

O PENSAMENTO CRÍTICO E O PROCESSO DECISÓRIO DO COMANDANTE TÁTICO: OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES DISCENTES¹

TACTICAL COMMANDER'S CRITICAL THINKING AND DECISION MAKING: PARTICIPANT OBSERVATION FROM STUDENTS

SÉRGIO RICARDO REIS MATOS²

RESUMO

O trabalho tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento do pensamento crítico no atual processo de aprendizagem de temas táticos na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. Para tanto, este estudo foi exploratório e utilizou, em seu delineamento, uma abordagem quali-quantitativa. O trabalho de campo foi realizado por meio de duas técnicas: a observação participante e o levantamento. A técnica de amostragem foi por tipicidade, contando com 117 indivíduos, alunos do Curso de Altos Estudos Militares. Em síntese, verificou-se que o processo de desenvolvimento do Pensamento Crítico na Escola carece de sistematização e de fomento na sala de aula. Ainda assim, observaram-se potencialidades que permitem seu estímulo, como ocorre nos exercícios no terreno. Parte disso se deve à “cultura do grau”. O aluno tem receio de exercitar sua criatividade por imaginar que isso pode prejudicar sua nota no Curso. Assim, tende a cristalizar soluções que lhe garantam um bom desempenho na avaliação formal. Por fim, recomenda-se a realização de estudos que verifiquem a percepção dos instrutores, que adequem ferramentas para o desenvolvimento do Pensamento Crítico e que permitam avaliar o quanto de carga-horária se deve destinar a temas táticos na Escola.

Palavras-chave: Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. Exame de Situação do Comandante Tático. Pensamento Crítico.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the development of critical thinking in the current process of learning tactical themes in the Army Command and General Staff College. Therefore, this study was exploratory and had a qualitative and quantitative approach. The fieldwork was conducted through two techniques: participant observation and survey. The sampling technique included 117 subjects, students in the Advanced Military Studies program. In summary, it was found that the Critical Thinking development process in the School lacks systematization in the classroom. On the other hand, there are capabilities that allow its development, as seen in field exercises. Part of it is due to the “grade” culture. The students feel discouraged from using their creativity since they are worried that it could take from their grades. Thus, they tend to prefer solutions that guarantee good performance in formal assessments. Finally, studies to verify the perception of the instructors are recommended, so that they would acquire tools for the development of Critical Thinking and evaluate how much workload should be assigned to tactical issues in school.

Keywords: Army Command and General Staff College. Analysis of the Situation of The Tactical Commander. Critical Thinking.

¹ Agradeço a colaboração dos integrantes do Curso de Comando e Estado-Maior da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, turma 2013-2014, pelas ideias e questionários respondidos.

² 1ª Divisão de Exército (1º DE) - Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

E-mail: <sergiomatos97@ig.com.br>

Mestre em Relações Internacionais e Integração (UMSA-BOLÍVIA).

Mestre em Operações Militares (EsAO).

Especialização em Ciências Militares (ECEME).

I INTRODUÇÃO

A natureza da guerra se modificou desde o fim da Guerra Fria. Atualmente, os conflitos bélicos se caracterizam por aspectos difusos, inconstantes, assimétricos e complexos (VISACRO, 2009). A revolução na comunicação aprofundou ainda mais essas incertezas.

Tais características são tão relevantes que as principais ameaças à sensação de segurança deixaram de ser os Estados-nação considerados inimigos, sendo agora quaisquer atores que desestabilizem a paz, a ordem (internacional, regional e nacional) e o bem-estar do ser humano.

Segundo Manwaring (2011), esses atores compreendem, além dos Estados, as organizações não estatais hegemônicas (insurgentes, organizações criminosas transnacionais, terroristas), assim como aqueles agentes considerados responsáveis por diversas ameaças indiretas à segurança humana (pobreza, exclusão social, degradação ambiental).

Esse ambiente instável, para Allen e Gerras (2010), requer comandantes e assessores que “precisam apreender rapidamente, adaptar-se quando necessário, prever o futuro, ser mentalmente ágeis e versáteis e ser capazes de examinar questões nos contextos certos” (p. 32). Para tanto, os autores postulam que esses líderes devem desenvolver competências em Pensamento Crítico³.

Neste estudo, o conceito de competências converge ao pensamento de Perrenoud (2000, p. 15), ou seja, a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar [...] situações”, indo para além de saberes ou atitudes, passando por esquemas de pensamento que permitem determinar o problema, orquestrar recursos e implementar ações adaptadas às situações-problema.

Considerando que a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) é o estabelecimento de ensino do Exército Brasileiro responsável por habilitar o oficial às funções de comandante tático e de seu assessor nesse ambiente instável, este trabalho tem como questionamento central: o atual processo de aprendizagem de temas táticos na ECEME vem estimulando o desenvolvimento do Pensamento Crítico em seus diplomados?

A pesquisa possui os seguintes objetivos específicos:

- Estudar, por meio de pesquisa bibliográfica, o Pensamento Crítico aplicado ao processo decisório do comandante tático do Exército Brasileiro.
- Levantar dados sobre o desenvolvimento das competências em Pensamento Crítico, desde a percepção dos oficiais-alunos da ECEME.
- Concluir sobre o desenvolvimento dessas competências nos temas táticos da ECEME.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi exploratório e utilizou, em seu delineamento, uma abordagem quali-quantitativa, em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Neste caso, abordou-se as inter-relações do processo de aprendizagem do exame de situação do comandante tático com o desenvolvimento de competências em Pensamento Crítico.

Apesar de o tema central ser o “Pensamento Crítico”, a epistemologia utilizada não foi a da Escola Crítica. Conforme Rainbolt (2010), o Pensamento Crítico não possui relações diretas ou intencionais com a teoria crítica da Escola de Frankfurt. Por sua vez, McLaren e Gutierrez (2000, p. 195) postulam que a teoria crítica não se equivale ao Pensamento Crítico, pois a Escola Crítica se caracteriza por “algo diferente da conotação dada por abordagens baseadas psicologicamente na solução de problemas”, particularmente nas arenas de contestação ideológica e material.

Em razão de novas competências demandadas pelos conflitos contemporâneos, valoriza-se uma epistemologia plural, conforme Morin (2009), já que os problemas militares são multidimensionais e transversais, sendo que o militar egresso da ECEME deve criticamente articular, religar e contextualizar saberes, bem como situar-se num contexto e orquestrar os recursos que possui para solucionar problemas.

Nesse contexto, foi adotado o método indutivo, conforme Lakatos e Marconi (2003), ao se observar, relacionar e generalizar o que a literatura sobre Pensamento Crítico aplicado às Ciências Militares trata, com a percepção sobre como essa competência tem sido desenvolvida nos bancos escolares da ECEME. O trabalho ainda é descritivo e não tem a pretensão de esgotar o assunto. Pelo contrário, busca apenas incitar seus leitores para pesquisas mais aprofundadas sobre o tema.

A percepção discente foi considerada significativa pela possibilidade de subsidiar o processo educacional em estabelecimentos de ensino militar, pois, como reflete Freire (1996, p. 30), “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?”. Não há docência sem discência.

Sabe-se, todavia, que o que acontece em uma escola é muito mais do que o resultado do cotidiano do aluno (ANDRÉ, 2008). Logo, sugestiona-se a realização de pesquisas futuras contemplando a percepção docente, para justamente incrementar o entendimento daquelas inter-relações citadas por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) nesta seção, ou seja, as relações de ensino-aprendizagem da ECEME.

Quanto aos procedimentos, de acordo com a classificação de Gil (1999), o estudo foi bibliográfico, documental e de campo. Os estudos bibliográfico e documental foram desencadeados a partir da análise de

³ Sua definição é constante da Seção 3.

3 O PENSAMENTO CRÍTICO APLICADO AO PROCESSO DECISÓRIO

Uma das primeiras conceituações sobre Pensamento Crítico⁶ aplicada às Ciências Militares é da década de 1940, elaborada pelos psicólogos Goodwin Watson e Edward Glaser⁷ (FISHER; SPIKER; RIEDEL, 2008; 2009).

Em 1990, a Associação de Filosofia Estadunidense (APA) resolveu consultar 46 especialistas empregando metodologia Delphi para conceituar Pensamento Crítico. Os resultados foram polissêmicos:

habilidade de usar a lógica e raciocínio; poder de fazer julgamentos; capacidade de questionamento e reflexão; atividade de interação metacognitiva; um tipo de processo mental; um tipo de processo intencional (FISHER; SPIKER; RIEDEL, 2009).

Congregando essas visões, comunga-se com a conceituação de Allen e Gerras (2010, p. 32), como

a habilidade de fazer uma síntese criativa e holística dos fatores principais que afetam uma organização e seu ambiente para obter uma vantagem competitiva sustentável e o sucesso de longo prazo.

A aplicação dessa habilidade é limitada no tempo, de forma deliberada e proposital, dirigida por estímulos e sob um contexto específico, cujas informações são conflitantes, desordenadas, incertas e complexas. Também se refere à habilidade de avaliar corretamente os argumentos elaborados por outros e de construir argumentos sólidos (RAINBOLT, 2010). Sua função é a de servir outras tarefas cognitivas, tais como a tomada de decisão e resolução de problemas (FISHER; SPIKER; RIEDEL, 2008).

No campo militar, o interesse em promover competências em Pensamento Crítico tem aumentado desde o fim da Guerra Fria. As tomadas de decisão no campo de batalha não ocorrem de forma isolada: elas são elaboradas em um ambiente muito desafiador (FISHER; SPIKER; RIEDEL, 2008; SHADRICK; LUSSIER, 2004). Segundo Fisher, Spiker e Riedel (2009), é uma competência necessária para a manipulação da informação, tão importante nas novas guerras⁸, especialmente quando a informação é difusa e não controlável.

⁶ Buscando sua definição aplicada à realidade brasileira, uma pesquisa na base Scielo Brasil, em 03 de novembro de 2013, foi capaz de encontrar somente dez artigos, sendo três em idioma estrangeiro. Na mesma data, na Rede de Bibliotecas Integradas do Exército Brasileiro (Rede Pergamum), apenas se apresentaram três publicações.

⁷ Desde então, é um campo de estudo efetivo, tanto que, em 2009, a procura pela expressão "critical thinking", nos Estados Unidos da América, alcançava a marca de 600 ocorrências em localizadores estadunidenses especializados, sendo constructo de interesse da Filosofia, da Educação e da Psicologia (FISHER; SPIKER; RIEDEL, 2008; 2009).

⁸ cf MEI (2013).

conteúdo de livros, artigos científicos, ensaios, manuais de campanha, documentos escolares e informações em base de dados da ECEME. Foi sistematizada na sequência: localização das fontes e obtenção do material; leitura do material; fichamento e categorização; e organização lógica do assunto.

O trabalho de campo foi realizado por meio de duas técnicas: a observação participante e o levantamento.

A observação participante é decorrente do fato de o investigador ter feito parte do grupo estudado (GIL, 1999). Sendo parte do grupo, houve facilidade de acesso aos dados e da compreensão das situações de contingência. Logo, assumiu-se o risco de se realizar análises a partir de conceitos pré-estabelecidos. Não obstante, levaram-se em consideração as ponderações de Noronha (2008, p. 140), que aborda que alguns autores, ao utilizar essa perspectiva, rejeitam qualquer vínculo à epistemologia (neo)positivista e combatem o cientificismo, com posturas "espontaneístas". Seguindo uma abordagem plural, decidiu-se realizar um levantamento para corroborar as inferências da observação participante.

No levantamento, foram empregados questionários com roteiros semiestruturados, sendo utilizadas ferramentas estatísticas não paramétricas para tabulação, codificação e análise. Os quesitos foram formulados conforme a observação participante.

A técnica de amostragem foi por tipicidade⁴, selecionando-se o efetivo de alunos do 1º ano do Curso de Altos Estudos Militares do ano de 2013 como amostra típica para o levantamento, por englobar os sujeitos participantes da atual metodologia de ensino na ECEME. Foram respondidos 117 questionários.

Visando à análise, as perguntas fechadas do questionário foram pautadas nos artifícios quantificadores das escalas que medem atitude e opinião (MATOS, 2004). Os dados foram codificados, tabulados e submetidos a testes estatísticos de significância, tendo como regra para decisão: se $p[\chi^2 c > \chi^2 a] < 0,05$, há diferença significativa. Foram utilizados o Teste do Quiquadrado e o Teste de Kruskal Wallis⁵.

O teste do Quiquadrado visou a comparar os dados de frequências obtidas por contagem (MATOS, 2004), particularmente nas perguntas 1 e 4. O Teste de Kruskal Wallis foi utilizado para analisar dados de variáveis ordinais (MARTINS, 2005) nas perguntas 2 e 3. Também foram feitas correlações entre as perguntas do levantamento, buscando deduzir aspectos que não estavam objetivamente sendo perguntados.

Apesar de recorrer a modelos estatísticos, o trabalho também foi qualitativo, pois as conclusões da pesquisa de campo com a teoria foram elucidadas por intermédio da reflexão e da interpretação das informações e inferências estatísticas.

⁴ Consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo (GIL, 1999).

⁵ $p[\chi^2 c > \chi^2 a]$ é a probabilidade de rejeitar uma hipótese sendo ela verdadeira.

Portanto, um comandante de batalhão em missão de paz ou em operações de pacificação, um oficial de operações de uma brigada de selva que realiza operações contra crimes transfronteiriços ou um oficial de inteligência de uma divisão de exército em uma operação de garantia da lei e da ordem devem, no atual quadro de ameaças, desenvolver, assessorar e decidir por linhas de ação criativas, multidimensionais (holísticas) e sustentáveis. Logo, seu processo decisório deve permitir essa competência.

O processo decisório do comandante tático⁹ compreende seu exame de situação. Para Sturari (1993), provavelmente o processo decisório mais importante do comandante seja o exame de situação, proposto a resolver problemas táticos, o que exige raciocínios e julgamentos por parte de todo o Estado-Maior.

Esse exame é um processo que gera conhecimento, análises e apreciações sobre os fatores de decisão (missão, inimigo, terreno e condições meteorológicas, meios, tempo e considerações civis), cuja finalidade é permitir que o oficial comum¹⁰ delinear ações com propriedade. Sua compreensão é um processo “mental, complexo, e cercado de subjetividades, (em que) o cérebro humano ainda é, e será por muito tempo, insubstituível” (STURARI, 1993, p. 176).

Segundo Fisher, Spiker e Riedel (2009), se o conhecimento da situação é parte crucial para tomada de decisões, o Pensamento Crítico é justamente o motor que a impulsiona: não só é importante, como também é emblemático.

O Exame de Situação é o processo que identifica uma solução doutrinária que se adapta ao problema. A partir daí, o Pensamento Crítico identifica se a solução é adequada em razão das informações e de prospecções que vão além da análise de linhas de ação opostas, o que pode determinar uma solução original, inclusive não doutrinária, que seja melhor aplicável à situação real (COHEN et al. apud FISHER; SPIKER; RIEDEL, 2009).

Seu desenvolvimento é essencial, porquanto, para o desempenho das funções de comandantes, que são os tomadores de decisão de fato, e de seus assessores, que sintetizam grande quantidade de informação de várias fontes para alimentar o trabalho do comandante. Tudo isso com a premência de tempo.

Nessas situações de tempo limitado, conjugado à extrema pressão e ao estresse, o desenvolvimento ideal de competências, de acordo com Shadrick e Lussier (2004), deve estimular o oficial o “como pensar”, ao invés de “o que” pensar, habilitando-os a tomar decisões quando as situações se desviam das esperadas.

De fato, quando este autor fez aperfeiçoamento no Exército Norte-americano, verificou-se essa premência. Na época, relatamos que:

A metodologia do curso visa a ensinar ‘como pensar’ a não ‘o que pensar’. Não há solução da casa nem ‘uma solução’. O mais importante é seguir o método do processo decisório, respeitando os princípios de guerra e os fundamentos das operações militares (ALMEIDA JÚNIOR; MATOS, 2009, p. 18).

De forma convergente, Sturari (1993, p. 169) interpreta que:

O método não precisa, obrigatoriamente, conduzir a decisões preconizadas como exemplares nos manuais. Essa é uma forma muito comum de prevenção, que tem dificultado a evolução da doutrina.

Corroborando esse pensamento, para Fisher; Spiker e Riedel (2009), a natureza normativa e procedimental dos métodos doutrinários pode realmente desencorajar a aplicação das habilidades de pensamento, inibindo a criação de novas soluções.

Nesse contexto, desafiadoras são as ponderações de Williams (2013, p. 50-51, tradução nossa):

A doutrina do Exército de exame de situação dá boas-vindas ao Pensamento Crítico e nos dá licença para não ser ortodoxo se a situação permita. (...) Os oficiais devem ser capazes de formar e defender hipóteses originais, mesmo que isso vá de encontro à doutrina publicada (...) O processo decisório requer que nós façamos mais do que permitir pequenas heresias. Ele demanda que nós formemos ‘hereges’ – líderes capazes de desafiar convenções para criar soluções imaginativas de acordo com o ambiente operacional.

Essas ponderações são desafiadoras, devido à cultura organizacional da maioria dos exércitos: em geral, conforme Sturari (1993), a formação militar é de origem cartesiana. Isso cresce de importância, pois o desenvolvimento de competências em Pensamento Crítico desafia convenções doutrinárias. Como afirmam Gusmán et al (2014), desafios dessa natureza sem uma cultura organizacional receptiva podem resultar em apenas modificações parciais, não efetivas.

Corroborando, Sturari (1993, p. 169) afirma que: “a moderna administração, contudo, tem identificado distorções no uso discriminado do cartesianismo e, nesse contexto, nosso estudo [exame] de situação pode ser apontado como exemplo”. O autor ainda conclui que o exame de situação deve ser enriquecido por fases dialéticas, a partir de abordagem holística, em razão da evolução da era do conhecimento em todas as áreas¹¹.

O cartesianismo no Exame de Situação repercute abordagens algorítmicas em diversas situações, o que tende a não reforçar abordagens dinâmicas e criativas (FISHER; SPIKER; RIEDEL, 2008). Qual é a melhor área para um Posto de Comando? Geralmente, um oficial soma os pontos, de acordo com os fatores de localização

9 Comandante de Força Tarefa Componente, Divisão de Exército, Brigada, Batalhão, Regimento ou Grupo.

10 Que não se caracteriza por gênio militar.

11 Destaca-se essa observação do autor ainda no século passado, sem o advento das mídias sociais, que potencializam a difusão de informações.

(Terreno, Situação Tática, Comunicações e Segurança) que uma área possui, determinando-a.

Sem embargo, para Sturari (1993, p. 181, grifo do autor):

A predominância do pensamento mecanicista no nosso cotidiano torna difícil a tarefa de prevalecer o mais importante em detrimento do mais numeroso. É preciso ter capacidade profissional e segurança pessoal para ponderar aspectos de uma manobra e distinguir, de modo *significativo*, uns dos outros.

Ou seja, devem-se valorizar abordagens criativas, o que somente é possível a partir da capacitação, objetivo maior do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, devem-se considerar as palavras do grande gênio militar Clausewitz: “grande parte dos informes obtidos na guerra é contraditória, uma parte ainda maior é falsa, e a maior de todas as partes apresenta caráter duvidoso” (LEONARD, 1988, p. 67). Portanto, uma modelagem cartesiana, algorítmica, dos fatores da decisão, que podem ser falsos ou errôneos, conduz ou pode conduzir a equívocos relevantes.

Em face do exposto, aceita-se a premissa de que o desenvolvimento do Pensamento Crítico é essencial ao processo decisório do comandante tático, pois, em tese, possibilita visões mais amplas e completas das situações-problema decorrentes da atual conjuntura difusa e complexa do mundo.

Ademais, revisita-se a ideia de aprender “o como” e não “o quê” seguindo o método, de acordo com a doutrina (ALMEIDA JÚNIOR; MATOS, 2009), para sintetizar uma nova percepção: o ensino do exame de situação deve permitir a discussão de situações táticas diversas, resultando na assimilação com flexibilidade da doutrina e favorecendo a construção de sua evolução.

Enfim, considerando que “a habilidade para pensar bem necessita de treino e práticas” (WILLIAMS, 2013, p. 52, tradução nossa), e que a prática do pensamento criativo, por si só, não leva à perfeição, pois é necessário que o militar tenha feedback de um instrutor para melhorar seu desempenho (SHADRICK; LUSSIER, 2004), corrobora-se ainda com o pressuposto de Fisher, Spiker e Riedel (2009), que postulam que estabelecer um programa de formação integrada para abordar o desenvolvimento de habilidades de Pensamento Crítico em comandantes no campo de batalha é preferível à esperança de que essas competências irão se desenvolver por conta própria.

Sobre como estruturar um curso que tenha como cerne o Exame de Situação, a intenção é maximizar o tempo que estudantes podem trabalhar praticando questionamentos e diálogos, aprendendo a decidir em ambiente ambíguo e minimizando as possibilidades que tendem a utilizar cómodas velhas verdades (WILLIAMS, 2013) como soluções simplórias ou aquelas já existentes em um compêndio de respostas. Surge um questionamento: esse pensamento “importado” converge com a realidade brasileira?

4 O PENSAMENTO CRÍTICO NO EXAME DE SITUAÇÃO APLICADO À DOCTRINA MILITAR TERRESTRE BRASILEIRA

A Política Nacional de Defesa (BRASIL, 2012) orienta que preservar a segurança requer medidas de amplo espectro, envolvendo, além da defesa externa, a defesa civil, a segurança pública e as políticas econômica, social, educacional, científico-tecnológica, ambiental, de saúde e industrial.

Também aborda que o mundo atual enfrenta desafios complexos, o que, dentre outros fatores, demanda aperfeiçoar o preparo das Forças Armadas brasileiras para desempenhar responsabilidades crescentes em ações humanitárias e em missões de paz sob a égide de organismos multilaterais, dispondo, inclusive da capacidade de participar de operações estabelecidas ou autorizadas pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas. Isto é, o Brasil deve desenvolver capacidades para participar de operações em todo o mundo, como já acontece com o Haiti e Líbano, bem como no comando da missão no Congo.

Como foi dito anteriormente, tal possibilidade requer operar em amplo espectro, o que é definido por Visacro (2011) como a conjunção de operações ofensivas, defensivas, de inteligência, especiais, de informações (assuntos civis, cooperação civil-militar, apoio à informação, comunicação social), guerra eletrônica, assistência humanitária e operações de estabilidade e apoio. Nessa concepção, o então 3º Subchefe do Estado-Maior do Exército, condutor da transformação doutrinária da Força, abordou que:

o emprego das forças militares é mais amplo, já que se articulam e se desdobram operacionalmente para o combate, mas são controlados de perto pelos níveis políticos por meio de regras de engajamento, definidas especialmente para cada missão. Na função de destruição, são empregados para atacar e destruir a capacidade inimiga de se opor à concretização dos objetivos políticos. Exemplos recentes: Guerra do Golfo (90-91) e Guerra das Malvinas (82) (ARAÚJO, 2013, p. 21).

Por conseguinte, admite-se o mesmo conjunto de variáveis difusas que demandam a formação e o aperfeiçoamento de líderes que devem possuir habilidades de Pensamento Crítico. De fato, em tempos recentes, o Exército Brasileiro é e foi empregado como Força de Paz no Haiti, em ações subsidiárias na fronteira, na garantia da lei e da ordem em áreas de vulnerabilidade social no Rio de Janeiro, ambientes que requerem que o comandante e seu Estado-Maior estejam atentos para todas as informações disponíveis, analisando-as de forma crítica.

Maia Neto (2012) corrobora essa inferência, indicando que uma das capacidades que o militar do Exército Brasileiro deverá desenvolver até 2030, para

consubstanciar o processo de transformação, é a do Pensamento Crítico.

Por seu turno, o atual processo decisório do comandante tático, no Exército Brasileiro, segue metodologia derivada da estadunidense. Sua origem data da Missão Militar Francesa (1920) (STURARI, 1993).

Pela doutrina brasileira, o Exame de Situação é definido como um processo cartesiano para resolução de problemas militares, cuja finalidade é determinar a melhor maneira para se cumprir uma missão (BRASIL, 2003). No nível tático, suas premissas e sequenciamento são delineados pelo Manual de Campanha C 101-5 – Estado-Maior e Ordens.

No Sistema de Ensino do Exército, é a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) quem tem por missão preparar o oficial de Estado-Maior, o assessor de alto nível, o comandante e o chefe militar; além de contribuir para o desenvolvimento da doutrina; e na condução de pesquisa em ciências militares (NUNES, 2012).

O Patrono da ECEME, Marechal Castello Branco, é o autor de uma das frases que mais se aproximam do nível de Pensamento Crítico desejável ao assessor do comandante tático:

O oficial de Estado-Maior é um renovador e um criador. Deve lutar contra o conservantismo, tornando-se permeável a ideias novas, a fim de que possa escapar à cristalização, ao conformismo e à rotina (BRASIL, 1984, [p. 330]).

Na atual Diretriz de Planejamento (DIPLAN) da ECEME, destacam-se alguns pressupostos básicos para a consecução de sua missão:

O foco do processo ensino-aprendizagem continua sendo o oficial-aluno. Dentro do contexto da educação para adultos (Andragogia), o papel do instrutor vai além da simples transmissão do conhecimento e inclui a necessidade de proporcionar as condições adequadas para um bom ambiente de ensino. O instrutor deve compreender seu papel como orientador/facilitador e atentar para a necessidade de preparação individual dela decorrente (ECEME, 2013, p. 2).

Nesse fragmento da DIPLAN, observam-se aspectos convergentes ao desenvolvimento do Pensamento Crítico. Quanto ao trabalho dos instrutores, a indicação do seu papel se aproxima do pensamento de Williams (2013, p. 53), que afirma que “facilitadores de aprendizagem nunca devem prover respostas”, a fim de estimular a criticidade. Ademais, o foco na Andragogia e as particularidades da função de instrutor se alinham ao pensamento de Freire (1996, p. 22) sobre o que é fomentar a autonomia no ensino: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, autonomia esta que favorece a decisão em momentos críticos.

Em outro pressuposto, a DIPLAN traz que “o trabalho em grupo deve ser amplamente empregado e aperfeiçoado para que se obtenha o melhor resultado no processo de ensino aprendizagem” (ESCOLA..., 2013, p. 3). Essa premissa segue na mesma direção das orientações de Shadrick e Lussier (2004), os quais balizam que práticas isoladas não resultam em perfeição, e também nas de Fisher, Spiker e Riedel (2008), que consideram que os indivíduos podem variar na qualidade de seu Pensamento Crítico, o que, no trabalho em grupo, demanda diálogos e discussões desafiadores para que se obtenham as melhores práticas.

Um último pressuposto básico é que “não se deve limitar o ensino ao que consta dos manuais doutrinários. Deve-se buscar a inserção de situações de amplo espectro” (ESCOLA..., 2013, p. 3). Tal pressuposto já é percebido há várias décadas. Castello Branco, na década de 1950, abordou que

as soluções não podem ser absolutas (...) Elas são formuladas e avaliadas para assegurar a decisão do chefe (...) e devem comportar várias alternativas oferecidas à escolha do comandante (CARVALHO, 1994, p. 155).

Sturari (1993), por exemplo, afirmou que os alunos e instrutores “insistem que só os exemplos inseridos nos manuais são verdadeiramente válidos” (p. 170), o que acerca as soluções aos exemplos dos manuais. Isso não é só um problema na ECEME. Por sua vez, Williams, quando avaliou o sistema estadunidense, abordou que:

O problema é que nós temos um sistema de ensino que confia em uma abordagem educacional na qual os instrutores e alunos são guias e guiados, em cada aula, em redescobrir as mesmas verdades, muitas vezes banais, de seus antecessores (WILLIAMS, 2013, p. 50, tradução nossa).

Surge aqui outro problema, a solução do ano anterior. Tendo uma solução, o aluno atua conforme citam Shadrick e Lussier (2004): tendendo a saltar para a decisão antes de ganhar a suficiente compreensão e profundidade de entendimento da situação. Eles passam, portanto, a não cumprir objetivos escolares de síntese, análise e avaliação, mas sim a evidenciar taxonomias de conhecimento e compreensão.

Nesses casos, conforme Williams (2013), “a melhor estratégia é adotar uma filosofia educacional que foque menos o conhecimento e conteúdo e mais sobre a habilidade de questionar e dialogar” (p. 50). “Bons questionadores forjam-se melhores pensadores” (p. 51). Ou com sugerem Allen e Gerras (2010, p. 35), “os líderes (...) devem criar um ambiente em que o Pensamento Crítico é a norma e o debate fundamentado substitui a divergência não declarada”.

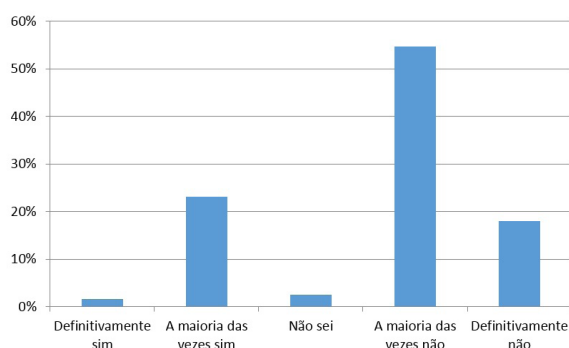
Uma solução então seria estimular que todos os Estados-maiores executem todos os pedidos, de forma que comparem as diversas linhas de ação entre si, fomentando o diálogo de argumentos para desenvolver o Pensamento Crítico. Isso demanda aumento do tempo para a realização dos pedidos, ou diminuição da quantidade de temas por semana. Também concorreria para o que Williams infere como ideal: “Mesmo que os alunos entrem em conflito com os colegas ou superiores mais interessados em respostas fáceis ou simplórias, deixar-se-á a imaginação, o questionamento e a criticidade florescerem” (2013, p. 53, tradução nossa). Qual é a percepção discente sobre esse processo?

5 LEVANTAMENTO DISCENTE: OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES

Nesta seção, os resultados da observação participante se mesclam com o do levantamento. Os quesitos do levantamento foram consequência da observação participante do autor.

O primeiro quesito versou sobre a percepção do discente acerca do desenvolvimento de competências em Pensamento Crítico nos temas táticos da ECME. Questionou-se o aluno sobre sua percepção acerca da assertiva: “A forma de condução dos temas em sala de aula permite a discussão de situações táticas diversas, resultando na assimilação com flexibilidade da doutrina e favorecendo a construção de sua evolução”. O resultado foi:

Gráfico 1. Percepção discente sobre o desenvolvimento do Pensamento Crítico.



Fonte: Elaboração própria.

Categorizando e interpretando esses dados, verifica-se que a percepção negativa (“a maioria das vezes não” e “definitivamente não” – 73%) é significativamente superior¹² à percepção não negativa (“definitivamente sim”, a “maioria das vezes sim” e “não sei” – 27%).

Logo, pode-se afirmar que, na percepção discente, há uma lacuna no desenvolvimento de habilidades de Pensamento Crítico nos temas táticos da ECME.

¹² A partir do Teste de Quiquadrado (MATOS, 2004), com nível de confiança de 95%, o $p[\chi^2 c > \chi^2 a] = 0,0000$.

No segundo questionamento do levantamento, foram caracterizados cinco perfis discentes¹³. O primeiro é o daquele aluno que se preocupa diretamente com a prova, interessando-se por cristalizar o conhecimento que possa estar na avaliação (PF). O segundo é justamente aquele que valoriza as habilidades que mais de aproximam do Pensamento Crítico (PC). O terceiro é o que busca aprender a trabalhar em grupo (GP). O quarto é aquele que se considera atarefado, e resolve utilizar soluções anteriores para otimizar seu tempo (CA). O quinto é aquele que busca aprender a doutrina (DO).

O pedido foi que o discente assinalasse, de acordo com os perfis supramencionados, as posturas que mais caracterizam seu comportamento nesse ambiente, da seguinte forma:

Ordene, de 1 a 5 (1, 2, 3, 4, 5), as atitudes que mais caracterizam sua postura em sala de aula, durante a preparação e discussão dos pedidos (1 para que mais caracteriza, 5 para que menos ou não caracteriza):

- () O que me preocupa é com o que o instrutor-relator da prova fala na sala. É o que cai!
- () Procuo entender a doutrina de modo que eu solucione problemas militares que não necessariamente sigam preceitos doutrinários.
- () Procuo aprender a trabalhar em grupo, pois é o que vou utilizar futuramente em função.
- () O que eu quero é responder o meu pedido e pronto. Se possível, uso o “cabral” para não perder tempo e me livrar de mais um prato!
- () Busco entender a doutrina para utilizá-la na vida real.

Conforme resultados apresentados no segundo gráfico, o perfil mais recorrente foi o PF, sem diferenças significativas para os perfis PC¹⁴ e DO¹⁵. Isto é, assim como há alunos cujas condutas são mais voltadas ao grau da prova e à aprendizagem doutrinária, há alunos com posturas de Pensamento Crítico, indicando campo fértil para o desenvolvimento de competências e do campo de estudo para o Pensamento Crítico.

Chama a atenção o fato de a postura “preocupado com a prova” (PF) ter sido significativamente¹⁶ mais caracterizada do que a postura “aprender a trabalhar em grupo” (GP), esta última que justamente será o trabalho do concludente da ECME. Isso revela o imediatismo que o aluno tem em seu ofício discente em razão da necessidade de obter bons resultados em avaliações, o que prejudica o desenvolvimento do Pensamento Crítico. É necessário reverter esse quadro, o que, consoante a Freire (1986), depende também do ofício docente, pois

¹³ Esses cinco perfis estão de acordo com a observação participativa do investigador em sala de aula.

¹⁴ Com o Teste de Kruskal Wallis (MARTINS, 2005), verificou-se o intervalo de confiança (IC): (-91,2632399; 22,5794792), o que não indica diferenças significativas (o intervalo passa pelo zero).

¹⁵ IC: (-178,10512; 64,2624011) – sem diferenças significativas.

¹⁶ IC: (-117,494009; -3,65129002) – há diferenças significativas (o intervalo não passa pelo zero).

ensinar exige risco e aceitação do novo, respeitando os saberes dos educandos.

O terceiro quesito procurou levar em consideração as ponderações de Williams (2013), que problematiza a questão de o aluno, ao invés de aprender a argumentar e discutir em grupo, ser estimulado (intencionalmente ou não) a redescobrir as verdades de seus antecessores. Em outras palavras, seria utilizar um banco de dados de soluções de ano anterior, o que, no Exército Brasileiro, recebeu a alcunha de “cabral”¹⁷.

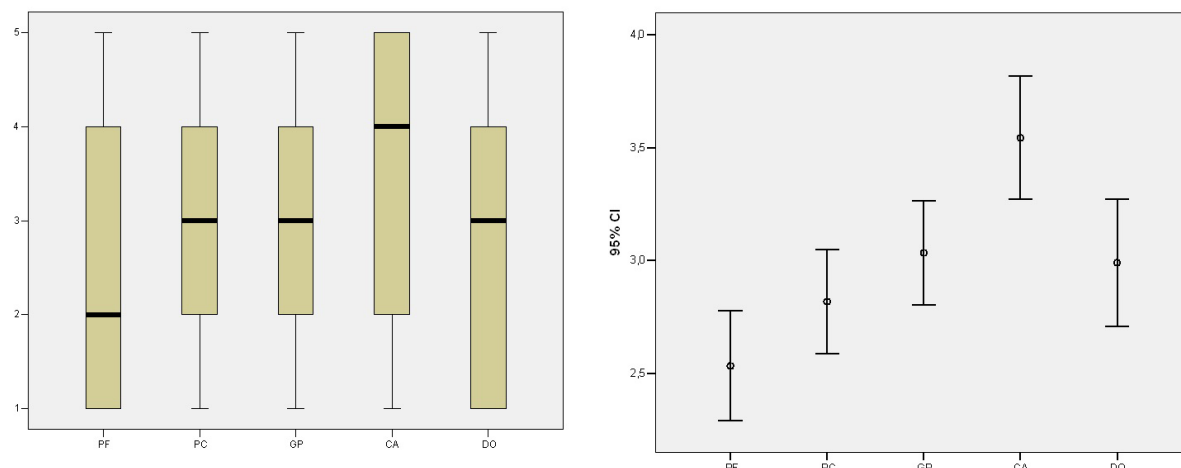
Por conseguinte, foi solicitado ao discente que enumerasse os fatos que mais facilitaram sua decisão em temas táticos: o “cabral” (SA), os comentários do Instrutor (CI), o auxílio do companheiro de grupo de trabalho (GT), a discussão fora do ambiente da sala de aula (GE) e o estudo individual (EI), da seguinte forma:

Durante os temas táticos de defensiva e ofensiva, ordene o que mais facilitou o Sr decidir sua linha de ação:

- () a utilização de solução anterior (cabral),
- () os comentários do instrutor,
- () o auxílio do companheiro de grupo de trabalho da ECEME,
- () a discussão com o companheiro com quem estudo fora do GT da ECEME,
- () o meu estudo individual e conhecimento prévio.

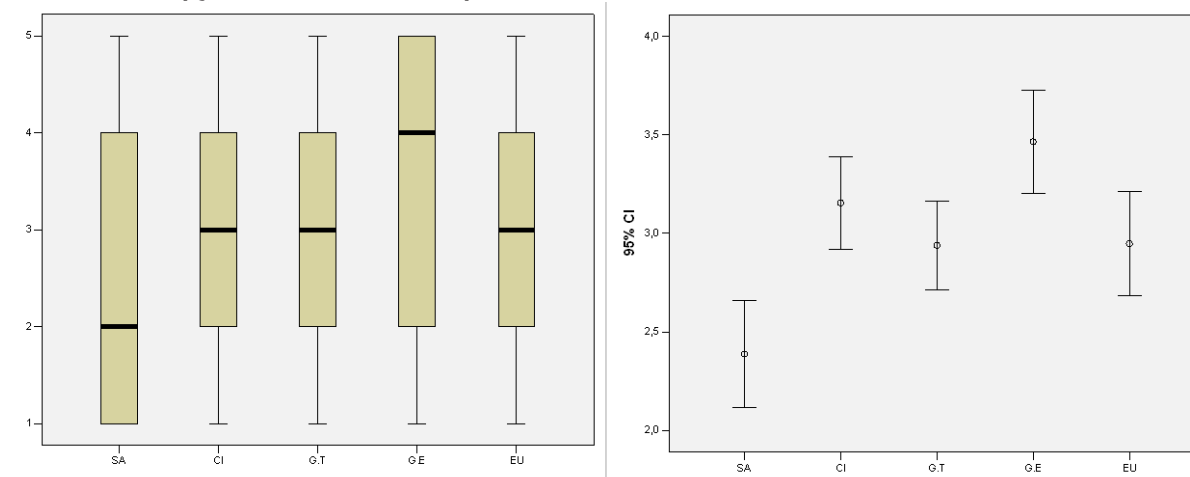
Conforme apresentado no terceiro gráfico, observa-se, portanto, com nível de confiança de 95%¹⁸, que o “cabral” (SA) foi o meio que mais facilitou a decisão dos alunos da ECEME nos temas táticos. O trabalho em grupo (GT) vem em seguida, sem diferenças significativas para os comentários do instrutor (CI) e o estudo individual (EI). A discussão fora do ambiente de

Gráfico 2. Percepção sobre a postura discente em sala de aula.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 3. Percepção sobre instrumentos que otimizam decisões.



Fonte: Elaboração própria.

¹⁷ Possivelmente em referência a quem descobriu o País, conforme tradição castrense.

¹⁸ Possivelmente em referência a quem descobriu o País, conforme tradição castrense.

aprendizagem vem em patamar inferior. Justamente aquilo que mais vai de encontro ao desenvolvimento do Pensamento Crítico foi o que a amostra mais revelou.

Foi possível ainda observar correlações entre o uso do “cabral” (conforme quesito 3) e as respostas do quesito 2. A correlação é positiva, muito forte¹⁹, entre aqueles que usam o “cabral” e o perfil CB (o atarefado que quer otimizar tempo). Isto é, quanto mais atarefado o aluno julga estar, mais ele utiliza o “cabral”. Há também uma correlação positiva substancial²⁰ entre o utilizador do “cabral” e aquele que tem o perfil do preocupado com a prova (PF). Pode-se generalizar, destarte, que os perfis PF e CB tendem a utilizar mais intensamente as soluções anteriores, não colaborando para a inovação do pensamento doutrinário.

A correlação é negativa²¹, muito forte, entre os que empregam o “cabral” e aqueles que têm o perfil de querer aprender a doutrina (DO). Ou seja, quanto mais o aluno quer aprender a doutrina, menos ele utiliza o “cabral”. Ademais, há uma correlação positiva substancial²² entre aqueles que se apoiam no estudo individual para decidir (EI) e o perfil DO, o que enseja que o discente preocupado com a doutrina busque tomar decisões de forma mais isolada, não favorecendo a desejada dimensão dialética do Pensamento Crítico.

Logo, em razão dessas correlações, o desenvolvimento do Pensamento Crítico pode ser otimizado pelo estímulo ao aprendizado da doutrina, a partir do fomento ao diálogo e à discussão nos trabalhos em grupo, sem que isso atarefe em demasia o aluno (pois ele tenderá a recorrer ao “cabral”), tampouco incentive a cristalização de conhecimentos para as avaliações (o que faz o aluno discutir somente o que pode estar na prova).

A última pergunta teve por finalidade ver quais técnicas ou processos adotados na ECEME que mais facilitaram o desenvolvimento de competências em Pensamento Crítico. As técnicas ou processos em questão foram: temas de fundamentos e aplicação²³ (temas), exercício formal individual²⁴ (EFI), exercício no terreno²⁵ (Exe T), exercício formal em grupo²⁶ (EFG), prova formal

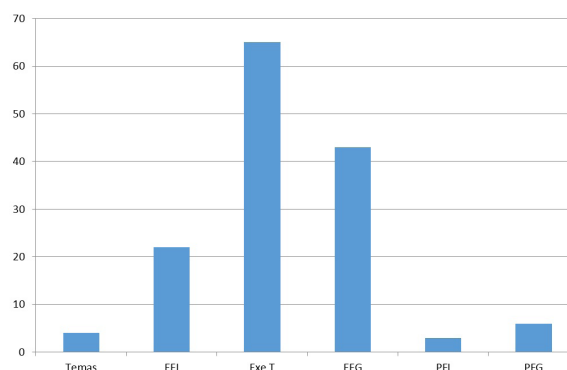
parte individual²⁷ (PFI) e prova formal parte em grupo²⁸ (PFG). Foi elaborada da seguinte forma:

Em qual tipo de exercício o Sr se sentiu encorajado a criar soluções inéditas:

- () Temas de fundamento e aplicação
- () Exercício formal individual
- () Exercício no terreno
- () Exercício formal em grupo
- () Prova formal parte individual
- () Prova formal parte em grupo

As observações foram as seguintes, conforme gráfico 4:

Gráfico 4. Percepção sobre as técnicas e processos que estimulam o desenvolvimento do Pensamento Crítico.



Fonte: Elaboração própria.

Com 45,45%, nota-se a preponderância dos “Exercícios do Terreno” como aqueles que encorajam o futuro oficial de Estado-Maior a elaborar soluções criativas. No espaço destinado às justificativas, em síntese, destacam-se os seguintes argumentos:

- pude discutir minhas dúvidas com meus companheiros;
- havia a necessidade de trabalhar em Estado-Maior, interagindo;
- por estar in loco no terreno, podendo flexibilizar o planejamento e melhor comparando linhas de ação;
- nesse tipo de atividade, ocorre a necessidade de adaptar a doutrina em razão de especificidades do terreno;
- é o momento em que os alunos podem expor suas percepções sem se preocuparem com a nota da prova, liberando a formulação de soluções criativas;
- como o exercício do terreno é depois da prova formal, por si só, isso facilita a elaboração de soluções criativas;
- não havia “cabral” ou outras amarras de sala de aula, como a preocupação com que o instrutor vai achar de minha solução;
- houve menor cobrança de soluções padronizadas, flexibilizando o raciocínio;
- facilita a construção do conhecimento;

19 Utilizando os parâmetros de Gil (1999), o valor do coeficiente de correlação (Q) é 0,84482759.

20 $Q=0,58222812$.

21 $Q=-0,88129973$.

22 $Q=0,67167698$.

23 Nesses temas, os alunos aprendem e aplicam, em metodologia de trabalho em grupo, os fundamentos das operações no nível tático (emprego da Força Terrestre Componente, Divisão de Exército e Brigada). Há instruções ministradas pelo Corpo Docente e as respostas dos pedidos são feitas por grupo de trabalho. O Instrutor fica na função de facilitador da aprendizagem, orientando a execução dos trabalhos. Na teoria, é uma situação que deve estimular a Andragogia e o desenvolvimento do pensamento crítico.

24 Avaliação formativa que não contribui para a nota final do aluno, realizada de forma individual.

25 Trabalho semelhante aos temas, realizado à luz do terreno, ou seja, no campo ou em cidades.

26 Avaliação formativa que não contribui para a nota final do aluno, realizada em grupo.

27 Avaliação formal, que contribui para a nota final do aluno, realizada de forma individual.

28 Avaliação formal, que contribui para a nota final do aluno, realizada em grupo.

- as outras atividades conduzem a um raciocínio padronizado; e
- é o momento em que se pode discutir a doutrina.

Na análise pós-ação, pude contra-argumentar o meu entendimento em relação ao de outros companheiros e inclusive da equipe de instrução.

Observa-se, portanto, que o Exercício do Terreno permitiu o desenvolvimento de competências em Pensamento Crítico. Isso se deve, em suma, ao tempo maior a ele destinado, ao não comprometimento com notas de prova e ao real trabalho de Estado-Maior. Outrossim, verifica-se que quanto mais inédito for o tema, mais ele estimula o Pensamento Crítico. Sabe-se, todavia, que elaborar temas inéditos demanda complicações administrativas, como impressão de cartas, gastos orçamentários e reconhecimento no terreno.

O segundo processo que mais fomentou o desenvolvimento de competências em Pensamento Crítico foi o Exercício Formal em Grupo, com cerca de 30% das observações. Entre os argumentos utilizados, ressaltam-se:

- “porque não vale nota, a qual tolhe a criatividade, pois o grau é o que mais interessa nas outras situações”;
- “porque nessa atividade não quis me enquadrar na possível ‘solução da casa’”;
- “não havia a pressão de responder uma série de pedidos com pouco tempo”;
- “porque pude trabalhar em Estado-Maior, edificando a solução do grupo”;
- “houve debates entre os integrantes do grupo”;
- “com o auxílio dos demais companheiros, pôde-se pensar ‘fora da caixa’”;
- “necessita motivar todos os integrantes do grupo para que as soluções sejam realmente integradoras”;
- “não tinha ‘cabral’”; e
- “o instrutor teve a possibilidade de “desconstruir” soluções dos alunos, permitindo a discussão de possibilidades e deficiências de cada linha de ação adotada, todas diferentes de ‘cabral’”.

Destarte, percebe-se que, em sala de aula, a metodologia empregada nessa atividade formativa cumpriu seu papel de desenvolver o Pensamento Crítico, pois estimulou soluções inovadoras, a discussão para solução de problemas e a atuação do instrutor como facilitador da aprendizagem. Como foi uma atividade formativa, consequência do entendimento dos fundamentos das operações ofensivas e defensivas, não pode ser aplicável a todos os temas em sala de aula. Entretanto, fornece subsídios para outros processos.

Com aproximadamente 15,4%, o terceiro evento que mais se aproximou daquilo que desenvolve o Pensamento Crítico foi o exercício formal individual. As motivações foram as seguintes:

- “o tema era inédito”;
- “não foi avaliado com nota”;

- “não houve a preocupação de tentar adivinhar a ‘solução da casa’”;
- “havia tempo para decidir”;
- “poderia ser aceita outra solução pelos instrutores”;
- “tinha a liberdade de fazer uma solução fora do ‘cabral’”; e
- “foi uma oportunidade de pensar criativamente sem prejudicar o grupo”.

Cabe ressaltar que essa atividade individual foi mais considerada que os temas e as provas formais em grupo, atividades que, em tese, os integrantes de cada Estado-Maior têm a possibilidade de discutir soluções. Em razão dos comentários e pela própria observação participante, infere-se que isso se deve ao fato de o Exercício Formal Individual não ser avaliado com grau e por disponibilizar mais tempo para a decisão que um tema de fundamentos ou aplicação. Nota-se, também, que é uma oportunidade de o aluno checar se a equipe de instrução valoriza outras soluções, demonstrando seu receio em elaborar linhas de ação criativas nas avaliações formais.

Na sequência, a prova formal em grupo foi o evento que obteve 4,2% das observações. Destacaram-se os seguintes comentários: permitiu pensar em grupo; é o momento em que já se conhece a doutrina de forma que se pode aplicá-la. Nessa moldura, corrobora-se a relevância do trabalho em grupo para o Pensamento Crítico, assim como a importância dos temas de fundamentos para posterior desenvolvimento do Pensamento Crítico.

Conforme o levantamento, os temas de fundamentos e aplicação, assim como a prova formal individual foram os processos que menos estimularam as habilidades de Pensamento Crítico, com 2,8% e 2,1% das percepções, respectivamente.

Para os temas de fundamentos e aplicação, foram destacados os comentários: não valem grau; é a ocasião para desenvolvimento e aplicação do conhecimento, para discussão. Coerente com Fisher, Spiker e Riedel (2009), esses temas deveriam ser o primeiro momento para que o Pensamento Crítico fosse estimulado, o que retornaria um resultado mais significativo neste levantamento. Em consequência, ratificado também pela própria percepção do aluno, verifica-se uma oportunidade de melhoria o fomento ao Pensamento Crítico nesses temas. De que maneira? Talvez isso passe pela mudança da cultura do grau na Escola como fator de ascensão na carreira. Muitos desejam obter o conceito “Excelente” para não perder oportunidades no futuro, como missões no exterior ou nomeação de instrutor.

Para a Prova Formal Individual, o comentário positivo foi que era a ocasião em que se estava preparado para tomar decisões de forma criativa. De fato, o momento da avaliação reflete, entre outras possibilidades, a averiguação da competência acadêmica (AFONSO, 2009), o que tende a regular a meritocracia em instituições, como é o caso do Exército. Mas também podem ser vistas como aquilo que fornece ao Estabelecimento de Ensino

importantes informações sobre o método pedagógico utilizado (BONAMI apud AFONSO, 2009): é uma avaliação da aprendizagem.

Em face de tudo aquilo que foi avaliado neste trabalho, infere-se que a atual metodologia, que averigua habilidades de aplicação doutrinária visando à meritocracia, não estimula, de forma sistemática e substancial, o desenvolvimento de competências em Pensamento Crítico, o que, nos atuais cenários de aplicação da arte da guerra, podem custar caro. O desenvolvimento dessas competências é uma oportunidade de melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos temas táticos da ECEME.

Ratificando esses dados, ressalta-se a síntese relatada por um dos alunos sobre o tema:

A grande quantidade de temas, a abordagem superficial, a tolerância com o “cabral”, a falta de incentivo ao pensamento inovador, a existência do grau como fator de meritocracia, a existência de um gabarito pouco flexível nas provas, a questão da depreciação cristalizada, o não planejamento da operação como um todo, o excesso de macetes (que cumprem a finalidade de ajudar a “subir” o grau), a não emissão de ordens verbais para os elementos subordinados, a não disponibilização de ordem de operações e de anexos detalhados, o foco na forma e não no conteúdo, o grande número de alunos em sala de aula, a falta de tempo, enfim, tudo isso faz com que não haja um bom grau de aprendizado crítico na ECEME. Todos se engessam (cristalizam o conhecimento) mais do que antes de adentrar à escola.

É um diagnóstico da percepção discente sobre o desenvolvimento do Pensamento Crítico na ECEME.

6 CONCLUSÃO

A análise do desenvolvimento do Pensamento Crítico no atual processo de aprendizagem de temas táticos na ECEME foi o objeto central desta investigação.

Em síntese, verificou-se que o processo de desenvolvimento do Pensamento Crítico na ECEME carece de sistematização e de fomento na sala de aula. Ainda assim, observaram-se potencialidades que permitem seu estímulo, como ocorre nos exercícios no terreno.

O Pensamento Crítico é uma competência muito útil nos atuais cenários de conflito, pois envolve a capacidade de utilizar sínteses criativas e holísticas para obter uma vantagem em um quadro cujas informações são difusas, incertas e complexas, visando à tomada de decisão e resolução de problemas.

O desenvolvimento dessa competência converge para as atuais demandas do Exame de Situação do Comandante Tático da Doutrina Militar Terrestre Brasileira. Decidir ou assessorar a decisão no amplo espectro de operações, nas comunidades

em vulnerabilidade social, na imensa faixa de fronteira brasileira, no Haiti ou em outro sítio continental ou extracontinental, requer oficiais capacitados em inovar e criar práticas nunca antes imaginadas.

Esse desenvolvimento ainda é um processo incipiente na ECEME e parte disso se deve à “cultura do grau”. O aluno tem receio de exercitar sua criatividade por imaginar que isso pode prejudicar sua nota no Curso. Assim, tende a cristalizar soluções que lhe garantam um bom desempenho na avaliação formal. A mudança desse quadro é relevante para modificar o pensamento e consubstanciar a transformação do Exército Brasileiro (MAIA NETO, 2012).

Uma sugestão seria a adoção de novos parâmetros para a avaliação, feita em grupo, para permitir o diálogo e discussões, tendo como instrumentos a emissão de ordens verbais e de produtos escritos. O desempenho seria computado de acordo com a função exercida, já designada previamente pela Escola. O conjunto desses desempenhos caracterizaria a avaliação somativa do discente.

Outro problema se refere ao tempo destinado para solução de pedidos nos temas de fundamentos e aplicação. No atual desenho, não há tempo para diálogo e discussão dentro do Estado-Maior e entre os Estados-Maiores, o que, conjuntamente ao uso indiscriminado do “cabral”, torna exercícios cujos níveis de desempenho deveriam ser “avaliar”, “analisar” e “sintetizar”, em níveis mais baixos, como “conhecer” e “compreender”.

Por fim, recomenda-se a realização de estudos que verifiquem a percepção dos instrutores, que adequem ferramentas para o desenvolvimento do pensamento crítico e que permitam avaliar o quanto de carga horária se deve destinar a temas táticos na ECEME.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALLEN, C. D.; GERRAS, S. J. Como desenvolver pensadores criativos e críticos. **Military Review**: edição brasileira, Fort Leavenworth, p. 31-38, set./out. 2010.
- ALMEIDA JÚNIOR, L. A.; MATOS, S. R. R. Maneuver captains career course: o aperfeiçoamento de oficiais de manobra do Exército Americano. **Sangue Novo**, Resende, RJ, ano 8, n. 17, p. 18-20, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- ARAUJO, M. Operações no amplo espectro. **Doutrina**

Militar Terrestre em revista, Brasília, DF, ano I, ed. I, p. 16-27, jan./mar. 2013.

BRASIL. **História do Estado-Maior do Exército**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1984.

_____. Ministério da Defesa. **Política Nacional de Defesa**. Brasília, DF, 2012.

_____. Exército. Estado-Maior. **C 101-5: Estado-Maior e ordens**. Brasília, DF: EGCCF, 2003.

CARVALHO, F. Castello Branco: ideias e personalidade. In: MATTOS, C. de M. (org.). **Castello Branco e a revolução**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1994.

ESCOLA DE COMANDO E ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO. **Diretriz de Planejamento para 2014**. Rio de Janeiro, 2013.

FISHER, S.; SPIKER, V.; RIEDEL, S. **Critical thinking training for army officers**: overview of research program. Fort Leavenworth: U. S. Research Institute for Behavioral and Social Sciences, 2008. v. I.

_____. **Critical thinking training for army officers**: a model of critical thinking. Fort Leavenworth: U. S. Research Institute for Behavioral and Social Sciences, 2009. v. 2.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUSMÁN, J. J. C.; MORETTO NETO, L.; SCHMITT, V. G. H. Una discusión de transformación: perspectivas para la transformación militar desde la cultura organizacional. **Coleção Meira Mattos**, revista das ciências militares, Rio de Janeiro, v. 8, n. 32, 2014.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONARD, R. **Clausewitz**: trechos de sua obra. Rio de Janeiro: Bibliex, 1988.

MAIA NETO, J. Os desafios do ensino militar: transformando a pós-graduação stricto sensu em Ciências Militares. **Coleção Meira Mattos**: revista das ciências militares, Rio de Janeiro, v. 2, n. 26, 2012.

MANWARING, M. G. **The strategic logic of the contemporary security dilemma**. Carlisle: Strategic Studies Institute, 2011.

MARTINELLI, S. C.; SCHIAVONI, A. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 3, set. 2009. MARTINS, G. **Estatística geral e aplicada**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MATOS, S. R. M. **Instrumentos de medida nas pesquisas de campo quantitativo-descritivas por amostragem probabilística**. 2004. 160 f. Monografia (Especialização em Matemática e Estatística)—Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2004.

MCLAREN, P.; GUTIERREZ, K. Política global e antagonismos locais. In: MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEI, E. Estado, Guerra e violência: as “novas guerras” e suas implicações para a teoria clausewitziana da guerra. In: MEI, E.; SAINT-PIERRE, H. L. (orgs.). **Paz e guerra**. São Paulo: UNESP, 2013.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NORONHA, O. M. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NUNES, R. O Instituto Meira Mattos da ECME e o Processo de Transformação do Exército Brasileiro. **Coleção Meira Mattos**, revista das ciências militares, Rio de Janeiro, v. 2, n. 26, 2012.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAINBOLT, G. Pensamento Crítico. **Fundamento**, Ouro Preto, MG, n. 1, v. 1, p. 35-50, set./dez., 2010.

SHADRICK, S.; LUSSIER, J. **Assessment of the think like a commander training program**. Fort Knox: U. S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Science, 2004.

STURARI, R. J. A. O estudo de situação do comandante tático: metodologia atual e uma nova proposta. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, n. 762, p. 167-186, out./dez. 1993.

VISACRO, A. Guerra irregular: terrorismo, guerrilha e movimentos de resistência ao longo da história. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. O desafio da transformação. **Military Review**, Fort Leavenworth, p. 46-55, mar./abr., 2011.

WILLIAMS, T. M. Education for critical thinking. **Military review**, Fort Leavenworth, p. 49-54, Jan./Feb. 2013.

Recebido em 04 de fevereiro de 2014

Aprovado em 01 de abril de 2015