDES**
CAP **EMMANUEL** MERLIN PINHEIRO
CAP **RODRIGO** **NEVES** DO
NASCIMENTO
CAP RODRIGO REZENDE **PEREIRA**
CAP VINÍCIUS **LEMONS** DA SILVA

CAP PEDRO GEORGES **GALVÃO**
CAP **THIAGO** HENRIQUE **BARROS**
CAP **EDILSON** MACIEL DE SOUSA
CAP LEANDRO DOMINGUES SIQUEIRA
DE **PONTES**
CAP **JOSÉ** **AUGUSTO** DA CRUZ
MARIANO
CAP FREDERICO SILVA **FILGUEIRAS**

EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÃO
TEN CEL **GUILHERME** EDUARDO DA
CUNHA BARBOSA
TC **ANDERSON** MAGNO DE ALMEIDA
CAP **MARÍLIA** ARAUJO FERNANDES

REVISORA DE LINGUAGEM
CAP **MARÍLIA** ARAUJO FERNANDES

PARECERISTAS
CEL **JULIANO** OLIVEIRA PINTO
CEL R1 GEORGE **HAMILTON** DE
SOUZA PINTO
TC LEONARDO **WATSON** DOS
SANTOS
TC **LUCIANA** CAVALCANTE **MATOS** DE
MELLO
TC **GUILHERME** EDUARDO DA CUNHA
BARBOSA
MAJ **JÚLIO CÉSAR** LACERDA
MARTINS
MAJ ATÍLIO **SOZZI** NOGUEIRA
MAJ FLÁVIO **FERREIRA** DA SILVA
MAJ **FABIO** DA SILVA **PEREIRA**
MAJ **MARCIO** SOUSA DE **PINHO**
MAJ **RICARDO** DE QUEIROS
BATISTA RIBEIRO
CAP **MARILIA** ARAUJO
FERNANDES
CAP LEANDRO DOMINGUES
SIQUEIRA DE **PONTES**
CAP LEONARDO FERREIRA
BARBOSA DA SILVA
CAP RENATO MARQUES **PAVÃO**
PROFA. DRA. ANA CAROLINA
RUSSO

EDITORIAL

General de Brigada Paulo Roberto Rodrigues Pimentel
Comandante da Academia Militar das Agulhas Negras



A presente edição da *Revista Agulhas Negras (RAN)* traz a produção científica de professores da Academia Militar das Agulhas Negras. São artigos que perpassam várias áreas do conhecimento e que contribuem direta ou indiretamente para fortalecimento do Exército Brasileiro.

Nesse sentido, encontram-se aqui publicadas discussões atinentes à História Militar direcionadas **aos fenômenos ocorridos na sociedade alemã que provocaram a Segunda Guerra Mundial**, descritos a partir da psicologia das massas por Le Bon e Jung; e **às tensões políticas no Tratado da Tríplice Aliança**, analisando as tentativas diplomáticas brasileiras no período entre 1869 e 1874.

Também se apresentam textos que versam sobre questões de capacitação docente desta Academia como **o Programa Conhecimento na AMAN**, apresentando um breve histórico desde a concepção até sua implementação; e **as perspectivas acerca do desenvolvimento profissional docente**, apontando as variadas possibilidades de capacitação e atuação desses militares.

Quanto aos aspectos atitudinais desenvolvidos nesta Escola de formação, discutem-se **a inteligência emocional e a relação estreita deste atributo com o desempenho acadêmico**, utilizando a Escala de Inteligência Emocional de Schutte; e **os aspectos linguísticos da liderança militar sob a ótica da teoria dos atos de fala**, articulando os conceitos de Pragmática na interação entre líderes e liderados.

No que se refere ao currículo, discorre-se sobre **uma proposta de inclusão de uma disciplina sobre pesquisa operacional aplicada ao processo de decisão**, fundamentada na Teoria de Decisão e na Teoria dos Jogos; e **o histórico do ensino de Ética Profissional Militar aos cadetes**, explorando desde demandas externas até os desdobramentos dessa disciplina para a vivência na tropa.

Por fim, relata-se a experiência **dos efeitos de um software de aprendizagem por revisão espaçada em aulas de língua inglesa**, avaliando o aprimoramento na memorização de conteúdos factuais e a percepção dos cadetes sobre a aplicabilidade desta tecnologia em outras disciplinas.

Sendo assim, espera-se que este volume da *RAN* possa propiciar ao leitor uma reflexão profícua de sua própria experiência como cidadão brasileiro, militar e/ou docente.

SUMÁRIO

A psicologia das massas na Alemanha após a Primeira Guerra Mundial: uma breve análise a partir da Psicologia Complexa

Asp Lucas Carvalho de Oliveira Garcia
Maj Ricardo de Queiros Batista Ribeiro p. 05

A Ocupação no Chaco: tensões políticas no Tratado da Tríplice Aliança (1869-1874)

Maj Fabio da Silva Pereira
2º Sgt Héverton Montes Fontoura p. 20

Programa Conhecimento na AMAN: como tudo começou, breve histórico

Cel Edson Gonçalves Lopes
Cel Sérgio Sérgio José Barreto de Mattos
TC Anderson Magno de Almeida p. 32

O professorado de uma escola militar e a perspectiva acerca de seu desenvolvimento profissional docente

TC Anderson Magno de Almeida
Neusa Banhara Ambrosetti p. 56

A inteligência emocional e sua relação com o desempenho acadêmico dos cadetes do 3º ano do Curso de Engenharia da AMAN

Asp Aristóbulo Gouveia de Amorim Jr.
Maj Atílio Sozzi Nogueira p. 73

Os atos de fala e as práticas para construção da liderança militar

Cap Marília Araujo Fernandes p. 87

Aplicabilidade da Teoria da Decisão e da Teoria dos Jogos no bacharelado em Ciências Militares

TC Guilherme Eduardo da Cunha Barbosa p. 99

Histórico da Introdução do ensino e Ética Profissional Militar na Academia Militar Das Agulhas Negras

Maj Alexander Soares Elias p. 118

Como aprimorar a memorização em língua inglesa? Os efeitos de um software de aprendizagem por revisão espaçada

Asp Eduardo Dallanora Martins
Cel André Frangulis Costa Duarte p. 136

A PSICOLOGIA DAS MASSAS NA ALEMANHA APÓS A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA COMPLEXA

THE MASS PSYCHOLOGY IN GERMANY AFTER THE WORLD WAR I: AN BRIEF ANALYSIS FROM COMPLEX PSYCHOLOGY

Lucas Carvalho de Oliveira Garcia

Graduado em Ciências Militares pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN)

Ricardo de Queiros Batista Ribeiro

Doutorando e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

RESUMO

O cenário de crise vivido por alguns países da Europa após a 1ª guerra mundial mostrou-se responsável pela ascensão de ideologias como o nazismo, o fascismo, entre outras. Em comum, essas ideologias influenciaram indivíduos a se comportarem conforme suas crenças, formando uma massa fanática, o que culminou na eclosão da 2ª guerra mundial, além de diversas violações aos direitos humanos. A partir da análise desses fatos históricos, e considerando a importância de compreender as mudanças de atitude que ocorrem nos indivíduos quando inseridos em determinadas situações sociais de crise, elaborou-se esse estudo com o objetivo de compreender os fenômenos ocorridos na sociedade alemã que provocaram a 2ª guerra mundial e as diversas violações aos direitos humanos perpetrados por uma parcela do povo alemão; identificar expressões da possessão coletiva na população alemã no supracitado período; e identificar técnicas de manipulação das massas. Para elucidar essa questão, foram estudadas obras de Le Bon e Jung que, dentro da psicologia, abordam a temática da psicologia das massas e sua influência nas sociedades, e buscou-se ilustrar esse fenômeno com uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a sociedade alemã envolvendo o período do término da 1ª guerra mundial até o término da 2ª guerra mundial (1918-1945). Verificou-se muitos exemplos de “técnicas de manipulação” das massas que possibilitaram a ocorrência da guerra e das violações supramencionadas. Na contemporaneidade, principalmente pelo alcance das informações difundidas no ciberespaço, essa possibilidade de manipulação das massas persiste, ainda mais que a disseminação de ideias e ideologias, muitas vezes danosas a sociedade, está muito facilitada pelas novas tecnologias de comunicação.

Palavras-Chave: Psicologia junguiana. Psicologia complexa. Processos grupais. Manipulação. Massas.

ABSTRACT

The crisis scenario experienced by some countries in Europe after World War I was responsible for the rise of ideologies such as Nazism, fascism, among others. In common, these ideologies influenced individuals to behave according to their beliefs, forming a fanatical mass, which culminated in the outbreak of World War II and several human rights violations. From the analysis of these historical facts, and considering the importance of understanding the changes in attitude that occur in individuals when inserted in certain social situations of crisis, this study was elaborated with the objective of understanding the phenomena that occurred in German society that provoked the Second World War and the various violations of human rights perpetrated by a portion of the German people; identify expressions of collective possession in the German population in the above-mentioned period; and identify mass manipulation techniques. To elucidate this question, we studied works by Le Bon and Jung that, within psychology, address the theme of mass psychology and its influence on societies, and sought to illustrate this phenomenon with bibliographic and documentary research on German society involving the period from the end of World War I until the end of World War I (1918-1945). There have been

many examples of "manipulation techniques" of the masses that made it possible to have the occurrence of war and the above-mentioned violations. In contemporary times, mainly due to the scope of information disseminated in cyberspace, this possibility of manipulation of the masses persists, even more so that the dissemination of ideas and ideologies, often harmful to society, is greatly facilitated by new communication technologies.

Keywords: Jungian psychology. Complex psychology. Group processes. Manipulation. Masses.

1 INTRODUÇÃO

Após o fim da primeira Guerra Mundial, a Alemanha passou a sofrer severas imposições políticas e econômicas pelas sanções que foram estabelecidas no Tratado de Versalhes. Assinado no dia 28 de junho de 1919, ficou conhecido por ser o principal dos tratados de paz assinados após a Primeira Guerra Mundial e ocasionador da instauração de um sensível quadro de instabilidade governamental. As difíceis situações econômicas e sociais do pós-guerra tornaram essas imposições ainda mais onerosas e humilhantes ao povo alemão, principalmente, às classes populares.

Esse cenário possibilitou o surgimento de lideranças radicais que aglutinaram pessoas fanáticas em seu entorno e que se consubstanciaram em diversos partidos políticos. Todos esses grupos almejavam alcançar o poder político aproveitando-se do momento psicossocial. A temperatura afetiva deste momento psicossocial proporcionou o crescimento de um sentimento de revanchismo contra a "Tríplice Entente e seus aliados", o que possibilitou a ascensão de lideranças que provocaram, em consequência, a 2ª Guerra Mundial.

Ao término deste conflito, surgiram notícias que assombraram o mundo. Descortinou-se a ocorrência de grave desrespeito a dignidade humana, causados principalmente por grupos de alemães fanáticos que, extasiados pela ideologia nazista, agiam, muitas vezes, de forma irracional, manifestando uma conduta de extrema brutalidade com torturas terríveis e assassinatos em massa de não combatentes.

Um exemplo é a criação de campos de concentração e extermínio que, apesar de toda brutalidade perpetrada aos judeus e outras categorias sociais indesejadas, eram "ignorados" por grande parte da sociedade alemã. Isso indica que havia um estado de "inconsciência" ou uma "possessão coletiva" da

população em geral às atrocidades realizada pelos seguidores da ideologia nazista.

A partir da análise desses fatos históricos e considerando a importância de compreender as mudanças de atitude que ocorrem nos indivíduos quando inseridos em determinadas situações sociais de crise, chegou-se à seguinte questão norteadora: como a psicologia complexa pode contribuir para a compreensão dos fenômenos psicossociais ocorridos na sociedade alemã que concorreram para a eclosão da segunda guerra mundial e as diversas violações aos direitos humanos executadas por parte do povo alemão?

Elaborou-se para esse estudo o seguinte objetivo geral: compreender os fenômenos psicossociais ocorridos na sociedade alemã que contribuíram para a eclosão da 2ª Guerra Mundial e as diversas violações aos direitos humanos perpetrados pelo povo alemão. E como objetivos específicos: identificar expressões da possessão coletiva na população alemã no supracitado período; e identificar técnicas de manipulação das massas.

Dessa maneira, este trabalho justifica-se pela possibilidade de auxiliar na compreensão dos cenários psicossociais gerados por crises sociais com potencial de provocar guerras e/ou violações dos direitos humanos relacionando-os com a contemporaneidade. Na atualidade, com o advento das novas tecnologias, principalmente no campo da informação e comunicação, a disseminação de ideias e ideologias, muitas vezes danosas a sociedade, está bastante facilitada. Essa situação, em interação com uma momentânea crise social, pode configurar-se em um ambiente propício a guerras e/ou violações dos direitos humanos.

Sendo assim é notório que, apesar das diversas evoluções sociais e das mudanças nas interações entre os seres humanos, o fenômeno das massas ainda hoje pode representar uma ameaça ao equilíbrio das estruturas sociais. Assim, é importante que toda a sociedade, que está inserida nestes cenários de incerteza e volatilidade da disseminação de informações, tenha ciência dos perigos deste fenômeno.

2 METODOLOGIA

O presente estudo está baseado nas contribuições de Lakatos e Marconi (2007), Minayo (2001) e no paradigma Junguiano conforme explicitado por Penna (2013), buscando compreender o pensamento, o sentimento e as ações das pessoas envolvidas na situação psicossocial supracitada. Almeja-se principalmente, uma breve compreensão do ser humano quando envolvido nesses contextos complexos e intensos.

Partiu-se, inicialmente, de uma pesquisa bibliografia, com objetivo de compreender como Gustave Le Bon e Carl Gustav Jung, autores reconhecidos como referências, explicam os movimentos de massa a partir de suas formulações teóricas. Posteriormente buscou-se identificar os acontecimentos históricos ocorridos no período anterior à 2ª Guerra Mundial (entre 1918 e 1939), com foco na Alemanha, que contribuíram para seu desencadeamento e que pudessem ilustrar as formulações teóricas sobre a psicologia das massas possibilitando a compreensão deste fenômeno naquele contexto psicossocial e, por analogia, sua possibilidade de ocorrência na contemporaneidade. Esses acontecimentos foram analisados e interpretados a partir do paradigma Junguiano, e conforme essa metodologia, buscou-se identificar neles fenômenos ilustrativos da psicologia das massas (PENNA, 2013).

A coleta de dados se baseou em uma pesquisa bibliográfica e documental, de livros e artigos publicados, que explicitavam o fenômeno psicológico de massas. No presente trabalho, o fenômeno está voltado para a conjuntura política e social da Alemanha Nazista no período compreendido entre o término da 1ª Guerra Mundial e o término da 2ª Guerra Mundial (1918-1945).

Adotou-se como critérios a seleção de autores que buscaram a objetivação do fenômeno, apoiado em fatos e dados históricos. Dessa maneira almejou-se eliminar as fortes influências ideológicas que distorcem a narrativa e alinhar-se com os conteúdos ministrados e metodologias de ensino utilizadas pela disciplina de psicologia da AMAN.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o embasamento teórico do trabalho foram utilizadas obras que são referência e consideradas “clássicas” sobre o tema, como as obras “Presente e Futuro (2013, [1957])” e “Civilização em Transição (2011, [1936])”. Ambas pertencem às Obras Completas de Carl Gustav Jung, criador da vertente da psicologia conhecida, também, como “Psicologia Complexa”, desenvolvida a partir de análises detalhadas de diversas sociedades, das modernas às mais rudimentares. O autor foi capaz de observar a ocorrência de fenômenos psicológicos e transculturais que mais tarde passariam a compor parte fundamental das suas formulações teóricas (SHAMDASANI, 2011).

As obras supracitadas abordam questões relevantes da psicologia das massas e surgem para complementar outro clássico sobre o tema, a obra “Psicologia das multidões (2013, [1895])” ou “Psicologia das massas”, a depender da tradução, de Gustave Le Bon. Destaca-se que essa obra é indicada por Jung como uma referência para compreensão de suas formulações sobre esse assunto. Assim sendo, serão apresentadas brevemente suas teorias que também embasam este estudo na análise e interpretação dos dados coletados.

3.1 O CONCEITO DE MASSA E POSSESSÃO COLETIVA

Para Le Bon (2013, [1895]) a massa pode ser definida como um conjunto ou uma aglomeração de pessoas com objetivos e opiniões definidas, estando essas alinhadas em um mesmo sentido político ou ideológico. A formação da massa é um fenômeno que independe de posição social, desenvolvimento intelectual, cor ou sexo. Ocorre o desaparecimento das características singulares de cada indivíduo, fazendo com que estes, enquanto envolvidos nestas coletividades, desenvolvam comportamentos incompatíveis com seu modo “natural” de agir (LE BON, 2013).

Em suas obras, ao se referir às massas, o autor utiliza também o termo multidão. Essas multidões quando formadas em situações de conflito psicossociais, como em manifestações e protestos, dão aos indivíduos uma sensação de anonimato, invulnerabilidade e impunidade. Nessa situação, as pessoas agem conforme seus instintos mais primitivos, baixando

consideravelmente seu intelecto e se nivelando à “média” da aglomeração, agindo diferente de quando estão sozinhas (LE BON, 2013).

Por mais que exista um “intelecto superior” em meio à multidão, um indivíduo que possua uma atitude, naturalmente, mais cética que as demais, terminará por adotar os argumentos que conduzem às opiniões das massas, mesmo que estas sejam irracionais. Destaca-se que nessa situação uma multidão não aceita que suas opiniões sejam contrariadas, os seus opositores são severamente reprimidos com todo tipo de violência (LE BON, 2013).

No trecho abaixo, Le Bon aborda a forma como os indivíduos podem mudar seu modo de agir e pensar quando inseridos em uma multidão:

Assim, pelo único fato de fazer parte de uma massa organizada, o ser humano desce vários graus na escala da civilização. Isolado, ele talvez fosse um indivíduo educado, na massa é um bárbaro, ou seja, um instintivo. Ele tem a espontaneidade, a violência, a ferocidade e também os entusiasmos e os heroísmos dos seres primitivos. Ele tende a se aproximar dos primitivos também pela facilidade com a qual ele se deixa impressionar por palavras e imagens - que sobre cada um dos indivíduos isolados que compõem a massa seriam completamente sem ação - e levado a atos contrários aos seus interesses mais evidentes e aos seus hábitos mais conhecidos. O indivíduo em massa é um grão de areia no meio de outros grãos de areia que o vento levanta de acordo com sua vontade (LE BON, 2013, p. 15).

Jung verificou a ação do inconsciente nos fenômenos de massas: assim como um indivíduo pode ficar possuído pelo inconsciente nos casos das doenças mentais, uma coletividade pode ficar possuída coletivamente em uma espécie de doença mental coletiva. A possessão coletiva caracteriza-se pela irracionalidade de um grupo provocada pela elevação da temperatura afetiva e direcionada por desejos quiméricos. Assim, verifica-se a estreita relação entre o entendimento deste fenômeno pelos supracitados autores e se faz importante a apresentação breve de suas abordagens dessa temática.

3.2 ABORDAGENS DE LE BON E JUNG

3.2.1 GUSTAVE LE BON (1841-1931)

Conforme afirma Le Bon (2013), os fenômenos de massa constituíam um ponto decisivo para toda interpretação do mundo moderno. Ele considerava

que as multidões representavam a explosão de um lado irracional que conduziria necessariamente a uma crise generalizada na sociedade. Por essa razão, a psicologia das multidões deveria se constituir como a ciência de uma nova política, que passaria a estudar daí por diante os efeitos desse fenômeno como um elemento central do debate político. Principalmente pelas tendências das coletividades em agir deferentemente das individualidades. As coletividades se caracterizam pelo,

[...] desaparecimento da personalidade consciente, predominância da personalidade inconsciente, orientação por via de sugestão e de contágio dos sentimentos e das ideias num mesmo sentido, tendência a transformar imediatamente em atos as ideias sugeridas, tais são as principais características do indivíduo na massa. Ele não é mais ele mesmo, ele se torna um autômato que sua vontade não guia mais. [...] Conclui-se do que foi exposto que a massa é sempre intelectualmente inferior ao ser humano isolado (LE BON, 2013, p. 15-16).

A principal contribuição da obra de Le Bon foi ter mostrado que as massas são, antes de tudo, um fenômeno psicossocial inconsciente que funcionam de maneira “padronizada” e que, para compreender a amplitude de tal fenômeno em nossa sociedade, era preciso situá-lo em uma nova perspectiva: não mais a do direito ou da economia política, mas sim a da psicologia. Para a compreensão desta maneira de funcionamento particular das massas, precisamos recorrer às contribuições de Jung que, em sua monumental obra, desvenda características profundas da psique humana.

3.2.2 CARL GUSTAV JUNG (1875-1961)

A psique humana, para Jung, é constituída de partes conscientes e outras inconscientes, sendo que o inconsciente constitui a maior parte da psique. O inconsciente é dividido em duas partes: a pessoal (inconsciente pessoal) e a coletiva (inconsciente coletivo). A consciência emerge do inconsciente ao longo do desenvolvimento humano e das camadas mais profundas do inconsciente coletivo. Assim sendo, a compreensão de toda nossa produção cultural perpassa pela compreensão destas camadas profundas, que até o momento são pouco conhecidas, da psique.

No inconsciente coletivo, encontram-se os arquétipos e instintos. São “estruturas” que orientam a constituição psíquica dos indivíduos e a formação das sociedades. O principal arquétipo é o Self, o arquétipo da totalidade, que é o centro da psique e, também, responsável pelas crenças, ou seja, por tudo aquilo que dá sentido e significa a vida (JACOBI, 2013).

O homem é um ser orientado e determinado pelas suas “crenças”. A crença é uma função psíquica com bases arquetípicas no inconsciente coletivo e pouco se sabe sobre seus mecanismos, apenas visualizam-se seus efeitos. Jung nos indica a existência da “função religiosa” da psique. Assim, percebe-se a importância deste aspecto da psique para o indivíduo e para as coletividades (JUNG, 2013).

O desenvolvimento das crenças e a religião são fatores importantes no processo de formação das massas, pois podem oferecer uma espécie de base alheia às condições externas e opiniões que propiciam ao sujeito a possibilidade de fazer julgamentos e tomar suas decisões com liberdade. Isso protege o indivíduo diante da inevitável pressão social externa, dando a ele um ponto de apoio interior que o torna mais resistente a ser influenciado por ideias de terceiros.

Diante disso, a “falta de crenças”, que ocorre nas pessoas que não adotam nenhum princípio espiritual, ou o “excesso de crenças”, que ocorre naquelas que seguem cegamente uma denominação religiosa ou uma doutrina científica, é um risco. As características dos arquétipos e instintos do inconsciente coletivo induzem o indivíduo a viver uma espécie de realidade irracional tornando-se um com a massa.

Nessa realidade, o indivíduo acaba imergindo em uma ideologia de uma determinada coletividade, levando a uma fácil manipulação, como é possível observar no texto abaixo, no qual o autor apresenta algumas concepções sobre a importância das crenças:

Elas significam uma reserva diante da pressão inevitável e patente das condições externas, às quais se entrega todo aquele que vive apenas para o mundo exterior e não possui, dentro de si, qualquer ponto de apoio. Para ele, a realidade estatística [ideológica], quando existe, é a única autoridade. Na existência de apenas uma condição, e nenhuma outra, a liberdade de julgamento e decisão revela-se supérflua e mesmo impossível. O indivíduo fatalmente passa a constituir uma função estatística e, em consequência, uma função do Estado, ou qualquer outro

nome que se use para exprimir o princípio abstrato de ordenamento (JUNG, 2013, p. 20, § 506).

Para Jung, em uma sociedade politizada, se o Estado de direito sucumbisse, por exemplo, ou demonstrasse indícios de fraqueza, a massa poderia esmagar a compreensão e a reflexão ainda presentes em indivíduos isolados. Isso levaria fatalmente a uma tirania autoritária e doutrinária que afetaria de forma ampla a sociedade que vivencia o fenômeno, fazendo com que muitos indivíduos fossem privados de sua liberdade espiritual e moral. Nesse tipo de situação, desvaloriza-se a individualidade de forma a extinguir a personalidade singular afetada pela massificação (JUNG, 2013).

Uma argumentação racional é apenas possível e profícua quando as emoções provocadas por alguma situação não ultrapassam determinado ponto crítico. Isso porque, quando a temperatura afetiva se eleva para além desse nível, a razão perde sua possibilidade efetiva, surgindo em seu lugar slogans e desejos quiméricos. Uma espécie de possessão coletiva progressivamente conduz a uma epidemia psíquica.

Nestas condições, prevalecem todos os elementos da população que levam uma existência antissocial, tolerada pela ordem da razão. Esse tipo de indivíduo não é simplesmente uma curiosidade apenas vista nas prisões e nos hospícios. Para cada caso manifesto de doença mental existem ao menos dez casos latentes que nem sempre chegam a se manifestar, mas cujas condutas e concepções encontram-se sob a influência de fatores inconscientes doentios e perversos, apesar de toda a aparência de normalidade.

Evidentemente não é possível dispor de nenhuma estatística médica a respeito da frequência das psicoses latentes. Mesmo que o seu número fosse inferior a um décimo dos casos manifestos de doença mental e criminalidade, sua incidência relativamente baixa ainda significaria muito, em vista da alta periculosidade que esses elementos representam. O seu estado mental corresponde a um grupo da população que se acha coletivamente exaltado por preconceitos afetivos e fantasias de desejo impulsivas.

Nessa espécie de ambiente, eles se sentem totalmente ajustados e em casa. Eles conhecem, por experiência própria, a linguagem desses estados e sabem lidar com eles. Suas quimeras, baseadas em ressentimentos fanáticos, fazem apelo para a irracionalidade coletiva, encontrando aí um solo frutífero, na

medida em que exprimem certos motivos e ressentimentos também presentes nas pessoas normais, embora adormecidos sob o manto da razão e da compreensão. Esses indivíduos, apesar de constituírem um número pequeno em relação ao conjunto da população, representam um grande perigo, pois são fontes infecciosas sobretudo em razão do conhecimento muito limitado que as pessoas, ditas normais, possuem de si mesmas (JUNG, 2013, p. 12-13, § 490).

Assim, considerando essas colocações sobre a condição humana, observa-se que na Alemanha Nazista a crise social proporcionou o ambiente propício para a elevação da tonalidade afetiva das coletividades. Os desejos quiméricos ganharam uma audiência ampla, surgiram fanáticos e se formaram grupos em seu entorno que passaram a disputar o poder político. A possessão coletiva da nação alemã foi a consequência deste ambiente psicossocial caótico.

3.3 CONFLITOS INTERNOS E CRISES SOCIAIS NA ALEMANHÃ NAZISTA

O término da 1ª Guerra Mundial ficou notabilizado na Alemanha por uma constante e turbulenta disputa entre os inúmeros grupos partidários, como o Partido Socialista Independente que, com seu braço armado chamado Liga Spartakista, fazia frente ao corpo voluntário da Freikorps. Para Elias (1997) a presença desses grupos ocasionou uma acirrada disputa pelo controle do cenário político da Alemanha. Essas disputas geraram uma crescente agressividade na busca do controle político, ocasionando conflitos que ampliavam o clima de grande instabilidade e propiciava o surgimento de mais indivíduos com ideias radicais ou ajudava aos grupos já existentes a obter mais adeptos.

Além disso, as grandes dificuldades econômicas geradas pelo aumento da inflação e desemprego na Alemanha fizeram com que as classes menos privilegiadas realizassem, de forma contínua, inúmeras greves e manifestações. Passaram a ser influenciadas pelas promessas dos diversos partidos existentes, como o Partido Nacional Socialista.

Possuidor de ideias de fortalecimento nacional acompanhadas de um extremo populismo, o referido partido político, liderado por Hitler, passou a utilizar táticas violentas contra seus opositores partidários por meio de suas tropas paramilitares, ocasionando conflitos que tornaram seu partido um dos mais influentes da Alemanha naquela época.

Dessa maneira, verifica-se que as situações de crises psicossociais são momentos propícios para o desenvolvimento de condições favoráveis ao surgimento de fanáticos e radicais que desejam impor suas crenças de maneira agressiva.

3.4 MEIOS DE PERSUASÃO E PROPAGANDA

O domínio das multidões exige o controle da opinião pública e cada época encontrou seus meios de alcançar essa meta. A propaganda é definida no dicionário Houaiss da língua portuguesa como a divulgação de uma ideia, crença, religião e pode ser realizada por diversos meios (HOUAISS, 2009).

Segundo Le Bon (2013), os grupos humanos instintivamente se colocam sob a autoridade de um chefe, que inicialmente recebe o nome de condutor, podendo mais tarde ganhar status de líder. Esse líder passa a possuir um papel considerável, sua vontade se torna o núcleo em torno do qual se firmam e se identificam opiniões e ideias.

Durante o período anterior e toda a 2ª Guerra Mundial, a propaganda foi um importante artifício para a disseminação de ideias de Adolf Hitler, como mostra uma passagem de seu livro *Minha Luta* (Mein Kampf): “[...] o estado de espírito do povo sempre foi uma simples descarga daquilo que se foi incutindo na opinião pública a partir de cima” (HITLER, 2001, p. 128). Hitler entendia que o controle da opinião pública era de extrema importância para a condução da sociedade e seus objetivos reacionários.

Assim, utilizou de extensas campanhas possibilitando para que a população passasse a adorá-lo como um salvador e um grande líder. A população foi influenciada diretamente pela propaganda, cuja mensagens se direcionavam, principalmente, às famílias tradicionais alemãs.

Durante a 2ª Guerra Mundial a propaganda foi também um dos meios de disseminação de ideais mais utilizados pelos alemães, tanto para os ideais nazistas como também para subjugação e demonização do povo judeu, sendo estes considerados culpados pelo estado de degradação vivido pela Alemanha após a 1ª Guerra Mundial. O manual de campanha (C 45-4) Operações Psicológicas, BRASIL (1999, p. 2-1), explica que “a propaganda constitui o instrumento mais poderoso para influenciar a opinião pública, utilizando a

combinação de múltiplas técnicas de dissuasão em uma mesma peça de campanha”. Dessa forma, a propaganda, nas suas diversas possibilidades de realização, ainda hoje, é um poderoso instrumento para a manipulação das massas.

3.5 O USO DA RÁDIO, JORNAIS E PANFLETOS

Na Alemanha, durante o conflito da 2ª Guerra Mundial, ocorreu uma ampla utilização de transmissões radiofônicas, que tinham a finalidade de atingir públicos-alvo simultâneos. Eram coordenadas por Joseph Goebbels, o responsável pela criação do Ministério da Propaganda, que administrava os meios de comunicações presentes na Alemanha naquele período. Esse controle culminou na criação de um sistema de disseminação de informações próprias, que ficaria conhecido como propaganda Nazi.

A propaganda era disseminada de todas as formas possíveis e estava presente em todos os lugares, como forma de se legitimar através da repetição. Com isso é possível perceber que os seus temas eram cíclicos, utilizando a repetição em diversos meios de informação, que tinham o objetivo de atingir toda a sociedade alemã. Construíram uma noção de “verdade”, uma crença cuidadosamente elaborada para manipular a população para determinados fins, produzindo uma possessão coletiva.

Um exemplo da propaganda nazista, segundo Barbosa (2017), foi o periódico *Der Sturmer* que ficou em circulação de 1923 a 1945, sendo caracterizado como o principal jornal de disseminação do ódio racial contra os judeus. Coordenado por Julius Streicher era um veículo de informação voltado para as massas, de fácil acesso e linguagem simples. Passou a ser uma das principais ferramentas na disseminação do antissemitismo, ganhando grande visibilidade por apoiar o partido nazista. O jornal passou a ser reproduzido em cartazes que eram disponibilizados em praças, restaurantes, cafés e pontos de ônibus, permitindo o acesso de grande parte da sociedade alemã (BARBOSA, 2017).

Para Mota (2013), a distribuição de panfletos e jornais, assim como a rádio, além de desumanizar a população judia, tinha como objetivo criar um domínio lógico-racional (ideológico) da sociedade alemã. Esse domínio, segundo

Mota (2013), era feito a partir de modificações nas crenças que afetavam os comportamentos dos indivíduos, tudo com o intuito de implementar um pensamento político-ideológico desejado. Os judeus passaram a ser tratados com crescente agressividade após a deflagração da crise que levou à 2ª Guerra Mundial, passando a ser atacados e oprimidos pelos simpatizantes do regime nazista em toda Europa.

4 CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo apresentar e analisar, brevemente, a ocorrência do fenômeno da psicologia das massas na sociedade alemã durante o período compreendido entre o término da 1ª Guerra Mundial e o término da 2ª Guerra Mundial (1918-1945). Foram vistas como suas características sociais e psicológicas influenciaram na forma na ocorrência do fenômeno naquele país.

Para realização do trabalho foram necessárias duas fases importantes da história do estado alemão. Uma delas foi a fase após a 1ª Guerra Mundial até o início da 2ª Guerra Mundial (1918-1939), identificando fenômenos e acontecimentos históricos sociais que serviram como base para a ilustração do surgimento do fenômeno de massa abordado neste estudo. O outro período foi durante a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), no qual a sociedade alemã apresentou uma série de transformações, desenvolvendo novos comportamentos e mudanças de atitudes. Tudo isso pode ser analisado como casos extremos do fenômeno psicológico de massa: a possessão coletiva.

O trabalho teve como fundamentação teórica obras desenvolvidas no âmbito da psicologia das massas por Le Bon e Jung, sendo possível identificar nos acontecimentos abordados alguns fenômenos psicológicos citados em suas obras. Foram elas: as características comportamentais das multidões em situações de crise sociais e a propensão ao surgimento de lideranças fanáticas.

Dessa forma, o objetivo final do trabalho foi ilustrar, brevemente, as teorias das multidões desenvolvidas por Le Bon e Jung, a partir os fatos históricos ocorridos na Alemanha nazista. Foi possível então entender como esses fatos influenciaram na deflagração da 2ª Guerra Mundial e nas violações dos direitos humanos.

Além disso, devido à conjuntura atual, percebe-se que grupos de caráter globalista expressam a intenção de impor um sistema ou de uma visão de mundo em nível mundial. Apoiados ou não pela grande mídia, vêm agindo de forma cada vez mais aparente na busca pelo controle da narrativa e pela influência direta no pensamento político da maior parte dos indivíduos “isolados”, almejando a criação de uma crença dominante e de uma possessão coletiva.

Muitos desses grupos vêm causando conflitos que geram uma divisão perigosa na sociedade. Devido a isso, este trabalho procura expor que, em situações de crises, indivíduos fanáticos com desejos quiméricos ganham uma ampla audiência e podem influenciar o agravamento de crises.

Além de concorrerem para a instabilidade política de um país como o Brasil, podem provocar conflitos de forma a ameaçar a autoridade do Estado podendo, inclusive, provocar conflitos armados. A única defesa do Estado contra esses indivíduos fanáticos e a disseminação de suas ideias parece ser o desenvolvimento, pela educação, de uma massa crítica de pessoas capazes de manter a racionalidade nos momentos de crise.

Os diversos meios de transmissão de informação são instrumentos propícios para a realização da propaganda. No passado, predominavam as transmissões radiofônicas, os jornais e os panfletos. Hoje, esses canais de comunicação perderam para o ciberespaço, que possui um imenso alcance em curto intervalo de tempo, além da enorme diversidade de mídias.

Em suma, a primeira linha de defesa se estabelece nos indivíduos que adotam uma prática espiritual legítima. A segunda linha de defesa estaria a encargo do Estado, a partir do sistema educacional. Todos são vulneráveis às ideias contagiosas, contudo as pessoas que buscam autoconhecimento estão mais protegidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Defesa. **C 45-4: Operações psicológicas**. 3 ed. Brasília: EGGCF, 1999.

BARBOSA, C. A função da propaganda antissemita no periódico alemão Der Stürmer. **Revista Boletim Historiar**, Sergipe, n. 18, jan./mar. 2017, p. 89-97, Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/historiar>> Acesso em 19 Maio 2020.

- ELIAS, Norbert. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- JACOBI, J. **A psicologia de CG Jung: uma introdução às obras completas**. Editora Vozes Limitada, 2013.
- JUNG, C. **Civilização em Transição**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Presente e Futuro**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- HOUAIS, A. VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HITLER, A. **Minha Luta**. São Paulo: Centauro, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.
- LE BON, G. **Psicologia das multidões**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. (Original publicado em 1895).
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOTA, E. **As Operações Psicológicas no desenvolvimento de uma mentalidade de Defesa**. Rio de Janeiro: Escola Superior de Guerra, 2013. 55 f. Monografia (Especialização em Altos Estudos de Política e Estratégia).
- PENNA, E. **Epistemologia e método na obra de C. G. Jung**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2013.
- SHAMDASANI, S. **Jung e a Construção da Psicologia Moderna: um sonho de ciência**. 1. ed. Aparecida, SP: Ideia&Letras, 2011.

A OCUPAÇÃO NO CHACO: TENSÕES POLÍTICAS NO TRATADO DA TRÍPLICE ALIANÇA (1869-1874)

OCCUPATION IN CHACO: POLITICAL TENSIONS IN THE TRIPLE ALLIANCE TREATY (1869-1874)

Fabio da Silva Pereira

Doutorando em História na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Héverton Montes Fontoura

Licenciado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade dialogar com as tensões políticas envolvendo a fase final da campanha da Tríplice Aliança e o cenário do pós-guerra (1869-1874), analisando a pretensão Argentina na região do Chaco através de um plano expansionista do general Mitre. O trabalho aborda o plano estratégico do general Mitre em equalizar as forças militares e ocupar militarmente a região do Chaco. Os resultados observam a dispendiosa participação do governo imperial brasileiro, envolvendo inúmeras tentativas diplomáticas e tensões geopolíticas à questão. Após o cerco a Cerro-Corá e a morte de López, o que considerava em ser o fim da guerra, tornou-se apenas mais um dos vários episódios que estavam por vir. O trabalho se fundamenta através da pesquisa documental e revisão bibliográfica, servindo como base o registro do Ministério das Relações Exteriores e do Ministério da Guerra. A posse da região do Chaco e suas tratativas atravessaram uma longa jornada diplomática, ao qual o Tratado da Tríplice Aliança servia como base e pilar norteador das tratativas do acordo definitivo de paz.

Palavras-chave: Guerra do Paraguai. Consequências da Guerra da Tríplice Aliança. Diplomacia Imperial. História Militar do Brasil.

ABSTRACT

The purpose of this article is to dialogue with political tensions involving the final phase of the Triple Alliance campaign and the post-war scenario (1869-1874), analyzing the Argentine claim in the Chaco region through an expansionist plan by General Miter. The work addresses General Miter's strategic plan to equalize military forces and militarily occupy the Chaco region. The results observe the dispend participation of the Brazilian imperial government, involving numerous diplomatic attempts and geopolitical tensions to the issue. After the siege of Cerro-Corá and the death of López, what he considered to be the end of the war, became just one of several episodes to come. The work is based on documentary research and bibliographic review, serving as the basis for the registration of the Ministry of Foreign Affairs and the Ministry of War. The possession of the Chaco region and its dealings went through a long diplomatic journey, to which the Triple Alliance Treaty served as the basis and guiding pillar of the negotiations for the definitive peace agreement.

Keywords: War of Paraguay. Consequences of the Triple Alliance War. Imperial diplomacy. Brazilian Military History

1 INTRODUÇÃO

A conclusão da Guerra do Paraguai esteve atrelada a morte de Francisco Solano López em Cerro Corá, em 1870. Tiveram como protagonistas do embate

Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, envolvidos no maior conflito armado da América do Sul.

O ambiente efervescente dos jovens países na América do Sul sofreu interferências diretas de projetos expansionistas. Em primeiro plano, o Paraguai buscou os bancos ingleses para patrocinarem sua empreitada de modernizar as estruturas do país por meio do “ministro plenipotenciário Francisco Solano López para cumprir missões de caráter diplomático e comprar nos mercados ingleses e franceses insumos industrializados e material bélico” (PERNIDJI, 2010, p. 27). Em segundo plano, havia a Argentina que se aproveitava de um Paraguai arrasado economicamente, demograficamente e militarmente. Colocou em prática um audacioso plano, pelo Tratado da Tríplice Aliança, visando expandir suas fronteiras e desta forma fortalecer seu domínio na América do Sul, através da ocupação do Chaco.

O projeto expansionista deflagrado por Francisco Solano Lopez alimentou o desejo de alcançar a saída para o Oceano Atlântico. Estabelecia o desejo pelo controle e restrição da liberdade de navegação e comércio nos rios da região do Prata. Todavia o Tratado da Tríplice Aliança restringiu o alcance Lopista em desenvolver-se de forma autônoma. A reação dos países aliados delimitou novos rumos, culminando com a derrocada da autoridade e poder de López. Na essência do acordo da Tríplice Aliança (TTA), o tratado restringia acordos bilaterais para conter ou suspender a guerra.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa documental fundamentada no cenário do conflito da Guerra do Paraguai nos acervos do Ministério das Relações Exteriores e do Ministério da Guerra. Engloba ainda uma revisão bibliográfica da obra de Francisco Doratioto, destacando os eventos periódicos que envolveram a pretensão Argentina na região do Chaco e suas implicações geopolíticas, dentro do episódio da Guerra do Paraguai.

O destaque para a relação das ideias procura dialogar com a continuidade da guerra, não pelo combate sistêmico de forças militares, mas sim por tensões

e tratativas diplomáticas. É uma situação que caracteriza uma forma de combate sob outra esfera: a do campo do poder.

É nesse contexto que a Argentina assume o protagonismo, outrora delegado ao Paraguai e às aspirações de Francisco Solano López. Com a mudança dos atores, o aliado torna-se desafeto e o inimigo virou aliado.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 O PRIMEIRO PASSO: O EQUILÍBRIO MILITAR

A batalha de Cerro Corá foi marcada pela morte de Francisco Solano López, concluindo a fase militar combativa da Guerra do Paraguai. A partir daí, entrava em cena o pós-guerra. Esse fato desanuviou a tensão geopolítica que a América do Sul enfrentava à época, principalmente envolvendo o Brasil e Argentina, como os principais atores deste período histórico.

Nesse sentido, a Argentina tornou-se um grande imbróglio para as tratativas de acordo de paz. Em 1869, o país ocuparia militarmente a região do Chaco. Possuindo reais intenções de anexar o território aos seus domínios, tornou esta ação como a principal desavença conflitante no acordo definitivo entre Paraguai e Argentina.

No mesmo ano, a Argentina propôs ao Brasil e ao Uruguai a redução do efetivo de tropas enviadas ao Paraguai. Alegou para isso que Solano López já não possuía mais um exército, restando um número reduzido e desorganizado de soldados. E nesses termos defendeu que não se justificaria manter o pesado investimento econômico e o emprego de boa parte da população (BRASIL, 1869, p. 165).

Durante a Guerra do Paraguai, o Brasil sempre manteve a superioridade numérica em força militar. “Na última fase da guerra, nunca o Brasil teve no Paraguai menos de vinte mil homens, além da sua esquadra, entretanto que as forças argentinas não passavam de cinco mil” (BRASIL, 1869, p. 164-165). Deste modo, o pedido de redução de forças, obrigaria o Império do Brasil a retroceder com as tropas do Paraguai para o Brasil, desmobilizando-as no cenário do conflito.

Efetivamente, a força militar brasileira no Paraguai só foi retirada em sua totalidade no ano de 1876. Após o 4 de abril daquele ano, momento em que foi publicada a ordem para retirada da força bem como seu deslocamento para o Mato Grosso; “o Governo, por Aviso de 4 de Abril do anno passado, mandou retirar daquela Republica a brigada que ali se achava sob o comando do General Frederico” (BRASIL, 1877, p. 9). Esta decisão estava atrasada há alguns anos e obedecia ao acordo promulgado nos termos do Tratado da Tríplice Aliança (TTA). a redução das tropas das forças aliadas em operação no Paraguai foi proposta pela Argentina em 1869:

S. Ex, o Sr ministro argentino disse: que, graças aos triumphos successivos das armas alliadas, que reduziram o inimigo a um número insignificante de soldados, pelo que já não offerece resistência séria e foge para as matas e desertos, seu governo julgava que era chegada a oportunidade de diminuir, com vantagens para a alliança, os pesados encargos que tem supportado as três nações com as despesas de guerra e o emprego nesta de uma boa parte de sua população (BRASIL, 1869, p. 165).

O ministro plenipotenciário Mariano Varela, neste momento, discorreu com previsão estratégica e sensatez. Analisando sobre o ponto de vista sensato, ao reduzir-se o efetivo em combate, também ocorreria a redução de gastos logísticos com os militares empregados diretamente no combate.

Por outro lado, ao solicitar o equilíbrio das forças militares entre os dois países, entende-se que houve segundas intenções da Argentina, estabelecendo uma conexão com os desdobramentos e os acontecimentos que estariam por vir. Apesar de o argumento de Mariano Varela ser fundamentado e coerente, a retirada das tropas aliadas (ou grande parte delas) iniciaria um caminho para que as pretensões territoriais argentinas no Chaco e sua influência sobre o Paraguai fossem consolidadas.

3.2 A OCUPAÇÃO DO CHACO: DA OCUPAÇÃO AO DESFECHO FINAL

Em 1869 com o desenrolar do conflito chegando à sua conclusão, o exército de López já não demonstrava resistência e efetivo singular para o combate. A Argentina protagonizou uma emblemática e tensa situação diplomática, que só veria o seu fim em 1876. Houve inicialmente o pedido de redução de tropas e, posteriormente, a ocupação militar na região do Chaco, sob

alegação de que o território era seu desde antes o acordo do Tratado da Tríplice Aliança.

A região do Chaco é definida por Bandeira (1988) como uma palavra de origem quíchua. É uma vasta planície localizada na mesopotâmia da Bacia do Prata dividida em três regiões distintas: o Chaco Boreal, o Chaco Central e o Chaco Austral. As disputas em torno da região remontam a meados do Século XIX. Compreende o “GranChaco” a divisão entre o Chaco Boreal, situado ao norte do Rio Pilcomayo; o Chaco Central, localizado entre os Rios Pilcomayo e Bermejo; e o Chaco Austral, localizado ao sul do Rio Bermejo. Isso é possível observar por meio da Imagem 1, onde se encontram localizados os rios Pilcomayo e Bermejo.

Imagem 1: delimitação da localização do *GranChaco*



Fonte: SCHNEIDER, 1902

Durante a comissão nomeada pelos membros do Tratado da Tríplice Aliança por ocasião da formação do Governo provisório do Paraguai em 1869, o conselheiro Paranhos (Barão do Rio Branco) sugeriu a inserção do Paraguai no Tratado da Tríplice Aliança como o início do processo a um acordo definitivo de paz. Essa situação representava a inclinação dos países aliados a garantir ao Paraguai sua paz, e uma plena liberdade para desenvolver sua política de soberania nacional. Em contrapartida, declinaria o apoio a Francisco Solano López e suas ideias, bem como aos seus representantes e aliados.

Consequentemente o governo paraguayo provisório aderirá ao tratado da tríplicealiança, que é a condição preliminar de paz dos aliados com a Republica, salva qualquer modificação que, no próprio interesse do Paraguay, se estipule ulteriormente por mutuo assentimento dos aliados e do mesmo governo provisório. Desta adesão resultará que o novo governo paraguayo, sem deixar de ter plena liberdade no exercício de sua soberania nacional, no tocante à guerra e aos direitos dos aliados, que se referem as causas e efeitos da mesma guerra, ficará ligado por aquelle pacto a proceder de inteiro accordo com os aliados. Não poderá tratar com o marechal Lopez, nem com pesoa que o represente ou sobre que ell influa, porque do mesmo modo procederão os governos aliados e seus representantes diplomáticos e militares (BRASIL, 1869, p. 8).

A sugestão do Barão de Rio Branco colocaria em risco os planos da Argentina que já havia dado início ao seu projeto de expansão e anexação do território paraguaio a partir da ocupação do vale do Chaco. Isso também afetaria o pedido de redução de tropas no cenário de guerra, haja vista que a superioridade bélica brasileira era um senão às pretensões argentinas.

Por outro lado, ainda, a inclusão do Paraguai levaria a termo que toda e qualquer negociação seria realizada em um cenário igualitário e paralelo. No entanto, para a Argentina seria de vital importância manter o Brasil como aliado de um lado, e a figura de um Paraguai combatido e repellido pela aliança, de outro.

O Tratado da Tríplice Aliança garantia ao Paraguai o respeito de seus domínios, o que significa que os aliados não poderiam anexar qualquer faixa de terra do solo paraguaio que estivesse sob seu protetorado, observado pelo art. 8º do Tratado da Tríplice Aliança. A diplomacia do governo Imperial decorria através da manutenção da ocupação militar brasileira na ilha de Cerrito, com o intuito de impedir qualquer avanço ou consolidação por parte da Argentina no território do Chaco.

Defendia sumariamente o interesse da soberania nacional do Paraguai, cumprindo o acordado nos termos do Tratado da Tríplice Aliança no contexto da manutenção da faixa territorial e dos seus limites. Também eram respeitados os interesses do governo brasileiro para com seu vizinho e aliado.

Terminada a guerra, a política do governo imperial, sob o controle do Partido Conservador, foi a de reafirmar a existência do Paraguai como Estado independente e, ao mesmo tempo, evitar que a Argentina se apossasse de todo o Chaco, como lhe fora facultado pelo Tratado da Tríplice Aliança. O presidente Sarmiento, por sua vez, desconfiando de intenções expansionistas por parte do Império sobre o Paraguai, não

defendeu que os limites deste com seu país e com o Brasil fossem resultado da aplicação pura e simples dos termos desse Tratado. Ao contrário, o governo argentino surgiu com a política de que a vitória militar não concedia aos vencedores direitos sobre o vencido quanto à definição de fronteiras. A diplomacia imperial fez uso desse argumento e aproveitou-se da ocupação militar brasileira do país vencido para tutelar seus governantes, de modo a impedir que todo o Chaco se tornasse argentino (DORATIOTO, 2002, p. 480).

A política imperial confrontava diretamente os interesses argentinos. Segundo Doratioto (2002), o Brasil foi estabelecendo três objetivos que se destacaram em sua política. Esses objetivos materializados por força dos trabalhos desprendidos pela diplomacia imperial. O primeiro estava ligado à navegação no rio Paraguai, de forma livre, garantindo o escoamento de produtos ou hidrovias de ligação do Mato Grosso com o restante do Brasil de forma segura e sob a proteção de uma bandeira de livre comércio entre os países adjacentes. No entanto, um segundo objetivo seria necessário de forma a consolidar a delimitação de fronteiras. Não somente com o Paraguai, mas também com os outros países vizinhos.

O terceiro objetivo estaria diretamente relacionado a fazer frente às pretensões argentinas sobre o Paraguai. Conforme Doratioto (2002), entendia-se que a Argentina ambicionava fazer com que Buenos Aires se tornasse o centro de um Estado, abrangendo os limites do antigo vice-reino do Rio da Prata. Isso implicava absorver o território do Paraguai, conforme os planos do general Mitre.

A posição diplomática brasileira inicialmente expôs que o assunto seria discutido em um cenário de pós-guerra. De acordo com o que foi pré-estabelecido e acordado no TTA, de forma a não atrapalhar as ações e operações de guerra entre os aliados:

Que o representante de S. M. o Imperador do Brazil, em nota com que respondeu ao general em chefe do exercito argentino, parece assentir a essa doutrina, do que se compraz o governo argentino, porque assim a questão de limites, tanto com este, como com o governo imperial, será resolvida em presença dos títulos respectivos, mantendo cada Estado a integridade do território que lhe outorgam [...] O abaixo assinado não tinha presentes as estipulações do governo da argentina com o da Bolívia, e ainda quando as tivesse, o facto de occupação da Villa Occidental, isto é, de território antes contestado não só entre a Republica Argentina e a do Paraguay, mas também por Bolívia, exigia da parte do império a renovação da ressalva que apresentou ao negociar-se o tratado do 1º de Maio (BRASIL, 1869, p. 159).

Nesta quadra histórica, a Argentina já havia posicionado seus “peões”, tomando como analogia ao jogo de xadrez. Ao ocupar do Chaco à Bahia Negra, afetando diretamente o Paraguai em domínios territoriais, acarretaria sua redução de forma drástica e promoveria o avanço de seu inimigo em potencial (DORATIOTO, 2002, p. 481).

Diante da situação a política imperial, providenciou que uma força militar permanecesse no Paraguai, como uma garantia continuada da estratégia. Sobrepusera-se uma pressão na Argentina de forma velada e, conseqüentemente, ganhou-se tempo favorecendo o encaminhamento da consolidação das fronteiras com o Paraguai. Isso resultou na permanência de 3.722 militares no Paraguai como medida preventiva às pretensões argentinas.

No ano de 1873, a Bolívia interveio nas negociações e reclamou para si a posse da região do Chaco. Criou-se uma nova situação, acirrando ainda mais a tensão no campo diplomático, ao contestar os títulos do Paraguai e da Argentina. O governo imperial brasileiro, através de informações obtidas e não confirmadas, sugeriria que Argentina e Bolívia se reuniram secretamente e estariam conspirando contra o Paraguai e o Brasil. Nesta reunião secreta, acertaram os termos para conquista e divisão entre ambos os países da região do Chaco.

Esta improvável aliança confrontava não somente o Tratado da Tríplice Aliança, como teria por propósito redimensionar o domínio territorial, e, por conseguinte, alavancar o poderio político e econômico na América do Sul.

Por notícias mysteriosamentecomunicadas, chegou ao conhecimento do governo de S. M. o Imperador do Brazil que as sessões secretas do congresso argentino, á requisição do governo nacional, tiveram por objecto um projecto de aliança offensiva e defensiva entre a Republica Argentina e da Bolivia com o fim de se repartirem entre si o território do Chaco, com exclusão completa do Paraguay, e fazer a guerra ao Brazil (BRASIL, 1873, p.174).

Com a divulgação das informações, o governo imperial almejou alertar o governo da Argentina de que suas pretensões já não eram mais veladas. Com isso, medidas preventivas poderiam ser imediatamente tomadas. Afinal, a aliança bilateral entre Bolívia e Argentina gera a desconfiança e uma inconsequente incitação à guerra, enunciada de forma clara e concisa. Isso deteriorava momentaneamente os acordos e tratativas para o acordo definitivo de paz, agora com a presença da Bolívia, no infindável imbróglio do Chaco.

Em um segundo aspecto, a força militar brasileira superava, e muito, a dos outros dois países. A distância entre eles tornaria um empecilho para a agregação de força suficiente para enfrentar o exército imperial. O Brasil possui fronteiras com os dois países e dispunha de tropas estacionadas no Mato Grosso. Estas poderiam ser facilmente movimentadas e articuladas estrategicamente para ataque ou defesa. Em termos diplomáticos, o Brasil não poderia esperar resposta diferente do que uma explicação polida e gentil, bem como que tal fato não estava substanciado, sendo apenas informações inverídicas.

Por efeito, pode-se afirmar que o governo imperial brasileiro possuía o real interesse que a Argentina não avançasse seus domínios para a região do Chaco até a Bahia Negra. Doratioto explica a política de desenvolvimento da Seção dos Negócios Estrangeiros através da importância do Tratado da Tríplice Aliança e pela sua execução. Discorre sobre o objetivo protecionista da política imperial, que visava bloquear as pretensões argentinas, e desta forma evitaria um “abraço apertado” da argentina, e garantir uma boa posição estratégica na região favorável ao Brasil.

O posicionamento argentino acerca do Chaco fundamenta-se no comércio de madeira, tese do general chefe argentino, o general Mitre. Este informa ao governo brasileiro que possui “vários estabelecimentos para o corte de madeiras”.

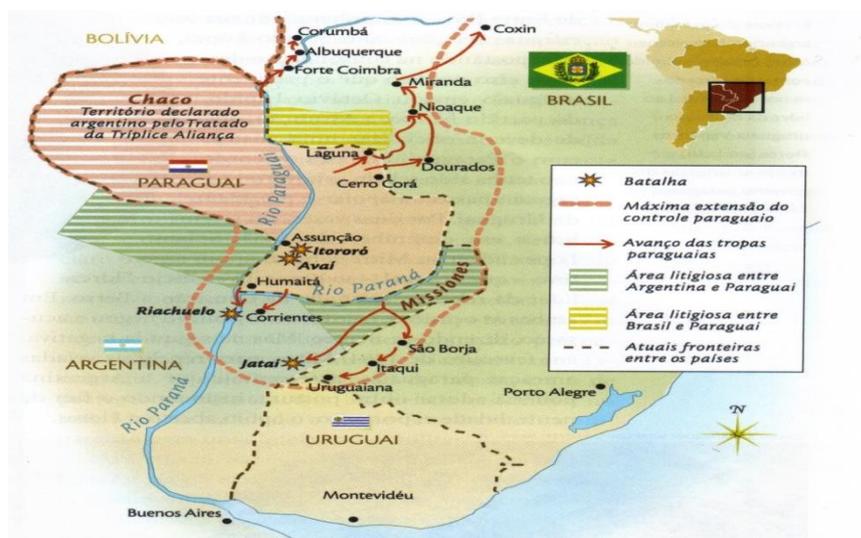
Porém, no dia 23 de novembro, o conselheiro Paranhos emite uma resposta ao governo argentino, citando especificamente a presença de um norte-americano cortando madeiras no local, fato determinado e liberado pelo governo argentino. Essa narrativa traz a controvérsia da base argumentativa por parte do general Mitre. Com estas alegações entende-se que, formalmente e de forma subliminar, Paranhos encaminha um recado para o general Mitre, alertando que conhecia os termos de suas pretensões com relação ao Chaco e para que não continue com essa narrativa de ocupação fundada em um prospecto comercial de madeira.

O Paraguai, apesar de possuir os títulos de propriedade, de forma que comprovasse o direito ao território, buscara a conclusão por vias diplomáticas. Isso talvez tenha sido motivado pelo reconhecimento de que não teria força

militar suficiente para manter a posse. Em meio à dúvida, o governo argentino encaminha resposta negativa à proposta do Paraguai.

A situação prolongava demasiadamente. Ocorreram no período de 1870 a 1876, inúmeras tentativas de acordo. O Paraguai demonstrou cansaço nas negociações extensas e infrutíferas, renunciando a parte do seu território na tentativa de selar o acordo definitivo de paz. Aparentemente a Argentina não buscara solucionar o problema, e sim captar grande parte do território paraguaio, conforme já citado, através do plano expansionista general Mitre.

Imagem 2: Regiões repartidas após a Guerra



Fonte: FERREIRA, 2013

4 CONCLUSÃO

Do exposto, pode-se consolidar que o pragmatismo de Francisco Solano López, atrelado aos seus planos de governo, provocou uma natural reação dos países vizinhos materializados pelo Tratado da Tríplice Aliança. A aliança foi o reflexo oposto dos devaneios paraguaios e nesta égide contribuiu para o desenrolar do maior conflito bélico do continente sul-americano.

No entanto na fase final do combate, marcado pela desorganização e efetivo insignificante dos soldados de López, a Argentina emerge com planos e ideais similares ao Paraguai. Isso provocou o acirramento da tensão geopolítica a uma fragilizada e tênue linha diplomática entre os envolvidos.

Portanto, é possível afirmar que a postura diplomática do império do Brasil sempre se manteve ativa durante o período. Porém, isso não significou que o

Brasil não tivesse sua própria intenção em relação ao Paraguai. Ao agir de forma protetora aos interesses paraguaios, a liderança e autonomia argentina seria reduzida.

Esta questão que ficou evidente pela surpresa do governo argentino em relação às tropas brasileiras, que permaneceram estacionadas em solo paraguaio ao longo de vários anos. A diplomacia argentina chegou ao ponto de afirmar que a manutenção das tropas no Paraguai não era necessária, pois isso implicava pesados custos para o bolso do contribuinte brasileiro em um momento que as forças paraguaias já não se mostravam capazes de fazer resistência ou preparar novas investidas.

A Argentina movimentou seu plano através da tentativa de reduzir e equilibrar a força militar brasileira a sua no Paraguai e em seguida ocupou o Chaco. A pretensão Argentina não obteve plenamente seu êxito, graças ao inegável papel da diplomacia e estratégia do governo imperial, ao frustrar o equilíbrio de forças no cenário de guerra e realocar tropas no Paraguai e no Mato Grosso. Foi um fato que colaborou imensuravelmente para a manutenção da própria existência da nação paraguaia.

Se de um lado estava a consolidação das fronteiras e a condução inicial dos destinos do Paraguai, do outro lado emergia a sombra de um novo país, com similares intenções. Desta vez, o ímpeto pode ser recuado estrategicamente e diplomaticamente consolidado, após exaustivos anos de tentativas diplomáticas e conclusão do acordo definitivo de paz.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, L. A. Moniz. **A Guerra do Chaco**. Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília, v.41, n. 1. Jan./Jun. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73291998000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jun 2020.

BRASIL. **Ministério da Guerra**. Relatório do ano de 1869-1877. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/relatorio-ministerio-guerra/720950>. Acesso em 24 jun 2020.

BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores**. Relatório do ano de 1869-1876. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/chdd/index.php/relatorios-do-ministerio>. Acesso em 24 jun 2020.

DORATIOTO, F. F. M. **Maldita Guerra**: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, 617p.

FERREIRA, Marta. **Guerra do Paraguai**: Resumão Segundo Reinado. *In*: Mais Humanas. Jan. 2013. Disponível em: <http://maishumanas.blogspot.com/2013/01/guerra-do-paraguai-resumao-segundo.html>.

Acesso em: 17 jun. 2020.

LIMA, Luiz Octavio de. **A Guerra do Paraguai**. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2016.

PERNIDJI, J. E.; PERNIDJI, M. E. **Homens e mulheres na Guerra do Paraguai**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

SCHNEIDER, Louis. *In*: **A guerra da Tríplice Aliança**: contra O Governo da República do Paraguai (1864-1870). Tradução: Manoel Thomaz Alves Nogueira. 2 v. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1902.

PROGRAMA CONHECIMENTO NA AMAN: COMO TUDO COMEÇOU, BREVE HISTÓRICO

KNOWLEDGE PROGRAM AT AMAN: HOW IT ALL BEGAN, BRIEF HISTORY

Edson Gonçalves Lopes

Doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Sérgio Matos

Doutor em Ciências Militares pela Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME)

Anderson Magno de Almeida

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU)

RESUMO

O trabalho tem com o objetivo apresentar uma narrativa histórica a respeito da implantação do Programa Conhecimento na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). A grande rotatividade - turnover - dos militares que integram a AMAN requer que se faça a Gestão do Conhecimento do Capital Intelectual disponível, capturando e registrando, em estruturas estáveis de significação, as iniciativas e contribuições desses militares no desempenho de suas funções. A narrativa é registrada pelos próprios gerentes do Programa e dos Projetos Estruturantes. A documentação institucional que referencia e embasa a narrativa está registrada ao longo do texto. Os militares que participaram dos eventos externos, bem como aqueles que realizaram cursos de curta duração, cursos de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu patrocinados pelo Programa, nas diversas áreas de interesse da AMAN representam a capacidade que o Programa entregou para a Instituição até o momento. O registro dessa narrativa permite à AMAN ampliar o acervo histórico das suas realizações, tanto no âmbito interno, junto aos escalões superiores, quanto perante a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Ensino Superior Militar. Capacitação do Corpo Permanente. Incentivo à Pesquisa. Rede de Parcerias. Gestão do Conhecimento.

ABSTRACT

The work aims to present a historical narrative about the implementation of the Knowledge Program at the Military Academy of Agulhas Negras (AMAN). The high turnover - turnover - of the military members of AMAN requires that Knowledge Management of Intellectual Capital be made available, capturing and recording, in stable structures of meaning, the initiatives and contributions of these military personnel in the performance of their duties. The narrative is recorded by the managers of the Program and Structuring Projects. The institutional documentation that references and supports the narrative is recorded throughout the text. The military personnel who participated in the external events, as well as those who took short courses, Lato and Stricto Sensu Postgraduate courses sponsored by the Program, in the various areas of interest of AMAN represent the capacity that the Program delivered to the Institution until the time. The registration of this narrative allows AMAN to expand the historical collection of its achievements, both internally, with the upper echelons, and before the academic community.

Keywords: Military Higher Education. Permanent Staff Training. Research Encouragement. Partnership Network. Knowledge Management.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar uma breve narrativa histórica a respeito da implantação do Programa Conhecimento, na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Os autores foram os responsáveis pela concepção e implantação do Programa e do respectivo Portfólio de Projetos.

Reconhecemos que a jornada, nesses últimos seis anos, foi recompensadora. Contribuir na formação da jovem oficialidade do Exército Brasileiro é, acima de tudo, um trabalho dignificante e uma grande honra para quem integra o Corpo Permanente da AMAN. A construção da narrativa dessa trajetória toma como referencial a definição pragmática de Xavier (2015) sobre *Storytelling* como "tecnarte de elaborar e encadear cenas, dando-lhes um sentido envolvente que capte a atenção das pessoas e enseje a assimilação de uma ideia central" (p. 15).

A AMAN é uma Instituição de Educação Superior (IESEP) (BRASIL, 2017d) e, como tal, ao cumprir a sua missão, guarda semelhanças com as Instituições de Ensino Superior do mundo acadêmico civil. Entretanto, possui algumas peculiaridades que a distinguem. Nela, o jovem Cadete é formado Aspirante a Oficial das Armas, Quadros e Serviço do Exército; é graduado em Ciências Militares; é iniciado em sua formação como Líder Militar; é orientado em trabalhos de Pesquisa e Extensão; e, é partícipe do desenvolvimento da Doutrina Militar no âmbito de pequenas frações.

A AMAN também é uma Organização Militar e, como tal, prima pelos valores militares e os rigores da vida castrense. É, pois, reconhecida, também, como "Casa do Líder" e "Escola de Valores". É nesse ambiente profícuo e de atividades intensas que se insere o Programa Conhecimento e os seus projetos estruturantes. Procuraremos trazer à tona alguns fatos e informações, já de caráter histórico, que inspirem e possam ser úteis ao prosseguimento das iniciativas transformadoras que, certamente, continuarão a ser implementadas ao longo dos próximos anos na AMAN.

Percorremos, em particular, o nascedouro do Programa e o traremos aos dias atuais, em rápidas pinceladas. Focaremos os anos compreendidos entre 2014 e 2017. As imagens que serão trazidas à vista retratarão esforços, dificuldades, superações e vitórias, ante o que se descortinava como território

até então pouco conhecido. Procuraremos deixar claro, ao longo do caminho trilhado, o processo de aprendizagem que o amadurecimento do Programa proporcionou.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

O Exército Brasileiro, ao buscar se adaptar às peculiaridades do seu tempo e se projetar como uma instituição do futuro, empenha-se no Processo de Transformação, dispondo-se a enfrentar novos desafios. Dentre eles, está o de se submeter às mudanças paradigmáticas de seu tempo, sem perder os traços basilares de sua cultura. Assim, busca estar em condições de operar em cenário de turbulência e rupturas constantes, requerendo, para isso, profissionais com perfil compatível com as demandas do século XXI (BRASIL, 2013).

Tomando-se como referência o ano de 2014, ano da concepção do Programa Conhecimento na AMAN, o Comando do Exército, à época, já havia estabelecido o norte das mudanças que a Instituição estava empenhada em implementar. Dizia o então Comandante do Exército (BRASIL, 2011-2014):

Há que se olhar para frente. Renovar o antigo que habita em cada soldado profissional é um ato necessário de coragem. Sem desprezar o permanente, desfazer-se do provisório; sem perder os valores que conformam e dão credibilidade à nossa Instituição, abrir as claraboias para o arejamento e preparar-se para vencer a guerra do futuro – com tudo que ela terá de nunca visto. É este o desafio que concito todos a enfrentar (Diretriz do Comandante do Exército, 2011-2014).

A Concepção de Transformação do Exército (BRASIL, 2013), ao tratar da Evolução da Força Terrestre e, de forma específica, do vetor Educação e Cultura, já apresentava os seguintes direcionamentos:

O ambiente de ensino, motivador por natureza, formador e perpetuador de competências, deverá interpretar esta concepção transformadora, adequar-se às novas gerações e às mudanças de mentalidade, quebrar paradigmas e investir nos novos conceitos adotados pela Força na Era do Conhecimento (idem, ibidem).

A transformação do Exército tem, no Sistema de Educação e Cultura, um dos principais ambientes para iniciar e desenvolver o processo da absorção da cultura de inovação. A tríade formada pelo docente, discente e conhecimento ganhará uma nova dimensão, tornando o conjunto o foco de todo o sistema.

2.1 CONCEPÇÃO DE TRANSFORMAÇÃO DO EXÉRCITO (2013-2022)

O Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEx), como Vetor da Transformação da Força Terrestre, ao interpretar a Concepção de Transformação do Exército (BRASIL, 2015a), estabeleceu em seu Plano de Gestão o objetivo estratégico de “Implantar um novo e efetivo Sistema de Educação e Cultura”.

Em decorrência desse objetivo, foram definidas as estratégias: “Permanente atualização do Sistema de Educação e Cultura”; “Educação voltada para a Era do Conhecimento”; e “Adequação da Infraestrutura de Educação e Cultura”. A Diretoria de Educação Superior Militar (DESMil), acompanhando a Diretriz do DECEx, estabeleceu orientações para a AMAN (BRASIL, 2016a).

Alinhada à orientação Institucional, a AMAN reconheceu que, ao longo de sua existência e por mais de dois séculos, tem formado os oficiais de carreira do Exército. E isso vem sendo feito com o atendimento das necessidades da Instituição. Entretanto, em 2014, apresentava restrições em relação aos critérios propostos pela Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento da Educação Superior Militar (CADESM) (BRASIL, 2012), que identificam uma Instituição de Educação Superior de referência, particularmente no tocante à capacitação do seu corpo docente; à pesquisa e à baixa produção acadêmica; à infraestrutura de aprendizagem; e à sua inserção no mundo acadêmico nacional e internacional. Seus processos, práticas e normas deveriam acompanhar o mundo contemporâneo impulsionados pelo conhecimento, que gera inovação e um conceito superior de excelência em serviços e produtos.

Consciente que o propósito da tarefa de construir o futuro não é decidir o que deve ser feito amanhã, mas o que deve ser feito hoje, para que haja um amanhã (DRUCKER, 1996), a AMAN estabeleceu sua nova Visão de Futuro. Tem como propósito estimular a superação do *status quo* e coordenar esforços a conquista do estado futuro desejado.

2.2 PROGRAMA CONHECIMENTO

Reconhecemos que a modernidade traz consigo um potencial de mudanças que, uma vez concretizado, obriga as organizações a se tornarem,

cada vez mais, em um eficiente sistema coletivo para processar informações. Esse sistema tem a finalidade de criar significados, construir conhecimentos e tomar decisões (CHOO, 2006; LOPES, 2013).

Reconhecemos também que, de acordo com essa exigência, as organizações, ao abandonarem a Era Industrial e se incluírem entre as organizações do conhecimento, enfrentam novos desafios. Dentre eles, está o de se submeterem às mudanças paradigmáticas de seu tempo, de forma a promover melhores condições para que perceba, com mais nitidez, as mudanças do ambiente externo, criem, organizem e processem as informações, de modo a gerar novos conhecimentos por meio do aprendizado e para que busque e avalie as informações, de modo a tomar decisões acertadas (CHOO, 2006; LOPES, 2013).

A despeito do histórico exitoso ao longo de mais de dois séculos da AMAN na formação da oficialidade, a contemporaneidade, marcada pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, indica que o oficial formado deve estar apto a enfrentar os desafios do Exército da Era do Conhecimento (BRASIL, 2013). Dessa forma, o Programa Conhecimento contribui na criação das condições para que a AMAN se alinhe com as novas demandas de transformação do Exército Brasileiro, que se caracterizam por suas novas capacidades e novas missões (BRASIL, 2013).

O Programa Conhecimento pode ser percebido como base para as mudanças inovadoras, bem como ferramenta crítica na busca contínua por patamares superiores de eficiência e eficácia organizacional. No período compreendido entre o 2º semestre de 2014 e do 1º semestre de 2015, o Comando da AMAN estabeleceu as linhas gerais que nortearam o Programa Conhecimento, tendo como principais benefícios visualizados:

- Corpo Permanente capacitado a atender às demandas da AMAN na Era do Conhecimento;
- Estrutura de Ensino adequada à Era do Conhecimento;
- Proposta Pedagógica adequada à Era do Conhecimento;
- Elevação da produção acadêmica, nas áreas das Ciências Militares;
- Valorização do Corpo Permanente;
- Ambiente propício à educação continuada e ao auto aperfeiçoamento sustentável;

- Cadete motivado pela proposta pedagógica (comprometimento com o processo de aprendizagem e entendimento do valor do seu esforço); e
- Maior integração com a sociedade acadêmica.

Após o encerramento do ano letivo de 2014, por ocasião do Planejamento Estratégico da AMAN no escopo das reuniões denominadas "Pensando AMAN", foi composto o Portfólio de Programas e Projetos para o ano de 2015. Naquela oportunidade, o Programa Conhecimento foi orientado para atender, inicialmente, ao Objetivo Estratégico "Aprimorar o Processo de Ensino" (BRASIL, 2015c).

Nessa esteira, o Comando da AMAN, prosseguindo no alinhamento às diretrizes dos escalões superiores, criou a Assessoria de Gestão do Conhecimento, Projetos e Processos (AGCPP). Comportar-se-ia como um órgão de assessoramento ao comando nos assuntos relativos à Gestão do Conhecimento, ao Portfólio dos Projetos Estratégicos e aos Processos empregados na execução das diversas atividades desenvolvidas na Academia.

A topologia da AGCPP, na estrutura organizacional da AMAN, proporcionou uma assessoria imediata ao Comandante. Assim, era caracterizada pela agilidade estratégica nos estudos e propostas das iniciativas inovadoras, bem como a necessária rapidez na tomada de decisões, que o senso de urgência requeria.

2.3 PROJETO CAPACITAÇÃO DO CORPO PERMANENTE

O Comando da AMAN estabeleceu que, dentre os dez Projetos Estruturantes que integravam o "Programa Conhecimento", o Projeto "Capacitação do Corpo Permanente, receberia alta prioridade. Passaria a merecer, por parte de todos os setores, esforço concentrado no sentido da definição de atividades e ações que proporcionassem resultados efetivos, a serem concretizados a partir de 2015 (BRASIL, 2015b; BRASIL, 2016b).

O Projeto Capacitação do Corpo Permanente foi concebido, inicialmente, como objetivos de:

- capacitar o Corpo Permanente, visando aprimorar os processos de ensino-aprendizagem e administrativos, para que atuem de acordo com o que há de mais contemporâneo;

- ampliar a quantidade de mestres e doutores, visando atender aos percentuais da legislação que regula as Instituições de Ensino Superior Militar, conforme os parâmetros estabelecidos pela CADESM; e,

- institucionalizar os processos relativos à realização de cursos de educação continuada, cursos de curta duração e participação em eventos profissionais e acadêmicos.

No segundo semestre de 2015, o Programa Conhecimento foi aperfeiçoado e refinado, decorrente do "Pensando AMAN IV" e da incorporação de algumas de suas iniciativas pelos demais setores da AMAN. Uma das principais alterações, por ocasião do "Pensando a AMAN IV", foi a mudança do Objetivo Estratégico para o qual estava contribuindo, passando, então, a vincular-se ao Objetivo Estratégico "Aprimorar a Gestão do Conhecimento" (BRASIL, 2015c; BRASIL, 2016b). O Objetivo Estratégico "Aprimorar a Gestão do Conhecimento" significa, em síntese, potencializar o capital intelectual disponível; criar ambientes colaborativos, inovadores e de fomento à gestão do conhecimento; estimular boas práticas educacionais; compartilhar ativos de conhecimento com o coletivo da organização, democratizando o saber, como fundamento de competências essenciais construtivas do sucesso.

Os projetos que integravam o Programa Conhecimento foram reestruturados, visando atender às demandas atuais e futuras da AMAN, tendo o seu portfólio de projetos composto, além do Projeto "Capacitação do Corpo Permanente" (BRASIL, 2015c), pelos projetos "Incentivo à Pesquisa", "Ativação de uma Rede de Parcerias" (BRASIL, 2017b) e "Gestão do Conhecimento" (BRASIL, 2017c). Ainda em decorrência do "Pensando AMAN IV", o Projeto Capacitação do Corpo Permanente, resguardando o seu escopo e os seus objetivos iniciais, passou também a:

- prospectar, normatizar e sistematizar a realização de cursos de especialização níveis *Lato* e *Stricto Sensu* e cursos de curta duração, que atenderiam às demandas imediatas e específicas dos setores;

- promover e apoiar a participação dos integrantes da AMAN em eventos profissionais e acadêmicos, nas áreas de interesse;

- promover a criação e a adequação de contextos, dedicados à inovação e à difusão do conhecimento.

Para a garantia da entrega de valor, o projeto Capacitação estabeleceu como Fatores Críticos de Sucesso:

- o alinhamento com a Concepção de Transformação do Exército e com os Objetivos Estratégicos dos escalões enquadrantes, que refletisse a continuidade das iniciativas institucionais;
- o aporte de recursos financeiros condizentes e oportunos, que garantisse a execução das atividades;
- a criação e a ativação de um órgão estruturante e integrador;
- a manutenção e o fortalecimento de ambiente organizacional, que recepcionasse o pensamento crítico e a inovação, bem como onde prevaleceriam a confiança, a valorização, a colaboração e o compartilhamento do conhecimento;
- o desejo de mudança, que refletisse e sustentasse o esforço a ser exigido;
- o comprometimento, que sintetizasse a sinergia no âmbito organizacional e individual;
- a perseverança, que promovesse ritmo e continuidade das ações; e
- a paciência no atingimento do grau de maturidade, que permitisse a geração de capacidades e a materialização de resultados robustos, quando do atingimento de metas de curto, médio e longo prazos.

Em prosseguimento ao planejamento do Projeto de Capacitação do Corpo Permanente, foi apresentado ao Comando da AMAN um quadro-síntese da visualização do esforço que se empreenderia para elevar o nível de titulação dos professores da Divisão de Ensino (DE). Foram considerados o efetivo atual de professores, as titulações de Mestres e Doutores à época e o estado futuro desejado, conforme os critérios estabelecidos pela CADESM.

Para ultrapassar a lacuna existente entre o estado atual e o estado futuro desejado, a AMAN deveria matricular, em média, nos anos seguintes, na ordem de 10 (dez) militares em cursos de Mestrado e 05 (cinco) em cursos de Doutorado.

2.4 PROJETO INCENTIVO À PESQUISA

No transcorrer do século XXI, será mais importante que nunca para o oficial do Exército o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de se expressar e se comunicar. Por isso, este deve estar preparado para as ocasiões em que se lhe impuser a tomada de decisões vitais para a Força Terrestre, em situações tendentes à volatilidade, às incertezas e à ambiguidade.

Considerando a Missão, as diretrizes estabelecidas pelo Cmt da AMAN e o reconhecimento e credenciamento como Instituições de Educação Superior de Graduação, Extensão e de Pesquisa (BRASIL, 2016e), o Programa Conhecimento concebeu e propôs os requisitos e as premissas da concepção e da implantação de um órgão interno. Esse órgão deveria ser capaz de normatizar, estimular e conduzir um novo processo dedicado à pesquisa e à extensão na AMAN.

O Comando da AMAN, acolhendo a proposta apresentada, implantou a Seção de Pesquisa Acadêmica e Doutrina (SPAD), subordinada à Divisão de Ensino. Por orientação da Diretoria de Educação Superior Militar (DESMil), órgão imediatamente superior, a AMAN não incluiu, naquele momento, a Extensão nas atribuições da SPAD.

Em estreita negociação com a DESMil, DECEX e a Primeira Vice-Chefia do Estado-Maior do Exército (1ª Sch/EME), foram acrescentados, no Quadro de Cargos Previstos (QCP) da AMAN, 06 (seis) cargos de doutores, os quais atuariam na SPAD como pesquisadores e estruturadores dos trabalhos acadêmicos. Adicionalmente, foi proposto e aceito pela 1ª Sch/EME que no QCP/AMAN passasse a constar 82 (oitenta e dois) cargos com a observação "desejável" para o preenchimento por pessoal especializado *stricto sensu*.

No primeiro momento, em âmbito interno, a SPAD foi composta com recursos humanos especializados (dois doutores e um mestre) para o início das atividades, bem como foi recebida, por classificação do órgão movimentador, mais uma doutora. À essa equipe assim constituída coube, também, orientar os passos para que a AMAN ampliasse e credenciasse os veículos oficiais e adequados para publicações acadêmicas.

Ficou estabelecido que o *core* da pesquisa acadêmica não poderia se afastar das 36 (trinta e seis) áreas que compõem as Ciências Militares (BRASIL,

2010), privilegiando aquelas específicas e diretamente atinentes à Defesa e às atividades finalísticas operacionais da profissão militar, secundadas pelas demais áreas (BRASIL, 2017a).

Por ocasião da redação dos Instrumentos de Parcerias, firmadas com outras IES, foram incluídas cláusulas que privilegiassem a Pesquisa Acadêmica conjunta e colaborativa com doutores e mestres daquelas entidades, de modo a somar em prol dos profissionais da AMAN, as expertises e as possibilidades de tais atores. Também foram disponibilizados veículos adequados para a publicação de trabalhos acadêmicos.

A AMAN, em 2016 e 2017, alocou recursos financeiros de tal ordem que permitiram, a mais de uma centena de militares, que participassem de eventos externos (Congressos, Simpósios, Palestras, Painéis) de forma ativa. Isso fez da AMAN motivo de destaque, submetendo e apresentado trabalhos acadêmicos à apreciação da coletividade presente naqueles eventos.

Adicionalmente, no retorno à AMAN, aqueles militares tiveram a incumbência de formular, pelo menos, um *paper* ou um artigo de opinião ou promovessem a difusão em seus respectivos setores, acerca do aprendizado auferido. Disponibilizaram, ainda, dados passíveis de serem acessados por todos, em plataforma a ser disponibilizada pela Divisão de Tecnologias da Informação (DTI).

Ações foram coordenadas para efetivar as diversas oportunidades institucionais do Programa de Curso e Estágios em Estabelecimentos Civis Nacionais (PCE/EECN), junto ao Estado-Maior do Exército (EME). Integrantes da AMAN realizariam cursos *stricto sensu*, com aplicação futura de conhecimentos na docência da Academia e em prol da pesquisa acadêmica, de modo a compor, progressivamente, uma massa crítica de interessados na evolução corporativa do conhecimento e das inovações, garantindo, assim, o alcance dos níveis preconizados pela CADESM.

Por ocasião da implantação da SPAD, estudos foram iniciados, visando equacionar o aproveitamento mais efetivo do potencial criativo do Corpo de Cadetes, no tocante à elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Assim, alinhar-se-ia a produção acadêmica dos cadetes às linhas de pesquisa a serem implementadas na AMAN.

O Comando da AMAN, por intermédio da SPAD, instituiu o "Programa Mário Travassos", em homenagem ao chefe militar Marechal Mário Travassos, primeiro Comandante da AMAN. Tal programa é destinado ao incentivo à pesquisa científica, à produção de artigos e ao desenvolvimento da Doutrina, dentre outros objetivos.

2.5 REDE DE PARCERIAS

Considerando que a “A Força da Nossa Força” está na Dimensão Humana (BRASIL, 2017e), iniciativas de integração com o mundo acadêmico constituem ações decisivas, no sentido de criar as melhores condições para capacitar, motivar, atrair e reter talentos dispostos a enfrentar e vencer os desafios, que se apresentem ao Exército Brasileiro na Era do Conhecimento. Na busca de vantagens competitivas sustentáveis, as organizações gerenciam explicitamente os seus recursos intelectuais e capacidades, identificando as áreas nas quais possuem ou necessitam desenvolver ou obter conhecimento específico a ser aplicado com proveito no mercado.

Esses esforços têm sido apoiados nos recursos e capacidades que as organizações dispõem em seus ativos. Se lhes faltam algum recurso ou capacidade, a organização busca desenvolvê-los ou obtê-los além das suas fronteiras (ZACK, 1999; LOPES, 2013).

Nesse sentido, a formalização de parcerias entre IESEP viabiliza uma troca efetiva de conhecimentos, experiências e aprendizagens mútuas, gerando novas capacidades e novas competências e um amálgama de oportunidades, em ambientes sinérgicos, colaborativos, ensejadores de inovação e produção científica por polinização cruzada, tendo como consequência a expansão da fronteira do conhecimento. A execução das atividades decorrentes das parcerias tem por finalidade contribuir na elevação dos níveis de capacitação dos docentes, dos gestores do ensino, e a correspondente melhoria dos processos finalísticos, gerenciais e de apoio à formação profissional e cidadã.

A AMAN gradua o futuro oficial das armas como Bacharel em Ciências Militares. Assim, o exercício da docência envolve um grau de abrangência singular, aconselhando a educação continuada de instrutores e professores,

uma integração cerrada com o mundo acadêmico e o enfrentamento de desafios típicos da modernidade.

A interação da AMAN com outras IES em nível desejável, até então, não era a tônica. Tal distanciamento tende a ser ultrapassado com as mais amplas vantagens para o processo educacional, mediante a concatenação de parcerias, segundo as quais um intercâmbio de conhecimentos e experiências pode continuar ser criteriosamente estabelecido.

O Exército instruía acerca dos instrumentos adequados para a formalização de entendimentos com outras Instituições (BRASIL, 2015a). A adoção de um projeto desse naipe e a sua transformação em processo regular refletiriam as melhores condições com vistas a um ensino-aprendizagem cercado por maior dinamismo, motivação e solidez, estimulando anseios ainda mais ambiciosos na expansão da fronteira do conhecimento.

Sem uma efetiva aglutinação de ações com o mundo acadêmico nacional e mesmo internacional, dada a dinâmica a qual o conhecimento contemporaneamente é submetido, ficaria mais difícil alcançar o que a AMAN preconizava como a sua Visão de Futuro, ou seja, manter-se no patamar de uma das melhores Academias Militares do mundo. Nesse sentido, o Comando da AMAN emitiu diretriz com a finalidade de regular as medidas necessárias à implantação do Projeto “Rede de Parcerias” (BRASIL, 2017b), que teria como objetivo geral reaproximar a AMAN do mundo acadêmico, de uma forma efetiva e duradoura, criando melhores condições ainda para a formação dos futuros chefes militares.

Teria como objetivos específicos oferecer, aos docentes e aos discentes, mais oportunidades para o acesso e para um salutar convívio com o conhecimento; proporcionar uma ambiência acadêmica ainda mais favorável ao desenvolvimento do espírito crítico; criar condições para um estreitamento de laços profissionais e sociais entre futuros chefes militares e cidadãos dedicados a outras atividades de interesse da nação, com a possibilidade de reflexos institucionais futuros; e promover uma interação entre docentes e discentes como resultante das parcerias firmadas, de tal sorte que decorram reflexos positivos para o desenvolvimento de uma admiração e de uma aceitação mútua positiva entre as Instituições, baseada no conhecimento mais próximo da cultura e dos valores corporativamente praticados.

A visão inicial do Projeto Rede de Parceria seria, partindo das Instituições de Educação Superior (IES) locais, ampliar a rede, formando um Polo Educacional que envolvesse instituições potenciais parceiras, bem como incorporando a esse Polo outras IES de referência nacional e internacional. O objeto dos instrumentos de parcerias deveria ter com foco a promoção de um somatório estável de esforços objetivos e competências entre a AMAN e as Instituições parceiras, no sentido da mútua colaboração em projetos e iniciativas educacionais, pesquisas e publicações acadêmicas de interesse recíproco, bem como atividades culturais diversas.

2.6. GESTÃO DO CONHECIMENTO

O Projeto de Gestão do Conhecimento integrava também o Portfólio inicial do Programa Conhecimento. Tinha como objetivo atuar, transversalmente, junto aos demais projetos e iniciativas do programa. As atividades desenvolvidas pelo projeto visavam a transformação do conhecimento disponível em valor, tanto para a AMAN quanto para todos os seus integrantes. Essas atividades se desdobrariam nas seguintes ações:

- sistematizar e institucionalizar o capital intelectual disponível;
- dinamizar e incentivar os fluxos de conhecimento;
- disponibilizar informações vitais para o processo de tomada de decisão;
- atuar na criação de espaços colaborativos, inovadores e de fomento à criação e ao compartilhamento de conhecimento;
- desenvolver atividades que promovessem e ampliassem os intercâmbios e interações;
- ampliar a incorporação de novas experiências e informações;
- atuar como fonte de inovação para novos processos; e
- estimular a criatividade.

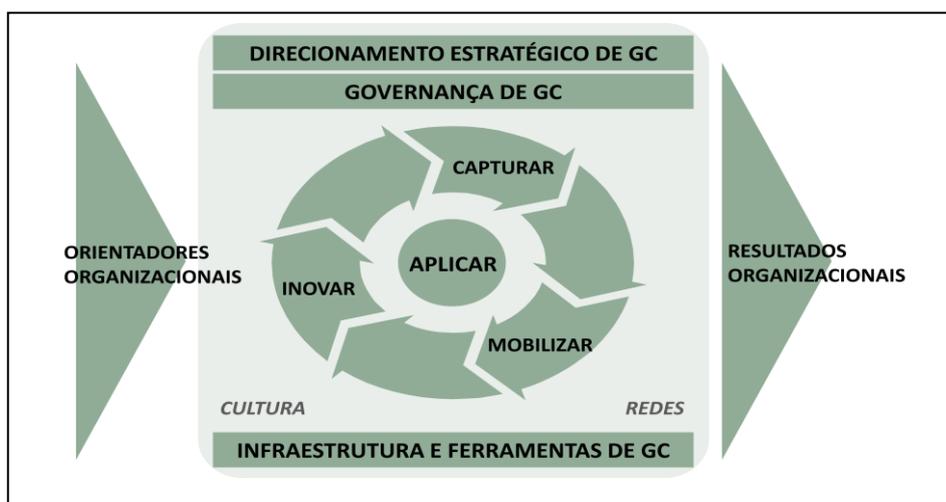
O DECEEx determinou a implantação da Gestão do Conhecimento nos Estabelecimentos de Ensino do Sistema DECEEx até dezembro de 2017 (BRASIL, 2016d), bem como apresentou as seguintes diretrizes orientadoras do planejamento de implantação da GC no Sistema:

- promover o intercâmbio de boas práticas para aprimorar a efetividade dos processos;

- identificar novas abordagens para atrair, integrar e reter talentos;
- alavancar a aprendizagem colaborativa para aumentar a efetividade da educação e da integração cultural;
- identificar, desenvolver e mobilizar os conhecimentos críticos para atuação conforme as novas capacidades do Exército da Era do Conhecimento;
- desenvolver iniciativas conjuntas e projetos de pesquisa, em temas convergentes para intercâmbio institucional;
- promover a disseminação e a discussão regular dos documentos estratégicos e suas implicações para o DECEEx e suas Diretorias/CCFEx;
- garantir a disseminação e o acesso à informação crítica;
- adotar programa de captura, disseminação, adoção e reconhecimento de boas práticas;
- adotar práticas de interação e compartilhamento de conhecimentos que promovam o intercâmbio estruturado de conhecimento tácitos, ao longo de toda a carreira;
- contribuir ativamente para a estruturação e a integração dos processos organizacionais; e
- promover a interação horizontal.

O DECEEx, em sua Ordem de Serviço, apresentou, também, o Modelo de Gestão do Conhecimento a ser adotado no Sistema DECEEx.

Figura 1 - Modelo de Gestão do Conhecimento do Sistema DECEEx



Fonte: os autores

As atividades de Gestão do Conhecimento na AMAN antecederam à publicação da O Sv do DECEX, com a criação da Assessoria de Gestão do Conhecimento, Projetos e Processos (AGCPP). Esse fato corrobora a visão e a compreensão do Cmdo da AMAN sobre o papel estratégico da Gestão do Conhecimento, bem como ressalta o alinhamento com as Diretrizes dos Comandos Superiores, inclusive com a própria Concepção de Transformação do Exército.

O diagnóstico inicial e a realização do planejamento das ações nas áreas de Gestão do Conhecimento, bem como o imediato e cerrado apoio do Comando da AMAN, proporcionaram condições para a implantação do Projeto Gestão do Conhecimento. A constatação de que a AMAN já realizava ações esparsas e pontuais de Gestão do Conhecimento, bem como a desmistificação do tema nas atividades diárias, palestras e oficinas específicas, foram relevantes para a percepção do papel e da importância da GC, bem como para a irradiação das ações em todos os setores da AMAN.

As iniciativas de GC que estavam diretamente vinculadas às atividades do core da AMAN foram as que, inicialmente, mais geraram valor, tanto para a AMAN quanto para os seus integrantes. A obtenção de resultados imediatos na captura de conhecimento por intermédio das participações em Eventos Externos despertou, nos integrantes da AMAN, a confiança e o interesse pelas demais iniciativas do Programa Conhecimento.

A mobilização de conhecimentos dos integrantes da AMAN para o preenchimento de lacunas de conhecimento, identificadas nos diferentes setores, deu origem à realização de diversos Cursos Internos com a “Prata da Casa” nas áreas de Gestão Estratégica, Projetos, Processos, Gestão do Conhecimento e Inovação, Pesquisa e Elaboração de Trabalhos Acadêmicos, Fiscalização de Contratos e Metodologias Ativas da Aprendizagem. A inserção de uma Disciplina Eletiva de Gestão do Conhecimento e Inovação no currículo da formação dos futuros oficiais, desde 2016, proporcionou a oportunidade de criação de uma maior percepção do conhecimento como ativo estratégico, por parte da jovem oficialidade.

Figura 2: Encerramento das aulas da 1ª Turma da Disciplina Eletiva Gestão do Conhecimento e Inovação (2016)



Fonte: os autores

No transcurso do ano de 2017, a AMAN enviou os Gerentes do Programa Conhecimento à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) para sensibilizar e apoiar o Corpo Permanente daquele Estabelecimento de Ensino na implantação da Gestão Conhecimento. Naquela oportunidade e com o propósito de desmistificar a Gestão do Conhecimento, a equipe da AMAN apresentou, aos integrantes da EsPCEEx, um diagnóstico expedito das práticas de GC identificadas na Academia, com foco nos verbos do modelo proposto pelo DECEEx.

Figura 3: Práticas de Gestão do Conhecimento identificadas na AMAN

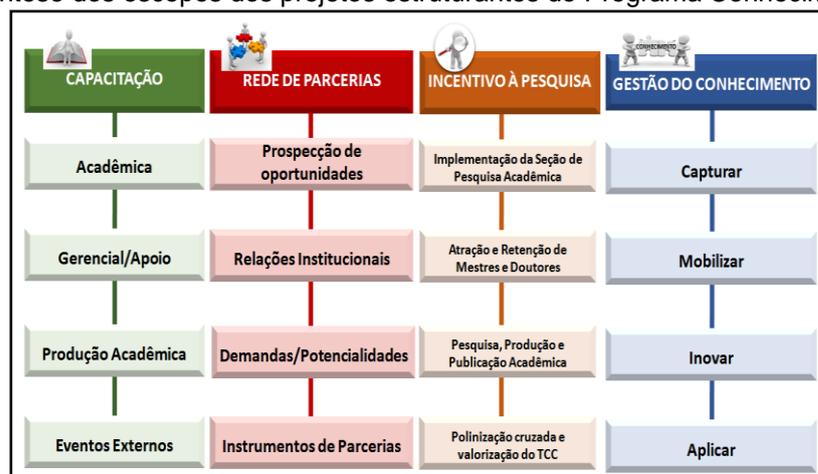
PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO			
CAPTURAR	ARMAZENAR	COMPARTILHAR	APLICAR
<input type="checkbox"/> EVENTOS EXTERNOS	❖ REPOSITÓRIO (BDEx)	➤ ARTIGOS CIENTÍFICOS	✓ RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
<input type="checkbox"/> CURSOS STRICTO E LATO	❖ SPED	➤ CAPCDAN	✓ MELHORIA DE PROCESSOS
<input type="checkbox"/> REDE DE PARCERIAS	❖ AVA	➤ INSTRUÇÕES DE QUADROS	✓ MELHORIA CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
<input type="checkbox"/> IDENT/MOBILIZAÇÃO DO CAPITAL INTELECTUAL	❖ MEMÓRIAS	➤ CAFÉ PEDAGÓGICO	✓ FORMAÇÃO DE OFICIAIS
<input type="checkbox"/> PALESTRANTES/PROFESSORES CONVIDADOS	❖ RELATÓRIOS	➤ SEMINÁRIOS/CONGRESSOS	✓ FLUXOS DE CONHECIMENTO
<input type="checkbox"/> CONEXÃO DE ESPECIALISTAS	❖ NORMAS	➤ INTRANET	✓ DESEMPENHO FUNCIONAL
<input type="checkbox"/> LIÇÕES APRENDIDAS	❖ MANUAIS	➤ PALESTRAS	✓ PROCESSO DECISÓRIO
		➤ SALA DE AULA	
		➤ REFERÊNCIA PARA OUTROS	

Fonte: os autores

2.7 EVOLUÇÃO DO PROGRAMA CONHECIMENTO ATÉ 2020

Antes de concluir a presente narrativa, cumpre-nos por promessa na introdução apresentar ao leitor, mesmo que em rápidas pinceladas, a evolução do Programa Conhecimento no período de sua implantação até o meado de 2020. À guisa de retomada, o quadro abaixo apresenta uma síntese dos escopos dos projetos estruturantes do Programa Conhecimento.

Figura 4: Síntese dos escopos dos projetos estruturantes do Programa Conhecimento



Fonte: os autores

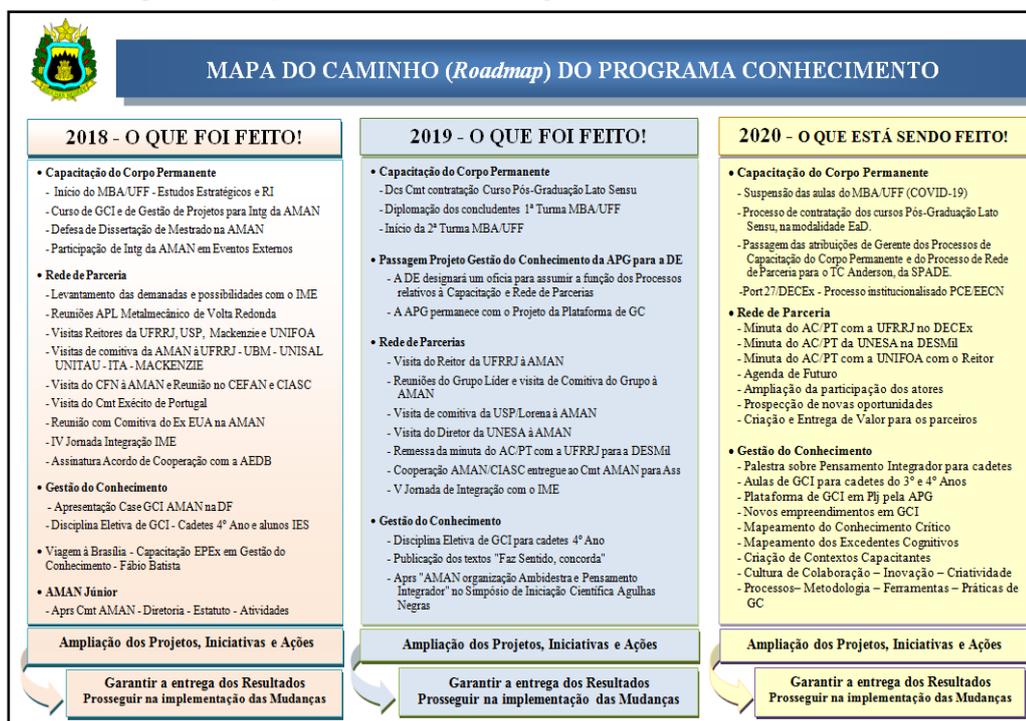
As principais atividades do Programa Conhecimento e dos seus projetos estruturantes estão sintetizadas no Mapa do Caminho (*Roadmap*), apresentando sua evolução de 2015 a 2020.

Figura 5: Mapa do Caminho do Programa Conhecimento 2015-2020



Fonte: os autores

Figura 6: Mapa do Caminho do Programa Conhecimento 2015-2020



Fonte: os autores

O horizonte temporal do Programa está previsto para o ano de 2023, quando a AMAN deverá atingir o máximo no tocante ao critério "Titulação do Corpo Docente Estruturante". Entretanto, no início de 2020, os Projetos Capacitação do Corpo Docente e o de Rede de Parcerias atingiram o grau de maturidade tal que foram alçados a Processos e, em consequência, foram absorvidos pela SPADE/DE, que dará continuidade na manutenção dos níveis preconizados pela CADESM.

O Projeto Rede de Parcerias já entregou os Acordos de Cooperação assinados entre a DESMIL e a Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), sendo a AMAN a Organização Militar Executora, bem como a Cooperação AMAN/IME. Já está em fase de assinatura a Cooperação AMAN e o Centro de Instrução e Almirante Sylvio de Camargo (CIASC), do Corpo de Fuzileiros Navais. Estão em fase de análise pelo DECEx os Acordos de Cooperação com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e com a Centro Universitário de Volta Redonda/Fundação Oswaldo Aranha (UNIFOA).

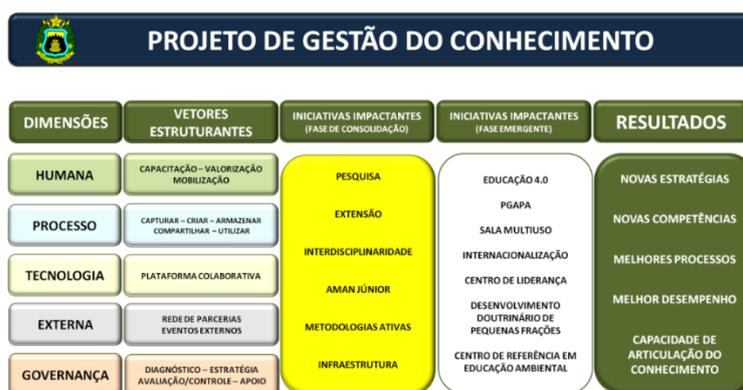
Com a Universidade Federal Fluminense (UFF) foi celebrado o Termo de Execução Descentralizada para a realização de duas turmas de Pós-Graduação (MBA) em Estudos Estratégicos e Relações Internacionais, na modalidade In Company nas instalações da AMAN. A primeira turma já foi diplomada e a segunda está com as atividades interrompidas, devido à crise do Corona Vírus ter causado a interrupção das atividades dos professores da UFF.

As iniciativas do Projeto Gestão do Conhecimento foram, ao longo do tempo, ganhando robustez e maturidade. Algumas delas foram transformadas em processos; outras não encontraram terreno fértil para prosperar ou não foram assimiladas pelos que as deveriam conduzir efetivamente.

O desafio de formar oficiais aptos a enfrentar os desafios da Era do Conhecimento constitui o ponto de partida para as iniciativas voltadas para a Gestão do Conhecimento. Como uma organização ambidestra, a AMAN mobiliza seus ativos e competências tanto no primado do desempenho e do culto aos valores e às tradições, tanto na aplicação do desenvolvimento de ações inovadoras, que a projetam como uma instituição construtora do seu futuro (POPADIUK, 2015).

Dado que a Gestão do Conhecimento como processo visa transformar, constantemente, o conhecimento organizacional em valor reconhecido, através da mudança de comportamento, que se dá por meio da disseminação da cultura e da oferta de ferramentas que apoiem o compartilhamento e a busca deste conhecimento organizacional, o Projeto está sendo reconfigurado para o seu prosseguimento (HARRINSON; BOSSE; PHILLIPS, 2010; HARRINSON; WICKS, 2013; DONALDSON; PRESTON, 1995).

Figura 7 - Nova concepção do Projeto Gestão do Conhecimento



Fonte: os autores

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou o nascedouro do Programa Conhecimento na AMAN como uma iniciativa estratégica organizacional, vinculada e alinhada com a Concepção de Transformação do Exército Brasileiro. Há que se esperar que o Programa Conhecimento prossiga contribuindo com o esforço da AMAN em manter-se alinhada à concepção transformadora, sistematizando e institucionalizando o capital intelectual disponível, dinamizando e incentivando os fluxos de conhecimento e disponibilizando informações vitais para o processo de tomada de decisão.

Atuará, ainda, na geração de espaços de criação e compartilhamento de conhecimento, desenvolvendo atividades que promovam e ampliem os intercâmbios e interações, ampliem a incorporação de novas experiências e informações, atuem como fonte de inovação para novos processos e estimulem à criatividade. Tudo isso visando a transformação do conhecimento disponível em valor, tanto para o AMAN quanto para todos os seus integrantes.

À medida que a AMAN prosseguir no amadurecimento da sua percepção do Conhecimento como um Ativo Estratégico, criará ambientes favoráveis ao fluxo de conhecimento entre os seus integrantes; apoiará e incentivará a educação continuada do seu corpo docente; e gerará contínuas oportunidades para a realização de cursos nos níveis de Lato e Stricto Sensu, visando alcançar o nível máximo proposto pela CADESM; e promoverá cursos de curta duração nas diversas áreas de interesses.

As diversas parcerias com as Instituições de Ensino Superior, civis e militares, poderão se constituir em uma plataforma robusta, que alavanque a inserção e a projeção da AMAN, no ambiente acadêmico nacional e internacional. Para que a AMAN alcance a sua Visão de Futuro, será necessário que tanto o Corpo de Cadetes quanto a Divisão de Ensino continuem dispondo de instrutores e professores detentores de conhecimentos no estado da arte, em suas respectivas áreas de atuação.

Todos com domínio das características peculiares da atual geração de cadetes e de como torná-los protagonistas de suas experiências de aprendizagem. Os gestores educacionais e administrativos deverão prosseguir

detendo competências que lhes permitam desenvolver os processos finalísticos, gerências e de apoio, com rigor e relevância na busca da excelência operacional.

Para tanto, faz-se necessário prosseguir colocando em marcha um robusto Plano de Capacitação do Corpo Permanente da AMAN; implementando e consolidando os processos de captura, mobilização, inovação e aplicação do Conhecimento; potencializando o capital intelectual disponível e transformando-o em valor para as pessoas e para a AMAN; criando ambientes colaborativos, inovadores e de fomento à GC; estimulando boas práticas educacionais; compartilhando ativos de conhecimento com o coletivo da AMAN; e democratizando o conhecimento, como fundamento de competências essenciais construtivas.

Nesse caminho rumo ao futuro almejado, a AMAN prosseguirá identificando o que sabemos em relação às áreas críticas de interesse, criando contextos que tragam à tona os conhecimentos disponíveis e mobilizando os detentores de conhecimentos de interesse coletivo. Deverá aprimorar os seus sistemas de recompensa para incentivar e nutrir comportamentos colaborativos e de compartilhamento de conhecimento, de forma a empregar o conhecimento disponível para alavancar o desempenho e gerar novos conhecimentos.

No que tange à estrutura física de suas instalações, a AMAN, para garantir o ambiente adequado para o fluxo de conhecimento, deverá dispor de conexões de internet e intranet cada vez mais rápidas, confiáveis e seguras; equipamentos que sempre garantam a mobilidade; ambiente virtual de aprendizagem mais e mais otimizados e amigáveis; salas de aulas adequadas às Metodologias Ativas de Aprendizagem; locais de trabalho funcionais e agradáveis. Além disso será necessária uma plataforma de Gestão do Conhecimento que permita a materialização dos processos do modelo de Gestão do Conhecimento adotado pela AMAN e pelo Sistema DECEX.

O comando da AMAN e os seus escalões superiores deverão garantir as condições que possibilitem a preservação dos valores militares e a busca contínua da excelência operacional e de ações inovadoras. O comando deverá primar pelo alinhamento institucional e garantir a flexibilidade estratégica, a abertura à inovação e às novas ideias. Todos deverão estar comprometidos com a execução, adotando modelos ágeis de gestão, preservando permanentemente foco nos resultados de médio, curto e longo prazos.

Em suma, a autonomia com responsabilidade e a constância de propósitos deverão ser buscadas, preservadas e nutridas por todos os integrantes da AMAN.

REFERÊNCIAS

BRASIL. EXÉRCITO BRASILEIRO. **Portaria n° 734-Cmt Ex**, de 19 de agosto de 2010, que Conceitua Ciências Militares, estabelece a sua finalidade e delimita o escopo de seu estudo. Disponível em: <http://www.decex.eb.mil.br/legislacao-ensino>. Acesso em 06 Jun. 2020.

_____. **Diretriz do Comandante do Exército (2011-2014)**. Disponível em: http://www.eb.mil.br/c/document_library/get_file?uuid=10f67ae5-35f3-44ad-84aa-76b0e16f546c&groupId=10138. Acesso em 05 Jun. 2020.

_____. **Portaria n° 45-DECEX**, de 30 de abril de 2012. Aprova o Sistema de Avaliação da Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento da Educação Superior Militar no Exército e as suas Instruções Reguladoras (EB60-IR-57.006). Separata ao Boletim do Exército 22/2012, de 1º de junho de 2012. Disponível em: <http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/boletins.php>. Acesso 07 Jun. 2020

_____. **Concepção de Transformação do Exército Brasileiro**. Portaria n° 1.253 - Cmt Ex, de 05 de dezembro de 2013. Aprova a Concepção de Transformação do Exército e dá outras providências. Boletim do Exército n° 51/2013, de 20 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/boletins.php>. Acesso em 06 Jun. 2020.

_____. **Planos de Gestão do Departamento de Educação e Cultura do Exército**. 2014 a 2017.

_____. **Portaria n° 416-Cmt Ex**, de 14 de maio de 2015a. Aprova as Instruções Gerais para Realização de Instrumentos de Parceria no Âmbito do Comando do Exército (EB10-IG-01.016) e dá outras providências. Boletim do Exército n° 22, de 29 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/boletins.php>. Acesso 07 Jun. 2020.

_____. **Diretriz de Implantação do Projeto Capacitação do Corpo Permanente**, de 24 de junho de 2015b.

_____. **Plano de Gestão da AMAN – 2015c**.

_____. **Diretriz da Diretoria de Educação Superior Militar**, de 19 de abril de 2016a

_____. **Plano de Gestão da AMAN - 2016b**.

_____. **Diretriz do Comandante da AMAN para o ano de 2016**. 2016c.

_____. **Ordem de Serviço N° 01/AGC/DECEX**, de 19 de setembro de 2016d.

_____. **Portaria nº 1.393-Cmt Ex**, de 26 de outubro de 2016e. Reconhece e credencia Escolas, Centros de Instrução e Instituições de Pesquisa como Instituições de Educação Superior de Extensão e de Pesquisa e dá outras providências. Boletim do Exército nº 43, de 28 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/boletins.php>. Acesso em 07 Nov. 2020.

_____. **Diretrizes Gerais para a Governança da Pesquisa Acadêmica e da Doutrina na AMAN**, de 18 de janeiro de 2017a.

_____. **Diretriz de Implantação do Projeto Rede de Parcerias**, de 24 de fevereiro de 2017b.

_____. **Diretriz de Implantação do Projeto Gestão do Conhecimento**, de 24 de fevereiro de 2017c.

_____. **Portaria nº 1718-Cmt Ex**, de 13 de novembro de 2017d. Reconhece e credencia Escolas, Centros de Instrução e Instituições de Pesquisa como Instituições de Educação Superior, de Extensão e de Pesquisa. Boletim do Exército nº 52/2017, 29 de dezembro de 2017.

_____. **Programa a Força da nossa Força**. 2017e. Disponível em <http://www.dgp.eb.mil.br/index.php/ultimas-noticias1/190-conhecendo-o-programa-forca-da-nossa-forca>. Acessado em 07 Jun. 2020.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: SENAC, 2006, 425 p.

DONALDSON, T.; PRESTON, L. E. The stakeholders theory of the corporation: concepts, evidence, and implications. **Academy of Management Review**, v. 20, n. 1, p. 65-91, 1995.

DRUCKER, P. **O líder do futuro**: visões, estratégias e práticas para uma nova era. Tradução de Cynthia Azevedo. São Paulo: 1996.

HARRINSON, J. S.; BOSSE, D. A.; PHILLIPS, R. A. Managing for stakeholders, stakeholders utility functions, and competitive advantage. **Strategic Management Journal**, n.31, p. 58-74, 2010.

HARRISON, J. S.; WICKS, A. C. Stakeholders theory, value and firm performance. **Business Ethics Quartely**, n. 23, p. 97-124, 2013

LOPES, E.G. Conexão entre estratégia e conhecimento na criação de valor adicional para *stakeholders* expressivos: uma nova forma de organizar os contextos capacitantes, in **Desafios Gerenciais em Defesa**. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2013. p. 127-151.

POPADIUK, S. **Exploração, exploração e ambidestria**: inovação para a geração de valor. São Paulo: Editora Mackenzie. 2015.

XAVIER, A. **Storytelling**. Rio de Janeiro. Best-Seller, 2015, p. 11.

ZACK, M. Developing a knowledge strategy. **California Management Review**, v. 41, n. 3, Spring, 1999.

O PROFESSORADO DE UMA ESCOLA MILITAR E A PERSPECTIVA ACERCA DE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

THE TEACHER OF A MILITARY SCHOOL AND THE PERSPECTIVE ABOUT THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Anderson Magno de Almeida

Mestre em Educação pela Universidade de Tautabé (UNITAU)

Neusa Banhara Ambrosetti

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo identificar e compreender, a partir da perspectiva de professores da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), os elementos que constituíram o processo de desenvolvimento profissional docente. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, mesmo utilizando dados de natureza quantitativa também, cuja coleta ocorreu por meio de um *survey* realizado com professores da Divisão de Ensino. Por intermédio da análise documental e de conteúdo, os resultados revelaram que os professores consideravam a instituição um espaço favorável ao desenvolvimento profissional dos docentes e que as variadas possibilidades formativas oportunizavam melhores condições de atuação profissional e de compreensão do singular contexto e da cultura institucional.

Palavras-chave: Academia Militar das Agulhas Negras. Ensino Superior Militar. Desenvolvimento Profissional Docente. Contexto Institucional.

ABSTRACT

This article aims to identify and understand, from the perspective of professors of the Agulhas Negras Military Academy (AMAN), the elements that constituted the process of professional development of teachers. This was a qualitative research whose data collection occurred through a survey conducted with teachers from the Teaching Division. Through documentary and content analysis, the results revealed that the teachers considered the institution a favorable space for the professional development of teachers and that the varied formative possibilities provided better conditions of professional activity and understanding of the singular context and institutional culture.

Keywords: Agulhas Negras Military Academy. Military Higher Education. Teaching Professional Development. Institutional context.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea passa por profundas transformações, fruto da emergência de novas formas de organização social, caracterizadas pela comunicação em rede, baseada no uso de tecnologias de comunicação e informação. Essas mudanças estruturais afetam múltiplas dimensões da vida

social, entre elas a economia, as relações sociais, o trabalho e a formação dos trabalhadores (CASTELLS, 2005). O autor citado observa que esse processo de transformação requer profundas mudanças no sistema educativo, que remetem a “[...] novas formas de tecnologia e pedagogia, mas também aos conteúdos e organização do processo de aprendizagem” (CASTELLS, 2005, p. 26).

As repercussões educativas das mudanças sociais apontam para a necessidade de revisão dos processos formativos em todos os campos do trabalho, o que inclui o ensino militar. Essas demandas trazem desafios às instituições formadoras, no sentido de capacitar cada vez mais os docentes das diversas formações para o ensino militar contemporâneo. Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação dos professores, ou seja, de docentes responsáveis pela formação do militar do futuro.

Este artigo foi produzido em decorrência da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté, encerrado em 2018, cujo estudo, se propôs a discutir o desenvolvimento profissional docente em um âmbito pouco explorado nas pesquisas educacionais, que é a docência militar e, desta forma, oferecer à sociedade acadêmica militar e civil, por intermédio de um extrato da dissertação, a oportunidade de conhecer o desenvolvimento dos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras, segundo as suas próprias perspectivas.

Portanto, a pesquisa colocou o foco no docente das disciplinas universitárias¹ da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), instituição de ensino superior voltada para a formação do futuro oficial do Exército Brasileiro. O corpo docente da AMAN abrange profissionais formados em distintas instituições de ensino superior, o que resulta na pluralidade de perspectivas e atitudes diante da docência. Em face dessa dessemelhança dos professores e da singularidade da instituição, tornou-se oportuno investigar como os docentes percebiam o próprio processo de desenvolvimento profissional.

¹ As disciplinas universitárias na Instituição de Ensino Superior Militar são aquelas voltadas para uma formação não bélica, de natureza acadêmica, que tem por objetivo proporcionar ao discente o suporte necessário para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades constituintes do núcleo de capacitações que caracterizam o militar (BRASIL, 2000).

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Os estudos que analisam o conhecimento profissional docente remetem à ideia de um processo de integração de experiências e saberes de diferentes fontes, que se dá ao longo da trajetória profissional, na articulação entre o sujeito e os contextos de exercício da docência (TARDIF, 2002). Partindo desse pressuposto e com o objetivo de compreender o desenvolvimento profissional contínuo dos professores da AMAN, recorreu-se aos estudos de Day (2001), que trata sobre o desenvolvimento profissional de professores e os desafios da aprendizagem permanente, e de Marcelo (1999), que analisa os modelos e os processos de desenvolvimento profissional dos professores.

Ao discutir o desenvolvimento profissional dos professores, Day (2001) destaca que os professores são exigidos em um processo contínuo de desenvolvimento, que ocorre ao longo de toda a carreira, e que as circunstâncias do percurso profissional podem condicionar suas necessidades particulares. O crescimento do docente nesse percurso, que implica aprendizagem constante, envolve tanto experiências espontâneas como atividades planejadas de aprendizagem, ou seja, é um processo individual e coletivo, no qual os docentes refletem e reveem seus compromissos morais com o ensino, e desenvolvem os conhecimentos necessários à prática profissional, nas diferentes fases da carreira (DAY, 2001).

De acordo com Marcelo (1999), a análise de modelos e os processos de desenvolvimento profissional dos professores acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente, possibilita estudos a respeito do tema a partir da compreensão do papel da formação na atuação dos professores em exercício, daí o surgimento de conceitos como formação contínua, reciclagem, formação em serviço, que foram utilizados durante algum tempo como equivalentes.

Segundo o mesmo autor, adotar o termo desenvolvimento profissional de professores, mostra-se mais adequado à concepção do professor como profissional do ensino. Contudo, o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de “evolução e continuidade” que, no seu entender, supera a “justaposição entre formação inicial e formação contínua dos docentes” e as “tradicionais abordagens individualistas” dessas ações, valorizando a “dimensão

contextual e organizacional” no desenvolvimento profissional dos professores (MARCELO, 1999, p. 137).

É importante ressaltar, também, que essas definições resumem um amplo campo de dimensões acerca do desenvolvimento de professores.

3 METODOLOGIA

Dentre as possibilidades de abordagem metodológica e considerando que o objetivo deste estudo foi identificar e compreender os elementos que constituíam o processo de desenvolvimento profissional docente optou-se por percorrer um caminho que se apoiou principalmente em metodologia de natureza qualitativa, mesmo utilizando, também, dados de natureza quantitativa. Considerando o número relativamente elevado de sujeitos abrangidos na investigação, optou-se pela realização de um levantamento do tipo *survey* (BABBIE, 2003), utilizando como instrumento para coleta de dados um questionário encaminhado por *e-mail* e *Whatsapp* a todos os 95 docentes da Divisão de Ensino da AMAN.

O instrumento mostrou-se adequado aos objetivos do estudo, possibilitando o acesso aos professores e a obtenção de dados que permitiram caracterizar o corpo docente, bem como compreender a perspectiva dos docentes sobre seu desenvolvimento profissional, nesse contexto institucional peculiar que é a AMAN. Torna-se importante enfatizar que participaram da pesquisa 47 docentes, o que representa cerca de 50% do total. A realização da pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

A análise dos dados coletados foi realizada segundo os pressupostos teóricos sobre procedimento de análise de conteúdo conforme proposto por Franco (2007), em um processo em que a categorização dos dados envolveu sucessivas leituras para sua reorganização e interpretação, orientada pelos objetivos do estudo e fundamentada na conceitualização teórica, visando captar a experiência vivenciada pelos sujeitos em sua trajetória profissional na instituição de ensino.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES DA AMAN

A instituição, onde atuam os docentes destinados a formar o futuro líder militar e bacharel, tem como base, segundo o seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a formação humanística, científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento de valores, princípios e atitudes essenciais à formação do caráter militar que permeiam todas as atividades de ensino e que são pontos considerados fundamentais para o avanço na carreira militar (AMAN, 2015).

O referido projeto pedagógico almeja que a formação dos discentes seja consoante às modificações progressivas acontecidas na área do conhecimento e às ideias difundidas em diversos setores da sociedade. Assim, o ensino deve ser ministrado de acordo com a legislação que regula o ensino de grau superior no País, conforme prescrito na regulamentação da Lei de Ensino do Exército (BRASIL, 1999), mantida a equivalência curricular e assegurados os direitos que lhe são correspondentes (BRASIL, 1996).

Sendo assim, faz-se necessário esclarecer alguns aspectos relacionados aos sujeitos participantes do processo de ensino da AMAN, que são fundamentais para o decorrer do assunto. A formação universitária na AMAN conta com professores que são graduados pela própria AMAN e pelo Instituto Militar de Engenharia (IME) – formação bélica - e, também, por docentes formados em instituições de ensino superior civis (Quadro Complementar de Oficiais, Técnicos Temporários e civis contratados/ concursados), o que presume um grupo de sujeitos com perspectivas e histórias de vidas diferentes, que se constituem e se relacionam no contexto acadêmico.

Dentre os referidos profissionais, o estudo restringiu-se aos professores que ingressaram na docência até o ano de 2017 e que lecionavam as disciplinas universitárias, da Divisão de Ensino (DE).

Os resultados do estudo apontaram que, dentre os grupos de docentes, participaram da pesquisa 26 professores de formação bélica e 21 de formação civil. Constatou-se, também, que 85% dos participantes eram do sexo masculino com mais de quarenta anos e provenientes do corpo permanente do Exército, ou seja, não são oficiais temporários.

Verificou-se que cerca de dois terços dos docentes participantes da pesquisa graduaram-se inicialmente como bacharéis. Cerca de 73% optaram por

cursar outra graduação e, desse percentual, 34% dos oficiais formados na AMAN realizaram cursos de licenciatura como segunda graduação, o que sugere a busca pela formação para a docência. Aproximadamente 28% dos professores com cursos de licenciatura na primeira formação são do quadro complementar, professores civis e oficiais temporários. A formação inicial de aproximadamente 72% dos professores não estava relacionada à docência, porém, ao se tornarem professores, buscaram formações voltadas para a sua atuação recente.

Observou-se que mais de 50% de ambos os grupos de docentes – de origem bélica ou civil – buscaram cursos de pós-graduação *lato sensu*, no entanto os que mais buscaram o mestrado foram os da formação civil, ou seja, dos 21 participantes, 18 já eram titulados ou estavam se aperfeiçoando (cerca de 86%). Os dados indicam que os profissionais de formação bélica estavam buscando o mestrado para a docência (cerca de 57%). Já no doutorado, a quantidade de profissionais de formação civil e bélica, que já havia realizado ou estava realizando, estava equilibrada, tornando-se evidente a preocupação e a necessidade que sentem em ampliar seus conhecimentos, além de buscarem aprimorar o seu trabalho e, cada vez mais, o ensino que oferecem ao corpo discente e à comunidade acadêmica.

Na sequência, propõe-se revelar e compreender as perspectivas dos professores a respeito do seu desenvolvimento profissional docente, no contexto da instituição de ensino militar.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS DOCENTES DA AMAN

Ao iniciar a discussão de algumas possibilidades de desenvolvimento profissional (formal ou informal) oferecidas ou buscadas pelo docente na AMAN, é assertivo lembrar que Day (2001) define a formação continuada como o conjunto de atividades e oportunidades planejadas que podem ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar, cujas aprendizagens devam ser significativas aos professores e, atender, também, às necessidades da instituição. No entanto, o desenvolvimento profissional implica também, segundo o mesmo autor, aprendizagens que ocorrem, muitas das vezes, de forma esporádica e natural (DAY, 2001).

As possibilidades de desenvolvimento dos professores foram analisadas a partir do pressuposto de que, segundo Marcelo (2009), não existe um único modelo de desenvolvimento profissional docente e que este é um processo longo em que o professor é o sujeito que aprende de forma ativa a partir de situações concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão, considerando, também, que as experiências mais eficazes são aquelas que se baseiam no contexto do estabelecimento de ensino e se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.

Baseado no pressuposto, a importância e a necessidade da renovação do conhecimento, bem como do processo de constante desenvolvimento profissional docente foi percebido pelos professores dentro do contexto acadêmico, conforme observado em uma das falas de um dos entrevistados:

[...] em virtude da velocidade de trafegabilidade de informações nos dias atuais, o desenvolvimento do docente **não deve pautar-se, somente, em experiências passadas** e práticas confortáveis que, outrora, funcionaram com excelência. (Prof. 11, Formação civil, grifo nosso).

A afirmação deste professor ressaltou a preocupação com a adequação de suas práticas às novas necessidades dos alunos, no cenário de mudanças sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo, e a consciência da inadequação de práticas pautadas em experiências passadas, em *“fazer mais do mesmo”*, em um mundo que exige reflexão e pensamento crítico. A compreensão desse processo como algo que está sempre em construção leva os docentes da AMAN, conhecedores da importância de se desenvolverem profissionalmente, a buscarem oportunidades de formação e aprendizagens, fora e dentro da instituição.

Diante de uma das perguntas do questionário que solicitava ao docente colocar em ordem de importância as formações mais oportunas que pudessem propiciar um adequado processo de desenvolvimento profissional e, com isso, contribuir para o ensino na AMAN, os cursos de capacitação realizados fora da instituição foram indicados por uma ampla maioria dos docentes (85,5%) como os mais apropriados, dentre outras possibilidades de desenvolvimento profissional.

Ao discutir as diferentes possibilidades no processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira, Marcelo (1999) explica que esses cursos

realizados, de forma autônoma pelos docentes da instituição, são casos relacionados à capacidade de autoaprendizagem do adulto, capaz de planejar, selecionar e dirigir a própria formação. Corroborando com a argumentação, Vaillant e Marcelo (2012, p. 30) explicam que, nesse processo de autoformação, o indivíduo “tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”, ou seja, há uma busca individual pelo conhecimento, conforme as necessidades identificadas pelo professor.

Confirmando o exposto sobre a importância de cursos de pós-graduação, que são capazes de propiciar uma maior reflexão acerca da área de atuação docente, o apoio da instituição, com ou sem subsídios financeiros, foi elencado por 83,4% dos participantes como primordial para a concretização da formação continuada docente. Os dados indicaram, também, que a instituição oferecia inúmeras possibilidades formativas disponibilizadas aos docentes pela equipe da coordenação pedagógica da AMAN.

Neste contexto, os participantes percebiam a relevância dos programas de capacitação coordenados e conduzidos pelos agentes educacionais. Observa-se que, para a maioria dos docentes, essas atividades formativas vinham repercutindo positivamente na sua atuação profissional dentro da AMAN, conforme mencionado por um dos docentes:

[...] o **uso de metodologias ativas** de aprendizagem tem sido sistematicamente abordado nos encontros pedagógicos da Instituição e tem **contribuído para a melhoria dos processos em sala de aula** (Prof. 13, Formação bélica, grifo nosso).

Diante da perspectiva de alguns participantes, as formações que possibilitam trocas de conhecimentos, associadas ao uso oportuno de metodologias ativas de aprendizagem podem contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem em sala de aula, favorecendo, assim, possibilidade de desenvolvimento profissional do professor da AMAN.

Segundo os estudos de Davis *et al* (2011), a propagação do uso de ferramentas tecnológicas veiculada em cursos de curta duração, por mais que tenha um propósito individualizado, normalmente é valorizada pelo docente por auxiliar em questões relacionadas ao trabalho em sala de aula e pela assiduidade percebida nos eventos programados. No entanto, estas possibilidades de capacitação de curta duração, bem como o acompanhamento

pedagógico oferecido pela AMAN, foram valorizadas pelos professores, mas não eram considerados tão relevantes quanto os cursos que estimulavam a reflexão mais aprofundada, como os cursos de pós-graduação. Day (2001) explica que, na formação contínua, as atividades isoladas ou esporádicas, não relacionadas à função de ensinar, não contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Dando continuidade, algumas atividades planejadas de formação coletiva, segundo os respondentes, não contribuíam para o desenvolvimento profissional do docente da AMAN, por não oferecerem um equilíbrio apropriado entre as suas necessidades e o da instituição, ou seja, identificavam apenas algumas iniciativas que pouco acrescentavam na prática docente na AMAN, como pode ser observado neste relato:

[...] Em algumas ocasiões ocorrem os fóruns temáticos de educação, mas o **viés é fortemente voltado para elementos de aplicação de ferramentas didáticas** (Prof. 35, Formação civil, grifo nosso).

O comentário reflete a perspectiva a respeito de ações de capacitação que não partiam das iniciativas dos próprios docentes e que, por vezes, abordavam questões desinteressantes ou pouco efetivas. Day (2001) discute que a instituição, ao satisfazer as suas necessidades em detrimento das do professor que dela faz parte, pode estar se desviando das reais oportunidades de desenvolvimento profissional. Como esclarece Marcelo (2009), as ações menos efetivas podem ser pouco valorizadas pelos professores quando estes questionam e criticam, reflexivamente, as ações formativas que lhes são impostas.

Diante do exposto, observou-se que a instituição buscava apresentar aos docentes novas práticas e ferramentas pedagógicas que poderiam ser utilizadas em sala de aula, contudo, percebeu-se que algumas oportunidades não eram compatíveis considerando, ainda, a limitada capacidade de aportes tecnológicos que o projeto arquitetônico oferecia. Sendo assim, diante do aspecto da descontinuidade do que se aprende e o do que se colocam em prática, alguns programas não foram reconhecidos como efetivos e, portanto, não foram valorizados pelos docentes da AMAN.

Como afirma Day (2001), pesquisas mostram que a formação contínua pode produzir efeitos muito positivos no pensamento e na prática dos

professores, refletindo também no aprendizado dos alunos. No entanto, é preciso que as ações levem em conta as fases de desenvolvimento, necessidades e propósitos dos docentes. Ao que parece, as ações formativas promovidas pelas equipes da AMAN, embora repercutindo, de forma geral, para o favorecimento do desenvolvimento profissional dos professores, vinham atingindo de forma diferenciada os diferentes grupos de docentes, que podem percebê-las como mais ou menos relevantes e significativas.

Na continuidade da análise, os participantes referem-se a oportunidades de aprendizado que decorrem da própria experiência profissional. Day (2001) explica que o crescimento do docente nesse percurso de formação, que implica aprendizagem constante, muitas vezes, ocorre, também, de forma natural e evolutiva. Diante dessa concepção, serão destacadas algumas oportunidades não formais de aprendizagem e reflexão, recorrentes na AMAN, que foram percebidas como valiosas pelos docentes.

Vaillant e Marcelo (2012) destacam a importância das situações de aprendizagem informal, citando que grande parte daquilo que os adultos aprendem não decorre de oportunidades de formação propostas pela instituição, mas ocorre em situações informais, por iniciativa do próprio sujeito ou na interação com colegas. Um relato pertinente a essa perspectiva encontra-se descrito abaixo, quando o docente relatou sua aprendizagem em sala de aula:

A sala de aula é sempre um ambiente de transmissão de conhecimento e ao mesmo tempo de aprendizagem de ambas as partes. Alguns pontos de vistas apresentados pelos discentes na solução de determinados casos apresentam criatividade até então não observadas, que enriquecem o conhecimento do próprio docente que passa a incorporá-los (Prof. 12, Formação bélica).

É oportuno destacar, também, que as fontes de construção de conhecimento, que estejam ligadas às atividades em sala de aula e que possivelmente influenciarão a ação de ensinar, devem ser entendidas em uma perspectiva de “dupla transitividade” em que a função docente implica ser capaz de selecionar e transmitir os conhecimentos necessários, mas supõe também mediar o aprendizado do aluno, de forma que ele se aproprie desse conhecimento (ROLDÃO, 2007). Nesse processo, o professor, ao ensinar, também aprende e se desenvolve.

Esse excerto do relato do docente acima, corroborado pelo seguinte relato: “[...] **uma semana antes das minhas aulas** eu faço a reflexão como foi no ano anterior, pelas minhas anotações, e o que tenho que fazer para melhorar” (Prof. 01, Formação Bélica, grifo nosso). Isso evidencia claramente que a preparação para as atividades em sala de aula possibilita ao docente a oportunidade de refletir criticamente sobre a sua própria prática.

Observa-se nos relatos que a possibilidade de reflexão adveio da própria capacidade do docente, ao investigar sobre sua ação pedagógica, de identificar e diagnosticar, por vezes, problemas da sua própria prática em sala de aula (MARCELO, 1999). Os excertos dos docentes acima indicam situações de reflexão e aprendizado a partir da prática, e embora não ofereçam elementos para afirmar que resultaram em movimentos de transformação dessas práticas, apontam perspectivas de renovação.

Em consonância com os dados aqui expostos sobre as possibilidades de formação que são mais apropriadas para que se exerça a atividade docente na AMAN, observou-se que os professores colocavam o apoio entre os pares como uma das mais valorizadas, dentre outras, na busca do desenvolvimento profissional docente.

Contextualizando, Day (2001) explica que a docência ocorre em um contexto em que as demandas ao trabalho dos professores vão além das destrezas pedagógicas e considera que a capacidade dos professores aprenderem com outros colegas no local de trabalho também é um fator-chave do desenvolvimento profissional contínuo. Um dos relatos mais pertinente a esse apoio entre colegas foi destacado abaixo:

O diálogo franco e aberto entre os docentes e a **troca frequente de experiências**, expondo cada um as suas necessidades, características e expectativas deve ser o ponto de partida para qualquer planejamento. Quando isso é realmente feito, há um natural ajuste e uma convergência de foco altamente positiva para o sistema de ensino da AMAN e das disciplinas (Prof. 39, Formação civil, grifo nosso).

Segundo Day (2001), o processo em que o docente se percebe formador de outro docente, partilhando sua experiência e refletindo de forma fundamentada acerca de suas próprias ações, é um aspecto essencial do conhecimento profissional em que a consciência da própria ação docente é

revelada para si mesmo e para o outro no diálogo reflexivo em que ambos aprendem.

Contextualizando, Tardif (2002) aponta a centralidade dos saberes experienciais, o conjunto de experiências e conhecimentos desenvolvidos no trabalho cotidiano e na discussão com os colegas, cuja fonte não está ligada somente à formação de professores e nem sistematizada em teorias, mas decorre de saberes provenientes da prática cotidiana da profissão. O autor ressalta que o conhecimento da experiência atua como um filtro, através do qual o professor legitima, ou rejeita, os demais saberes da formação.

Outra possibilidade de aprendizado não formal que emergiu da análise dos dados está relacionada à capacidade do docente aprender de forma autônoma. Os relatos dos professores abaixo destacam, muito bem, como se descreve a busca autônoma, na instituição, pelo conhecimento profissional:

Busco sempre fontes gramaticais, textos originais, áudios autênticos e tento, mesmo que não muito frequentemente, ler obras de cunho pedagógico para o ensino de idiomas e outras mais afeitas ao enriquecimento cultural (clássicos da literatura hispânica etc.). Também procuro discutir com os colegas, pesquisar novas didáticas e estudar cientificamente as atividades que realizamos em sala de aula (Prof. 14, Formação bélica).

Tal prática, considerada como uma modalidade de “desenvolvimento profissional autônomo”, segundo Marcelo (1999, p. 150) é coerente com os processos de aprendizado do adulto, como sujeito capaz de identificar suas necessidades, planejar e buscar o aprendizado profissional. Nessas situações em que os professores buscam aprofundar seus conhecimentos a partir de leituras que realizam, os docentes podem exercer maior controle sobre seu processo de formação.

Ao discutir a profissionalidade docente, Contreras (2002) explica que, nessa perspectiva, a profissionalidade envolve não apenas as competências técnicas para o ensino, mas também concepções sobre as finalidades e os valores que orientam o trabalho docente. O autor destaca que ensinar implica um compromisso de caráter moral com o desenvolvimento dos alunos, e também com a comunidade na qual o docente está inserido e desenvolve sua prática. Tem, assim, uma dimensão ética e social, que está relacionada à autonomia como valor profissional.

Em síntese, as experiências em sala de aula com diferentes turmas, a preparação das aulas, o aprendizado entre pares, a capacidade do docente aprender de forma autônoma, e as situações que estimulam a autorreflexão, constituíram fontes de aprendizagens que possibilitaram o desenvolvimento dos professores da AMAN. Tais possibilidades foram destacadas na análise para inferir acerca do desenvolvimento do docente da AMAN, porque foram processadas dentro do contexto de ensino e contemplaram a atividade de reflexão.

3.5 INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO E DA CULTURA ORGANIZACIONAL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE DA AMAN

O desenvolvimento profissional entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém deve aprender algo em um contexto concreto, citado por Marcelo (1999), permitiu compreender a importância do espaço de atuação dos docentes da instituição no processo formativo desses mesmos profissionais.

A partir desse pressuposto, tornou-se importante compreender, nesse contexto, como se deu essa influência mútua sujeitos-instituição, o que implica considerar também a cultura institucional. Nessa coexistência, Shulman (2014, p. 206) explica que o “conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais até as características das comunidades e suas culturas”, faz parte da construção da base de conhecimento do docente.

Portanto, é nesse contexto dinâmico das relações, não só entre os membros, mas entre os grupos e das pessoas com o contexto organizacional, que se constituem os conhecimentos dos docentes e se estabelece o clima da organização. Essas referências são muito pertinentes quando se considerou o grupo heterogêneo de docentes da AMAM, com distintas formações, vinculações e perspectivas, que interagem nesse ambiente institucional.

Compreendendo os aspectos do contexto e da cultura organizacional como elementos essenciais no processo de desenvolvimento profissional dos

professores da AMAN, foi possível apreender alguns aspectos relevantes que permitiram analisar a questão da influência desse contexto escolar e também militar.

Ao discutir as relações entre cultura e clima organizacional, Sarmiento (1994, p. 103) observa que “enquanto a cultura tem uma natureza holística, remetendo para o universo dos aspectos cognitivos e valorativos das organizações, o clima refere-se aos aspectos especificamente perceptivos dos atores nas organizações”. O clima diz respeito, portanto, à forma como a organização é percebida pelos seus membros e aos comportamentos destes na organização.

Portanto, o contexto da AMAN, em que os laços de sociabilidade entre os docentes são acentuados, permitiu inferir que o clima de trabalho poderia influenciar na cultura voltada para o estudo e aprendizado profissional. Consequentemente, por intermédio desse sentimento de satisfação inferiu-se que o bom clima de trabalho na AMAN relacionado a uma cultura escolar que valoriza o aperfeiçoamento do professor, bem como as oportunidades de estudo propiciadas aos professores, auxiliaram, sobretudo, no desenvolvimento profissional do docente.

A cultura de estímulo à realização de cursos externos, não relacionados apenas às atividades militares, indica que a instituição observava os preceitos do Processo de Transformação do Exército (BRASIL, 2010), que coloca em sua terceira edição a preocupação com a capacitação dos seus recursos humanos. Em corroboração, Day (2001, p. 126) ressalta que “[...] a cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores”, o que leva a inferir que a cultura de incentivo ao estudo na AMAN era percebida pelos professores como estimulante na busca pela formação.

Observa-se na percepção dos professores que a qualificação profissional era valorizada pela cultura da AMAN e que a instituição buscava caminhos para o aperfeiçoamento de seus docentes, porém, por mais que o ambiente fosse favorável à autoformação, a pesada rotina de serviços e encargos de trabalho organizacional e acadêmico interferiam no processo de desenvolvimento de alguns profissionais. Para Shulman e Shulman (2016), a aprendizagem dos professores com base na reflexão e análise crítica de sua prática é questão central no processo de desenvolvimento profissional docente, porque a

complexidade das rotinas simultâneas exige muito dos professores no momento da prática.

Os dados nos levam a concordar com Imbernón (2009) quando ressalta que o desenvolvimento profissional não decorre apenas da formação realizada pelo professor ao longo da carreira, mas envolve um conjunto de fatores que incluem as estruturas hierárquicas, progressão na carreira, clima organizacional e outros, que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento dos professores. Pode-se concluir que, no caso da AMAN, a influência do contexto e da cultura organizacional mostra-se favorável, embora com diferenças na percepção de alguns docentes, para o desenvolvimento profissional dos professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida discutiu a perspectiva do docente da AMAN acerca do seu desenvolvimento profissional. Nessa empreitada, a fundamentação teórica e o percurso metodológico permitiram expor alguns aspectos de um tema pouco discutido no âmbito da educação superior militar. Ainda que as considerações do referido estudo não se prestem a generalizações, entende-se que esse estudo revelou elementos para compreensão de algumas das práticas formativas que facilitam o desenvolvimento profissional, ao expor a perspectiva de seus docentes.

Os dados sobre a trajetória formativa do docente na instituição revelaram que grande parte dos professores busca a autoformação por intermédio de cursos de pós-graduação, tornando evidente a preocupação e a necessidade que sentiam em ampliar seu conhecimento, além de buscar qualificação em seu trabalho e aprimorar cada vez mais o ensino que oferecia ao corpo discente.

Da análise dos dados relativos aos processos de aprendizagem que eram oferecidos no contexto escolar, verificou-se que algumas oportunidades coletivas não ofereciam um equilíbrio apropriado entre as necessidades dos docentes e as da instituição. Os resultados indicaram que os docentes questionavam e criticavam aquelas que eram percebidas como treinamentos ou apenas aquisições de competências para aplicação em sala de aula.

Observou-se, no entanto, que a instituição promovia e estimulava processos de cooperação e partilha de experiências entre os docentes. Essas

oportunidades de aprendizagem surgidas em situações não formais, como é o caso do apoio entre pares, potencializadas pelo ato de reflexão da própria prática docente, eram valorizadas pelos professores da AMAN e, segundo suas perspectivas, contribuía para o desenvolvimento profissional.

Concluiu-se que o docente da instituição valorizava a autoformação e também as capacitações formativas na instituição, com ressalvas, mas considerava, sobremaneira, a experiência profissional. As diversas possibilidades de desenvolvimento oportunizaram melhores condições de atuação profissional em sala de aula e auxiliaram, sobretudo, na compreensão da docência em ambiente militar e no envolvimento com o contexto escolar. Essa articulação entre as diversas dimensões do processo de desenvolvimento profissional docente consolidou-se devido aos sentimentos de maior segurança e competência docente constituídos na trajetória profissional, favorecida por uma cultura institucional que valorizava a formação de seus professores.

Nesse sentido, os resultados indicaram que o desenvolvimento profissional do docente em sua trajetória formativa na AMAN era fortemente afetado pelo contexto institucional, o que incluía, além das condições de trabalho e as perspectivas de carreira, as oportunidades de formação, internas ou externas, e a existência de um clima organizacional favorável ao diálogo e às situações de aprendizado coletivo e de cooperação entre colegas.

Foi nesse processo contínuo de aprendizagem, de inter-relação entre os docentes e de condições encontradas no contexto da AMAN que o professor se desenvolvia profissionalmente e constituía sua identidade.

REFERÊNCIAS

- AMAN. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. **Regimento Interno da Academia Militar das Agulhas Negras**. 2015.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. 2. reim. Belo Horizonte:UFMG, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. Ministério do Exército. Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. **Lei do Ensino no Exército**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9786.htm. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. Estado Maior do Exército. **A política educacional para o Exército Brasileiro: fundamentos**. 2000.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org). A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política. **Conferência promovida pelo Presidente da República**. Centro Cultural de Belém: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 4 e 5 de Março de 2005, p. 17-29.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIS, C. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 41, n. 144. p. 826-849, set/dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradutora Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora. 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 17 jun. 2020.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 34, p. 94 - 181, Janeiro/Abril 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> . Acesso em: 17 jun. 2020.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 124, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 17 jun. 2020.

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS CADETES DO 3º ANO DO CURSO DE ENGENHARIA DA AMAN

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS RELATIONSHIP WITH THE ACADEMIC PERFORMANCE OF AMAN'S 3TH YEAR CADETES

Aristóbulo Gouveia de Amorim Jr.

Graduado em Ciências Militares pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN)

Atílio Sozzi Nogueira

Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

RESUMO

Atualmente, muitos estudos a respeito da Inteligência Emocional (IE) vêm sendo desenvolvidos no mundo, devido, principalmente, a sua importância em organizações que necessitam de relações humanas para garantir uma boa capacidade operativa, como é o caso de empresas e das Forças Armadas. Apesar disso, são poucas as pesquisas que chegam a um resultado conclusivo sobre a relação entre a IE de um sujeito e seu rendimento cognitivo, afetivo e psicomotor. O objetivo deste trabalho foi mensurar a inteligência emocional de cadetes do 3º ano do Curso de Engenharia da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e correlacioná-la com o desempenho acadêmico. Para tal, foi utilizada a Escala de Inteligência Emocional de Schutte (Schutte, Malouff, Bhullar, 1998), composta duas dimensões: expressão e regulação das emoções (ERE) e usos das emoções (UE). Também foi aplicado um questionário de informações pessoais elaborado especificamente para o presente trabalho. Participaram do estudo 49 cadetes do mesmo ano de formação, que, além da Escala de IE, indicaram quais foram suas notas nas avaliações das disciplinas de Treinamento Físico Militar (TFM) e sua classificação geral no curso (composta por avaliações cognitivas, atitudinais e psicomotoras). Utilizando análise estatística, verificou-se que houve correlação positiva e significativa entre a IE (dimensão “uso das emoções”) e a classificação geral do cadete ($r=0,321$; $p<0,005$). Todavia, a correlação com a nota de TFM não foi estatisticamente significativa. Os resultados da pesquisa sugerem que a Inteligência Emocional (dimensão “uso das emoções”) pode ser importante para o cadete durante a formação na AMAN.

Palavras-chave: Academia Militar das Agulhas Negras. Educação Superior Militar. Inteligência Emocional. Desempenho Acadêmico.

ABSTRACT

Nowadays, many studies about Emotional Intelligence (EI) are being developed around the world, because of, especially, its relevance in organizations that need human relations to guarantee a great operative capacity, such as in corporations and the Armed Forces. Despite this, few studies have a conclusive result concerning EI and its relation to a subject cognitive, affective and psychomotor efficiency. This work aimed to measure the Emotional Intelligence of Third-Year Engineering Course cadets at Agulhas Negras Military Academy (AMAN) and correlate to their academic performance. For this, the Schutte Emotional Intelligence Scale (Schutte, Malouff, Bhullar, 1998) was used, composed of two dimensions: expression and regulation of emotions (ERE) and uses of emotions (UE). A personal information questionnaire was also applied specifically for the present work. Forty-nine cadets from the same instruction year participated in this study and besides the EI Scale, they also indicated their grades in subjects as Military Physical Training (MPT) and their course classification (composed of cognitive, attitudinal and psychomotor assessments). Making use of statistical analysis, it was possible to identify a positive and meaningful correlation between EI (“use of emotions” dimension) and cadet’s classification ($r=0,321$; $p<0,005$). However, the correlation to physical aptitude was with no statistical

significance. The results of this survey suggest that Emotional Intelligence (“use of emotions” dimension) can be important to cadets during his/her formation at AMAN.

Keywords: Agulhas Negras Military Academy. Military Higher Education. Emotional Intelligence. Academic Development.

1 INTRODUÇÃO

O Cadete da Academia Militar das Agulhas Negras desenvolve, durante a formação, uma série de atributos cognitivos, psicomotores e atitudinais. Isso porque seu emprego em situações de guerra e não-guerra exigirá grandes capacidades pessoais relacionadas a essas três áreas, visando a liderança de frações para os mais variados tipos de missões (AMAN, 2015, p. 5).

Dentre os atributos que são desenvolvidos durante a formação, tem-se a Inteligência Emocional (IE) que, segundo Goleman (2011), está “estritamente relacionada às chances de sucesso nas mais variadas questões da vida humana, mais ainda do que a Quantidade de Inteligência (QI)”. Entre essas questões mencionadas, está a capacidade de relacionar-se com outras pessoas. Sendo o Exército Brasileiro (EB) uma organização cuja capacidade operativa depende também de boas relações interpessoais, é visível a importância da IE para o campo militar e a necessidade de desenvolver estudos sobre o tema.

Portanto, buscou-se problematizar questões que envolvessem a IE e o desempenho cognitivo e psicomotor na AMAN, tendo em mente que conhecer melhor esses fenômenos durante a formação, poderia gerar resultados positivos quando o futuro oficial passasse a integrar o Corpo de Tropa do Exército. Assim, baseado na já mencionada premissa de Goleman (2011) de que a IE está relacionada com o sucesso do indivíduo, surgiram os seguintes pontos:

- Sendo a IE fator que contribui para o sucesso de um sujeito em todas as etapas da vida, é possível dizer que existe uma relação entre a presença dessa inteligência com o sucesso do militar na AMAN?

- Como o desempenho acadêmico (cognitivo, atitudinal e psicomotor) dos cadetes é fator preponderante para o sucesso na formação, é possível dizer em que medida está relacionado com a IE?

Para esclarecê-los, o presente estudo buscou identificar correlações entre a IE e o desempenho acadêmico dos cadetes, ou seja, ligações entre as

dimensões da IE, a classificação geral do cadete na turma. Buscou-se também correlacionar a IE com o desempenho psicomotor, mensurado pelas avaliações de Treinamento Físico Militar (TFM).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Para Salovey, Brackett e Mayer (2004, p. 35), IE é a capacidade de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela e, por fim, saber regulá-la em si próprio e nos outros. Segundo esses autores, a inteligência emocional é estruturada em quatro domínios.

A primeira estrutura é chamada de percepção emocional e se refere às capacidades de perceber, identificar e expressar as emoções através da linguagem verbal ou não-verbal. Também é chamada de avaliação e expressão das emoções (SALOVEY; MAYER, 1990).

A segunda estrutura é a facilitação emocional do pensamento, e essa dimensão está relacionada ao como as emoções interferem no pensamento. Indica, por exemplo, a interferência do bem-estar do indivíduo em sua criatividade, raciocínio, entre outros (SALOVEY; BRACKETT; MAYER, 2004, p. 87).

A terceira é a compreensão emocional, que diz respeito às capacidades de compreender as emoções e raciocinar para interpretá-las. Essa é a estrutura que permite à pessoa saber, por exemplo, por que está triste e reconhecer a transição entre emoções. A segunda e a terceira formam juntas o conceito de regulação das emoções (SALOVEY; BRACKETT; MAYER, 2004).

Por fim, a quarta e última estrutura é o controle emocional, que se refere à capacidade de diminuir as emoções negativas e aumentar as positivas, ou seja, de gerenciar as emoções nas variadas situações da vida (SALOVEY; BRACKETT; MAYER, 2004). É conhecida também por uso das emoções (SALOVEY; MAYER, 1990).

Segundo AMAN (2011, p. 49), a inteligência emocional permite ao comandante, em qualquer escalão, agir com sereno rigor, conseguindo

convencer os seus subordinados, e coopera para que se tenha um bom ambiente de trabalho.

2.2 DESEMPENHO COGNITIVO E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Para Humphrey et al. (2007, p. 235, apud SOUSA, 2010), apesar de todo interesse e investimento em pesquisas sobre inteligência emocional, “os resultados das investigações têm sido, na melhor das hipóteses, inconsistentes”, demonstrando incoerência entre o afirmado por Goleman (2011) e a realidade em grande parte dos casos.

Para Almeida (2019), destacam-se, no Brasil, estudos realizados em cursos de Enfermagem, Psicologia, Odontologia e Medicina. Esse mesmo autor fez uma pesquisa com 76 estudantes de uma instituição privada de ensino brasileira, utilizando o questionário TAIES – Teste de Autorrelato da Inteligência Emocional de Schutte. Confirmou hipótese nula, pois não encontrou correlação considerável entre a IE obtida pelo teste e o desempenho acadêmico dos alunos.

Bracket e Mayer (2003), conforme citado por Almeida (2019), fizeram o estudo com estudantes de psicologia de uma universidade americana, usando 3 instrumentos de medição, MSCEIT (Teste de Inteligência Emocional de Mayer-Salovey-Caruso), EQ-i (Quociente de Inteligência Emocional) e o TAIES. Encontraram fraca correlação entre IE e rendimento acadêmico no curso.

Entretanto, segundo Sousa (2010), os trabalhos de Marquez, Martin e Brackett (2006), na Espanha, e os de Downey et al. (2008), na Austrália, forneceram informações concretas indicando que estudantes com níveis superiores de IE tendem a mostrar melhores rendimentos acadêmicos.

Dessa maneira, notamos a controvérsia que existe ainda hoje quanto aos estudos que comparam Inteligência Emocional e Desempenho Acadêmico não só no Brasil, mas no mundo inteiro. São necessários estudos mais detalhados para alcançarmos resultados conclusivos.

Destaca-se que nos estudos acima citados, em instituições de ensino civis, o desempenho acadêmico é composto basicamente por aspectos cognitivos. Contudo, no contexto militar da AMAN, o desempenho acadêmico, além dos aspectos cognitivos comuns aos cursos superiores civis, é resultado também de avaliações atitudinais, psicomotoras e cognitivas, que integram um

critérios sistema de educacional, cujo resultado é importante para a meritocracia no curso.

2.3 DESEMPENHO PSICOMOTOR E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Ainda hoje, poucos são os estudos que associam Inteligência Emocional e desempenho psicomotor (físico). Além disso, a maioria dos trabalhos relaciona diretamente a IE com esportes. Para este trabalho, a prática de esportes (ser atleta de alguma modalidade desportiva) e o desempenho físico global alcançado por meio de atividades psicomotoras serão consideradas ações diferentes.

Em um estudo feito com 237 corredores amadores em uma meia maratona, Rubaltelli, Agnoli e Leo (2018) mostraram que quanto maior a inteligência emocional, melhor foi o desempenho físico durante a atividade. Segundo os autores, isso seria uma consequência da habilidade de saber lidar com a fadiga, ou seja, da capacidade de gerenciar as emoções. Ainda de acordo com o estudo, os resultados seriam compatíveis com os obtidos em qualquer contexto no qual indivíduos precisassem lidar com estresse e fadiga.

2.4 DESEMPENHO ACADÊMICO NA AMAN

Na AMAN, o Cadete é avaliado quanto aos aspectos psicomotores, cognitivos e atitudinais, sendo classificado de acordo com os resultados das notas obtidas nas avaliações. Uma boa classificação pode trazer consequências positivas para o discente, como ser selecionado por mérito para participar de missões no exterior representando o EB, fazer cursos ou até mesmo concluir antecipadamente o ano de instrução, quando obtido aproveitamento em todas as disciplinas.

2.4.1 AVALIAÇÃO PSICOMOTORA (AVALIAÇÃO DO TREINAMENTO FÍSICO MILITAR)

Os padrões de desempenho físico (psicomotor) são estabelecidos conforme as necessidades do Exército e norteiam o treinamento físico dos

militares. Ao longo do curso na AMAN, as exigências físicas são gradualmente incrementadas, tudo com objetivo de que o oficial formado alcance as competências exigidas para cumprir suas funções no período pós-formação (BRASIL, 2018).

Na Academia a disciplina TFM é composta por valências físicas diversas, visando à condição física geral. A Tabela 1 apresenta as três diferentes disciplinas que compõem a disciplina TFM (BRASIL, 2018).

Tabela 1: Disciplinas do TFM

Disciplina	Objetivos
TFM I	Desenvolver as capacidades natatória e utilitária, além de auxiliar na construção das competências necessárias para o exercício da liderança de pequenas frações.
TFM II	Desenvolver a capacidade neuromuscular e auxiliar na construção das competências necessárias para o exercício da liderança de pequenas frações.
TFM III	Desenvolver a capacidade cardiorrespiratória e auxiliar na construção das competências necessárias para o exercício da liderança de pequenas frações.

Fonte: BRASIL, 2018

Durante cada ano da formação são realizadas 2 (duas) Avaliações de Controle (AC) das disciplinas TFM (I, II e III), todas com caráter somativo, contribuindo para o cálculo da Nota Final da Disciplina. A Tabela 2 exemplifica todas as provas de TFM do curso da AMAN (BRASIL, 2018).

Tabela 2: Testes físicos na AMAN

Ano	Avaliação	1º Dia	2º Dia
1º Ano	AC1	Subida na Corda com o Auxílio dos Membros Inferiores (TFM II) e Natação 50m (TFM I)	Corrida de 3.000m (TFM III), Flexão de Braços (TFM II) e Flexão na Barra Fixa (TFM II)
	AC2	Salto da Plataforma de 5,0m + Natação 100m (TFM I)	Corrida de 3.000m (TFM III), Flexão na Barra Fixa (TFM II) e Abdominal Supra (TFM II)
2º Ano	AC1	Subida na Corda com o Auxílio dos Membros Inferiores (TFM II) e Natação 150m (TFM I)	Corrida de 400m (TFM III) e Flexão de Braços (TFM II)

	AC2	Salto da Plataforma 5,0 ou 7,5m + Natação 200m (TFM I)	Corrida de 4.000m (TFM III), Flexão na Barra Fixa (TFM II) e Abdominal Supra (TFM II)
	AC1	Salto da Plataforma 7,5m ou 10,0m + Natação Utilitária 50m (TFM I)	Corrida Rústica de 4.000m (TFM III) e Flexão de Braços (TFM II)
3º Ano	AC2	Pista de Pentatlo Militar (PPM) (TFM I)	Corrida de 5.000m (TFM III) e Subida na Corda sem o Auxílio dos Membros Inferiores (TFM II)
	AC1	Salto da Plataforma 10m + Nado Submerso Fardado 7m + Natação Fardado 50m (TFM I)	Corrida Rústica de 5.000m (TFM III) e Subida na Corda sem o Auxílio dos Membros Inferiores (TFM II)
4º Ano	AC2	PPM (TFM I.4) e Flexão na Barra Fixa (TFM II)	Corrida de 3.000m (TFM III), Flexão de Braços (TFM II) e Abdominal Supra (TFM II)

Fonte: BRASIL, 2018

O presente trabalho teve como respondentes 49 integrantes de uma turma de engenharia do terceiro ano da AMAN. Para esse grupo foram consideradas as notas obtidas por cada um nas disciplinas de TFM I, II e III, segundo as provas indicadas para o 3º Ano na Tabela 2.

2.4.2 AVALIAÇÕES COGNITIVAS DA DIVISÃO DE ENSINO E CORPO DE ALUNOS/CADETES

A Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e a AMAN possuem uma Divisão de Ensino. Trata-se do setor responsável pelo planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino acadêmico nessas duas instituições. Integra todas as disciplinas importantes para o desempenho da função de comandante e líder de pelotão e de companhia nas Organizações Militares do EB. O Corpo de Alunos (na EsPCEEx) e Corpo de Cadetes (na AMAN) são os setores que possuem, dentre outras missões, a responsabilidade de estruturar as disciplinas eminentemente militares (AMAN, 2015, p. 24).

Grande parte das avaliações do Aluno/Cadete, durante todos os anos de formação, são somativas. Essas são obtidas por meio da média ponderada das

notas de todas as provas avaliadas. Com essa nota, ocorre a ordenação dos cadetes dentro da turma, acarretando a classificação (AMAN, 2017, p. 20).

2.4.3 AVALIAÇÕES ATITUDINAIS

Cabe ressaltar que, além das notas das avaliações cognitivas e dos Testes de Aptidão Física, compõe a classificação do militar a nota da avaliação atitudinal. Essa é uma média das notas dos conteúdos atitudinais demonstrados pelo Cadete. É obtida através de uma avaliação realizada tanto pelos companheiros de turma (lateral), quanto por seus comandantes imediatos (vertical) (BRASIL, 2019).

2.4.4 CLASSIFICAÇÃO

A classificação do Cadete é consequência direta de seu desempenho em todas as avaliações somativas (cognitivas, psicomotoras e atitudinais) e, por isso, foi utilizada como variável para a comparação entre desempenho acadêmico e inteligência emocional. Foi feito um corte transversal da pesquisa, avaliando os parâmetros em um ano. Evitou-se um corte longitudinal, caracterizado pelo acompanhamento da mesma turma ao longo dos anos, porque extrapolaria o limite temporal deste trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPO DE PESQUISA

Foi realizada uma pesquisa de campo, cuja análise foi de caráter quantitativo, para coletar os dados. O objetivo foi levantar e correlacionar: a inteligência emocional; as notas nas avaliações de TFM; e a classificação atual dos cadetes no curso.

Este trabalho buscou verificar se a IE esteve associada ao desempenho dos cadetes e a pesquisa foi feita com apenas uma turma de Engenharia. Sendo assim, para a conclusão, optou-se por utilizar o método indutivo.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 49 cadetes de uma mesma turma de Engenharia, todos voluntários e com idades variando entre 20 e 26 anos (média 22 anos e desvio padrão 1,33).

3.3 INSTRUMENTOS

Para a coleta e análise de dados foi aplicado um questionário aberto em forma impressa, no qual o participante respondeu suas notas de TFM (I, II e III) e a classificação. Por meio do questionário, obteve-se as seguintes informações dos participantes: suas notas na 1ª e 2ª Avaliação de Controle de TFM e a classificação que detinham no dia em que responderam ao instrumento, que poderia ser facilmente conferida pelo respondente por meio da rede intranet da Academia. A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de outubro e novembro de um determinado ano letivo.

Foi utilizada a Escala de Inteligência Emocional de Schutte, Malouff e Bhullar (1998) adaptada para adolescentes e jovens (OMAR; SALESSI; URTEAGA, 2013), disponibilizada em forma impressa e constituída por 25 itens separados em duas dimensões: expressão e regulação das emoções (ERE) e usos das emoções (UE). Essa escala foi escolhida por demandar pouco tempo e esforço para ser compreendida e respondida, bem como por ter sido validada em variados países e idiomas.

Os itens da escala são respondidos no formato tipo Likert de 5 pontos, variando de “nenhuma correspondência” (1 ponto) até “total correspondência” (5 pontos). O índice geral de Inteligência Emocional foi obtido através do somatório dos valores atribuídos a cada item. Quanto maior o resultado obtido, maior deve ser a inteligência emocional do sujeito, segundo seu autorrelato.

Finalmente, para a fase de avaliação dos dados, foi feita a Análise Estatística, utilizando o software IBM SPSS *Statistics*, para obtenção das médias, desvios-padrão e correlação de Pearson.

3.4 PROCEDIMENTOS

Realizou-se a análise descritiva dos dados obtidos com as respostas do questionário, para averiguar qualquer erro de informação ou de entendimento da pesquisa por parte dos voluntários. Em seguida, foi feita a tabulação dos dados obtidos a partir das respostas dos itens da Escala de Schutte, Malouff e Bhullar (1998) adaptada para adolescentes e jovens (OMAR; SALESSI; URTEAGA, 2013) e das respostas do questionário sobre a classificação e as notas de TFM dos cadetes. Tudo isso visando apresentá-los como média para que fossem comparadas as dimensões da inteligência emocional e suas correlações com a classificação e a aptidão no TFM dos respondentes. Para a tabulação foi utilizado o software Microsoft Excel.

Por meio do software IBM SPSS *Statistics* os dados foram analisados por completo, tendo em vista a criação de tabelas para a apresentação dos resultados, e, obviamente, a correlação entre eles. Os resultados da análise estatística encontram-se na Tabela 3. O fator "UREMed" se refere ao valor médio da dimensão da Expressão e Regulação das Emoções, e o fator "UEMed" se refere ao valor médio da dimensão de Uso das Emoções. A fiabilidade da pesquisa foi verificada através da determinação da correlação de Pearson.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Serão apresentados os resultados a respeito das correlações entre Inteligência Emocional e desempenho cognitivo, materializado pela classificação, bem como o desempenho psicomotor, avaliado pelas notas de TFM dos cadetes avaliados. A análise estatística levantou tanto correlações positivas, quanto negativas acerca dos fenômenos estudados. Pode-se conferir, na Tabela 3, os resultados obtidos por meio do software de análise de dados, indicados pela correlação de Pearson.

Tabela 3: Correlações entre os fatores avaliados

	TFM I	TFM II	TFM III	EREMed	UEMed	Classificação
TFM I	-	0,456**	0,541**	0,021	0,255	0,334*
TFM II	0,456**	-	0,340*	-0,078	0,183	0,398**
TFM III	0,541**	0,340*	-	0,006	0,157	0,356*
EREMed	0,021	-0,078	0,006	-	0,268	0,169
UEMed	0,255	0,183	0,157	0,268	-	0,321*
Classificação	0,334*	0,398**	0,356*	0,169	0,321*	-

* Significativa ao nível de 0,05; e **: Significativa ao nível de 0,01.

Fonte: AUTOR (2020)

4.1 ANÁLISE ESTATÍSTICA ENTRE IE E DESEMPENHO FÍSICO

De início, é possível notar que a correlação entre as dimensões de inteligência emocional e os índices de TFM dos cadetes foi fraca e não significativa. A correlação de Pearson que relacionou os índices com a Expressão e Regulação das Emoções (EREMed) apresentou valor máximo de $r=0,021$ (p =não significativo) e a que relacionou com o Uso das Emoções (UEMed) mostrou valor máximo de $r=0,255$ (p =não significativo). Em ambas as situações, temos correlações fracas e não significativas, com exceção de um (relação entre EREMed e TFM II).

Um valor curioso surgiu na correlação entre a Expressão e Regulação das Emoções e os índices de TFM II. A correlação de Pearson mostrou-se negativa ($r=-0,078$; p =não significativo), ou seja, em teoria, quanto pior a capacidade de expressar e regular suas emoções, maior seria a nota de TFM II do sujeito. Entretanto, como já mencionado, essa correlação foi muito fraca e não significativa, o que não aponta para resultados conclusivos sobre o fenômeno, tal qual medido pelo instrumento nessa amostra.

Portanto, este estudo não corroborou o trabalho de Rubaltelli, Agnoli & Leo (2018). Esses autores observaram que quanto maior a inteligência emocional de um sujeito, melhor ele lidaria com situações de estresse e fadiga, porém, não encontramos relação relevante entre o desempenho físico e a inteligência emocional no presente estudo. De qualquer forma, esses resultados devem ser interpretados com cautela.

Os autores mencionados estudaram a prática desportiva. Já na Academia Militar, por ocasião dessa pesquisa, o escopo foi o treinamento físico militar. Talvez, se essa pesquisa fosse realizada com os índices dos atletas da AMAN nas competições desportivas, os resultados pudessem corroborar o que foi obtido por Rubaltelli, Agnoli e Leo (2018).

4.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA ENTRE IE E DESEMPENHO COGNITIVO

As correlações do Uso das Emoções e da Expressão e Regulação das Emoções com a classificação do sujeito mostraram-se negativas. Em teoria, quanto maior a quantidade de IE, menor e melhor seria a classificação do cadete. Esses valores foram invertidos para facilitar o entendimento na tabela e nos gráficos.

O resultado da Expressão e Regulação das Emoções mostrou-se fraco e não significativo, ($r=0,169$; p =não significativo). Segundo Salovey e Mayer (1990), essa dimensão da IE está relacionada com a percepção, identificação, expressão e compreensão das emoções.

Conseguir perceber e identificar uma emoção é importante para tratar as emoções negativas, pois não podemos solucionar problemas emocionais que não reconhecemos possuir, segundo Goleman (2011). A habilidade de expressar as emoções por meio de uma linguagem verbal ou não-verbal está mais relacionada com o relacionamento entre pessoas.

Já o Uso das Emoções apresentou resultado ($r=-0,321$; $p<0,005$) que, quando comparado ao resultado obtido pela Expressão e Regulação das Emoções, indicou correlação mais forte e significativa com a classificação do cadete. Em teoria, quanto melhor a capacidade de usar as emoções, menor seria a classificação, portanto, maior seria o desempenho acadêmico dos militares avaliados. Diante disso, esse resultado corroborou o trabalho de Sousa (2010), no que tange às correlações entre bom desempenho acadêmico e quantidade de inteligência emocional.

Associando o conceito de Salovey e Mayer (1990) e o de Goleman (2011), o Uso das Emoções pode ser entendido como o seu gerenciamento. Trata-se da capacidade de lidar com as emoções de maneira a utilizá-las também para se motivar, isto é, manejar ou controlar as emoções em busca de um determinado

objetivo. Sendo a meta final alcançar boas notas nas provas, pode ser dito que os resultados sugerem que cadetes mais bem classificados possuem boa capacidade de lidar e utilizar suas emoções no dia a dia em busca desse objetivo.

Dessa maneira, observa-se que a IE está associada ao desempenho acadêmico dos cadetes na AMAN pelo menos em uma das dimensões avaliadas, o Uso das Emoções. Conseqüentemente, o resultado indica que há a possibilidade de melhorar o desempenho acadêmico dos cadetes a partir do fortalecimento da dimensão de IE mencionada.

5 CONCLUSÃO

Enquanto a variável Inteligência Emocional apresentou correlação fraca e não significativa com o desempenho psicomotor (TFM), sua associação com o desempenho acadêmico (composto por aspectos cognitivos, atitudinais e psicomotores) foi positiva e significativa na dimensão “uso das emoções”, ratificando alguns trabalhos mencionados no desenvolvimento dessa pesquisa, como o de Goleman (2011) e o de Sousa (2010). Portanto, conclui-se que a IE está relacionada ao desempenho de cadetes do 3º ano do Curso de Engenharia da AMAN, neste estudo.

Fica a sugestão para que a Academia invista em novas pesquisas sobre como desenvolver a Inteligência Emocional de um indivíduo, pois, como observado, aperfeiçoar a IE do cadete pode influenciar diretamente em seu desempenho acadêmico, e, por conseguinte, em sua performance futura como oficial no Corpo de Tropa.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS. **Caderno de Instrução de Liderança Militar**. Resende: Editora Acadêmica, 2011.
- _____. **Normas Internas de Avaliação de Aprendizagem**. 2. ed. Resende: Editora Acadêmica, 2017.
- _____. **Regimento Interno da Academia Militar das Agulhas Negras**. Resende: Editora Acadêmica, 2015.

ALMEIDA, A. M. **O nível de inteligência emocional e o desempenho acadêmico de alunos de medicina**. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde) – Universidade José do Rosário Vellano, Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais** (EB60-N-05.013). 3ª Edição, Brasília, 2019.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Portaria Nº 199-DECEX, de 18 Maio 2018 – Aprova o Padrão Especial de Desempenho Físico para Cursos de Formação de Oficiais (PED/CFO)**. Rio de Janeiro, 2018.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Tradução: Marcos S. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. 407 p. ISBN: 978-85-390-0191-0

OMAR, A. et al. Validación transcultural de la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte. **Perspectiva Psicológica**, Rosario, v. 10, n. 2, p. 261-274, 2013.

RUBALTELLI, E.; AGNOLI, S.; LEO, I. Emotional intelligence impact on half marathon finish times. **Personality and Individual Differences**, v. 128, p. 107-112, 2018.

SALOVEY, P.; BRACKETT, M. A.; MAYER, J. D. **Emotional Intelligence**: Key Readings on the Mayer and Salovey Model. Port Chester: Dude Publishing, 2004.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. **Imagination, cognition and personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SOUSA, Ana Paula Louro Diogo Botelho de; DIAS, José Henrique Orientador. **Inteligência emocional e desempenho acadêmico em estudantes do ensino superior**. 2010. Dissertação de Mestrado. ISMT.

OS ATOS DE FALA E AS PRÁTICAS PARA CONSTRUÇÃO DA LIDERANÇA MILITAR

SPEECH ACTS AND PRACTICES FOR BUILDING MILITARY LEADERSHIP

Marília Araujo Fernandes

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro (PUC-Rio)

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo realizar uma brevíssima análise de práticas de liderança militar a partir de conceitos da Teoria dos Atos de Fala. Trata-se de um estudo qualitativo e interpretativista em que são apresentadas lições de Austin (1962) e Searle (1969), bem como as articulações entre linguagem e liderança de Flores (1989) e Echeverria (1997, 2000). Por fim, são lidas as orientações práticas para a construção da liderança militar que se encontram no Manual de Campanha C 20-10 do Exército Brasileiro à luz dos construtos resenhados. A análise em tela corrobora a importância da interação face a face entre líderes e liderados para o estabelecimento de uma comunicação eficiente e empática, resultando em uma relação de confiança no comandante e de estímulo à iniciativa dos comandados.

Palavras-chave: Pragmática. Teoria dos Atos de Fala. Liderança militar.

ABSTRACT

The purpose of this article was to carry out a brief analysis on military leadership practices based on concepts from the Speech Act Theory. It was a qualitative and interpretative study in which lessons from Austin (1962) and Searle (1969) were presented, as well as the articulations between language and leadership from Flores (1989) and Echeverria (1997, 2000). Finally, the practical orientations for building military leadership were found in the Brazilian Army Manual of Military Leadership in the light of the related compositions. The present analysis corroborates the importance of face-to-face interaction between leaders and subordinates for the establishment of efficient and empathic communication, resulting in a relationship based on trusting the commander and encouraging the initiative of the commanded.

Keywords: Pragmatics. Speech Act Theory. Military leadership.

1 INTRODUÇÃO

A liderança não é um fenômeno de simples compreensão. Exercê-la é um processo complexo, já que não existem fórmulas preestabelecidas que garantam o sucesso de um líder. No caso específico da liderança militar, o comandante, em qualquer nível hierárquico, lidará com a diversidade de pessoas e de conjunturas. Seja em momentos de normalidade seja em situações de crise, a liderança é o elemento capital capaz de consolidar a coesão da tropa (BRASIL, 2011). Por essa razão, é imprescindível o estudo da liderança como traço estruturante da vida castrense.

O Manual de Campanha C 20-10 Liderança Militar, do Exército Brasileiro, apresenta quatro elementos intrínsecos à liderança: a situação, o líder, os liderados e a interação entre esses dois últimos (BRASIL, 2011). É exatamente do quarto fator, a interação entre o líder e os liderados, que tratarei ao longo deste artigo, já que “a interação é vital para que ocorra a liderança de um indivíduo em relação a um grupo” (BRASIL, 2011, p. 2-2). Assim, defendo a importância da consciência plena de todos os conceitos que sustentam a liderança por parte daquele que ocupe esse lugar de destaque, sobretudo no que diz respeito aos aspectos linguísticos em jogo nesse fenômeno social.

Nesse sentido, neste trabalho apresento as teorias de Austin (1962) e de seu discípulo Searle (1969) como construtos auxiliares no entendimento das relações que são estabelecidas no dia a dia da caserna entre superiores, pares e subordinados. Austin (1962) introduziu nos estudos da linguagem ordinária conceitos importantíssimos como performativo, ilocucionário e ato de fala, dos quais me apropriarei para tratar da liderança militar no âmbito dos estudos da linguagem.

Também trarei para a discussão Flores (1989) e Echeverria (1997, 2000), expoentes na articulação entre liderança e linguagem. Esses autores tratam dos compromissos que se estabelecem entre os interagentes e as consequências desses pactos. Por fim, farei uma brevíssima leitura do último capítulo do Manual C 20-10 à luz dos conceitos que aqui forem discutidos.

O objetivo principal que tracei para este trabalho é, portanto, apresentar articulações entre conceitos da Pragmática e o desenvolvimento da liderança militar. Para isso, estructurei este texto em seis partes. Após esta introdução, nas seções 2 e 3, apresentarei uma pequena revisão teórica do tema. Na seção 5, farei uma brevíssima leitura do sétimo capítulo do Manual C 20-10, a partir das noções apresentadas nos segmentos anteriores. Finalizando, na seção 6, realizo as considerações finais do trabalho.

2 EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO AUSTINIANO

A Pragmática é caracterizada pelo estudo, em múltiplos contextos, da linguagem em uso. Analisa como os signos são empregados para a comunicação, observando suas relações com os usuários e como estes

interpretam e empregam os signos do ponto de vista de seus significados. É o ramo que busca inteligibilidades da experiência concreta da linguagem, nos fenômenos linguísticos com que efetivamente lidam os falantes (MARCONDES, 2006).

Na Filosofia da Linguagem, existem duas linhas principais de desenvolvimento da Pragmática: a contextualista e a performativa. A primeira traz o contexto como fulcral na análise pragmática. As características da conjuntura de uso recaem na determinação do significado das expressões linguísticas.

A segunda linha centra-se na concepção da linguagem como ação. Logo, se “dizer é fazer”, a determinação do significado apenas poderá ser dada atentando para as regras que tornam a realização desses atos possível e as expressões proferidas em determinadas ocasiões. A introdução dessa concepção performativa da linguagem foi assentada por Austin em 1962.

A proposta austiniana consiste no tratamento da linguagem como uma forma de ação e não apenas de representação do real ou de descrição de fatos no mundo. É uma sistematização “necessária para o tratamento dos elementos implícitos e indiretos na realização dos atos de fala, ou seja, para a reconstrução da força com que o ato está sendo realizado” (MARCONDES, 2006, p. 4). Assim, Austin partiu dos “jogos de linguagem” de Wittgenstein para desenvolver a Teoria dos Atos de Fala.

Wittgenstein (1953), em *Philosophische Untersuchungen*, postulava que os jogos de linguagem, assim como qualquer outro tipo de jogo, possuem regras que determinam o que é válido ou não. Logo, para a compreensão dos significados das palavras no jogo, é imperioso um olhar situado. É necessário perguntar o que os participantes fazem no jogo interacional com essas palavras. Dessa forma, suas regras podem ser mapeadas, de acordo com os lances válidos na interação.

Esses modelos carregam consigo duas questões relevantes para esse tipo de análise pragmática: a convencionalidade e a legitimidade. O primeiro ponto tem sua atenção voltada para uma regularidade, hábitos e costumes. O segundo olha para a validade de determinados usos, enquanto práticas que estão coerentes com as regras.

Atento a essas questões da filosofia da linguagem comum, Austin desenvolve sua teoria, cujo objetivo primordial é elucidar as diferentes formas de uso da linguagem. Para este autor os constituintes basilares do uso e da compreensão da linguagem natural são atos de fala, que possuem condições de sucesso e de felicidade para sua realização. Esses atos são divididos em constataativos e performativos, isto é, as sentenças que descrevem e as sentenças que realizam (*to perform*), respectivamente.

Antes de Austin se debruçar sobre a questão, vigorava a ideia de que constataativos apenas poderiam ser verdadeiros ou falsos em relação à descrição que realizam no contexto. Já os performativos poderiam ser compreendidos somente como bem ou malsucedidos, a depender das circunstâncias e das consequências da realização do ato. Alegando que essa classificação é insuficiente, o estudioso propõe que o constataativo apresenta também uma dimensão performativa, pois uma descrição também pode ser bem ou malsucedida; bem como os performativos têm uma camada constataativa, já que mantêm relação com um fato.

Sendo assim, propõe os atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário, configurando uma proposta mais completa de análise, que atenta para três dimensões integradas ao ato de fala. O primeiro consiste nas sentenças empregadas em consonância com as regras gramaticais da língua, bem como dotadas de sentido e de referência.

O segundo seria o âmago do ato de fala, em que reside a força ilocucionária como aspecto primordial. Essa força consiste no performativo propriamente dito que, com verbos performativos explícitos ou não, constitui o tipo de ato realizado. Explicitar a força do ato realizado é um dos objetivos principais da análise dos atos de fala.

O terceiro ato é definido por Austin como “consequências do ato em relação aos sentimentos, pensamentos e ações dos ouvintes, ou do falante, ou de outras pessoas, e pode ter sido realizado com o objetivo, intenção ou propósito de gerar essas consequências” (1962, p. 101).

Existem também condições pressupostas para a efetivação desses atos, que consistem em uma combinação de intenções do falante e convenções sociais com graus de formalidade diferentes. Ainda que subjetivas, até mesmo as intenções têm suas origens nas práticas sociais. O sucesso ou o fracasso no

empenho de se realizar um ato está na satisfação dessa combinação, seja em uma situação formal ou informal. Para lidar com interações em que, por algum motivo, as regras são satisfeitas ou violadas, Austin propôs as condições de felicidade. A análise das razões pelas quais atos são ou não felizes podem esclarecer as normas que foram infringidas e torná-las mais claras.

Essas noções são retomadas por John Searle que as distingue em cinco grandes categorias de atos: os representativos (afirmações); os diretivos (ordens, pedidos); os comissivos (compromissos); os expressivos (sentimentos); e os declarativos (produção de realidades). Mais adiante, Searle defende que, ao enunciarmos uma sentença, executamos, ao mesmo tempo, um ato proposicional (conteúdo) e um ato ilocucional (ato que se realiza na linguagem). O autor também esclarece que entre o conteúdo proposicional e a força ilocucionária não há correspondência biunívoca, pois uma mesma proposição pode manifestar expressões ilocutórias diversas (SEARLE, 1969).

Finalizando esta seção, reitero que, nas reflexões austinianas, o “eu” é uma “entidade extralinguística”. Sendo assim, na vida castrense, é possível empiricamente comandar/designar/promover realizando um ato de fala, desde que quem profira seja o sujeito adequado para tal. O ato de fala em si não é suficiente para realizar esta ação. Esse “eu” passa a ser parte integrante da linguagem através do pronome sujeito do presente do indicativo. “Austin parte de um ‘eu’ com a linguagem e chega a um ‘eu’ na linguagem e da linguagem” (OTTONI, 2002, p. 135).

3 ATOS DE FALA, INTERAÇÃO E LIDERANÇA

Na seção anterior, mostrei que uma declaração tem o poder de transformar realidades ao serem proferidas e que, para isso, ela precisa estar respaldada na autoridade do ator que a proferiu. As cerimônias militares, por exemplo, estão no universo de declarações. Quando uma turma de cadetes declara o juramento do aspirante a oficial, por exemplo, está criando uma nova realidade. Essa nova condição é possível apenas com base nessa declaração, ancorada em uma autoridade reconhecida e em uma solenidade predeterminada, ou seja, satisfeitas as condições de felicidade.

Partindo da capacidade que um ato de fala tem na criação de novas realidades no mundo, Flores (1989) e Echeverria (1997, 2000) defendem que a liderança é um fenômeno linguístico e desenvolvem essa noção em diálogo com a teoria dos atos de fala. Segundo esses autores, em todo ato de fala, os interagentes contraem uma gama de compromissos quer com a verdade da afirmação feita quer com a sinceridade de suas promessas quer com a consistência de suas reivindicações. O (des)cumprimento desses pactos linguísticos, total ou parcialmente, resulta nos juízos de (des)confiança por parte dos interlocutores.

Os juízos são uma categoria de declarações avaliatórias com matizes específicos dentro da classe das declarações. Ao dizer, por exemplo, que um determinado militar é competente para coordenar alguma missão, emite-se um juízo que pode ser contestado ou não reconhecido pelos ouvintes.

Os juízos geralmente contribuem para o aumento dos níveis de confiança em relação às ações futuras. Vale ressaltar que a consistência de um juízo depende de experiências anteriores, por meio das quais seja possível comprovar tal habilidade apontada no último exemplo. Nesse caso, é possível interpretar que o indivíduo em questão será o escolhido (ou o mais indicado) para gerenciar o tipo de atividade para o qual ele é competente. Então, para que seja apresentado um determinado juízo é necessária uma relação pautada pela credibilidade, ancorada em juízos coerentes (ARTMANN & RIVERA, 2006).

É nesse jogo interativo e interpretativo que a liderança se estabelece. É a coletividade que legitima alguém como capacitado. Essa validação resulta do juízo sobre a fala e a ação do líder. A liderança dialoga diretamente com a coletividade e jamais se desassocia da avaliação feita.

Echeverria (2000) relaciona esse juízo sobre liderança à confiança. Esta está diretamente relacionada ao nível de cumprimento das responsabilidades sociais intrínsecas às diferentes classes de atos de fala proferidos por um líder no exercício do poder. De acordo com esse estudioso, a confiabilidade exige a habilidade da escuta; a competência para operar com informações verdadeiras nas tomadas de decisão; a capacidade de declarar consoante à sua autoridade e de ser consistente em suas declarações; a inteligência de mostrar sinceridade e competência na execução de suas funções; e a faculdade de fundamentar juízos e de receber juízos críticos. Quando há imprecisões nesses níveis

declarados com a fala, a confiança fica diminuída e, por consequência, desacredita-se a liderança de alguém.

A necessidade de explicar a produção da liderança também levou Flores (1989) a discutir as relações entre este fenômeno e a linguagem. As competências geradoras da liderança seriam, em essência, linguísticas.

A primeira delas seria a capacidade de ler o mundo, apreciando a narrativa de terceiros e distinguindo afirmações de avaliações. A veracidade das afirmações deve ser avaliada e a validade das avaliações deve ser checada. A segunda atribuição do líder é declarar aquilo que é possível, comprometendo-se em fazer com que a missão aconteça. Uma atividade está atrelada não só à leitura de mundo realizada, mas também às ações provenientes do compromisso. Esses feitos já são a materialização da nova realidade declarada. A terceira é a capacidade de nomear indivíduos. Ao delegar funções e poderes, o líder expande sua capacidade de ação e dissemina sua liderança. Esse compartilhamento de poderes requer administração.

A gestão de pessoas está em um domínio conversacional diferente da liderança tradicional. Quem administra está mais envolvido com a coordenação de promessas. Quem lidera está mais ligado à realização das declarações dessas promessas e à avaliação do alcance da delegação feita.

Nesse jogo social, o líder contribui para que seus subordinados transformem a avaliação que têm de si mesmos, as suas identidades e a sua perspectiva do futuro. Tudo aquilo que é declarado como possível pode expandir possibilidades e modificar o estado de ânimo dos grupos. Afinal, o líder é um espaço de possibilidades para a sua comunidade (FLORES, 1989).

Por fim, reitero que o líder é um facilitador da interpretação do presente e é capaz de gerar confiança em outras pessoas. Essa condição só pode ser realizada por meio interação linguística.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Adoto neste estudo uma abordagem qualitativa e interpretativista, visto que me encontro diante de questões relacionadas à prática da liderança na

caserna e estou atenta à dimensão sociocultural desse fenômeno (DENZIN & LINCOLN, 2006).

Inicialmente realizei uma pequena revisão bibliográfica, na qual procurei resenhar os principais conceitos que norteiam a Teoria dos Atos de Fala e a sua relação com a construção da liderança na interação social entre superiores, pares e subordinados. Também revisei os autores que articulam juízos e confiança nessa dinâmica interacional.

Por fim, e congruente ao objetivo deste texto, analiso o sétimo capítulo do Manual de Campanha C 20-10, à luz dos aspectos teóricos levantados. A leitura de quatro orientações práticas das doze presentes nesse manual embasa minhas conclusões.

5 A CONSTRUÇÃO DA LIDERANÇA MILITAR

Nesta seção, explorarei a liderança militar à luz dos ensinamentos de Austin (1962), Searle (1969), Flores (1989) e Echeverria (1997, 2000), visto que compreendo que esses conceitos podem trazer maior respaldo a um comandante no exercício de sua liderança. O olhar apurado para as relações concretas que se estabelecem na linguagem e para como essas relações contribuem com o fenômeno linguístico da liderança pode trazer uma maior consciência ao líder sobre a ligação direta entre dizer e fazer. Mesmo que a Pragmática não estabeleça fórmulas ou regras que assegurem o sucesso nas relações de liderança, ignorar seu funcionamento pode provocar fissuras nessa construção.

No Manual de Campanha C 20-10, há uma série de definições acerca de elementos multidisciplinares que fazem parte do universo organizacional e que são considerados fundadores da liderança. Nele também são apresentadas doze orientações com a finalidade de auxiliar um chefe militar a liderar seus subordinados (BRASIL, 2011).

Aqui destacarei, de maneira condensada, as quatro primeiras dessas orientações, que se relacionam diretamente com a interação verbal entre líderes e liderados e que dialogam com as questões teóricas levantadas, a saber: “conheça os indivíduos que estão sob suas ordens e tenha interesse pelo crescimento profissional e pelo bem-estar de todos” (op. cit., p. 7-1); “comunique-

se com correção e eficiência” (op. cit., p. 7-2); “aja com decisão e firme autoridade, mas tenha paciência, empatia e tato” (op. cit., p. 7-3); e “ensine o subordinado a confiar” (op. cit., p. 7-3).

Início minha análise a partir da diretriz sobre o *(re)conhecimento dos subordinados*. Não há possibilidade de se cumprir uma missão com total eficiência sem que o chefe esteja inteirado das personalidades e dos perfis profissionais das pessoas que compõem sua equipe. Essa familiaridade só é possível quando líder e liderados interagem. O envolvimento nas interações promove a capacidade do domínio do jogo interacional (WITTGENSTEIN, 1953). Quanto maior o envolvimento, maior são as chances de se acertar o que é ou não válido no convívio com aquele grupo.

Uma vez que a interação é condição essencial para a construção da liderança, a segunda diretriz que saliento prescreve *correção e eficiência nos diálogos*. Inicialmente o manual parece focar na formalidade e na escolha vocabular das conversas, mas vai além disso, tratando da sinceridade necessária nesses encontros. Além de ser importante que aquele que ocupe lugar de destaque na equipe deva performar interesse pelo bem-estar de cada integrante, ele deve estar atento aos compromissos que verbalmente contrai (ECHEVERRIA, 2000). Assim, um comandante deve mostrar claramente que pratica o que prega. Quando há o descumprimento desses pactos, ele cai em descrédito e ainda é avaliado como incoerente pelos subordinados, o que gera desconfiança, mesmo que o superior se expresse com desenvoltura.

Nas ocasiões de decisão e emissão de ordens, as ações devem ser tomadas após o estudo da situação, consultando pessoas mais experientes e o assessoramento de subordinados. O líder deve sempre estar cômico das razões e pronto para apresentar argumentos quanto às decisões tomadas. Também deve evitar as contraordens, já que estas indicam falta ou inconsistência de um planejamento. Quando o chefe não encontra equilíbrio, a consequência de seus atos de fala malsucedidos é o abalo de sua credibilidade perante seus ouvintes (AUSTIN, 1962).

O líder militar deve *equilibrar firme autoridade, empatia e tato*: o chamado “sereno rigor”. Não é preciso gritar ou ofender o interlocutor. É possível emitir uma expressão de qualquer força ilocucionária sem perder o equilíbrio emocional. Vale ressaltar que uma ordem, por exemplo, pode ser apresentada

de modos diferentes, mas com este mesmo propósito ilocucionário (SEARLE, 1969). Há certas ocasiões em que uma expressão indiretiva pode ser muito mais eficaz ao se delegar uma determinada missão que o uso de imperativo, visto que uma declaração daquela natureza pode envolver muito mais o subordinado como integrante ativo de uma equipe, afastando o sentimento de um mero cumpridor de ordens (FLORES, 1989).

Uma outra orientação elencada no manual e que chama atenção trata sobre *a confiança do subordinado em seu superior hierárquico*. A credibilidade do superior hierárquico junto aos subordinados se dá, sobretudo, na dimensão linguística à medida que seus comandos sejam coerentes e suas promessas sejam cumpridas. Nesse sentido, a conversa com os comandados é essencial. Mesmo aquele que está em um nível de liderança mais elevado, deve falar diretamente aos subordinados, expondo pessoalmente ordens, comunicados, razões ou argumentos. O líder que não interage perde a oportunidade de exercer sua liderança de uma maneira mais efetiva (FLORES, 1989; ECHEVERRIA 1997, 2000).

Por fim, quero chamar atenção para as relações que se configuraram por meio do uso das redes de computadores nas organizações militares e dos aplicativos multiplataforma de mensagens instantâneas. Apesar de serem meios agilizadores e, por vezes, facilitadores na transmissão de ordens, advirto que a comunicação digital não favorece a liderança nem deve substituir os encontros pessoais.

Apenas nas interações face a face é que o líder militar pode transmitir efetivamente emoções nas suas falas e assim reforçar suas mensagens. Da mesma forma, nesses encontros presenciais o líder também consegue perceber de imediato o impacto de suas mensagens por meio da análise contextual do encontro. Portanto, pode e deve fazer uso da mais moderna tecnologia ao seu alcance, mas não pode dispensar o contato pessoal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sugeri nestas reflexões, não é possível estabelecer fórmulas que assegurem o sucesso de um líder. No caso específico da liderança militar, o comandante, em qualquer nível, estará sujeito ao desconhecido. Assim, defendi

que é importante que aquele que ocupe esse lugar de destaque tenha plena consciência de todos os conceitos que sustentam a liderança, sobretudo no que diz respeito aos seus aspectos linguísticos.

Nesse propósito, este artigo apresentou as teorias de Austin e de Searle como construtos auxiliares no entendimento das relações que são estabelecidas no cotidiano castrense entre superiores, pares e subordinados. Também trouxe para a discussão Flores (1989) e Echeverria (1997, 2000) para articular liderança e linguagem.

Ao estabelecer relações entre os conceitos oriundos da Pragmática e as práticas definidas no Manual de Campanha C 20-10 Liderança Militar, aponte para a importância das interações face a face, a indispensabilidade da sinceridade e o sereno rigor nesses encontros. Do mesmo modo, discuti a dimensão linguística da edificação da credibilidade do superior e a imperiosidade do diálogo direto com os liderados, independentemente do quão distanciados estejam na linha hierárquica.

Por fim, fiz uma advertência sobre a comunicação on-line que tem se estabelecido na rotina castrense. Se por um lado compreendo que essa modalidade de interação favorece a emissão de ordens informações, por outro receio pela clareza na recepção desses conteúdos bem como na substituição dos encontros pessoais tão caros ao desenvolvimento da liderança.

Perante tudo o que expus ao longo deste estudo, fica corroborada a importância da interação face a face entre líderes e liderados para o estabelecimento de uma comunicação eficiente e empática, resultando em uma relação de confiança no comandante e de estímulo à iniciativa dos comandados.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J.L. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1962.
- ARTMANN, E.; RIVERA, F. J. U. Humanização no atendimento em saúde e gestão comunicativa. In: DESLANDES, S. (Org.). **Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 205-31.
- BRASIL, Exército Brasileiro. **Manual de Campanha C 20-10 - Liderança Militar**. 2. ed. 2011.

- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- ECHEVERRIA, R. **Ontologia del lenguaje**. Santiago: Dolmen, 1997.
- _____. **La empresa emergente, la confianza y los desafíos de la transformación**. Santiago: Granica, 2000.
- FLORES, F. **Inventando la empresa del siglo XXI**. Santiago: Hataché, 1989.
- OTTONI, P. John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem. In: **Revista Documentos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo: PUCSP, nº 18, p.117-143, 2002
- SEARLE, J. R. **Speech acts: an essay in the philosophy of language**. London: Cambridge University Press, 1969.
- WITTGENSTEIN, L. **Philosophical investigations**. Oxford: Blackwell, 1953.

PROPOSTA DE INCLUSÃO NA AMAN DE UMA DISCIPLINA SOBRE PESQUISA OPERACIONAL APLICADA AO PROCESSO DE DECISÃO

PROPOSAL FOR INCLUSION IN AMAN OF A DISCIPLINE ON OPERATIONAL RESEARCH APPLIED TO THE DECISION PROCESS

Guilherme Eduardo da Cunha Barbosa

Doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade de São Paulo (USP)

RESUMO

O principal objetivo deste artigo é apresentar justificativas para o oferecimento de um curso sobre pesquisa operacional fundamentado em teoria da decisão e teoria dos jogos, a ser proposto como disciplina curricular ou eletiva na AMAN. Trata-se de um texto teórico-conceitual que é complementado por uma breve pesquisa bibliográfica na base de dados Scopus, com o objetivo de explorar as publicações desses assuntos no campo militar. Verificou-se uma boa pertinência dos assuntos propostos, com a possibilidade de interdisciplinaridade e aplicações em Ciências Militares.

Palavras-chave: Pesquisa Operacional. Teoria da decisão. Teoria dos jogos. Construção curricular.

ABSTRACT

The main objective of this article is to present justifications for offering a course on operational research based on decision theory and game theory, to be proposed as a curricular or elective course at AMAN. It is a theoretical-conceptual text that is complemented by a brief bibliographic search in the Scopus database, with the aim of exploring the publications of these subjects in the military field. There was a good relevance of the proposed subjects, with the possibility of interdisciplinarity and applications in Military Sciences.

Keywords: Operational Research. Decision theory. Game theory. Curriculum construction.

1 INTRODUÇÃO

Como argumenta Courtois (1984, p. 46), a “capacidade de decisão é uma das qualidades específicas do comando”. Neste sentido, este artigo apresenta uma proposta de disciplina que possa desenvolver no futuro Oficial Combatente a competência de construir o processo decisório por meio de técnicas matemáticas e computacionais. Trata-se de um texto teórico-conceitual, que está estruturado de forma a apresentar conceitos e métodos de teorias sobre decisão, além de uma breve pesquisa bibliográfica na base de dados Scopus, com o objetivo de explorar as publicações atinentes ao campo militar.

No intuito de apresentar uma prova da pertinência dessa disciplina para o Curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélica (CFGOC/LEMB), pode-se recorrer à Portaria 152-EME, de 16 de novembro de 2010, que aprovou a Diretriz para a Implantação da Nova

Sistemática de Formação do Oficial de Carreira do Exército Brasileiro da Linha de Ensino Militar Bélico, apresentando no seu texto como uma das atribuições do DECEX:

Coordenar a elaboração de currículos integrados para os cursos da EsPCEX e da AMAN. Esses currículos deverão possibilitar a preparação do profissional militar para os cenários vislumbrados, a partir de 2017, a fim de inserir o EB na Era do Conhecimento. Para tanto, deverá incluir determinadas disciplinas, obrigatórias ou eletivas, como por exemplo: “[...] **Processo de Tomada de Decisão em Ambiente Incerto**” (grifo nosso) (BRASIL, 2010).

O principal objetivo deste artigo é apresentar justificativas para o oferecimento de um curso sobre pesquisa operacional fundamentado em teoria da decisão e teoria dos jogos, a ser proposto como disciplina curricular ou eletiva na AMAN. São objetivos secundários a apresentação de conceitos básicos e introdutórios sobre tais assuntos e uma breve revisão da literatura sobre a pertinência de tais teorias em aplicações militares.

Desta forma, este texto estrutura-se em cinco seções. Após esta introdução, as seções 2 a 4 abordam os conceitos introdutórios de Pesquisa Operacional, teoria da decisão e de teoria dos jogos, respectivamente. Uma breve revisão da literatura publicada em revistas científicas é apresentada na seção 5. Finalizando, a seção 6 apresenta as considerações finais deste trabalho.

2 PESQUISA OPERACIONAL

A Pesquisa Operacional (PO) é um ramo interdisciplinar de matemática aplicada que emprega modelos matemáticos, estatísticos e algorítmicos para tomada de decisão. As origens da PO remontam aos esforços para o máximo aproveitamento dos escassos recursos na 2ª Guerra Mundial. Sua denominação está associada ao método científico (pesquisa) aplicada a operações (atividades de uma organização) (HILLIER; LIEBERMAN, 2010). Como área do conhecimento, a Pesquisa Operacional é bastante abrangente, incorporando assuntos relativos à programação linear, otimização em redes, simulação, teoria da decisão e teoria dos jogos. A Tabela 1 relaciona os principais livros textos de PO em português, que podem ser encontrados no mercado nacional, com os

principais assuntos da disciplina, classificados de acordo com os critérios apresentados por Eom e Kim (2006) em seu trabalho de revisão de literatura sobre Sistemas de Apoio à Decisão.

Tabela 1: Análise de livros-texto de Pesquisa Operacional

Técnica/ferramenta		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Métodos determinísticos	Programação linear	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Programação por metas	X	X			X	X		X	X	X
	Problema de transporte	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Otimização em redes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Modelos de estoque	X	X							X	
	Programação inteira	X	X	X	X	X	X		X	X	
	Programação não linear	X	X		X		X		X		X
	Programação dinâmica	X	X				X			X	
Métodos estocásticos	Teoria das filas	X	X			X			X	X	X
	Cadeias de Markov	X	X							X	
	Simulação	X	X			X					X
	Teoria de decisão	X	X			X			X		
	Teoria dos jogos	X	X			X	X			X	
Outras técnicas	Métodos de decisão multicritério					X					
	Processo Hierárquico Analítico (AHP)		X			X	X				
	PERT/COM		X			X		X			X
	Análise envoltória de dados (DEA)						X				

(1) Introdução à Pesquisa Operacional (HILLIER; LIEBERMAN, 2010).

(2) Pesquisa Operacional (TAHA, 2008).

(3) Pesquisa operacional para cursos de Administração, Contabilidade e Economia (FÁVERO; BELFIORE, 2012).

(4) Pesquisa operacional na tomada de decisões (LACHTERMACHER, 2009).

(5) Introdução à Pesquisa Operacional: métodos e modelos para análises de decisões (ANDRADE, 2018).

(6) Pesquisa operacional: 170 aplicações (COLIN, 2019).

(7) Programação linear e fluxos em redes (GOLDBARG; LUNA; GOLDBARG, 2015).

(8) Modelagem de planilha e análise de decisão (RAGSDALLE, 2014).

(9) Pesquisa operacional para cursos de engenharia (ARENALES et al., 2015).

(10) Pesquisa operacional: métodos de modelagem quantitativa para a tomada de decisões (VIRGILLITO, 2018).

Tradicionalmente, uma disciplina de Pesquisa Operacional é oferecida nos cursos de graduação em Administração de Empresas e abrange principalmente métodos determinísticos lineares, especialmente programação linear e otimização de redes. Estas ferramentas são voltadas à solução de problemas estruturados, havendo bastante utilização de ferramentas computacionais, como o suplemento Solver do Excel® e o programa LINGO

(STACHELSKI; TAGLIALENHA; FERNANDES, 2015). A aplicabilidade de uma disciplina de PO nesse formato já foi testada na AMAN, sendo considerada satisfatória, tendo havido boa aceitação pelos Cadetes quando a disciplina foi ministrada em forma de eletiva em 2016 (SILVA et al., 2017). Pode-se analisar alguns dos outros assuntos/métodos apresentados na Tabela 1 em termos de aplicabilidade no CFGOC/LEMB.

A programação não linear é comumente oferecida em cursos de engenharia, em problemas de considerável especificidade e complexidade, possivelmente inadequados para as pretensões da reestruturação curricular. Modelos de estoque são mais relacionados à área logística e, de certa forma, já fazem parte do conteúdo ministrado para os Cursos de Intendência e de Material Bélico. Os principais problemas de estoque trabalhados em PO referem-se ao lote econômico de compra e aos sistemas de gestão de estoques.

A teoria das filas trata da quantificação do fenômeno da espera em filas, empregando medidas de desempenho como comprimento médio de fila, tempo médio de espera em fila e utilização de instalação (TAHA, 2008). São problemas bastante específicos, muitos voltados para o dimensionamento de estruturas de atendimento.

Cadeias de Markov são modelos probabilísticos específicos, cuja teoria apoia-se em modelos de transição entre estados, com o emprego de matrizes. São aplicadas no estudo de confiabilidade, gestão de estoques e análises de processos, entre outros (HILLIER; LIEBERMAN, 2010).

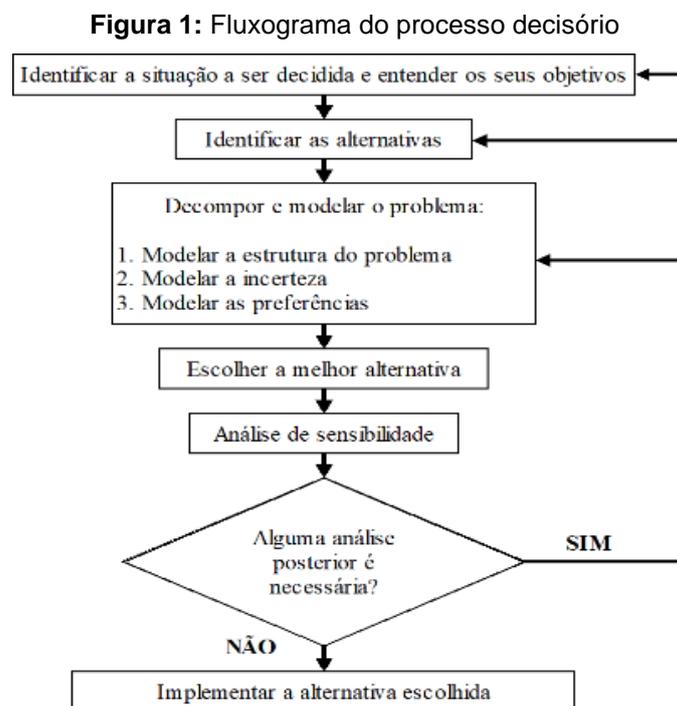
A teoria de decisão e teoria dos jogos são assuntos voltados a problemas de seleção de alternativas. Elas são apresentadas de forma introdutória em dois capítulos do livro-texto de Hillier e Liebermman (2010). Também se fazem presentes em um capítulo no livro de Taha (2008). Segundo esses autores, são assuntos semelhantes, que compartilham conceitos e ferramentas para solução, o que possibilita desenvolver tais assuntos dentro de uma disciplina a ser oferecida ao CFGOC/LEMB. Assim, este artigo passa a analisar esses assuntos com maior detalhamento.

3 TEORIA DA DECISÃO

A ideia de decisão, segundo o senso comum, está intuitivamente associada ao ato de escolher uma entre várias alternativas. O homem, como animal racional, vive tomando decisões no seu dia a dia, sejam elas simples como escolher a roupa para sair ou complexas como a decisão de aquisição de um novo bem. Entretanto, a complexidade dos tempos modernos e o desenvolvimento técnico-científico condicionaram o estabelecimento de uma nova ciência, denominada como análise de decisão, que pode ser definida por:

Uma filosofia, articulada por um conjunto de axiomas lógicos, e uma metodologia e coleção de procedimentos sistemáticos, com base nesses axiomas, para analisar com responsabilidade as complexidades inerentes aos problemas de decisão (KEENEY, 1982) (tradução livre).

Ao sair do senso comum e adentrar no campo da decisão como ciência, depara-se com conceitos e abordagens que representam diferenciais importantes que estruturam essa área do conhecimento. Assim, uma fundamental característica é a estruturação do problema da decisão, com o emprego de modelos e terminologia própria. Clemen e Reilly (2001) apresentam um fluxograma do processo decisório, como ilustrado na Figura 1.

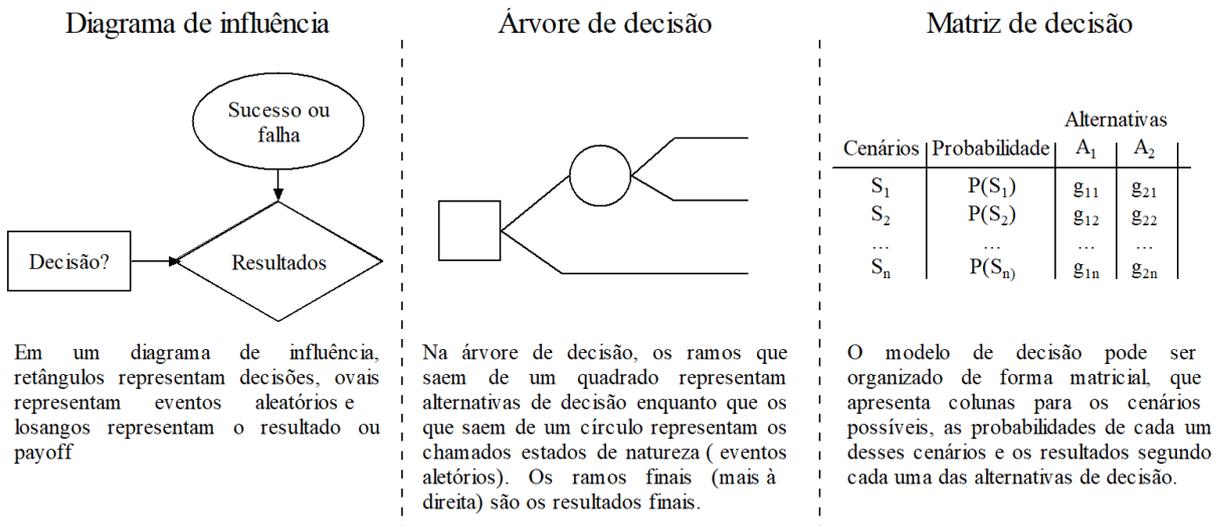


Fonte: Clemen e Reilly (2001)

Uma análise da decisão também se apoia no significado de valores e objetivos. Na tomada de decisão, valores representam tudo o que importa e é considerado. Um objetivo é o que se pretende alcançar. A escolha de um investimento que possua maior retorno é um exemplo de decisão com apenas um único objetivo. A escolha de um novo automóvel pode se tornar uma decisão com múltiplos objetivos se o decisor considerar, além do preço do bem, critérios como motorização, conforto, rede de assistência técnica, entre outros. Assim, pode-se classificar a complexidade de uma decisão em relação à quantidade de objetivos envolvidos.

No coração da estrutura do processo decisório está o ato de modelar, ou seja, representar o problema de decisão de forma a facilitar a sua solução. Pode-se usar representações esquemáticas, como árvores de decisão, matrizes de decisão e diagramas de influência (vide Figura 2). O modelo também pode ser desenvolvido matematicamente, sendo representado por equações e valores lógicos ou numéricos. É a modelagem que permite o emprego de métodos matemáticos e ferramentas computacionais para apoio à decisão.

Figura 2: Representações esquemáticas usadas no processo decisório



Fonte: autor

Outro fator fundamental que está presente nas tomadas de decisão é a incerteza, uma vez que esta acrescenta considerável dificuldade ao processo decisório. A análise de alternativas deve incluir a possibilidade de ocorrência de cenários diferentes no futuro, que influenciarão a alternativa escolhida de modo

a apresentar resultados diferentes. Por exemplo, a escolha de um investimento a longo é influenciada pela possibilidade de se haver uma economia em crescimento ou recessão, e isto é incerto e, na melhor das hipóteses, pode ser estimado com base em probabilidades.

Segundo Hammond; Keeney; Raiffa (2017) , uma forma de simplificar e representar as incertezas é adotar o conceito de fator de risco, recurso que capta a informação essencial sobre a forma como a incerteza influencia uma alternativa, de forma a responder questões fundamentais relacionadas aos seguintes fatores: as principais incertezas, os possíveis resultados, as chances de ocorrência de cada resultado e as suas consequências.

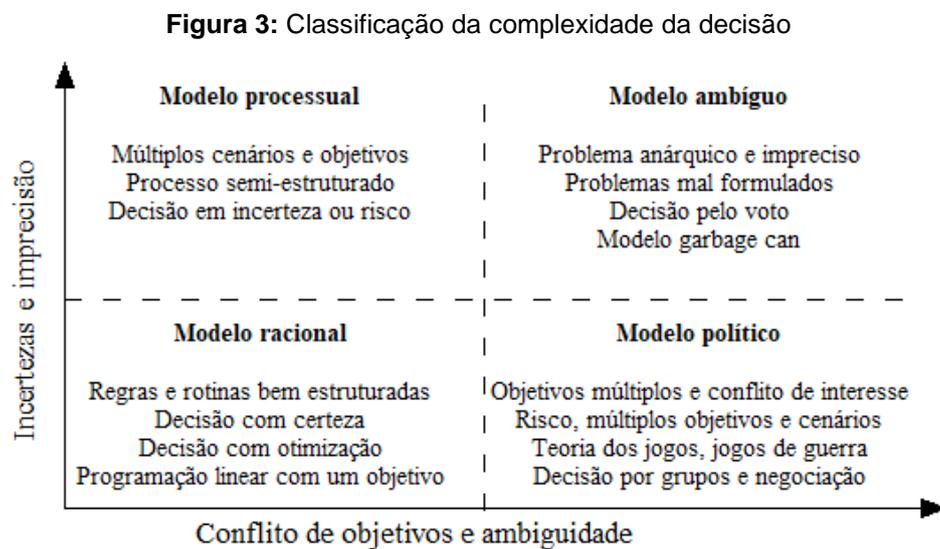
Ainda em relação a incertezas, Hammond; Keeney; Raiffa (2017) apontam a capacidade de suportar riscos como uma característica individual do tomador de decisão. Uma vez que o processo decisório quando existe incerteza resume-se a escolher alternativas de acordo com seus resultados prováveis, estes podem ser bastante indesejados. Assim, cabe ao decisor a incômoda tarefa de assumir riscos. Tal capacidade de suportar riscos é tratada, na teoria de decisão, pelo conceito de utilidade e aversão ao risco.

As incertezas no problema decisório também tornam necessária a realização de análises de sensibilidades. Essa análise é realizada examinando os efeitos de possíveis variações nos valores das variáveis desenvolvidas no modelo. A análise de sensibilidade responde à pergunta sobre o que realmente faz a diferença dentro do modelo de decisão (CLEMEN; REILLY, 2001).

3.1 COMPLEXIDADE NO PROBLEMA DECISÓRIO

Há problemas de decisão de vários tipos, desde os mais simplórios até os demasiadamente complexos. Segundo Shimizu (2006), a complexidade de um problema de decisão aumenta com o número de variáveis e com a ocorrência de risco e incerteza. Alguns problemas ainda possuem características que poderão influenciar significativamente decisões futuras. Esses problemas representam decisões interligadas (HAMMOND; KEENEY; RAIFFA, 2017). Existem problemas onde há conflitos de interesse, podendo haver a atuação de partes interessadas, sendo que o caso extremo, em que oponentes tomam decisões interligadas, é estudado pela teoria dos jogos.

Shimizu (2006) apresenta uma classificação dos diversos problemas de decisão de acordo com o nível de incerteza e o nível de conflito de objetivos. As incertezas envolvem a possibilidade do risco e/ou uma descrição imprecisa ou difusa do próprio problema de decisão. Os níveis de conflito, por sua vez, estão relacionados a questões de complexidade e estruturação. A Figura 3 apresenta a classificação proposta por Shimizu. Segundo o autor, não existe fronteira bem delimitada entre os modelos, podendo haver problemas com características de mais de um modelo.



Fonte: Shimizu (2006)

3.2 APLICABILIDADE DA TEORIA DA DECISÃO

A análise probabilística da decisão teve um progresso substancial como um subcampo de Pesquisa Operacional, havendo considerável avanço em três frentes: nas aplicações práticas do ofício de modelagem; na compreensão psicológica do processo de construção de crenças e avaliações; e no desenvolvimento de uma teoria para construção de modelos computacionais mais eficientes (MORTON; PHILLIPS, 2009).

É bem-vinda a ideia de maior integração entre a Pesquisa Operacional e outras disciplinas para o tratamento de questões éticas envolvidas em tomadas de decisão, uma vez que estas são baseadas nesse tipo de questão (ORMEROD; ULRICH, 2013). Pode-se esperar uma integração com disciplinas do CFGOC/LEMB que possuem tal escopo, como Filosofia e Ética Profissional

Militar. Ao comparar linhas de ação, os tomadores de decisão militares modernos frequentemente devem considerar tanto a eficácia militar quanto as consequências éticas das alternativas disponíveis (REED et al., 2016).

Um promissor campo de pesquisa envolve a proposição de um conjunto de recursos detalhados para descrever especificamente métodos de decisão de grupo, que envolvem várias partes interessadas, potencialmente representando diversos grupos de interesse (CINELLI et al., 2020). Decisões em grupo podem ser um interessante elemento integrador ao aproximar especialistas de diferentes áreas, o que é facilmente encontrado em situações como planejamento, operações interagências etc.

Burk e Parnell (2011) comparam o processo decisório militar com os de empresas em geral, apontando as seguintes diferenças fundamentais presentes nas decisões militares: oponentes hostis e com grande capacidade de adaptação, alta complexidade de sistemas (sistemas muitas vezes conectados e componentes de supersistemas) e um processo que não é (somente) guiado pelo aspecto financeiro, mas por um conjunto de objetivos, podendo ser conflitantes entre si.

4 TEORIA DOS JOGOS

Jogos estão comumente associados a atividades lúdicas ou esportivas, de tal forma que o termo “teoria dos jogos” pode não representar para o leigo a verdadeira importância que essa ciência possui, sobretudo em áreas como Relações Internacionais, Economia, Administração e Ciências Militares. Segundo Fiani (2015), um jogo é uma representação formal para analisar as situações nas quais agentes racionais interagem entre si. Esse conceito abrange situações diversas como a concorrência entre empresas, campanhas políticas e, por que não, o combate entre duas forças oponentes.

Modernamente, a teoria dos jogos, como ciência, teve sua origem no século passado, por meio das obras de John von Neumann, notavelmente pelo clássico “*The theory of games and economic behavior*”, publicado em 1944, em co-autoria com Oskar Morgenstern. O desenvolvimento da teoria dos jogos coincidiu com a Guerra Fria, havendo notáveis trabalhos publicados durante essa fase da geopolítica mundial, que, nada mais era do que um grande jogo

travado pelas duas potências da época, os Estados Unidos e a extinta União Soviética.

Figura 4: Forma estratégica ou normal do Dilema do Prisioneiro

Prisioneiro 1	Prisioneiro 2	
	Confessa	Não confessa
Confessa	(-5,-5)	(0,-10)
Não confessa	(-10,0)	(-1,-1)

Fonte: autor

Uma das formas mais simples e clássicas de representação de um jogo é por meio da forma estratégica ou normal (FIANI, 2015). A Figura 4 representa o famoso “dilema do prisioneiro”. Neste jogo, dois criminosos foram presos e colocados em celas separadas, sem haver comunicação entre eles. O delegado de polícia fez a seguinte oferta para cada um: se os dois confessarem o crime, serão condenados por 5 anos. Caso os dois neguem o crime, responderão por um crime menor e ficarão presos por apenas um ano. Se um criminoso confessar e o outro não, o que confessou será beneficiado (delação premiada) e será solto, enquanto o que negou será condenado a 10 anos.

A forma estratégica da Figura 4 apresenta as estratégias (alternativas) de cada prisioneiro (confessa, não confessa) e um quadro com os resultados das combinações dessas estratégias. O primeiro número dentro dos parênteses corresponde ao resultado do primeiro prisioneiro – o número negativo significa um resultado ruim (anos de cadeia).

Por mais que pareça tentador não confessar, ao analisar as estratégias do comparsa, cada prisioneiro racionalmente tenderá a escolher a confissão. Veja-se pela ótica do primeiro prisioneiro. Supondo que o prisioneiro 2 confesse, a estratégia do prisioneiro 1 que possui melhor resultado é confessar também (5 anos de cadeia contra 10, se negar). Se o prisioneiro 2 não confessar, novamente confessar será a melhor alternativa para o prisioneiro 1, pois poderá até mesmo ser libertado. É preciso lembrar que os dois prisioneiros jogam (escolhem confessar ou não) sem saber da escolha do outro.

O dilema do prisioneiro foi primeiramente proposto por Albert Trucker em 1950, sendo amplamente estudado em diversas áreas do conhecimento, como

Economia, Ciência Política, Psicologia e Biologia Evolucionária (FIDELIS; FALEIROS, 2018). Uma das situações corriqueiras mais associadas ao dilema é a “guerra de preços” entre concorrentes, que acaba forçando os preços a um valor mais reduzido – isso ocorre quando as empresas se comportam como “prisioneiros incomunicáveis” e praticam descontos com receio de perder vendas pelo preço elevado.

Além do dilema do prisioneiro, existem outros modelos bastante utilizados no estudo de situações em que haja oponentes atuando de forma estratégica. Como exemplos dessa diversidade, pode-se variar a quantidade de jogadores e de estratégias adotadas por cada jogador. Um jogo também pode ser de “informação completa” ou de “informação incompleta” - um jogo será de informação completa se todos os jogadores conhecerem as mesmas regras do jogo e todos os resultados possíveis. Outra classificação é sobre a soma dos resultados dos jogadores. Um jogo de soma zero é aquele no qual o valor que um jogador ganha é o mesmo que o outro perde (FIANI, 2015).

Como mencionado, a teoria dos jogos representa uma interessante área com aplicação em disciplinas como Economia, Direito e Administração.

5 ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE DECISÃO APLICADA A ASSUNTOS MILITARES

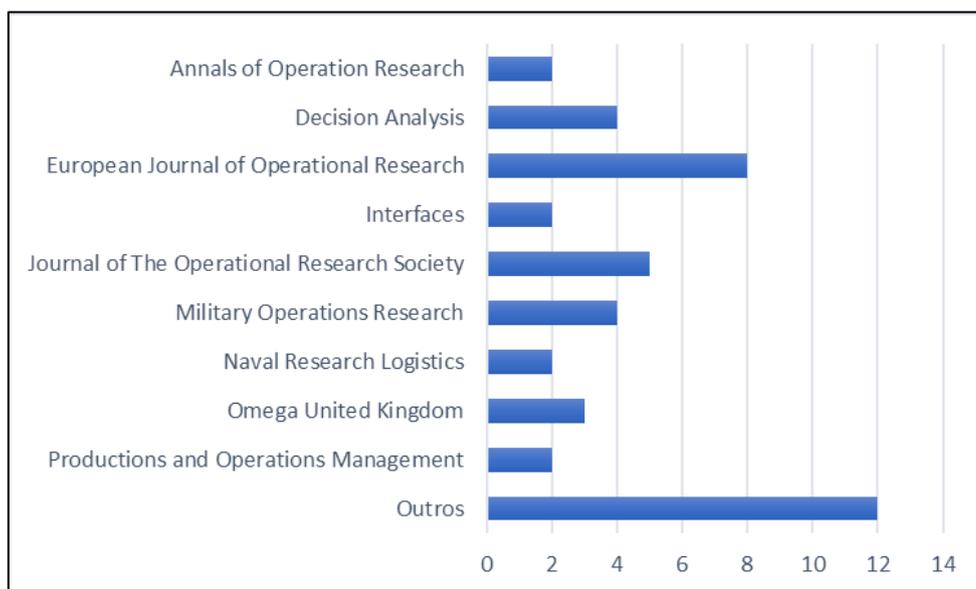
Uma pesquisa bibliométrica foi realizada empregando a base de dados Scopus. Trata-se do maior banco de dados de resumos e citações da literatura científica que é revisada por pares, abrangendo revistas científicas, livros, publicações de congressos entre outros. O acesso à base de dados Scopus foi realizada nos dias 11 e 12 de agosto de 2020. A pesquisa bibliométrica foi restrita a publicações em revistas científicas (*journals*), por se entender que tais publicações são meios mais rigorosos de divulgação científica. Com essa limitação, é esperado menor número de resultados.

A análise bibliométrica foi executada em várias fases. A primeira fase tratou da busca em todas as publicações de revistas que continham as seguintes palavras no título, resumo ou palavras-chaves: “*decision analysis*” (análise da decisão), “*multicriteria*” (multicritério), “*game theory*” (teoria dos jogos), “*decision*

under risk” (decisão sob risco), “*decision under uncertainty*” (decisão sob incerteza). Esta busca inicial retornou 64.533 resultados.

Analisando a busca inicial, observou-se a ocorrência de publicações em diversas áreas, como medicina, ciências agrárias, entre outras. É preciso esclarecer que as publicações contidas apenas em tais áreas poderiam empregar a decisão somente como ferramenta aplicada, sem maiores desenvolvimentos metodológicos. Assim, visando limitar os resultados dentro de uma disciplina voltada à decisão, a segunda busca limitou os resultados no assunto “*decision science*” (ciência da decisão). A segunda fase da busca limitou os resultados em 8.993.

Figura 5: Quantidade de publicações por periódicos.



Fonte: autor.

Tabela 2: Resultado da pesquisa bibliométrica

Tema	Trabalhos publicados	Total
Teoria dos jogos	Li; Zhao; Pu (2020); Bastian et al. (2020); Harju; Liesiö; Virtanen (2019); Garrec (2019); Nicholas; Alderson (2018); Goethals; Scala (2018); Lidbetter (2017); Taylor; Chan; Rasool (2017); Mille et al. (2017); Hausken (2017); Keller; Katsikopoulos (2016); Amor; Martel; Guitouni (2016); Hohzaki; Higashio (2016); Listner et al. (2016); Parnell et al. (2015); Kangaspunta; Salo (2014); Weir; Hendrix; Gutman (2014); Dimitrov; Sutton (2013); Dodd; Smith (2013); Alpern; Morton; Papadaki (2011); Beck (2011); Geis li Et Al. (2011)	22

Decisão multicritério	Roponen; Ríos Insua; Salo (2020); Collins; Huzurbazar (2019); Chen et al. (2019); Wade et al. (2019); Baron; Berman; Gavius (2018); Boardman; Lunday; Robbins (2017); Van Antwerpen; Curtis (2016); Hohzaki; Chiba (2015)	8
Decisão baseada em risco	Han; Lunday; Robbins (2016); Dees; Nestler; Kewley (2013);	2
Modelagem do processo de decisão	Koban; Macdonald Gibson (2017); Hohzaki (2016); Shan; Zhuang (2014); Hausken (2014); Hohzaki; Masuda (2012); Haphuriwat; Bier; Willis (2011)	6
Outros métodos de PO	Robbins et al. (2020); Pala; Zhuang (2018); Atkinson; Kress; Szechtman (2017); Xu; Zhuang; Liu (2016); Ergun et al. (2014); Kangaspunta; Liesiö; Salo (2012)	6

Fonte: autor

Sobre os periódicos que publicaram artigos dentro do critério de seleção, pode-se observar uma boa diversidade, como apresentado na Figura 5. Foram identificados 21 títulos diferentes, sendo apenas dois específicos das Ciências Militares (*Military Operations Research* e *Naval Research Logistics*). A Tabela 2, por sua vez apresenta a distribuição dos trabalhos de acordo com os temas principais. Nota-se uma boa quantidade de trabalhos que tratam de teoria dos jogos (22 selecionados). É preciso lembrar que os trabalhos sobre teoria da decisão estão divididos em quatro subáreas: decisão multicritério, decisão baseada em risco, modelagem do processo decisório e decisão apoiada em outros métodos de PO.

A terceira fase da busca restringiu os resultados para apenas os que possuíam pelo menos um dos seguintes termos no título, resumo ou palavras-chave: “*military*” (militar), “*army*” (exército), “*navy*” (marinha) ou “*air force*” (força aérea). Espera-se assim delimitar o universo de publicações que tratam de assuntos militares. Obteve-se 120 resultados. Por fim, a última fase limitou os resultados em relação ao ano de publicação. Foi empregado um recorte de dez anos (2011 a 2020). Dos 49 resultados obtidos, 5 foram excluídos, pois se tratava de editoriais ou apenas citavam os termos militares sem desenvolver assunto pertinente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, que possui caráter teórico-conceitual, apresentou uma análise de conceitos e aplicabilidade de Pesquisa Operacional, especialmente na proposta de assuntos para compor uma segunda disciplina dessa área. Neste sentido, procurou-se inicialmente trabalhar no material didático disponível no mercado nacional. Concentrando-se nos assuntos de teoria da decisão e de teoria dos jogos, este artigo apresentou alguns dos principais conceitos de forma introdutória. Por fim, uma breve pesquisa bibliométrica foi realizada em relação aos dois assuntos em tela nas principais publicações científicas na base de dados Scopus.

O artigo foi limitado ao estudo conceitual com a finalidade específica de apresentar justificativas para a inclusão dos assuntos dentro de uma disciplina. Trata-se de uma pesquisa exploratória simples, sem maiores pretensões para o desenvolvimento dos assuntos apresentados. Entretanto, a pesquisa conseguiu apresentar um quadro de fácil compreensão sobre os assuntos e de sua importância e aplicabilidade para o CFGOC/LEMB.

A teoria da decisão possui aplicabilidade natural no CFGOC/LEMB, uma vez que este é voltado para a formação do futuro líder militar, ou seja, o comandante e tomador de decisões. Pretende-se que essa disciplina desenvolva competências ligadas ao raciocínio lógico e à construção e compreensão de modelos para a tomada de decisão. Como verificado no desenvolvimento teórico que foi apresentado neste artigo, os modelos decisórios são desenvolvidos para lidar com risco e complexidade, dois fatores bastante comuns em decisões militares. Assim, espera-se atingir satisfatoriamente o objetivo da proposta da Portaria 152-EME de uma disciplina sobre “Processo de Tomada de Decisão em Ambiente Incerto”.

Sobre a teoria dos jogos, observa-se que o assunto é adequado à situação militar, quando há presença de forças oponentes. Isso pôde ser verificado dentro da pesquisa bibliométrica pela variedade de temas sobre jogos de patrulhamento e de enfrentamento do terrorismo. Como verificado na apresentação conceitual, o assunto apresenta notável semelhança com a teoria da decisão, podendo ser oferecido como continuação do assunto. A interdisciplinaridade da disciplina

proposta pode ser desenvolvida em questões relacionadas a ética, conflito de interesses, competição e incerteza.

REFERÊNCIAS

- ALPERN, S.; MORTON, A.; PAPADAKI, K. Patrolling games. **Operations Research**, v. 59, n. 5, p. 1246–1257, 2011.
- AMOR, S. B.; MARTEL, J.-M.; GUITOUNI, A. A multicriteria risk measure in a military context: Application to the Commander’s Advisory System for Airspace Protection case. **International Journal of Risk Assessment and Management**, v. 19, n. 3, p. 194–213, 2016.
- ANDRADE, E. L. DE. **Introdução à pesquisa operacional: métodos e modelos para análise de decisões**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- ARENALES, M. et al. **Pesquisa operacional para cursos de engenharia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.
- ATKINSON, M. P.; KRESS, M.; SZECHTMAN, R. To catch an intruder: Part A—uncluttered scenario. **Naval Research Logistics**, v. 64, n. 1, p. 29–40, 2017.
- BARON, O.; BERMAN, O.; GAVIOUS, A. A Game Between a Terrorist and a Passive Defender. **Production and Operations Management**, v. 27, n. 3, p. 433–457, 2018.
- BASTIAN, N. D. et al. Models and methods for workforce planning under uncertainty: Optimizing U.S. Army cyber branch readiness and manning. **Omega (United Kingdom)**, v. 92, 2020.
- BECK, J. Game theory implementation of capability investment problem. **Military Operations Research**, v. 16, n. 1, p. 41–55, 2011.
- BOARDMAN, N. T.; LUNDAY, B. J.; ROBBINS, M. J. Heterogeneous surface-to-air missile defense battery location: a game theoretic approach. **Journal of Heuristics**, v. 23, n. 6, p. 417–447, 2017.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA DEFESA. EXÉRCITO BRASILEIRO. **Portaria 152-EME, de 16 de novembro de 2010**. Aprova a Diretriz para a Implantação da Nova Sistemática de Formação do Oficial de Carreira do Exército Brasileiro da Linha de Ensino Militar Bélico e dá outras providências. Brasília, DF. 2010.
- BURK, R. C.; PARNELL, G. S. Portfolio Decision Analysis: Lessons from Military Applications. In: **Portfolio Decision Analysis**. New York: Springer, 2011. p. 29–51.
- CHEN, B. et al. When Edge Computing Meets Aerial Vehicles: An Energy-Efficient Edge Cloud Architecture for Intelligent Multi-UAV. **IEEE Transactions on Services Computing**, 2019.
- CINELLI, M. et al. How to support the application of multiple criteria decision analysis?

Let us start with a comprehensive taxonomy. **Omega (United Kingdom)**, v. 96, 2020.

CLEMEN, R. T.; REILLY, T. **Making hard decisions with DecisionTools**. Pacific Grove: Duxbury, 2001.

COLIN, E. C. **Pesquisa operacional: 170 aplicações em estratégia, finanças, logística, produção, marketing e vendas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

COLLINS, D. H.; HUZURBAZAR, A. V. Petri net models of adversarial scenarios in safety and security. **Military Operations Research**, v. 24, n. 3, p. 27–47, 2019.

COURTOIS, G. **A arte de ser chefe**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1984.

DEES, R. A.; NESTLER, S. T.; KEWLEY, R. Wholesoldier performance appraisal to support mentoring and personnel decisions. **Decision Analysis**, v. 10, n. 1, p. 82–97, 2013.

DIMITROV, S.; SUTTON, W. Generalized symmetric weight assignment technique: Incorporating managerial preferences in data envelopment analysis using a penalty function. **Omega (United Kingdom)**, v. 41, n. 1, p. 48–54, 2013.

DODD, L.; SMITH, J. Q. Devolving command decisions in complex operations. **Journal of the Operational Research Society**, v. 64, n. 1, p. 17–33, 21 jan. 2013.

EOM, S.; KIM, E. **A survey of decision support system applications (1995-2001)** **Journal of the Operational Research Society** Palgrave Macmillan Ltd., , 30 nov. 2006.

ERGUN, O. et al. Improving humanitarian operations through technology-enabled collaboration. **Production and Operations Management**, v. 23, n. 6, p. 1002–1014, 2014.

EXÉRCITO, M. D. D. E. B. C. DO. **Portaria 124-DECEx, de 26 de maio de 2020**, 2020.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. **Pesquisa operacional para cursos de administração, contabilidade e economia**. Rio de janeiro: Elsevier, 2012.

FIANI, R. **Teoria dos jogos: com aplicações em Economia, Administração e Ciências Sociais**. 4. ed. Rio de janeiro: Elsevier Ltd, 2015.

FIDELIS, D. P.; FALEIROS, P. B. Definição comportamental do jogo dilema do prisioneiro e variáveis investigadas: comportamento social, autocontrole e metacontingências. In: ESCOBAL, G.; FALEIROS, P. B.; FERREIRA, A. L. (Eds.). . **Análise do comportamento & teoria dos jogos**. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2018.

GARREC, T. Continuous patrolling and hiding games. **European Journal of Operational Research**, v. 277, n. 1, p. 42–51, 2019.

GEIS II, J. P. et al. Blue horizons study assesses future capabilities and technologies for the United States Air Force. **Interfaces**, v. 41, n. 4, p. 338–353, 2011.

GOETHALS, P. L.; SCALA, N. M. Eliminating the weakest link approach to army unit readiness. **Decision Analysis**, v. 15, n. 2, p. 110–130, 2018.

GOLDBARG, M. C.; LUNA, H. P. L.; GOLDBARG, E. F. G. **Programação linear e fluxos em redes**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

HAMMOND, J.; KEENEY, R. L.; RAIFFA, H. **Decisões inteligentes**. Rio de Janeiro: Alta books, 2017.

HAN, C. Y.; LUNDAY, B. J.; ROBBINS, M. J. A game theoretic model for the optimal location of Integrated Air Defense System missile batteries. **INFORMS Journal on Computing**, v. 28, n. 3, p. 405–416, 2016.

HAPHURIWAT, N.; BIER, V. M.; WILLIS, H. H. Deterring the smuggling of nuclear weapons in container freight through detection and retaliation. **Decision Analysis**, v. 8, n. 2, p. 88–102, 2011.

HARJU, M.; LIESIÖ, J.; VIRTANEN, K. Spatial multi-attribute decision analysis: Axiomatic foundations and incomplete preference information. **European Journal of Operational Research**, v. 275, n. 1, p. 167–181, 2019.

HAUSKEN, K. Individual versus overarching protection and attack of assets. **Central European Journal of Operations Research**, v. 22, n. 1, p. 89–112, 2014.

HAUSKEN, K. Defense and attack for interdependent systems. **European Journal of Operational Research**, v. 256, n. 2, p. 582–591, 2017.

HILLIER, F. S.; LIEBERMAN, G. J. **Introdução à pesquisa operacional**. 8. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2010.

HOHZAKI, R. Search games: Literature and survey. **Journal of the Operations Research Society of Japan**, v. 59, n. 1, p. 1–34, 2016.

HOHZAKI, R.; CHIBA, T. An attrition game on an acyclic network. **Journal of the Operational Research Society**, v. 66, n. 6, p. 979–992, 2015.

HOHZAKI, R.; HIGASHIO, T. An attrition game on a network ruled by Lanchester's square law. **Journal of the Operational Research Society**, v. 67, n. 5, p. 691–707, 2016.

HOHZAKI, R.; MASUDA, R. A smuggling game with asymmetrical information of players. **Journal of the Operational Research Society**, v. 63, n. 10, p. 1434–1446, 2012.

KANGASPUNTA, J.; LIESIÖ, J.; SALO, A. Cost-efficiency analysis of weapon system portfolios. **European Journal of Operational Research**, v. 223, n. 1, p. 264–275, 2012.

KANGASPUNTA, J.; SALO, A. Expert judgments in the cost-effectiveness analysis of resource allocations: A case study in military planning. **OR Spectrum**, v. 36, n. 1, p. 161–185, 2014.

KEENEY, R. L. Decision Analysis: an Overview. **Oper Res**, v. V 30, n. N 5, p. 803–838, 1982.

KELLER, N.; KATSIKOPOULOS, K. V. On the role of psychological heuristics in operational research; And a demonstration in military stability operations. **European**

Journal of Operational Research, v. 249, n. 3, p. 1063–1073, 2016.

KOBAN, L. A.; MACDONALD GIBSON, J. Small-unit water purifiers for remote military outposts: A new application of multicriteria decision analysis. **Journal of Multi-Criteria Decision Analysis**, v. 24, n. 3–4, p. 146–161, 2017.

LACHTERMACHER, G. **Pesquisa operacional na tomada de decisões**. 4. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

LI, X.; ZHAO, X.; PU, W. Battle damage-oriented spare parts forecasting method based on wartime influencing factors analysis and ϵ -support vector regression. **International Journal of Production Research**, v. 58, n. 4, p. 1178–1198, 2020.

LIDBETTER, T. On the approximation ratio of the Random Chinese Postman Tour for network search. **European Journal of Operational Research**, v. 263, n. 3, p. 782–788, 2017.

LISTNER, C. et al. A strategic model for state compliance verification. **Naval Research Logistics**, v. 63, n. 3, p. 260–271, 2016.

MILLER, M. R. et al. Optimal allocation of students to naval nuclear-power training units. **Interfaces**, v. 47, n. 4, p. 320–335, 2017.

MORTON, A.; PHILLIPS, L. D. Fifty years of probabilistic decision analysis: A view from the UK. **Journal of the Operational Research Society**, v. 60, n. SUPPL. 1, 2009.

NICHOLAS, P. J.; ALDERSON, D. L. Fast design of wireless mesh networks to defend against worst-case jamming. **Military Operations Research**, v. 23, n. 3, p. 5–20, 2018.

ORMEROD, R. J.; ULRICH, W. Operational research and ethics: A literature review. **European Journal of Operational Research**, v. 228, n. 2, p. 291–307, 2013.

PALA, A.; ZHUANG, J. Security screening queues with impatient applicants: A new model with a case study. **European Journal of Operational Research**, v. 265, n. 3, p. 919–930, 2018.

PARNELL, G. S. et al. Air force cyberspace investment analysis. **Decision Analysis**, v. 12, n. 2, p. 81–95, 2015.

RAGSDALLE, C. **Modelagem de planilha e análise de decisão**. 7. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

REED, G. S. et al. A principles-based model of ethical considerations in military decision making. **Journal of Defense Modeling and Simulation**, v. 13, n. 2, p. 195–211, 2016.

ROBBINS, M. J. et al. Approximate dynamic programming for the aeromedical evacuation dispatching problem: Value function approximation utilizing multiple level aggregation. **Omega (United Kingdom)**, v. 91, 2020.

ROPONEN, J.; RÍOS INSUA, D.; SALO, A. Adversarial risk analysis under partial information. **European Journal of Operational Research**, v. 287, n. 1, p. 306–316, 2020.

- SHAN, X.; ZHUANG, J. Subsidizing to disrupt a terrorism supply chain-A four-player game. **Journal of the Operational Research Society**, v. 65, n. 7, p. 1108–1119, 2014.
- SHIMIZU, T. **Decisão nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- SILVA, C. et al. Pesquisa Operacional: uma percepção de disciplina pelos graduandos em Ciências Militares do Exército Brasileiro. **XLIX Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional. Oportunidade em tempos de crise econômica: tecnologias de pontas usando pesquisa operacional**, 2017.
- STACHELSKI, W.; TAGLIALENHA, S. L. DE S.; FERNANDES, C. W. N. **A utilização das ferramentas lingo e solver no ensino de pesquisa operacional na engenharia: um estudo de caso na aquisição de softwares**. Xxxv encontro nacional de engenharia de produção. **Anais**. Fortaleza: 2015
- TAHA, H. A. **Pesquisa operacional**. 8. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.
- TAYLOR, G. S.; CHAN, Y.; RASOOL, G. A three-dimensional bin-packing model: exact multicriteria solution and computational complexity. **Annals of Operations Research**, v. 251, n. 1–2, p. 397–427, 2017.
- VAN ANTWERPEN, C.; CURTIS, N. J. A data collection and presentation methodology for decision support: A case study of hand-held mine detection devices. **European Journal of Operational Research**, v. 251, n. 1, p. 237–251, 2016.
- VIRGILLITO, S. B. **Pesquisa operacional: Métodos de modelagem quantitativa para a tomada de decisões**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- WADE, Z. et al. Incorporating resilience in an integrated analysis of alternatives. **Military Operations Research**, v. 24, n. 2, p. 5–16, 2019.
- WEIR, J. D.; HENDRIX, J.; GUTMAN, A. J. The triage method: Screening alternatives over time with multiobjective decision analysis. **International Journal of Multicriteria Decision Making**, v. 4, n. 4, p. 311–331, 2014.
- XU, J.; ZHUANG, J.; LIU, Z. Modeling and mitigating the effects of supply chain disruption in a defender–attacker game. **Annals of Operations Research**, v. 236, n. 1, p. 255–270, 2016.

HISTÓRICO DA INTRODUÇÃO DO ENSINO DE ÉTICA PROFISSIONAL MILITAR NA AMAN

HISTORY OF THE INTRODUCTION OF TEACHING OF MILITARY PROFESSIONAL ETHICS IN THE AMAN

Alexsander Soares Elias

Doutorando em História pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal, apresentar os fundamentos jurídicos e doutrinários que norteiam o Direito Internacional Humanitário, também denominado Direito Internacional dos Conflitos Armados, e suas implicações quanto aos aspectos relacionados ao emprego de tropas em Operações de Paz sob a égide das Nações Unidas. O tema proposto procura analisar de que forma se deu a introdução do ensino desta disciplina no âmbito das Forças Armadas, especialmente na formação do cadete do Exército, e quais os possíveis desdobramentos que serão advindos. A questão abordada se refere muito além do que meramente a aplicação de normas de engajamento a serem observadas por tropas em Operações de Paz. O posicionamento crítico daqueles que irão comandar estas tropas deverá ser embasado nos ditames daquilo que a comunidade internacional impõe como escopo normativo-garantidor da eficácia do Direito Internacional Humanitário.

Palavras-chave: Direito Internacional Humanitário. Direito Internacional dos Conflitos Armados. Ensino Militar. Academia Militar das Agulhas Negras.

ABSTRACT

The main objective of this article is to present the legal and doctrinal foundations guiding International Humanitarian Law, also known as International Law on Armed Conflicts, and its implications for aspects related to the use of troops in Peace Operations under the aegis of the United Nations. The proposed theme seeks to analyze how the introduction of the teaching of this discipline within the scope of the Armed Forces, especially in the formation of the army cadet, and what the possible unfolding that will come from it. The issue addressed goes far beyond merely applying the norms of engagement to be observed by troops in Peace Operations, rather, in a critical position of those who will command these troops, which should be based on the dictates of what the community international law imposes as normative-guarantor scope of the effectiveness of international humanitarian law.

Keywords: International Humanitarian Law. International Law of Armed Conflict. Military Education. Military Academy of Agulhas Negras.

1 INTRODUÇÃO

A Academia Militar da Agulhas Negras (AMAN) é a escola de formação militar do Exército Brasileiro que tem a missão de formar oficiais para o Brasil desde 1811, quando foi instituída por D. João VI na cidade do Rio de Janeiro (MACHADO, 2015). A partir do ano de 1944, a AMAN passou a funcionar na cidade de Resende/RJ.

O curso na AMAN compreende cinco anos de estudo. O cadete (título que ostenta os alunos desta escola) recebe, ao seu término, o diploma de bacharel

em Ciências Militares, em uma das seguintes áreas de especialização: Infantaria; Cavalaria; Artilharia; Engenharia; Comunicações; Material Bélico e Intendência. Estas Armas, Quadro e Serviço, que compõem as especialidades nas quais o cadete atuará, constituem o núcleo de carreira dos oficiais combates do Exército Brasileiro.

Atualmente, a única forma de se chegar aos altos postos de comando no Exército Brasileiro se dá pelo ingresso na AMAN. Neste ponto, reside a grande responsabilidade que é a formação intelectual do cadete, a qual deve ser solidamente embasada em valores de respeito aos Direitos Humanos e aos Direitos Fundamentais, que estão insculpidos na Constituição da República Federativa do Brasil.

O resultado de tal formação, alinhada com os ditames do Direito Internacional Humanitário, garantirá às futuras gerações de brasileiros a atuação de um Exército pautado em suas ações pelo respeito à dignidade da pessoa humana. Ao mesmo tempo, não se olvida de cumprir as suas missões constitucionais, ainda que neste mister tenha de empregar o uso da força.

O foco deste artigo é analisar de que forma ocorreu a introdução do estudo das normas do Direito Internacional Humanitário na AMAN. Ao final, busca-se concluir de que maneira a difusão do mesmo pode contribuir para a formação de valores normativo-humanitários no cadete, que no futuro poderá estar à frente de operações de paz.

2 METODOLOGIA

O presente texto trata-se de um artigo de revisão bibliográfica, caracterizado por uma pesquisa qualitativa, a qual procura analisar os principais conceitos que norteiam o Direito Internacional Humanitário. Também revisita o pensamento de renomados autores acerca das normas que regem o Direito Internacional dos Conflitos Armados (DICA).

Consoante ao objetivo desta pesquisa, também são analisadas algumas fontes primárias documentais, as quais embasam as conclusões presentes neste estudo.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 AS MISSÕES DE PAZ DA ONU E O DIREITO INTERNACIONAL HUMANITÁRIO

Historicamente, o Brasil teve sempre uma notória participação em Operações de Manutenção da Paz lideradas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Estas operações sempre estiveram pautadas por normas e diretrizes específicas, dentre as quais se destaca o Direito Internacional Humanitário (DIH).

Vários são os tipos de Missão de Paz que a ONU pode desencadear e, dependendo de sua natureza e do grau em que estas se encontram, poderão ser operações de “diplomacia preventiva”, de “estabelecimento da paz”, de “manutenção da paz”, de “imposição da paz” ou de “desarmamento” (ARAÚJO, 2003, p. 10).

Nas últimas décadas, o Brasil tem participado de diversas operações de paz com seus efetivos. O manual de campanha do Exército Brasileiro, intitulado “Manual de Campanha – Operações de Manutenção da Paz” (C-95-1), assim define a importância destas para a Força Terrestre:

A participação nos processos de paz, sob a égide de organismos internacionais, constitui-se em excelente oportunidade para incorporação de enriquecedora experiência militar que, devidamente aproveitada e difundida, revelar-se-á fator de fundamental importância para a melhoria da capacitação da Força Terrestre e dos seus níveis de motivação e profissionalismo (C 95-1, p.1-1, 1998).

O Direito Internacional Humanitário (DIH) é um ramo do Direito Internacional Público e tem por objetivo regulamentar a mais excepcional das circunstâncias: a guerra. A característica específica do DIH provoca inúmeros questionamentos jurídicos, sendo o principal deles referente à possibilidade de existência deste direito (PALMA, 2009). Sendo os conflitos armados uma forma de negação do direito, como seria possível a concepção de um direito dentro de tal situação na qual o que está em jogo vem a ser a sobrevivência? Em face deste questionamento, duas linhas teóricas se contrapõem, conforme pode-se observar na lição da ilustre doutrinadora que se segue:

Uma delas, de abordagem realista, preconiza que a guerra não pode ser regulamentada por sua própria essência, tendo em vista que nenhuma ideia de limite preestabelecida se sustenta frente ao ambiente anárquico e violento dos conflitos armados. Estes pensadores põem em dúvida, ou até mesmo negam, a possibilidade de normatização destas situações excepcionais. (...) Já a outra corrente de pensamento, com uma abordagem normativa, argumenta que a guerra, como qualquer outro fenômeno social, é passível de regulamentação pelo Direito. Estes defensores da possibilidade de existência do DIH complementam que há um interesse mútuo das partes beligerantes no sentido de que certos preceitos sejam respeitados durante as batalhas, por causa da reciprocidade. Se uma parte não deseja sofrer um determinado tratamento durante o conflito, também não deve infligi-lo ao seu inimigo (PALMA, 2009, p.11).

De acordo com a segunda corrente de juristas, o DIH só é aplicável na hipótese efetiva de existência de um conflito armado, sendo a sua aplicação equânime em relação às partes envolvidas, sem levar em conta qual delas foi o sujeito iniciador das hostilidades (JARDIM, 2006). Cabe salientar que, a despeito do fato de que operações de paz não sejam consideradas como situação de guerra do ponto de vista político, os Estados põem em ação o seu aparato militar nas missões de paz, conforme nos assinala o ilustre doutrinador:

A Consideração tática dos meios de força em PKO [operações de paz] é, como seria de esperar, a mesma que se faz para qualquer outra situação bélica. Resulta de um determinado arranjo de pessoas, materiais, equipamentos (especialmente, mas não exclusivamente, armamentos) e ambiente. (PROENÇA JÚNIOR, 2002, p.172).

Ao longo do tempo, conforme nos leciona a promotora e doutrinadora Palma (2009), três expressões foram cunhadas para designar o conjunto normativo que hoje é conhecido como DIH: a primeira delas, conhecida como “Direito da Guerra”, vigorou até a criação da ONU em 1948, quando então a guerra passou a ter um caráter de ilegalidade no campo internacional. Esta vertente é também denominada como “Direito de Haia”, ocupando-se apenas da limitação das hostilidades, restringindo meios e métodos de combates; possui, portanto, uma natureza preventiva e seu alvo são os combatentes (PALMA, 2009).

Já a segunda expressão, é designada “Direito Internacional dos Conflitos Armados” (DICA), também conhecida por “Direito de Genebra”. Surge nas Convenções de Genebra de 1949, que passam a utilizar a expressão “conflitos

armados” para estender a proteção jurídica aos indivíduos vitimados por confrontos que não poderiam ser tecnicamente classificados como guerra.

A última destas expressões, “Direito Internacional Humanitário” (DIH), foi utilizada primeiramente pelo Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), na década de 1950, passando a ser a preferida pela doutrina dominante. *“Ainda que peque em rigor técnico quando se refere ao aspecto restritivo de meios e métodos de combate que também compõem as normas disciplinadoras dos conflitos armados.”* (PALMA, 2009, p.14).

Oportunamente cabe salientar que uma outra designação, o chamado “Direito de Nova York”, também compõe o rol destes diplomas legais do *ius in bello*, uma vez que após a Conferência de Teerã sobre os Direitos Humanos (1968), passou a haver um gradual envolvimento das Nações Unidas com o DIH. Desta feita, foi adotada uma resolução sobre a aplicação de direitos humanos em tempos de guerra, a qual encamparia *“os tratados de direito penal internacional que, ao tipificar crimes de guerra, traduzem-se em instrumento de implementação do DIH”* (PALMA, 2009, p. 16).

As Forças Armadas em operações adotam, dado o aspecto mais técnico da terminologia, a expressão Direito Internacional dos Conflitos Armados (DICA), a fim de classificar o conjunto normativo que regula o seu pessoal em suas respectivas áreas de atuação. O Exército Brasileiro também adota tal nomenclatura.

3.2 TRATADOS DO DIREITO INTERNACIONAL HUMANITÁRIO DOS QUAIS O BRASIL É SIGNATÁRIO

O Brasil, historicamente, desde o período imperial, tem demonstrado no plano internacional um compromisso, seja por ratificação ou por adesão, com a maior parte dos Tratados relativos ao *“ius in bello”*. Este é entendido como o conjunto de normas que regulam os conflitos armados internacionais, conforme nos ensina a doutrinadora Najla Palma (PALMA, 2009).

A relação seguinte nos mostra alguns tratados dos quais o Brasil se tornou signatário ao longo de sua história: a) Declaração sobre a proibição do uso de certos projéteis em tempo de guerra. São Petersburgo, 11.12.1868. (Adesão em 23.10.1869); b) Convenção (IV) sobre as leis e costumes da guerra terrestre e

seu anexo: Regulamento sobre as leis e costumes da guerra terrestre. Haia, 18.10.1907. (Assinatura em 18.10.1907); c) Convenção (IV) de Genebra de 1949, que protege a população civil. Genebra, 12.08.1949 (Rat. 29.06.1957); d) Protocolo Adicional às Convenções de Genebra de 1949, relativo à proteção das vítimas de conflitos armados internacionais (Protocolo I). 08.06.1977 (Adesão em 05.05.1992); e) Protocolo Adicional às Convenções de Genebra de 1949 relativo à proteção das vítimas de conflitos armados não-internacionais (Protocolo II). 08.06.1977 (Adesão em 05.05.1992); f) Protocolo facultativo referente à Convenção sobre os direitos da criança, concernente ao envolvimento de crianças em conflitos armados. New York, 25.05.2000 (Ratificado em 27.01.2004); g) Segundo Protocolo relativo à Convenção para a proteção de bens culturais em caso de conflito armado. Haia, 26.03.1999 (Adesão 23.09.2005); e h) Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. Roma, 17.07.1998. (Ratificado em 20.06.2002).

A definição do que vem a ser Direito Internacional Humanitário passa pelo entendimento de que o mesmo se constitui em um conjunto de normas internacionais, historicamente originárias de tratados ou ratificadas pelo costume. Destinam-se a serem aplicadas nos conflitos armados como fator limitador dos métodos e os meios a serem utilizados pelas partes beligerantes, visando a proteger as pessoas e os bens que possam ser afetados pelo conflito (SWINARSKI, 1996).

O DIH alcançou ao longo do século XX sua forma mais aprimorada nas Convenções de Genebra, ratificadas em agosto de 1949 e que se destinavam a proteger feridos e doentes em conflitos armados em terra, como também os feridos e náufragos no mar; além da proteção dos prisioneiros de guerra, de civis em territórios ocupados e estrangeiros em territórios beligerantes. Todas estas medidas, porém, eram restritas aos conflitos armados internacionais.

Através da iniciativa do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), entre 1974 e 1977 os representantes de vários Estados reunidos em Genebra, Suíça, aprovaram os Protocolos Adicionais (PA) às Convenções de 1949, com o intuito de aperfeiçoá-las. O Protocolo I complementou e desenvolveu dispositivos das Convenções de Genebra aplicáveis no caso de conflito armado internacional.

Já o Protocolo II fez o mesmo, passando a abarcar os conflitos armados não internacionais (ARAÚJO, 2003). Especificamente, no caso do Protocolo II, a aceitação do mesmo impôs a seus signatários o dever de garantir proteção aos indivíduos enquadrados nas normas humanitárias (CHEREM, 2002).

Destarte, a partir de então, as missões de paz da ONU passaram a ter um caráter muito mais abrangente, fazendo com que este organismo supranacional tivesse cada vez mais uma maior demanda por tropas capazes de compor as forças militares de manutenção e imposição da paz, nos diversos conflitos que eclodem pelo globo. Neste contexto, o Estado brasileiro passou a ser cada vez mais solicitado a contribuir com efetivos para a composição de tropas para missões de tal natureza, tendo o Exército Brasileiro se destacado como um corpo de excelência no planejamento e execução das diversas atribuições da mais alta responsabilidade, que lhe são delegadas pela ONU.

3.3 A DIFUSÃO DO DIREITO INTERNACIONAL HUMANITÁRIO NO ÂMBITO DAS FORÇAS ARMADAS NO BRASIL

A difusão das normas do DIH entre os membros das Forças Armadas dos países signatários de seus diplomas legais é uma imposição, que consta do PA I, conforme nos assinala o seguinte doutrinador:

O Protocolo I de 1977 determina expressamente que as autoridades militares devem estar plenamente cientes de seu texto (art.83 §2º). Complementa-se esta obrigação, por uma parte, com o dever que têm os Estados de formar assessores jurídicos para ajudar aos comandantes na aplicação das Convenções de Genebra e de seu Protocolo I no ensino que devem compartilhar com as forças armadas a respeito (art.82). *Por outra parte, os comandantes devem cuidar para que os militares sob o seu comando conheçam suas obrigações decorrentes desses instrumentos* (art. 87) (JARDIM, 2006, p.153, [grifo nosso]).

A fim de corroborar o seu argumento, o autor faz alusão à sentença proferida pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, responsabilizando a Colômbia para que difunda o DIH continuamente entre suas forças armadas, conforme trecho da sentença datada de 15 de setembro de 2005, do caso “Massacre de Mapirán”, no qual o Estado da Colômbia figurou como réu:

13. El Estado debe implementar, en un plazo razonable, programas de de educación e derechos humanos y

Derecho Internacional Humanitário permanentes dentro de las fuerzas armadas colombianas, em todos los niveles jerárquicos em los términos de los párrafos 316 y 317 de esta Sentencia (JARDIM, 2006, p.154).

No Brasil, o Senado Federal já havia proposto o Projeto de Lei nº 281, de 13 de julho de 2003, a fim de regular a obrigação do ensino do DIH nas escolas de formação do Exército, da Marinha e da Aeronáutica. Interessante se faz notar as exposições de motivos que o autor, senador Efraim Moraes, fez em defesa de tal projeto:

No Brasil, a grade curricular das escolas e academias militares é definida por deliberação de órgãos da burocracia dos respectivos sistemas de ensino do Exército, da Marinha e da Aeronáutica (...). *Têm-se constatado, todavia, que deixar ao talante dessas burocracias a instituição da disciplina do Direito Internacional Humanitário não tem garantido seu ministério obrigatório e continuado, o que afronta as obrigações pactuadas pelo Brasil frente à comunidade internacional e faz com que o País incorra em responsabilidade internacional.* (JARDIM, 2006, p. 155, [grifo nosso]).

Ao que parece, o ilustre senador não se mostrava confiante, à época da apresentação do projeto, com a disposição das Forças Armadas em incluírem a disciplina de Direito Internacional Humanitário no currículo de seus estabelecimentos de ensino. É importante salientar que, pelo Decreto s/nº de 27 de novembro de 2003, foi criada a “Comissão Nacional para a Difusão e Implementação do Direito Internacional Humanitário no Brasil” (PALMA, 2009), visando a difusão e à implementação por parte das autoridades competentes, de seus dispositivos, particularmente os relacionados às Convenções de Genebra de 1949 e os seus respectivos Protocolos adicionais I e II de 1977, bem como aos demais instrumentos de tal natureza, aos quais o Brasil venha a tomar parte, resolução esta publicada no DOU de 28/11/03 - APE (PALMA, 2009). A referida comissão é presidida pelo representante do Ministério das Relações Exteriores.

Consoante com o referido documento, podem ser verificados os objetivos a serem alcançados com a implementação do DICA nos estabelecimentos de formação e ensino militar, foram estabelecidos pelo Ministério da Defesa (MD) no ano de 2008:

A metodologia a ser aplicada na implementação do DICA deve observar os seguintes: I - dar ênfase aos processos de ensino e de instrução que permitam capacitar futuros instrutores e Comandantes a aplicar, respeitar e garantir o respeito ao DICA; (...); III – permitir

que o DICA faça parte do processo de tomada de decisões pelos Comandantes, Chefes, diretores e seus respectivos assessores em todos os níveis (art. 6º, §2º da Portaria Normativa nº 916/MD de 13/06/2008).

Pode-se observar também que, em outro trecho do documento versando sobre a avaliação e validação curricular do DICA, delega-se aos comandantes a responsabilidade desta verificação junto aos militares recém-egressos de escolas de formação:

Art. 7º. Acerca da forma de avaliação e de validação do DICA deve observar os critérios de ensino adotados por cada força Armada. Art. 8º (...). Parágrafo único. Nas pesquisas de validação curricular devem ser inseridos questionamentos aos Comandantes, Chefes ou Diretores no que se refere à capacidade dos militares recém-egressos dos estabelecimentos de ensino de assessorá-los na aplicação do DICA, quando pertinente (Portaria Normativa nº 916/MD de 13/06/2008).

Ao se observar a massa documental arregimentada para a elaboração deste artigo, chama a atenção o fato que, em função de uma decisão proferida pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, houve um reflexo direto e substancial sobre os conteúdos a serem incluídos na grade curricular das Escolas Militares, no que tange ao Direito Humanitário. Isso se depreende do documento encaminhado ao Secretário da SPESD (Secretaria de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto do Ministério da Defesa) pelo Chefe da Divisão de Direitos Humanos do Ministério das Relações Exteriores:

(...) Uma vez que a Corte Interamericana de Direitos Humanos determinou a inclusão do teor da sentença do caso Gomes Lund e outros ("Guerrilha do Araguaia") e da jurisprudência da Corte sobre desaparecimento forçado no programa curricular das Forças Armadas, encaminho endereços dos sítios da internet da Corte, onde podem ser encontradas a sentença do caso em comento e as demais decisões da Corte sobre desaparecimento forçado: <http://is.gd/R5DS8w> (sentença) e <http://is.gd/sEz7DU> (jurisprudência) (Ofício nº 150 DDH/SHUM CIDH BRAS).

Em um breve olhar retrospectivo, pode-se perceber como a difusão do Direito Internacional Humanitário, configurado nas normas do DICA entre as Forças Armadas, tornou-se então, nos últimos anos, um objeto de séria apreciação por parte do Ministério da Defesa, principalmente no que diz respeito ao ensino, conforme pode-se constatar no texto do seguinte fragmento da Portaria Normativa nº 1.069/MD, de 5 de maio de 2011:

A ampla difusão do DICA nas Escolas Militares e nas demais organizações militares, por si só, não será medida suficiente, tampouco garantirá a sua aplicação nas operações militares. Apresenta-se ainda como necessidade o estabelecimento de condições adequadas para que ocorra comportamento lícito de todos militares e civis envolvidos em um conflito armado. A difusão e o estudo do DICA, que caracterizam o ensino, constituem-se em fatores primários para que as operações militares ocorram em consonância com esse ramo do Direito. Será a partir do ensino que os militares e civis tomarão conhecimento e adquirirão condições de aplicá-lo. Contudo, só o ensino não será suficiente. Outras iniciativas serão igualmente consideradas importantes: a) a doutrina; b) as sanções; e c) o treinamento (MD 34-M-03, p. 35).

No intuito de produzir as condições adequadas para que os militares brasileiros empregados em missões de paz possam ter o esperado comportamento lícito quando em operações, o Ministério da Defesa expediu ofício, cujo teor é referente à difusão do Direito Internacional Humanitário, especificamente o DICA, entre os membros das Forças Armadas:

Sobre este tema (...), informo que foi estruturado um curso ou programa especial sobre Direitos Humanos, denominado de “Ética Profissional Militar”, com carga horária mínima de 20 horas, a ser realizado já a partir de 2012, de caráter obrigatório para todos os militares que estejam designados para Missões de Paz e de Garantia da Lei e da Ordem (GLO), e que atenda, com a maior amplitude possível, os demais oficiais e praças das Forças Armadas lotados nas diversas Organizações Militares do EB. Este programa deverá ser ministrado nas escolas militares de formação a partir de 2013 (Ofício nº 13854/SEPESD/DEPEC/DIENS-MD de 14/12/2011).

Uma rápida análise do fragmento de texto acima nos permite concluir que o Ministério da Defesa resolveu determinar o momento inicial do ensino do DICA nos estabelecimentos de ensino militar. Ainda apresentou um programa e uma carga horária mínima a ser cumprida por estes estabelecimentos, além de especificar os segmentos prioritários na implementação do ensino da novel disciplina, pelo mesmo denominada “Ética Profissional Militar”.

Ainda em dezembro de 2011, o Ministério da Defesa expediu documentação relativa à implantação e à sistematização do ensino do Direito Internacional Humanitário nas escolas de formação das Forças Armadas, cujo conjunto normativo deverá ser apreciado sob o enfoque da ética militar:

Ao considerar que a formação ética–militar envolve valores e princípios que transcendem àqueles

relacionados ao Direito, o Ministério da Defesa houve por bem instituir um Programa/curso mais amplo, que englobe Convenções, Tratados e Acordos Internacionais relacionados aos Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário; a correspondente legislação nacional relacionada ao tema, assim como os fundamentos básicos do direito Internacional dos Conflitos Armados (DICA), harmonizando e atualizando o conteúdo programático atualmente estabelecido nas Forças Armadas, cuja abrangência será para todos os níveis hierárquicos e, ainda, estimule as ações do profissional militar para o atendimento dos valores morais e princípios que norteiam sua conduta na sociedade (Programa/Curso de Ética Profissional Militar – Concepção Estrutural MD – Dez/2011).

Conforme se pode perceber, o referido documento estabeleceu a implantação de uma disciplina a ser introduzida na grade curricular, com conteúdo programático já delineado e que seria ministrada nos diversos níveis da formação militar. Ainda em seu texto, pode-se verificar a que se destina a introdução da novel disciplina:

Assim sendo, o Programa/Curso ora instituído terá como foco apresentar os conhecimentos necessários ao exercício das atividades inerentes à profissão militar e ao atendimento da missão constitucional da Marinha, Exército e Aeronáutica *em operações de Garantia da Lei e da Ordem (GLO) em território nacional, nas missões de paz e nos conflitos armados internacionais de que venha a fazer parte e deverão ser contextualizadas no planejamento institucional da formação, pós-formação e capacitação dos recursos humanos das Forças Armadas* (Programa/Curso de Ética Profissional Militar – Concepção Estrutural MD – Dez/2011 [grifo nosso]).

Constata-se assim, que a introdução do Direito Internacional Humanitário se deu de forma heterônoma no âmbito das Escolas Militares. Talvez tenha sido uma forma de neutralizar a consubstanciação de receios semelhantes aos demonstrados na fala do senador Efrain Moraes, quase uma década antes.

3.4 O ENSINO DO DIREITO INTERNACIONAL HUMANITÁRIO NA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS

Foi interessante notar ao longo desta pesquisa que, ao mesmo tempo em que o Ministério da Defesa fazia gestões no sentido da implantação do tema "Direitos Humanos" nas Escolas Militares, os professores da Cadeira de Direito da AMAN prontamente defenderam a introdução de uma disciplina que abordasse o Direito Humanitário nesta escola de formação, conforme nos

assinala Linhares (2011). Um destes professores e elaborador do seguinte documento, do qual transcreve-se este breve trecho:

Dentro dessa visão, a Cadeira de Direito da AMAN já vinha, há algum tempo, estudando a possibilidade de ampliar o tema Direitos Humanos. Com o cuidado de se manter apartada de qualquer deletéria discussão político-partidária, como se espera de uma escola de formação de cidadãos -soldados, estudou-se a incorporação das noções mais recentes e pacificadas, no meio acadêmico, da doutrina jurídica. O fulcro da discussão levada a cabo pelos professores da Cadeira de Direito foi o da dignidade da pessoa humana, princípio maior da Constituição Federal de 1988 e substrato axiológico que vem balizando o que a comunidade acadêmica nomina como Direitos dos Homens, Direitos Humanos e Direitos Fundamentais (...). Assim, atendendo as diretrizes estabelecidas pela END [Estratégia Nacional de Defesa], (...) os docentes de Direito da AMAN elaboraram, e foi encaminhado à Divisão de Ensino uma proposta curricular da disciplina. Embora sujeita à aprovação de seu conteúdo e nome, sugeriu-se, de acordo com o que o meio acadêmico tem como pacificado, fosse chamada de "Direitos Humanos e Direito Internacional dos Conflitos Armados" (LINHARES, 2011, p.22, [grifo nosso]).

Consoante com as diretrizes preconizadas pelo Ministério da Defesa e pelo escalão superior da Força Terrestre, a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) introduziu uma disciplina denominada "Ética Profissional Militar, a ser ministrada aos cadetes do 3º Ano, em 2013, cuja carga horária comporta 60 horas-aula presenciais. Trata-se de uma carga horária três vezes superior ao que fora preconizado pelo próprio Ministério da Defesa, quando da orientação para o planejamento e execução desta disciplina, conforme documento anteriormente citado.

Os assuntos elencados no PLADIS (Plano de Disciplina) de "Ética Profissional Militar" que nos foi fornecido pela cadeira de Direito da AMAN (que é a responsável por planejar, preparar e ministrar as aulas desta disciplina) são muito significativos no que diz à proposta desta nova disciplina, conforme pode-se observar a seguir. Cabe salientar que foram transcritos para este artigo apenas os assuntos julgados mais pertinentes ao tema, a fim de que se possa acerca dos mesmos, fazer uma breve análise sobre os conteúdos ensinados.

No que tange à Legislação Internacional sobre o tema, observa-se:

Assunto 1.c) Principais Atos Internacionais sobre DH: 1) A importância da tutela legal internacional dos DH. 2) Os principais aspectos filosóficos e morais a respeito da dignidade do ser humano e as suas implicações para a

atuação ética da tropa, em qualquer situação. 3) A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (10 Dez 1948). 4) A Convenção Americana sobre DH (Pacto de São José da Costa Rica – 22 Nov. 1969). 5) A Convenção sobre a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais (Convenção Europeia sobre DH - 04 Nov. 1950). 6) A Convenção (28 Jul 1951) e o Protocolo/1967, relativos ao Estatuto dos Refugiados. 7) A Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (21 Dez 1965). 8) A Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou Degradantes (10 Dez 1984). 9) A Convenção Interamericana para prevenir e punir a tortura (09 Dez 1985). 10) A Convenção Interamericana sobre o desaparecimento forçado (09 Jun 1994). 11) A Convenção Internacional para a proteção de todas as pessoas, contra o desaparecimento forçado (20 Dez. 2006). 12) O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (ONU - 1966). 13) A Declaração dos Direitos da Criança (1959) – Convenção s/ os direitos das crianças (ONU - 1989). 14) A Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres (ONU - MÉXICO - 1979) (Pladis de Ética Profissional Militar, 2013).

É importante ressaltar que o cadete, através destes conhecimentos, poderá desenvolver a maturidade intelectual para compreender que sua atuação enquanto oficial do Exército. Portanto, é um ator legitimado para operar a violência estatal e deverá sempre ser pautado pelos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro frente aos organismos internacionais, e não por atitudes voluntaristas, uma vez que as consequências de seus atos poderão refletir negativamente sobre a imagem do Brasil no exterior.

Sobre a jurisprudência da Corte Interamericana de DH, tem-se:

Assunto 1. d) A jurisprudência da Corte Interamericana de DH: 1) As principais decisões exaradas pela Corte Interamericana de DH – em especial a jurisprudência dessa Corte relacionada com o desaparecimento forçado de pessoas, outras graves violações de DH e à jurisprudência penal militar – e seus reflexos para o Brasil e para as Forças Armadas. 2) A Sentença exarada pela Corte Interamericana de DH, em 24 de novembro de 2010 e a sua relação com a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF), sobre a aplicação da Lei 6.683, de 27 Ago 1979 (Lei da Anistia) (Pladis de Ética Profissional Militar, 2013).

Para estes assuntos elencados, o cadete deverá desenvolver as competências necessárias para conhecer, analisar, interpretar e avaliar as decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Destacam-se a

jurisprudência dessa Corte relacionada com o desaparecimento forçado de pessoas, outras graves violações de Direitos Humanos e à jurisprudência penal militar, de acordo com parâmetros delineadores da soberania e dos interesses nacionais.

A respeito da Legislação Nacional sobre os Direitos Humanos, verifica-se:

Assunto 2.b) Ilícitos relacionados à violação dos DH: 1) Aspectos constitucionais relevantes. 2) A Lei que define o crime de genocídio (Lei 2.889, de 1º Out. 1956). 3) A Lei que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor (Lei 7.716 de 05 Jan. 1989). 4) A Lei que define o crime de tortura (Lei 9.455, de 07 Abr. 1997). (Pladis de Ética Profissional Militar, 2013).

Importante ressaltar que os cadetes para quem estes conteúdos serão ministrados estarão atuando no corpo de tropa em menos de dois anos. Lá receberão, sob seu comando já como tenentes, jovens de várias origens sociais, religiosas e raciais. Além do mais, muitos deste jovens oficiais atuarão em missões típicas de segurança pública, promovendo ocupações de áreas onde existem conflitos relacionados ao tráfico ou em operações de Garantia da Lei e da Ordem.

Sendo assim, estes conteúdos se mostram por demais relevantes no sentido em que fornecem subsídios para que os mesmos possam desempenhar suas missões de uma forma cada vez mais profissional e pautada pelo respeito ao Direito Internacional Humanitário. No que se refere ao Direito Internacional dos Conflitos Armados (DICA), leciona-se:

Assunto 3.c) Principais aspectos legais e princípios reguladores do DICA: 1) Aspectos do "Regramento Internacional para o emprego da força militar". 2) Os princípios da Humanidade, Distinção, Proporcionalidade, Limitação e Necessidade Militar, na aplicação do DICA. 3) O comportamento na ação e na evacuação, o Direito de Ocupação e as Zonas de Retaguarda. 4) Os requisitos dos alvos a serem atingidos. 5) A importância da proteção do meio ambiente natural e antrópico, durante os conflitos armados (Pladis de Ética Profissional Militar, 2013).

Neste ponto da disciplina, deverá ser desenvolvido no cadete a capacidade de compreender e descrever os principais aspectos legais e os princípios que devem balizar a condução de conflitos armados e a proteção de pessoas, benfeitorias e meio ambiente, das localidades envolvidas. Tudo isso de acordo com a doutrina, a jurisprudência e os instrumentos legais internacionais e nacionais, que embasam tais conhecimentos.

Quanto à proteção às pessoas, é estudado pelos cadetes:

Assunto 3.d) A proteção às pessoas nos conflitos armados 1) Ditames das Convenções de Genebra (1864 a 1949), e dos Protocolos Adicionais I e II (1977). 2) Os aspectos mais relevantes do Estatuto do Combatente e do Prisioneiro de Guerra (PG). 3) O tratamento a ser dispensado ao pessoal sanitário, ao pessoal religioso, a correspondentes de guerra e aos feridos. 4) O tratamento previsto para o espião e o mercenário. 5) O tratamento a ser dispensado aos náufragos. 6) O tratamento específico envolvendo os mortos. 7) O tratamento devido à tripulação embarcada em aeronave militar. 8) O tratamento devido aos refugiados e deslocados (Pladis de Ética Profissional Militar, 2013).

O cadete deverá ser capaz de compreender e descrever os principais aspectos legais e os princípios que dão conformidade aos estatutos de proteção de cada um dos atores envolvidos em conflitos armados e que devem balizar a fiscalização e as ações proativas respectivas. Assim, fica em condições de participar do preparo e do emprego, nos níveis fração e subunidade e torna-se vetor de propagação das premissas legais sobre a proteção dos atores de um conflito armado, ao longo da vida profissional.

Em relação ao Tribunal Penal Internacional, ministra-se aos futuros oficiais:

Assunto 3.g) O Tribunal Penal Internacional (TPI). Conforme o programa, são ministrados os assuntos que se seguem: 1) O Direito de Roma/Estatuto de Roma (17 Jul 1998) – aspectos relevantes. 2) A competência do Tribunal Penal Internacional. 3) Os tipos penais mais relevantes (Pladis de Ética Profissional Militar, 2013).

Finalmente, este aspecto representa o ponto culminante de todo este trabalho que será desenvolvido pela cadeira de Direito da AMAN: a implicação penal pelo descumprimento das normas do DIH. Neste ponto, o cadete deverá ser capaz de compreender e descrever a finalidade e a competência do Tribunal Penal Internacional, o seu caráter de complementaridade à tutela propiciada pela legislação e pelo sistema penal dos Estados Nacionais e os tipos penais considerados relevantes pela comunidade internacional, de acordo com os instrumentos legais disponíveis em âmbito nacional e internacional.

Considerando esta gama de assuntos abordados, julga-se que os objetivos preconizados com a introdução do Direito Humanitário no currículo da AMAN, estabelecida pelo Ministério da Defesa, terão alcançados os seus desígnios. A grade curricular elaborada pelos mestres da cadeira de Ética

Profissional Militar traz o que há de mais significativo acerca do tema Direito Humanitário e Direito Internacional dos Conflitos Armados, conforme verificado nesta pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, conclui-se que as normas que regem o Direito Internacional Humanitário foram evoluindo ao longo do século XX, à medida que a guerra se tornava um evento cada vez mais letal. Não obstante, as hipóteses de emprego de forças militares em operações de não-guerra também se tornaram uma constante, demandando assim por normas que regulassem o emprego das tropas em um contexto de garantia aos direitos das populações civis, vítimas circunstanciais destas novas modalidades de conflitos.

O Brasil, desde a época imperial, sempre esteve ao lado das mais avançadas normas do Direito Internacional dos Direitos Humanos e também das relacionadas ao Direito Internacional Humanitário. Fruto desta postura, o Brasil vem se destacando nas duas últimas décadas como protagonista em Missões de Paz da ONU, tendo obtido significativos resultados positivos na resolução de conflitos, atuando como interlocutor ou mesmo com o emprego de tropas em Missões de Paz.

De acordo com dados do CCOPAB – Centro Conjunto de Operações de Paz do Brasil (CCOPAB, 2016), o Brasil conta com 09 (nove) Missões de Paz em andamento ao redor do mundo, localizadas em 04 (quatro) continentes e com um efetivo total de 1743 homens de suas Forças Armadas (Marinha, Exército e Aeronáutica).

Portanto, em um cenário de maior protagonismo internacional do Estado brasileiro, no que diz respeito à participação em Missões de Paz, torna-se imperioso que os militares das Forças Armadas brasileiras, especialmente os do Exército – que são aqueles que tem um contato mais direto com as populações civis –, tenham uma melhor e mais sólida formação nos ditames do Direito Internacional Humanitário.

Neste sentido, com base em nesta pesquisa, considera-se que a iniciativa do Ministério da Defesa em exigir a difusão dos ensinamentos do DIH nas Escolas Militares – o que tem sido de forma plena e satisfatória levado a efeito

pela cadeira de Direito da AMAN através da disciplina de "Ética Profissional Militar –, atende às exigências da formação de um oficial que seja capaz de decidir em momentos críticos – em que a tensão pode chegar a limites inimagináveis – norteado pelo substrato do valor da dignidade da pessoa humana, quando da sua tomada de posição, ainda que esteja em situações nas quais a violência tenha de ser efetivamente empregada.

O Exército Brasileiro, por meio da Divisão de Ensino da Academia Militar das Agulhas Negras, ao ratificar a iniciativa dos docentes da cadeira de Direito de aprofundarem o ensino do Direito Internacional Humanitário na formação dos cadetes, que serão os futuros líderes e chefes militares – indo além das 20 horas iniciais que foram preconizadas pelo Ministério da Defesa –, se coloca em um patamar equânime ao de exércitos de países que possuem uma democracia bem mais longeva. É impossível se falar na efetividade de um Estado Democrático de Direito onde os Direitos Humanos não sejam levados em conta pelo Estado, nem tampouco por aqueles que segundo Max Weber (1973), são seus agentes legitimados para administrarem a violência, no caso, os militares.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, G C. **As operações de manutenção da paz em face do moderno direito humanitário e do tribunal penal internacional**. Artigo Científico, EsAEx, Salvador, 2003.

BRASIL. Academia Militar das Agulhas Negras. **Plano de disciplina de ética profissional militar do 3º ano**, 2013, todos os cursos.

_____. CCOPAB - Centro Conjunto de Operações de Paz do Brasil. **Missões em andamento**. Disponível em: <<http://www.ccopab.eb.mil.br/index.php/pt/operacoes-de-paz/missoes-em-andamento>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

_____. Estado Maior do Exército. **C 95-1 manual de campanha - operações de manutenção da paz**, 2ª edição, 1998.

_____. Ministério da Defesa. **MD 34-M-03 Manual de emprego do direito internacional dos conflitos armados (dica) nas forças armadas**, 1ª edição, 2011.

_____. Ministério da Defesa. **Portaria normativa nº916/MD** de 13 de junho de 2008.

_____. Ministério da Defesa. **Programa/curso de ética profissional militar**. concepção estrutural. Brasília, DF, dez. 2011.

_____. Ministério da Defesa. **Ofício nº 13854/SEPESD/DEPEC/DIENS-MD**. Brasília,

DF, 14 dez. 2011.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Ofício nº 150 DDH/SHUM CIDH BRAS**, de 16 de novembro de 2011.

CHEREM, M. T. C. S. **Direito internacional humanitário**. Curitiba: Juruá, 2002.

JARDIM, T. **O Brasil e o direito internacional dos conflitos armados**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2006, 2 v., Tomo I.

LINHARES, A. **A estratégia nacional de defesa, o exército brasileiro e os direitos humanos: uma perspectiva pós-moderna da formação do oficial**. Resende, 2011, Mimeografado.

MACHADO, E. et al. **Manual de história militar do Brasil**. Resende, RJ: [s.n], 2015.

PALMA, N. **Direito internacional humanitário e direito penal internacional**. Rio de Janeiro: Fundação Trompowsky, 2009.

PROENÇA JÚNIOR, D. **O enquadramento das missões de paz (PKO) nas teorias de guerra e de polícia**. Revista brasileira de Política Internacional, Rio de Janeiro, v.45, n.2, p.147-197, 2002.

SWINARSKI, C. **Introdução ao direito internacional humanitário**. Comitê Internacional da Cruz Vermelha. Brasília: Instituto Interamericano de Direitos Humanos, 1996.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1973.

COMO APRIMORAR A MEMORIZAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA? OS EFEITOS DE UM SOFTWARE DE APRENDIZAGEM POR REVISÃO ESPAÇADA

HOW TO IMPROVE ENGLISH MEMORIZATION? THE EFFECTS OF A SPACED REVIEW LEARNING SOFTWARE

Eduardo Dallanora Martins

Graduado em Ciências Militares pela Academia Militar das Agulhas Negras
(AMAN)

André Frangulis Costa Duarte

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar os efeitos de um Software de Aprendizagem por Revisão Espaçada (SARE) no processo de aprendizagem, por intermédio da memorização de conteúdos factuais relacionados às aulas de Língua Inglesa ministradas na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). O público-alvo desta pesquisa foi composto por cadetes do 1º Ano da AMAN. Explicou-se, de forma introdutória, o funcionamento de um SARE específico e o método de memorização no qual ele se baseia. Em seguida, foram analisados os dados coletados, oriundos de um questionário eletrônico aplicado em quatro turmas de cadetes, as quais utilizaram o SARE durante uma semana. Este questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas, buscando-se seguir uma abordagem qualitativa no exame dos dados colhidos. As principais conclusões desta pesquisa são: a utilização do SARE aprimorou o processo de memorização de conteúdos factuais em Inglês, bem como aumentou a percepção dos cadetes sobre a aplicabilidade desta tecnologia em outras disciplinas.

Palavras-chave: AMAN, Língua Inglesa, Software de Aprendizagem por Revisão Espaçada.

ABSTRACT

The purpose of this article is to investigate the effects that a Learning Software by Spaced Review (SARE) causes in the learning process, through the memorization of factual contents related to English Language classes taught at the Military Academy of Agulhas Negras (AMAN). The target audience for this research is composed of cadets from the First Year of AMAN. To achieve this goal, the instructions to use the SARE and the method of memorization on which it is based on were explained in an introductory way. Then, the collected data was analyzed, which was originated from an electronic questionnaire applied to four classes of cadets, who used the SARE for a week. This questionnaire was composed of open and closed questions, in an effort to achieve a qualitative approach on the examination of the acquired data. The main conclusions of this research are: the use of this SARE improved the process of memorization of factual content in English, as well as increased the cadets' perception of the applicability of this technology in other subjects.

Keywords: AMAN, English Language, Learning Software by Spaced Review.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem por objetivo investigar os efeitos de um Software de Aprendizagem por Revisão Espaçada (SARE) na memorização de conhecimentos factuais em Língua Inglesa por parte de cadetes do 1º Ano da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), em 2020. Muitos dos preceitos aqui elencados são oriundos do desenvolvimento desta temática em um trabalho de conclusão de curso defendido e orientado, respectivamente, pelos autores deste trabalho.

A AMAN é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão em nível superior, cujo principal objetivo é formar o oficial combatente de carreira da Linha Bélica do Exército Brasileiro (EB). Durante sua formação acadêmica, em um regime de quatro anos de internato, seus alunos – intitulados cadetes – são apresentados a uma extensa carga horária de aulas e instruções, exigindo-se dedicação integral para que tenham a capacidade de exercer as funções inerentes à sua futura profissão.

A Língua Inglesa, objeto de quatro disciplinas anuais na AMAN, é o idioma mais difundido no mundo, em termos de número de falantes nativos e não nativos. Segundo Crystal (2008), esse número é de aproximadamente 2 bilhões de pessoas. A necessidade de se aprender Inglês é uma demanda mundial, estendida para diversos ramos da sociedade, incluindo o meio militar. Dessa forma, o Exército Brasileiro viu por bem implementar o ensino deste idioma em seus bancos escolares (DUARTE et al., 2019), possibilitando que seus militares participem de missões em conjunto com forças armadas estrangeiras, bem como tenham acesso a conhecimentos militares somente disponíveis nesta língua.

A Diretriz para a Implementação da Nova Sistemática de Formação do Oficial de Carreira do Exército Brasileiro da Linha de Ensino Militar Bélico (BRASIL, 2010) define, como premissa básica, que o currículo da AMAN deve ser orientado, de forma gradativa e coordenada, a capacitar o futuro oficial a ser proficiente em, no mínimo, dois idiomas (Inglês e Espanhol). Observe-se que o ensino de Língua Inglesa na formação do futuro oficial combatente do Exército Brasileiro se inicia na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), na qual os alunos cursam 75h do idioma no decorrer do ano letivo. Na AMAN, os

cadetes continuam os seus estudos, sendo 75h nos três primeiros anos e 45h no último ano de formação.

A metodologia utilizada para a consecução desta pesquisa valeu-se da abordagem qualitativa, sendo os dados obtidos por um estudo de campo (GIL, 2002, p. 53), focalizando as aulas de Inglês ministradas aos cadetes do 1º Ano da AMAN.

A produção deste artigo justifica-se pela possibilidade de que o estudo do nível de efetividade dos SARE no auxílio ao aprendizado de conceitos factuais constantes na disciplina de Língua Inglesa na AMAN possa ser aproveitada para estudos correlatos em outras disciplinas da AMAN, bem como em outros contextos educacionais, quer seja no Ensino Superior ou na Educação Básica. Além disso, trata-se de um tema relevante e atual, por abordar uma questão instigante e pertinente para o futuro de nossa educação: o uso adequado de *softwares* e de *smartphones* para fins de aprendizagem dos discentes.

Além do acima exposto, esta pesquisa também se justifica pelo fato de que o ensino de idiomas, além de possibilitar diversas experiências profissionais para os cadetes após estarem formados (participando de missões militares em outros países, por exemplo), também é de grande utilidade durante as suas formações. São frequentes os intercâmbios entre cadetes estrangeiros e os da AMAN. Tais contatos podem elevar o nível cultural dos cadetes, por meio de interações tanto formais quanto informais.

Esta pesquisa, ao focar a viabilidade da utilização de meios virtuais para a aprendizagem, ampara-se na premissa de que a inserção de novas tecnologias no ambiente educacional militar é uma das tendências da denominada “Educação 4.0”, de acordo com Silva et al. (2019). Leva-se também em conta a geração na qual os cadetes estão englobados, a chamada “geração Z”, a qual faz intenso proveito de ferramentas digitais. Segundo Patriota (2015, p. 15), inclusive, “esta não conhece uma realidade sem *internet*, o que dificulta o desligamento da vida on-line para a off-line gerando profundas transformações na sociedade”.

Algumas das possibilidades da utilização de meios eletrônicos em benefício da aprendizagem residem nos Softwares de Aprendizagem por Revisão Espaçada (SARE), os quais, segundo Bower e Rutson-Griffiths (2016), fazem proveito do Sistema de Revisão Espaçada (SRE). O potencial educacional

oferecido pelo SRE é ampliado em sua versão digital. A crescente capacidade de armazenamento de dados, bem como a evolução da portabilidade dos *gadgets* são fatores que facilitam o acesso e aprimoram a efetividade deste método.

Ao longo deste trabalho serão, inicialmente, expostas algumas bases teóricas para a sua consecução, com destaque para os tipos de conhecimento (ZABALA; ARNAU, 2015); e o conceito de Curva do Esquecimento, intimamente ligado ao Sistema de Revisão Espaçada e às definições de memória de longo e curto prazo, de acordo com Hebb (1949) e Broadbent (1958). Posteriormente, serão expostos os procedimentos seguidos pela pesquisa realizada, os resultados obtidos e as considerações finais.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

Os principais aspectos teóricos que fundamentam este artigo são: a apresentação de uma forma de classificação dos tipos de conhecimento; e uma introdução ao conceito de Curva do Esquecimento, intimamente ligado ao Sistema de Revisão Espaçada (SRE) e às definições de memória de longo e curto prazo.

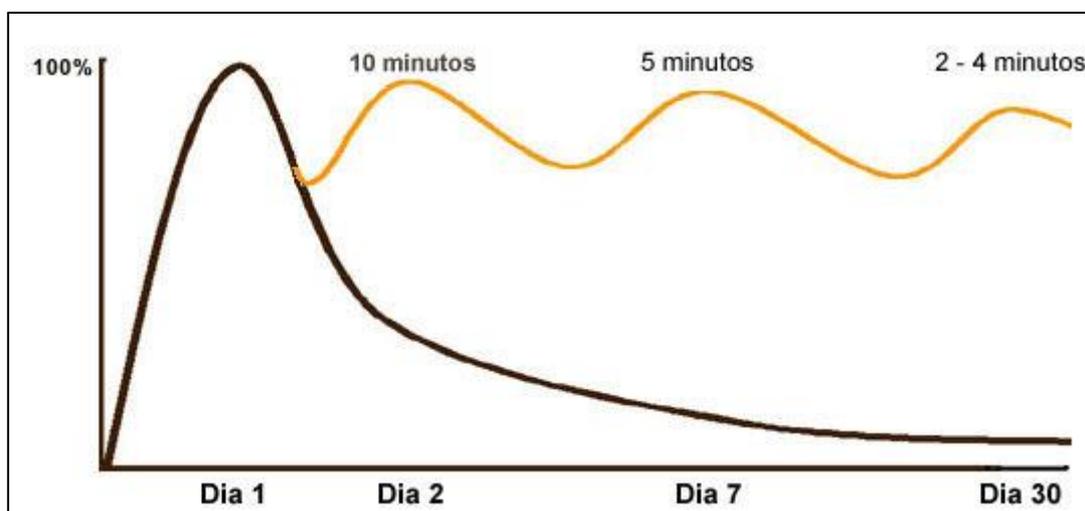
As competências desenvolvidas na AMAN podem ser agrupadas em três grandes esferas: cognitiva, atitudinal e psicomotora. Por sua vez, os conteúdos (esfera cognitiva) podem ser classificados em factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 2015). Os conteúdos factuais – enfocados ao longo deste trabalho – são aqueles que necessitam da memorização para serem aprendidos, como datas, fatos históricos, ou mesmo vocábulos de uma língua estrangeira, como a Língua Inglesa, por exemplo.

Os Softwares de Aprendizagem por Revisão Espaçada (SARE) disponíveis no mercado são o resultado da criação e aprimoramento dos estudos apresentados por Hermann Ebbinghaus ao longo do século XIX, os quais introduziram a definição de Curva do Esquecimento. Este conceito materializa, graficamente, os níveis de memorização de uma determinada quantidade de informação, de natureza factual, ao longo do tempo.

O gráfico a seguir retrata, de acordo com o conceito da Curva do Esquecimento, o decréscimo na quantidade de informação estudada que pode

ser resgatada da memória à medida que o tempo passa se esse conteúdo não for revisado, assim como a suavização dessa queda caso essa mesma informação seja revisada periodicamente.

Figura 1: Curva do Esquecimento



Fonte: DELL'ISOLA (2008, *apud* SILVA, 2015).

Para que haja a retenção do conhecimento, uma técnica denominada de Repetição Espaçada sugere que, nas 24 horas após o estudante ter adquirido o conhecimento, sejam feitas revisões iniciais de 10 minutos para cada hora/aula, seguindo então para um fluxo reduzido até que no final da sequência o conteúdo esteja totalmente gravado na memória vitalícia do estudante (SILVA, 2015, p. 2).

Em outras palavras, o SRE pressupõe que quanto mais um conhecimento é revisado, menor é o tempo necessário para as revisões subsequentes, até o ponto em que esse tempo se torna tão pequeno que o conteúdo passa a ficar permanentemente disponível na memória de longo prazo.

Outras noções pertinentes ao tema deste trabalho, estreitamente relacionadas também à Curva do Esquecimento, são os conceitos de memória de longo e curto prazo. Os primeiros estudos mais específicos feitos nessa área foram realizados por Hebb (1949), que propôs a existência dessas duas memórias e que elas seguem padrões de funcionamento distintos. Segundo Mota (2000), estudos baseados nos preceitos de Hebb formaram um consenso acadêmico de que a memória de curto prazo possui uma capacidade limitada, enquanto que a de longo prazo tem um potencial de armazenamento ilimitado.

Broadbent (1958) formulou uma explicação sobre a forma como esses dois tipos de memória interagem. Segundo este autor, a memória de curto prazo é composta por dois sistemas: um sistema S, que armazena a informação vinda de diversas fontes ao mesmo tempo, e o sistema P, mais limitado, que recebe poucas informações do sistema S de cada vez. O esquecimento é caracterizado quando a informação no sistema S perece antes que ela possa ser transferida para o sistema P. É este último o responsável por transferir o conhecimento da memória de curto prazo para a de longo prazo. Logo, quanto mais vezes as memórias do sistema S são resgatadas, mais chances elas têm de serem transferidas para o sistema P.

Relacionando os conceitos e a base teórica apresentada acima, a premissa deste trabalho é verificar se os SARE, que têm como fundamentos de seus algoritmos o Sistema de Revisão Espaçada e a Curva do Esquecimento, auxiliam na transferência de conteúdos factuais da memória de curto prazo para a memória de longo prazo.

Os SARE são aplicativos que utilizam os princípios de revisão espaçada, sendo projetados para permitir que um usuário consiga acessar na memória conteúdos de certa natureza com facilidade, por um período indeterminado de tempo. Eles ficaram popularmente conhecidos, principalmente, por serem utilizados no aprendizado de idiomas. Nas lojas virtuais de aplicativos para dispositivos móveis existem vários softwares educativos que fazem uso do SRE como componente auxiliar no aprendizado.

Por mais que haja variações nos seus *layouts*, é possível notar um padrão comum aos SARE. A revisão espaçada proporcionada por eles é feita por um sistema de cartas e baralhos. Cada carta corresponde a um conteúdo factual a ser memorizado. Um conjunto de cartas cujos conteúdos estão atrelados a um mesmo assunto pode ser agrupado em um único baralho. Em alguns SARE disponíveis no mercado digital, o usuário tem a liberdade de criar, editar e compartilhar quantos baralhos desejar.

3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para a consecução deste artigo, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca dos conceitos pertinentes ao Sistema de Revisão Espaçada

e a sua utilização em conjunto com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Como fruto desta busca, foram encontrados, dentre outros, trabalhos dos seguintes autores: Arnau e Zabala (2015), Silva (2015), Delors (1996) e Mota (2000).

Em seguida, foi confeccionado um baralho por meio do SARE escolhido para este trabalho, contendo 20 cartas virtuais acerca de conceitos factuais a serem aprendidos nas aulas de Língua Inglesa, de forma que, posteriormente ao ensino presencial destes mesmos conteúdos, esse baralho virtual fosse consultado pela amostra participante uma vez no dia, por um período de sete dias.

Tabela 1: Vocábulo constantes no baralho

Vocábulo	Tradução	Vocábulo	Tradução
Peak	Pico	Mountain	Montanha
Highland	Planalto	Scrub	Cerrado
Plain	Planície	Marsh	Charco
Depression	Depressão	Saddle	Colo
Valley	Vale	Ford	Vau
Cliff	Penhasco	Ridge	Crista
Hill	Morro	Pass	Trilha
River	Rio	Steep	Íngreme
Jungle	Selva	Draw	Pequena Ravina
Wood	Bosque	Gorge	Desfiladeiro

Fonte: AUTORES (2020)

O SARE escolhido foi o aplicativo para dispositivos móveis e computadores *Anki*. Por sua vez, o baralho eletrônico, assim como as mensagens explicativas e os documentos exibindo um tutorial acerca da correta utilização do SARE foram disponibilizados por intermédio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

De acordo com Smolen et al. (2016), o *Anki* é um SARE gratuito (com exceção para a sua versão para iOS) de código aberto que utiliza o sistema de revisão espaçada para aprimorar a apreensão de conhecimentos. Seu nome significa “memorização” na Língua Japonesa. Ele foi desenvolvido por Damien Elmes, em 2006. Seu software possui quatro versões, sendo compatível com os sistemas operacionais Windows, MacOS, Linux, FreeBSD, Android e iOS.

Este SARE conta com três características-chave, que foram determinantes para sua adoção neste trabalho. A primeira delas é a sua natureza intuitiva. Usar o *Anki* não demanda um alto nível de instrução ou conhecimento específico, o que facilitou as orientações a distância dadas à amostra sobre sua utilização durante o intervalo de tempo determinado. A segunda característica é a facilidade de configuração, quando o aspecto analisado é a criação de conteúdo original para o SARE. Dessa maneira, não foi gasto tempo excessivo para confeccionar o baralho específico e ideal para a sua finalidade e disponibilizá-lo para os cadetes do 1º Ano de 2020 integrantes da amostra participante da pesquisa.

Por fim, a terceira característica, de extrema importância para o bom andamento deste projeto, foi a ampla flexibilidade do *Anki*, bem como dos seus arquivos. O fato de que os cadetes participantes utilizam diferentes tipos de *hardware* em seus celulares (plataformas *Android* e *Apple*, em sua maioria) poderia comprometer a efetiva distribuição dos materiais digitais necessários para que pudessem utilizar o SARE de forma adequada. Assim sendo, a versatilidade apresentada pelo SARE, ao ser compatível com uma gama de aparelhos eletrônicos, permitiu que os cadetes participantes da pesquisa tivessem condições de acessar o *software* propriamente dito, bem como as instruções de uso e o baralho, sendo somente necessárias algumas adaptações por conta dos diferentes sistemas operacionais.

As 20 cartas criadas pelos autores e utilizadas na pesquisa seguiram o seguinte padrão de apresentação: a frente do cartão continha o vocábulo em Inglês a ser memorizado, enquanto que a parte de trás era composta por uma ilustração do que o vocábulo significa, uma definição sucinta e uma frase de exemplo utilizando o vocábulo em questão, ambos também em Inglês.

O cadete, ao realizar sua revisão, visualizava primeiramente somente a parte frontal da carta. Após tentar relembrar o significado da palavra, o cadete selecionava a opção “mostrar resposta”. O aplicativo, por sua vez, lhe dava como retorno a parte traseira da carta, permitindo que o cadete ratificasse se teve êxito ou não na memorização do vocábulo. Em seguida, o cadete classificava o esforço despendido para recordar o significado da palavra por meio de uma escala, que começa com “fácil” e termina em “novamente”. Este processo era repetido até o término da sessão, determinada pelo próprio *software*.

O algoritmo interno do SARE determinava quando e com que frequência as cartas eram rerepresentadas ao cadete participante da pesquisa. Quanto maior a dificuldade em memorizar o vocábulo, menor o intervalo de tempo no qual ele reaparece para ser revisado. O aplicativo possui uma interface simples, conforme pode-se observar no exemplo a seguir, referente à carta que se propunha a auxiliar na memorização do conteúdo factual *Wood* – bosque, mata.

Figura 2: Exemplo de carta



Fonte: AUTORES (2020)

Após a definição do SARE que seria utilizado para a realização da pesquisa, foi estabelecida a população-alvo do trabalho, composta pelos 456 cadetes do 1º Ano da AMAN no ano de 2020. Em seguida, foi delimitada uma amostra de 53 cadetes (pertencentes a quatro turmas de aula de uma mesma subunidade), representando aproximadamente 11,6% da população selecionada.

Uma vez definida a população-alvo, foi realizada uma intervenção presencial pelos autores junto aos cadetes das quatro turmas participantes do trabalho durante uma aula de Língua Inglesa, com o objetivo de ambientar os participantes da pesquisa acerca do trabalho, os instruir sobre a correta

utilização do SARE e informar sobre a posterior aplicação do questionário. A figura a seguir ilustra uma destas intervenções.

Figura 3: Intervenção em sala de aula do 1º Ano



Fonte: AUTORES (2020)

Faz-se interessante ressaltar que as intervenções em sala de aula foram realizadas no mesmo dia em que o conteúdo atinente estava sendo ministrado para uma determinada subunidade. Esta oportunidade somente foi possível pela superposição entre a disponibilidade de horários dos autores e das turmas do Curso Básico que participaram da pesquisa.

A próxima etapa foi a elaboração do instrumento de pesquisa, com o intuito de coletar dados da amostra pertinente ao trabalho. Conforme já mencionado, o instrumento utilizado foi um questionário composto por sete questões, para os quais foram previstas respostas fechadas e abertas, com o intuito de aprimorar a qualidade dos dados obtidos e das suas respectivas análises.

Antes da aplicação do instrumento de pesquisa, foi aplicado um questionário-piloto a cadetes do 4º Ano do Curso de Intendência, a fim de coletar sugestões que aprimorassem seu conteúdo e identificar quaisquer óbices que pudessem vir a comprometer a sua aplicação e a posterior coleta de dados.

O SARE *Anki* foi disponibilizado aos 53 cadetes do 1º Ano após a intervenção em sala de aula e 22 cadetes da amostra (41,6%) responderam ao questionário uma semana após a utilização do software. Este percentual de respondentes, oriundo de uma população selecionada de forma aleatória

(componentes de uma subunidade da qual os horários de aula se adequavam à disponibilidade do autor e do orientador) valida a sua utilização.

Essas inferências são válidas somente se as amostras são representativas da população. Na prática não existe forma de garantir essa representatividade sem ter informação da população inteira para comparar com a amostra. E, em tais circunstâncias não haveria necessidade de amostra (MORAIS, 2005, p. 18).

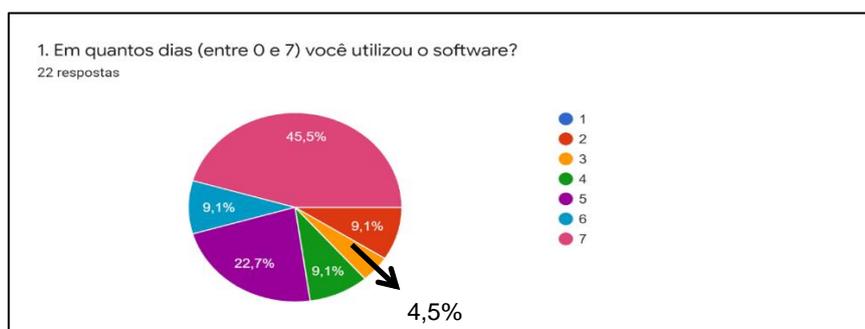
Após a aplicação do questionário (disponibilizado aos participantes durante quatro dias, no formato de formulário eletrônico hospedado no ambiente virtual *Google*), foi realizada a tabulação dos dados coletados, o tratamento estatístico (amparado pelos gráficos gerados a partir das respostas objetivas) e a análise das respostas subjetivas que exprimiram os pontos de vista dos cadetes participantes da pesquisa.

4 RESULTADOS OBTIDOS

Serão a seguir expostos os principais dados obtidos por intermédio do questionário aplicado aos cadetes do 1º Ano participantes da pesquisa, os gráficos ilustrando os percentuais das respostas dadas a cada pedido, assim como as conclusões parciais oriundas da interpretação de cada gráfico e das respostas dissertativas.

1. Em quantos dias (entre 0 e 7) você utilizou o software? Com base nos dados ilustrados no gráfico a seguir, verifica-se que praticamente metade dos cadetes da amostra (45%) afirmou ter utilizado o SARE por 7 dias, 9% por 6 dias e 22% por 5 dias, perfazendo 76% de utilização entre 5 e 7 dias.

Gráfico 1: Questão 1 do Questionário sobre a utilização do SARE

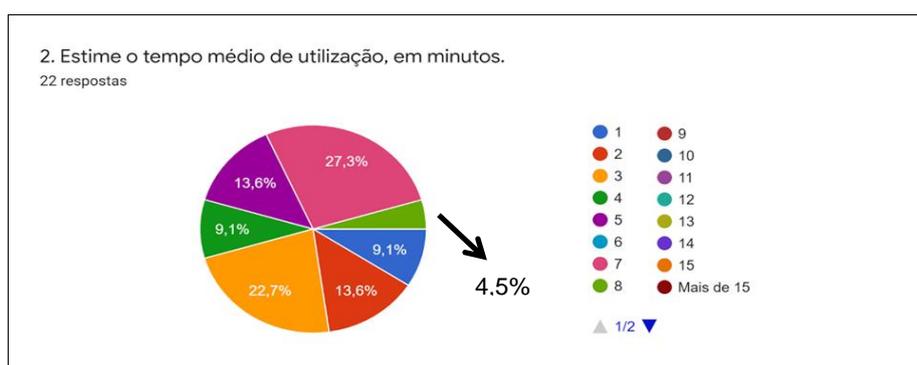


Fonte: AUTORES (2020)

Conclui-se, parcialmente, que a grande maioria dos cadetes utilizou o SARE pelo período de aproximadamente uma semana. Cabe ainda ressaltar que foi exposto pelos próprios cadetes que o SARE não permitia a sua utilização em determinados dias. Tal comportamento do software é decorrente do seu algoritmo programado, que configura o período ideal de revisão com base nas respostas recebidas. Portanto, a periodicidade de revisão não é necessariamente diária, variando de usuário para usuário.

2. Estime o tempo médio de utilização, em minutos: de acordo com as respostas obtidas, parte significativa dos cadetes gastou, em média, 7 (27,3%) e 3 minutos (22,7%) diários para completar as sessões de estudo no SARE. Repare-se que a totalidade das respostas obtidas se situou no intervalo de 1 a 8 minutos.

Gráfico 2: Questão 2 do Questionário sobre a utilização do SARE



Fonte: AUTORES (2020)

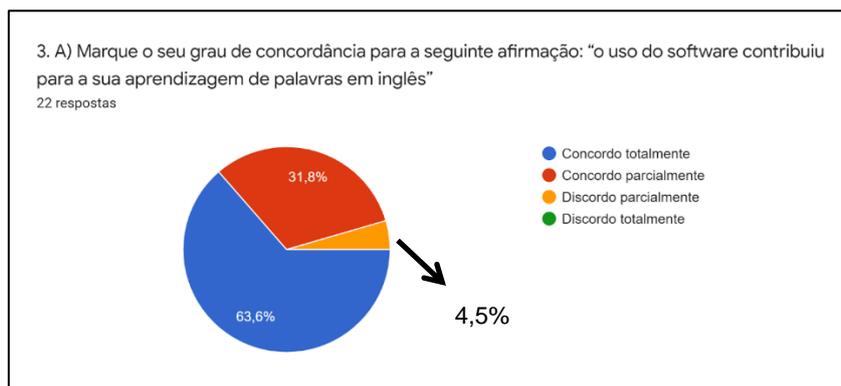
Partindo da interpretação dos dados do Gráfico 2, chega-se à conclusão parcial de que o tempo diário de utilização do SARE por parte dos cadetes foi relativamente curto (aproximadamente 4 minutos).

3. A) Marque o seu grau de concordância para a seguinte afirmação: “o uso do software contribuiu para a sua aprendizagem de palavras em Inglês”: o Gráfico 3 mostra que a maioria dos cadetes (63,6%) concorda totalmente com o fato de que o uso do software contribuiu, de alguma maneira, para a aprendizagem dos conteúdos factuais de Língua Inglesa. Percebe-se que outros 31,8% também concordam com a assertiva apresentada, porém de forma

parcial. Por fim, 4,5% demonstraram que discordam parcialmente da afirmação. Nenhum cadete discordou totalmente da afirmativa.

Estas respostas mostram que os cadetes, na sua ampla maioria, perceberam os efeitos na aprendizagem de palavras em Inglês de maneira positiva, concordando total ou parcialmente.

Gráfico 3: Questão 3 do Questionário sobre a utilização SARE



Fonte: AUTORES (2020)

3. B) Com base na resposta anterior, descreva em poucas palavras como percebe as contribuições oferecidas pelo uso do software na memorização dos termos em língua inglesa: muitos cadetes descreveram características do próprio SARE, bem como o do baralho confeccionado para tal, como os principais fatores que facilitaram a memorização. Dentre essas características mencionadas, podemos citar a associação de palavras com imagens, a repetição espaçada propriamente dita e a facilidade de acesso ao conteúdo pelo *smartphone* ou computador.

Vale destacar, conforme já mencionado, a questão da indisponibilidade da revisão por certos dias, consequência normal do algoritmo do software se adaptando às respostas do usuário, a qual foi trazida à tona por um dos cadetes respondentes.

4. Dê um breve relato sobre a sua experiência de utilização do software (horário de utilização, algum impedimento por falta de tempo, etc...): as assertivas resultantes das respostas à questão 4 reforçaram as obtidas na questão 1. Alguns cadetes destacaram como positiva a necessidade de empregar-se pouco tempo para a execução das revisões, adicionada à

facilidade da utilização do SARE em qualquer hora do dia. O fácil acesso ao conteúdo, pontuado na questão anterior, também foi apontada nas respostas a esta questão.

Um cadete declarou que se esqueceu de utilizar o SARE em alguns dias. Ele ainda afirmou que, em sua opinião, faltava no software um recurso de notificação agregado à plataforma do *smartphone*, para lembrar o usuário de acessar o SARE.

5. Caracterize a efetividade do seu estudo apoiado por este software, em comparação com outros métodos que você já utilizou: em resposta a esta questão, a grande maioria (95,5%) julgou o método de aprendizado com o auxílio do SARE como efetivo ou muito efetivo. Somente um cadete (4,5%) julgou o método como pouco efetivo. Nenhum componente da amostra classificou o recurso como nada efetivo.

Gráfico 4: Questão 5 do Questionário sobre a utilização SARE



Fonte: AUTORES (2020)

A conclusão parcial que pode ser extraída desse gráfico é a de que os cadetes que utilizaram o SARE e responderam o questionário notaram que o SRE melhorou a qualidade de seus estudos quando a capacidade a ser desenvolvida é a memorização.

6. Faça uma apreciação geral sobre esta experiência de estudo apoiado por software (comentários livres): em suas respostas, os cadetes tiveram a oportunidade de expor os seus respectivos pontos de vista de uma forma mais aberta, sem estarem limitados a um determinado aspecto. Como

consequência, foi obtida uma vasta gama de respostas abordando uma grande variedade de temas.

Foram constatadas diversas declarações positivas referentes ao método. Um cadete comentou que *“o software, com seus significados, colocações em frases e fotografias em conjunto com a repetição até o acerto facilitam a memorização das palavras”*. Tal afirmação elucida os efeitos da revisão espaçada. Outro participante alegou o seguinte: *“Tomando pouco tempo diariamente, aprendi novas palavras com o software, chegando à conclusão que ele serve bem como apoio ao estudo de línguas estrangeiras”*.

Outro cadete relatou o seu processo de adaptação ao uso do SARE, indo da descrença inicial à confiança final com relação à efetividade do aplicativo, ao expor o seguinte: *“A princípio eu achei o software bem estranho, achei que o método fosse ineficaz, entretanto, após alguns dias utilizando percebi que comecei a gravar as palavras que nunca tinha tido contato antes. Então ele realmente funciona”*.

Por outro lado, a utilização do SARE também sofreu críticas. Um dos participantes apontou a dificuldade de se criar um hábito de estudo pelo software, dizendo: *“Assim como o software já havia utilizado aplicativos que acredito ter a mesma finalidade, é ótimo no aprendizado, único problema é conseguir fazer isso virar um hábito para todos os dias tirar um tempo para utilizá-lo”*.

7. Caso você considere que o estudo apoiado por software também possa ser realizado para outros fins, indique até três disciplinas ou conteúdos – caso discorde, justifique sucintamente: com relação às respostas a esta última pergunta do questionário, as disciplinas mais citadas foram: Língua Inglesa, Língua Espanhola, História, Cibernética, Direito e Técnicas Militares, todas constantes do currículo da AMAN. Portanto, a conclusão parcial que pode ser assimilada, com base nas respostas dos cadetes, é a de que eles compreenderam que disciplinas que demandam o aprendizado de conteúdos factuais seriam melhor estudadas com a assistência do SARE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo investigou os efeitos do uso de Softwares de Aprendizagem por Revisão Espaçada (SARE) por parte de cadetes do 1º Ano da Academia Militar das Agulhas Negras em 2020, enfocando a memorização de conteúdos factuais em Língua Inglesa.

Os seguintes aspectos foram tratados ao longo desta pesquisa: inicialmente, explanou-se, de forma sucinta, sobre o lócus da pesquisa, a AMAN. Em seguida, foram elencadas algumas bases teóricas para a consecução deste trabalho: os tipos de conhecimento, com destaque para o conhecimento factual; e o conceito de Curva do Esquecimento, intimamente ligado ao Sistema de Revisão Espaçada e às definições de memória de longo e curto prazo. Na sequência, foram expostos os procedimentos seguidos pela pesquisa realizada e os resultados obtidos.

Retomando-se, de forma sintética, os depoimentos dos cadetes participantes da pesquisa acerca das suas experiências com a utilização do SARE, pode-se obter um panorama favorável à sua aplicabilidade na aprendizagem de conteúdos factuais em Língua Inglesa, conforme estes excertos: “facilita a memorização”; “acesso mais fácil ao material e de forma mais didática”; “o significado da palavra, juntamente com uma colocação em uma frase e a fotografia auxiliam para que a palavra seja decorada. Além disso, a repetição das palavras até lembrar a que a palavra remete também contribui no aprendizado”.

Desta forma, os resultados da pesquisa apontam que, sob a ótica dos cadetes do 1º Ano da AMAN em 2020, o SARE é uma ferramenta que contribui para a memorização de conceitos factuais em Língua Inglesa, com possíveis aplicações na aprendizagem de outras disciplinas de sua formação acadêmica.

Não foi possível explorar, devido ao escopo delimitado para esta pesquisa, a efetividade do SARE em avaliações de Língua Inglesa ou mesmo sua aplicabilidade em outras matérias. Sendo assim, fica aberta a possibilidade para futuros trabalhos, estendendo o estudo para outras disciplinas da AMAN e para os resultados obtidos em suas avaliações. Também não foi explorada a possibilidade de que os cadetes desenvolvessem seus próprios baralhos virtuais, o que certamente poderia constituir-se em outros objetos de investigação.

Futuras pesquisas também poderiam investigar os graus de correlação entre a efetiva utilização de um SARE, a motivação para os estudos e o desempenho nas avaliações neste idioma, seguindo os procedimentos já efetuados por Ribeiro et al. (2019).

O aprimoramento das habilidades em Língua Inglesa, o qual pode ser potencializado por sistemas de aprendizagem por repetição espaçada, é altamente desejável para os Cadetes de Caxias, pois permite que o futuro oficial participe de operações conjuntas com outras nações, realize estudos, integre simpósios, reuniões e comitivas, dentre outras missões que tornam essencial o domínio do idioma mais falado do mundo, a língua franca deste terceiro milênio.

REFERÊNCIAS

BOWER, J. V.; RUTSON-GRIFFITHS, A. The relationship between the use of spaced repetition software with a TOEIC word list and TOEIC score gains. **Computer Assisted Language Learning**, v. 29, n. 7, p. 1238-1248, 2016.

Brasil. **PORTARIA Nº 152-EME, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2010**. Aprova a Diretriz para a Implantação da Nova Sistemática de Formação do Oficial de Carreira do Exército Brasileiro da Linha de Ensino Militar Bélico. 2010.

BROADBENT, D. E. **Perception and communication**. Elmsford, NY, US. 1958.

CRYSTAL, D. Two thousand million?. **English today**, v. 24, n. 1, p. 3-6, 2008.

DUARTE, A. F. C.; FARIA, C.; LANZELLOTTE, R. M. O ensino de idiomas estrangeiros na Academia Militar das Agulhas Negras. **Anuário da Academia Militar das Agulhas Negras**, v. 1, p. 4-135, 2019.

HEBB, D. **The organization of behavior: a neuropsychological theory**. J. Wiley; Chapman & Hall, 1949.

PATRIOTA, M. **O impacto da tecnologia móvel no relacionamento interpessoal da Geração Z**. 2015.

RIBEIRO, R. Q. B.; COSTA, V. G. de S. A relação entre a motivação do cadete para estudar e seu desempenho acadêmico. **Revista Agulhas Negras**, Resende, Ano 3, n.3, jan./ p. 5-14. dez. 2019.

SILVA, D. Flashcards digitais-técnica de repetição espaçada aplicada ao apoio na memorização do conteúdo estudado. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-10, 2015.

SILVA, F. F.; RIBEIRO, R. Q. B; VALENTE, T. A. Os impactos da 4ª Revolução Industrial e da Educação 4.0 no Ensino Superior Militar. **Anuário da Academia Militar das Agulhas Negras**, v. 1, p. 92-102, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 2015.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Penso Editora, 2015.