

As transformações no sistema de ensino do Exército Brasileiro*

The transformations in the teaching system of the Brazilian Army

Fabio da Silva Pereira

Doutorando em História pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo). Mestre em Educação Militar pelo Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC - Exército Brasileiro) e Mestre em Administração Pública pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV); Tutor presencial de História do Brasil Colônia e de História do Brasil Império da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa o período que compreendeu a reforma educacional militar na perspectiva inicial do projeto de Modernização do Ensino, ocorrido na segunda metade dos anos 1990 e a mudança para o modelo de Ensino por Competências, iniciado em 2012. O referencial bibliográfico e a pesquisa documental em que se apoiou centrou-se em documentos educacionais gerados no Sistema de Ensino Militar do Exército e em bibliografia especializada de autores militares e civis. O artigo pretende, a partir da revisão histórica, analisar as ações ocorridas no processo de modernização do ensino, estabelecendo elementos essenciais para a compreensão da transformação recente na educação militar terrestre.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Militar Terrestre; Modernização do Ensino (anos 1990); Ensino por Competências

ABSTRACT

This study, whose research object the period comprising military educational reform in the initial perspective of the Education Modernization Project, in the second half of the 1990s and the change to the competences education model, started in 2012. The literature and documentary research framework focuses on educational documents generated in the Army military education system and specialized bibliography of military and civilian authors. The article aim from historical review, analyze the actions that have taken place in the education modernization process, establishing essential elements for understanding the transformation of Army military education.

KEYWORDS: Army Military Education; Education reform 1990's; Teaching competency

INTRODUÇÃO

O processo de globalização, aliado ao avanço tecnológico, tem promovido a intensificação do capitalismo e a consequente divisão social e técnica do trabalho. Com o mercado de trabalho cada vez mais organizado e especializado, toda a sociedade tem sido obrigada a

* Artigo recebido em 21 de setembro de 2016 e aprovado para publicação em 9 de outubro de 2018.

reestruturar-se, de tal maneira que estamos diante de profundas transformações.

O Exército Brasileiro (EB), sintonizado com as novas conjunturas, percebeu a inadiável necessidade de promover um processo de atualização no seu Sistema de Ensino. Essencialmente, as modificações visam aperfeiçoá-lo, para permitir-lhe fazer frente aos desafios do futuro, admitindo experimentar transições de paradigmas educacionais. Nesse sentido, foram então realizadas duas reformas, a saber: o Processo de Modernização do Ensino (PME), em 1995, e o Ensino por Competências, a partir da Portaria nº 80, do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), de 7 de agosto de 2013.

A assinatura, pelo presidente da República, da Estratégia Nacional de Defesa (END), em dezembro de 2008, constituiu-se em marco histórico na evolução do pensamento de defesa em nosso País. A END e a Lei Nacional de Defesa, ambas atualizadas em 2012, abriram o caminho para inserir os vetores de transformação, eixos que devem orientar todas as ações relativas ao processo de transformação da Força Terrestre.

A Estratégia Nacional de Defesa pauta-se pelas seguintes diretrizes:

Dissuadir a concentração de forças hostis nas fronteiras terrestres e nos limites das águas jurisdicionais brasileiras, e impedir-lhes o uso do espaço aéreo nacional.

Para dissuadir, é preciso estar preparado para combater. A tecnologia, por mais avançada que seja, jamais será alternativa ao combate. Será sempre instrumento do combate.

[...] Rever, a partir de uma política de otimização do emprego de recursos humanos, a composição dos efetivos das três Forças, de modo a dimensioná-las para atender adequadamente ao disposto na Estratégia Nacional de Defesa.

Estruturar o potencial estratégico em torno de capacidades. Convém organizar as Forças Armadas em torno de capacidades, não em torno de inimigos especí-

ficos. O Brasil não tem inimigos no presente. Para não tê-los no futuro, é preciso preservar a paz e preparar-se para a guerra. (BRASIL, 2012, p. 3).

Esse processo tem sua origem no diagnóstico de que o Exército Brasileiro sempre necessitou acompanhar as transformações na sua estrutura de acordo com as exigências da rápida evolução da estatura político-estratégica do Brasil, que, por sua vez, caminha rapidamente para ocupar uma condição de potência mundial. Com o resultado do relatório do DECEX intitulado "Diagnóstico e perspectivas para o ano 2009", percebeu-se que o processo da modernização da Força Terrestre era incipiente e que a atual conjuntura demandaria um processo bem mais amplo de mudança: a transformação.

A partir da percepção da necessidade de se transformar o Exército Brasileiro da Era Industrial para a Era do Conhecimento, foi necessário um planejamento que determinasse um conjunto de ações estratégicas capazes de conduzir essa transformação. Coerente com essa premissa, o ProForça – um Projeto de Força – estabelece as bases para a transformação do EB, constituindo-se no seu principal projeto integrador. Os vetores propostos são, na verdade, o desdobramento de três áreas básicas: doutrina, recursos humanos e gestão.

Os Vetores de Transformação propostos são os seguintes:

- Doutrina;
- Preparo e Emprego;
- Educação e Cultura;
- Gestão de Recursos Humanos;
- Gestão Corrente e Estratégica;
- Logística; e
- Engenharia.

Reconhecidamente, a educação é a atividade destinada a produzir efeitos permanentes sobre os militares, pois visa a promover o desenvolvimento pessoal, incidindo sobre as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora. O Exército, em sintonia com a tendência universal de transformação, tem questionado e discutido as concepções do sistema militar de ensino. Os conteúdos e os processos desenvolvidos em seus inúmeros cursos mere-

cem especial atenção na formação de militares competentes, de modo que a formação dos “oficiais do futuro”, em face das rápidas mudanças nos mais variados contextos, requerem uma dinâmica de atualização em todos os setores da atividade profissional.

Em face do exposto, a justificativa do presente trabalho residiu na necessidade de compreender o processo de transformação no Sistema de Ensino Militar da Força Terrestre para adequar o EB às mudanças, destacando as ações realizadas no Processo de Modernização do Ensino e no Processo de Ensino por Competências.

O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO ENSINO

Ainda que o processo de transformação do Exército seja um compromisso institucional, na atualidade, é importante destacar que o desafio da transformação do ensino militar não é uma novidade. De acordo com Motta (1998, p. 59) “transformar é alterar a realidade ao mesmo tempo em que se muda a maneira de pensar; é crer no poder das ideias, nos limites da realidade e na capacidade infinita de os seres humanos buscarem novas formas de ser e de agir.”

O ensino militar do EB, cujas origens remontam ao ano de 1698, tem buscado a interação do Exército com a sociedade brasileira e com os diversos campos de expressão que configuram uma dada realidade – militar, econômica, social e política. Após a Guerra do Paraguai, os debates políticos em torno dos assuntos concernentes à Abolição dos Escravos e da República tornaram-se rotineiros e, aos poucos, adentraram às Forças Armadas. A *Revista do Exército Brasileiro*, de cunho doutrinário, criada em 1882, e *A Defesa Nacional*, criada em 1913, tinham como finalidade expressar o pensamento dos militares sobre assuntos de sua área técnica profissional.

Além disso, contemplaram assuntos referentes à necessária modernização, ao comparar o Exército nacional aos outros Exércitos, especialmente ao alemão, e a clamar pela reformulação das Forças Militares. No início do século XX, “a educação era a chave da disciplina e do desempenho dos oficiais”

(MCCANN, 2007, p. 314). Nesse sentido, o General Tasso Fragoso recomendou que “se houvesse verba, o Exército construísse uma escola nos moldes da Academia Militar dos Estados Unidos, de West Point, como a República Argentina estava fazendo”.

Adicionalmente, o mesmo autor abordou que as disposições curriculares “com poucas exceções” buscavam retirar o “tom livresco e desligado dos objetivos traçados” (idem, p. 315).

Era linguagem nova, no ambiente do Exército. Era bandeira desfraldada em prol de instituições militares renovadas e modernas, e empunhada, não de cima para baixo, por generais ou ministros, mas por oficiais ainda nos primeiros postos. De início, meramente formuladora e até otimista, não atendida, essa linguagem; com o tempo, passou a resmungona, ácida, e esforçando-se embora por situar-se em campo politicamente neutro, na verdade acabou descrendo de qualquer ação do Império, e sensível ao aceno de abolicionistas e republicanos (MOTTA, 1998, p.149).

Outro momento importante na história da educação no Exército foi a ação da Missão Militar Francesa (MMF), entre 1920 e 1940, sendo um dos canais que possibilitou o fervilhar das ideias europeias no centro das escolas militares. Essa influência foi materializada, em parte, pelo material didático escolar na forma de exemplares europeus, principalmente franceses.

A missão chegou ao Brasil em 1920 e foi chefiada pelo General Maurice Gustave Gamelin¹ e integrada por 20 oficiais, que ministravam instruções “para oficiais brasileiros selecionados que haviam concluído o curso da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO) ou da Escola de Estado-Maior” (MCCANN, 2007, p. 317). O objetivo era pôr fim à confusão causada pelo uso de diferentes regulamentos e métodos, pois alguns militares receberam influências da Alemanha, outros receberam influências da Missão Indígena², dentre outras contribuições das distintas unidades.

No período posterior à Segunda Guerra Mundial, as principais potências científicas mundiais, lideradas pelos Estados Unidos, emergiram com políticas baseadas em uma visão amplamente aceita do papel da ciên-

cia básica na inovação tecnológica. Tal proposta disseminou com êxito nos países vencedores, sobretudo nos Estados Unidos, o modelo linear de inovação, divulgado ainda em 1945 pelo Escritório de Pesquisa Científica e Desenvolvimento.

Durante o período dos governos militares, entre 1964 e 1985, a pedagogia que supervalorizava os métodos e as técnicas de ensino como fator determinante no sucesso da aprendizagem (daí o termo tecnicismo) foi definida como política educacional, sob a influência de organismos internacionais, em especial, americanos, materializada sob a forma dos acordos do MEC/USAID³. O ensino apostilado, por oferecer os conteúdos resumidos e reescritos, serviu, naquela conjuntura, ao ensino fragmentado e aligeirado, visando preparar uma grande massa de trabalhadores nas indústrias instaladas, sobretudo, nas regiões Sul e Sudeste do País. Com base em estudos relativos à rede urbana brasileira, formulou-se uma estratégia espacial de desenvolvimento urbano, inscrita no contexto mais amplo da política de desenvolvimento econômico regional (DUQUE BRASIL e CARNEIRO, 2009, p.17).

Durante a era tecnicista, "vivíamos em um ambiente em que a educação, a tecnologia e os valores aceitos indicavam os padrões de comportamentos desejáveis e que deveriam ser aprendidos de uma vez para sempre" (DEP, 1994a, p. 4). As crescentes transformações e crises que ocorrem no mundo globalizado exigem uma nova educação que responda às necessidades das sociedades contemporâneas. No caso específico da Educação Militar, esta deve ser propiciada pelo alargamento dos conhecimentos em sentido amplo, o que envolve a cultura numa construção que privilegie a formação do "homem do futuro" que o Estado necessita com vistas à defesa do País.

Na era do conhecimento movida por mudanças aceleradas, essa necessidade de comunicação e de interação entre os grupos e os ambientes que os delimitam e os sustentam é vital para a permanência e para o desenvolvimento desses sistemas. A atividade educacional é o mecanismo mais valioso para possibilitar essa troca, essa sintonia (DEP, 1994a, p. 20).

É necessário entender que as novas tecnologias aplicadas à comunicação e ao tratamento da informação produzem diretamente consequências em nível organizacional e individual, gerando outros tipos de transformações. Desse modo, é necessário compreender que a rapidez com que as informações são processadas, difundidas e recuperadas cria novas necessidades individuais e organizacionais, exige novos comportamentos e estabelece uma nova realidade em que o tempo e o espaço são "encurtados". As variantes determinantes e propulsoras do processo de modernização não se encerram exclusivamente entre os atores envolvidos, pois a volatilidade, a incerteza, a complexidade e a ambiguidade estão definindo o ambiente em que as ações se desenvolverão no futuro.

Isto porque antes os manuais representavam unicamente a "última palavra" em um determinado assunto de natureza militar. Porém, com a demora na confecção desses livros didáticos e a evolução tecnológica nos assuntos de Defesa, ficaria inviável a adoção desse planejamento antigo, necessitando, portanto, de compartilhar os conhecimentos e as experiências nas oportunidades em que a Instituição teria maior disponibilidade, como, por exemplo, as escolas de aperfeiçoamento. Nesse escopo, o Exército Brasileiro implantou uma nova sistemática que direcionasse o ensino militar para compartilhar informações que começaram a entrar nas escolas castrenses em escala exponencial.

Os impulsos que passaram a colocar o homem na "era do conhecimento", de acordo com a visão institucional, estão relacionados aos seguintes elementos:

- A aplicação continuada de expressivos recursos na área da pesquisa como decorrência do desenvolvimento econômico e industrial, que por sua vez passaram a exigir novas formas de produção e de gerenciamento;
- Os avanços da microeletrônica, desencadeantes de novas tecnologias da informação e comunicação;
- O surgimento de novas estruturas e mecanismos voltados à produção e à difusão do conhecimento, tais como grandes

laboratórios e centros de pesquisas ligados a empresas e indústrias, além de grandes bibliotecas virtuais;

– A associação da universidade com empresas, com o objetivo de preparar recursos humanos para realizar pesquisas no interesse da produção;

– A criação de grandes redes no setor de comunicação, permitindo a rápida difusão da informação; e

– O desenvolvimento dos meios de comunicação e a utilização progressiva da informática em todos os setores da atividade humana (DEP, 1994a, p. 2).

Com o objetivo de estabelecer os fundamentos de uma Política Educacional para o Exército no ano 2000, o Estado-Maior do Exército (EME) organizou, em 1994, um seminário que contou com a participação de especialistas de renome nacional e representantes de Exércitos de nações amigas. Como desdobramento da iniciativa do EME, o Curso de Política, Estratégia e Alta Administração do Exército (CPEAEx), após analisar as conclusões desse seminário, apresentou um conjunto de sugestões tendo em vista a elaboração de diretrizes para o ensino no EB, capazes de orientar o funcionamento do sistema, atento às exigências previsíveis a longo prazo.

As análises e as avaliações decorrentes dos diagnósticos realizados permitiram configurar algumas tendências indiscutíveis e suas consequências nessa área: rever as pertinências das cargas horárias; adotar estratégias que incentivem o autoaperfeiçoamento; desenvolver no aluno mecanismos de adaptação; e estabelecer técnicas e procedimentos que permitam a rápida integração dos currículos (DEP, 1995, p. 2).

Esse processo culminou com a criação do Grupo de Trabalho para a Modernização do Ensino no EB (GTEME), de acordo com Portaria nº 26, de 6 de setembro de 1995. A estrutura do grupo possuía a seguinte organização, conforme o quadro a seguir:

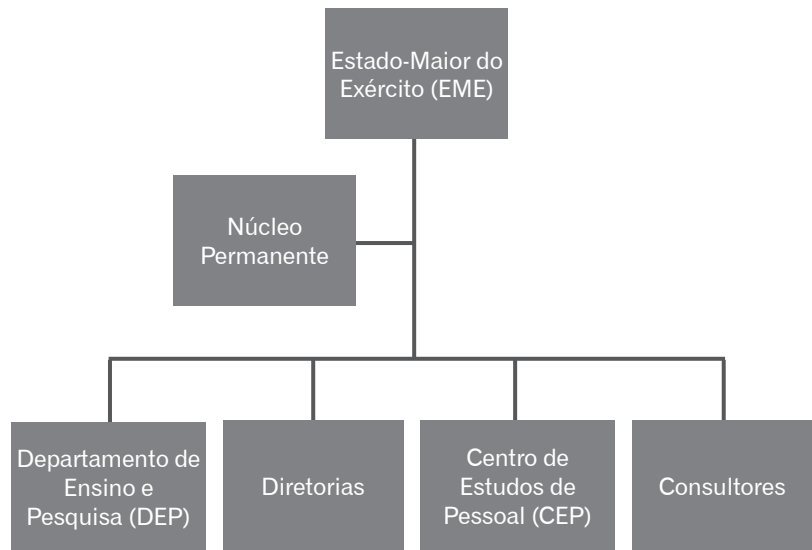


Figura 1 – Organização do Grupo de Trabalho para a Modernização do Ensino
Fonte: Portaria nº 26 – DEP, de 6 de setembro de 1995.

A conclusão dos trabalhos do GTEME sobre o processo de modernização do ensino foi que a ação pedagógica deve ser vista como ação capaz de garantir a fidelidade aos valores institucionais como a lealdade, a coragem, o patriotismo, a probidade e o cumprimento do dever e os pressupostos básicos da hierarquia e da disciplina.

O ex-Ministro do Exército, General Gleuber Vieira⁴, em entrevista à *Revista do Exército Brasileiro* sobre o Processo de Modernização do Ensino Militar, afirmou que:

Inicialmente, é necessário entender como modernização do Sistema de Ensino do Exército, o processo contínuo de adoção de novo enfoque pedagógico. Segundo esse modelo que se quer adotar, a escola já não pretende ensinar tudo. Seleciona um núcleo de conhecimentos básicos para ministrar a seus alunos. Esses devem participar ativamente do processo ensino-apren-

dizagem, experimentando, pesquisando e trabalhando em grupo, explorando a dúvida e o erro, manifestando seus talentos, usando das técnicas disponíveis na busca e seleção do conhecimento que constroem. Busca-se o sentido holístico da educação do militar, para que ele se capacite a manipular modelos e interaja com a sociedade a que pertence. Deve ser flexível e adaptável às novas gerações de tecnologias (VIEIRA, 1999, p. 5-6).

De acordo com essa linha de raciocínio, o Sistema de Ensino Militar deve continuar qualificando recursos humanos que permitam manter a eficiência do Exército e a projetar as suas necessidades, sua configuração e os seus possíveis empregos para além do início deste milênio. Essa capacidade de reajustamento, de readaptação, de renovação é que tem dado vitalidade e aperfeiçoado o Sistema de Ensino Militar. Por exemplo, um curso de graduação ou de formação tem uma perspectiva de tempo mais ampla do que programas educacionais que pretendam a capacitação para os exercícios de atividades específicas e delimitadas.

O que ocorre, nessa nossa era, é que o futuro está contido em um quadro de mudanças aceleradas, em que os conhecimentos, as tecnologias, os padrões de comportamentos, individuais e organizacionais, tornam-se, rapidamente, obsoletos e superados como mecanismos de adaptação do homem ao seu ambiente, conforme descreve Luchetti:

O processo de atualização entendido como uma constante procura pela adequação aos tempos atuais, desenvolvido ao longo do tempo e acompanhado do uso de inovações, como meios necessários, vem sendo adotado e conquistado, paulatinamente, desde a instituição da sociedade civil como elemento impulsionador e garantidor da sobrevivência do homem. Viver socialmente pressupõe o constante aprimoramento das relações humanas, como, também, a admissão de mudanças impulsionadas pelo próprio dever histórico, entendendo que a sociedade não

se desenvolve na linearidade dos fatos, no estilo mecânico, mas num ambiente de sinergia e de incessantes trocas e conflitos (LUCHETTI, 2006, p. 96-97).

Desse modo, o saber, as habilidades e as atitudes atualmente aceitas têm um alcance limitado no tempo e não podem ser prognosticadas com um grau relativo de certeza, que permite elaborar um programa educacional (DEP, 1994a, p. 12). Isso motivou a necessidade da verificação situacional da Educação Militar perante a transformação em curso.

O resultado do reconhecimento empreendido pelo DEP apontou para uma série de necessidades para atualizar o Sistema de Ensino Militar, tais como, entre as demais metas, destacam-se: a reformulação de currículos, o estudo e a promoção dos trabalhos em grupo e a necessidade do aperfeiçoamento do sistema de avaliação da aprendizagem nos cursos do EB.

O desempenho escolar do militar pode ser dividido em três áreas: cognitiva, psicomotora e afetiva. A área cognitiva abrange as habilidades mentais (conhecimentos) e a área psicomotora compreende as habilidades motoras (destrezas e habilidades); sendo que ambas têm como objetivo principal o desempenho individual.

Apesar de estar o processo avaliativo baseado numa estrutura tríplice, a avaliação formativa do componente afetivo não trouxe os resultados esperados pela caserna, fruto da valorização excessiva do nível cognitivo em detrimento dos demais.

Diante do exposto, no contexto do PME, a área afetiva ganha destaque pelo fato de envolver não apenas os conhecimentos do militar, apontando assim para a importância da sua subjetividade, de suas atitudes e valores. Não se trata apenas das ideias, mas também das ligações e dos interesses de cada militar expressos nas relações com chefes, companheiros e subordinados.

No caso específico da Educação Militar, as decisões a respeito das mudanças que deveriam ser efetivadas, em todas as escolas que compõem o Sistema Militar de Ensino, foram consubstanciadas em um documento conhecido como Fundamentos para

a Modernização do Ensino, elaborado por um grupo de estudos, em 1996.

O referido documento teve como objetivos sistematizar o diagnóstico do Sistema de Ensino Militar da Linha Bélico e propor ações a realizar para aperfeiçoar e modernizar o sistema.

No referido diagnóstico, verificou-se que:

O Sistema de Ensino do Exército, tradicionalmente, tem demonstrado capacidade de ajustamento às exigências próprias de cada momento histórico. É comprovadamente sério, organizado, experiente, normalizado, validado e respeitado. Carece, contudo, de aperfeiçoamentos que lhe permitam fazer frente, em melhores condições, aos desafios do futuro, no qual, mais do que nunca, a educação exercerá papel preponderante para o desenvolvimento integral do homem, elemento-chave da Instituição (DEP, 1996, p.2).

Além disso, as conclusões contidas em outros documentos do DEP, intitulados “Política Educacional para o Exército Brasileiro no Ano 2000” e “Política Educacional”, elaborados, respectivamente, pelo Estado-Maior do Exército e pela Escola de Comando e Estado-Maior do Exército apontaram para a necessidade de redimensionamento do perfil do militar profissional, tendo em vista os desafios esperados para os primeiros anos do século XXI.

Por fim, o diagnóstico oferecido na conclusão dos trabalhos do GTEME pode ser resumido em múltiplas áreas críticas e suas estratégias para reverter a obsolescência do sistema de avaliação da aprendizagem do ensino militar, conforme quadro ao lado:

Em suma, podemos afirmar que o processo de modernização foi desencadeado pelos seguintes fatores:

- alterações profundas na estrutura do conhecimento disponível e nos processos de ensino e aprendizagem decorrentes de mudanças nos modelos de pensamentos, de memória e de atenção;
- aparecimento de novas estratégias de aprendizagem, em que as limitações de tempo e espaço podem ser superadas graças aos recursos disponíveis na sociedade informatizada. Nesse contexto, o acesso ao conhecimento em qualquer lugar e tempo torna-se exequível, contornando-se, portanto, a contingência geográfica e temporal da educação tradicional;
- o conhecimento reveste-se de um caráter mais interdisciplinar, com a integração de diversas áreas; e
- a distinção entre a educação sistemática e a assistemática está desaparecendo, em razão de novas tecnologias de difusão do conhecimento (DEP a, 1994, p.5).

Áreas Críticas	Estratégias Apontadas
Legislação de ensino	Atualizar a Legislação (isso ocorreu em 1999, com a promulgação da Lei de Ensino do Exército); Medidas no sentido de obter o reconhecimento da AMAN, como um instituto com a competência de oferecer créditos ou mesmo graduações em determinadas áreas de atividades.
Currículos	A reformulação curricular dos cursos na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), de maneira a identificar-se qual o conteúdo dessa formação geral, que simultaneamente, deve atender a duas exigências: constituir-se em uma base de formação acadêmica ao militar e possibilitar, pela sua configuração, o cumprimento de requisitos a graduação em algum (ns) setor (es) de atividades não propriamente militar.
Sistema de avaliação	Avaliar o componente afetivo (o conteúdo atitudinal, grifo nosso), deixando de privilegiar somente os componentes cognitivo e psicomotor.

Quadro 1 – Áreas críticas e as estratégias apontadas pelo GTEME
 Fonte: DEP (1994, p.32-33) e DEP (1996a, p.9; 21-23). Adaptação do autor

Como conclusão, o grupo de estudos optou por redefinir o sistema de avaliação da aprendizagem. Ao grupo coube analisar as consequências para o processo educacional, do emprego dos resultados de avaliação de aprendizagem para fins classificatórios.

Nessa análise, a atenção foi direcionada aos efeitos que a competição exagerada acarreta para o rendimento do processo ensino-aprendizagem, bem como os reflexos indesejáveis do incentivo excessivo das matérias classificatórias em detrimento das demais disciplinas curriculares. Os resultados das provas e os conteúdos conceituais implicam diretamente na ordem de classificação dos alunos, de modo que a redefinição do modelo de avaliação ainda representa um dilema a ser superado.

O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

A rede mundial de computadores tornou o acesso quase instantâneo às informações, fato este que permitiu com que os países e suas instituições pudessem se comunicar sob os vários enfoques e numa velocidade sem precedentes, quebrando de certa forma o paradigma weberiano da rígida estrutura hierárquica imposta pelo organograma. A denominada inclusão digital tem sido considerada responsável pelo *empowerment* nas dimensões pessoal e coletiva, tanto no que diz respeito aos processos cognitivos, como àqueles relacionados ao desenvolvimento social e econômico (DURAN, 2008, p.11). Em consequência do advento dos novos recursos informacionais, coloca-se um novo desafio à formação do trabalhador dotado de um perfil mais flexível, multifuncional, polivalente. Como resultado, o trabalhador da era industrial ingressa na era do conhecimento através das novas tecnologias.

O fluxo imenso de informações disponíveis em tempo real impele o cidadão do século XXI a desenvolver habilidades, conhecimentos e atributos especiais para atuar produtivamente nessa realidade. Por outro lado, as organizações terão de ser mais abertas e flexíveis para serem efetivas para continuarem a ser o fundamento básico da estabilidade, nessa era de rápidas mudanças.

Nesse escopo, o EB, por se tratar de uma instituição em contato com a realidade e com os anseios da sociedade brasileira, não pode desconhecer as características peculiares do mundo globalizado. Do mesmo modo, não pode desconhecer o *estado da arte* das atividades militares, as grandes correntes de pensamento político internacional e nem tampouco as questões envolvidas no debate sobre o poder em nível internacional.

A esse respeito, Mattelart destaca que:

A força pura torna-se obsoleta diante dos problemas complexos das sociedades contemporâneas. A "diplomacia das redes" "substitui" a "diplomacia dos canhões". A nova situação tecnoeletrônica (*sic*) força a definição do caráter que as relações que os Estados Unidos mantêm com o resto do mundo (especialmente após a queda do regime socialista soviético, no início dos anos 1990, grifo nosso). Os termos imperialismo e *Pax americana* não conseguem dar conta das novas relações "complexas, íntimas e porosas" e de uma influência "quase invisível".

[...] Como a revolução tecnocientífica *made in USA* cativa a imaginação de toda a humanidade, é inevitável que ela conduza as nações menos avançadas a alinhar-se a esse polo inovador e que as incite a imitá-la, tomando emprestados os seus métodos, as suas técnicas e práticas de organização (MATTELART, 2001, p.99).

Diante dos novos desafios do mundo globalizado, o Exército Brasileiro está em processo de implementação do Ensino por Competências desde 2010, com a efetivação da nova proposta a partir do início de 2012, iniciando-se pela Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX). Essas transformações significativas estão em curso, com a determinação de mudança da construção curricular do modelo por objetivos para o modelo por competências e a consequente estruturação de perfis profissiográficos e mapas funcionais, tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Superior, em seus estabelecimentos de ensino.

O ensino por objetivos, apesar da tentativa de alterar o caminho em direção à integração das disciplinas e da observação do componente afetivo, esta última não era feita de forma integrada com a área cognitiva. Isto ocorria devido ao fato de os exercícios não terem sido abordados de forma contextualizada por meio de situações-problema. Como resultado da ênfase no conteúdo em detrimento da área afetiva, “as escolas se reduziram a um simples instrumento de transmissão de necessidades que surgem no caminho em direção ao aperfeiçoamento” (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 20).

Os alunos ainda não conseguiram ser avaliados de forma efetiva quanto às suas atitudes, diferenciando o “saber fazer” do “ser”⁵. Isto significa que em uma situação em que se exija a conduta do discente em uma situação hipotética somente a parte teórica é avaliada, conduzindo, por um lado, o aluno à memorização dos conteúdos em tempo reduzido, voltando ao modelo seletivo da escola tradicional. Por outro lado, as suas estratégias, suas habilidades e seus valores são colocados em segundo plano.

Quando falamos em educação centrada no professor, falamos de uma educação na concepção “bancária”. Para Paulo Freire, trata-se de conceber a educação como o ato de depositar, de transferir, de forma vertical e descendente, os valores e os conhecimentos, tornando o aluno um receptor passivo de informações, sistematicamente reproduzidos nas avaliações e nas aulas. Isso retira do aluno a opção de pensar o assunto e vai de encontro à formação do cidadão crítico-reflexivo. Nesse sentido, o autor afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996). Completando a fala do autor, esse pensamento deve basear-se nos saberes da docência: saberes pedagógicos, saberes específicos e as experiências. Não se trata aqui de abandonar a utilização da técnica na prática docente, mas, com certeza, haverá momentos na sala de aula em que o professor estará em situações conflitantes e ele não deverá pautar-se apenas nos critérios técnicos pré-estabelecidos.

Essa mudança de paradigma de ensino é uma evolução na maneira de pensar

a educação, sendo alternativa a um modelo baseado numa concepção da aprendizagem organizada sobre conteúdos disciplinares, para uma educação que visa a formação para o desenvolvimento de competências, capacidades e habilidades do aluno para poder lidar com os desafios e possibilidades da vida cotidiana, destacando-se as situações-problema próprias da atividade profissional.

A noção de competência permite colocar, de forma mais consistente, a questão da aprendizagem e do saber que nos faz agir e de que forma aprendemos e como conseguimos reinvestir o aprendido em novas situações, ou seja, como transferimos ou mobilizamos conhecimentos para diversas situações da vida (PERRENOUD, 2002). O autor constrói sua argumentação, ainda, em favor do ensino e da avaliação com referência a competências e habilidades, partindo do princípio de que as atuais avaliações escolares são ambíguas, unívocas, subjetivamente centradas nos juízos de valor dos professores e pouco capazes de contribuir “para a regulação das aprendizagens no sentido dos domínios (ou competências) visados” (PERRENOUD, 1999, p. 77).

As normas do EB sobre Ensino por Competências (IREC - EB60-IR-05.008) também proporciona contribuições no sentido de se compreender melhor o processo de aprendizagem:

Art. 20. A aprendizagem de uma pessoa depende do contexto sociocultural no qual ela se encontra inserida.

Art. 21. O indivíduo constrói suas capacidades e conduta moral, internalizando de modo pessoal os produtos da cultura.

Art. 22. O indivíduo aprende quando:

I - relaciona os dados novos aos seus conhecimentos prévios;

II - relaciona as partes com um todo;

III - interage com outras pessoas por meio do contato direto ou por meio dos produtos culturais, tais como os textos escritos, as mídias, músicas, dentre outros, que internaliza;

IV – desenvolve, no plano psíquico, de modo pessoal os aspectos cognitivos, atitudinais e valorativos que estão presentes na cultura;

V – se confronta com aspectos desconhecidos sobre algo, pois estes desencadeiam o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades, atitudes e valores; e

VI – está motivado para tal (DECEX, 2013, p. 12-13).

De acordo com Zabala e Arnau (2010), o ensino por competências, por sua vez, busca integrar as três categorias de aprendizagem sendo conceitual (saber), procedimental (saber fazer) e atitudinal (ser). Para alcançar essa meta, situações complexas e mais amplas precisam ser apresentadas nas quais a conduta é transferível para resolver problemas modulares, envolvendo várias disciplinas. Isso ganha sentido quando avaliamos um projeto que envolve várias disciplinas e o seu resultado depende do trabalho em diferentes ramos do conhecimento, além da postura compatível com o nível da apresentação. Os trabalhos requeridos cada vez mais assumem a forma de projetos, sejam eles estratégicos ou simples, oferecendo uma tônica pragmática e cobrando uma relação de confiança maior entre os chefes e seus subordinados. Em um ambiente complexo, nem sempre aquela resposta contida no manual ou apostila vai servir para resolver todas as questões práticas. Um exemplo disso está nos novos manuais doutrinários, onde a gama de missões subsidiárias que o EB deve cumprir, tais como as Operações de Garantia da Lei e da Ordem, Operações de Pacificação e as Operações de Paz da ONU exigem treinamentos, pessoal e material diferente daquela doutrina dos manuais do V Exército de Campanha⁶, cujo foco era a guerra expedicionária contra uma força opoente externa.

Le Boterf (*apud* ZABALA e ARNAU, 2010, p. 30), enfatiza que “a competência é a sequência de ações que combina diversos conhecimentos, um esquema operativo transferível a uma família de situações (...), resultado de uma combinação relacionada a vários recursos”. Ou seja, a competência

pertence à ordem da mobilização de recursos, como conhecimentos, habilidades, capacidades, atitudes, valores etc.

Segundo Perrenoud (*apud* MACHADO, 2002, p.143), “não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem âmbito, o que nos faz considerar bastante natural uma expressão como ‘Isto não é da minha competência.’” Machado ainda nos diz que “uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento ‘acumulado’, mas a ‘virtualização’ de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja o que se projeta.” (PERRENOUD, 2002, p.145). Existe outra característica importante do conhecimento, que está relacionada às ideias de competências e mobilização de saberes, vinculada diretamente com as experiências pessoais, que é a dimensão tácita do conhecimento, ou seja, aquilo que está implícito no conhecimento e que não se consegue traduzir em palavras, ou tornar explícito de alguma forma.

Mas, afinal, o que se pretende com a introdução desta nova maneira de ensinar e avaliar relacionada a competências e habilidades?

A tarefa fundamental do professor, portanto, é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com a coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, componentes (PERRENOUD *apud* MACHADO, 2002, p.154). O ensino por competências coloca em destaque o aprender de maneira significativa, atribuindo sentido ao que se aprende. “Não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua funcionalidade, é necessário que o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real” (ZABALA, 2010, p.10).

Na perspectiva de Ramos (2001), é por essa razão que a pedagogia e a avaliação com referência a competências e habilidades se voltam para o sucesso dos programas de formação, mas no sentido de levar

os alunos a: saber agir e reagir adequadamente; saber combinar e mobilizar recursos; saber transladar; saber aprender e saber aprender a aprender e saber se engajar. A redução do campo de ensino e aprendizagem é, portanto, acentuada.

Assim, compreende-se que os conhecimentos não são saberes cristalizados e acumulados como verdades únicas e absolutas, já que se apresentam como capacidade de pensar e atuar com conceitos ou formas do pensamento, procedimentos mentais pelos quais o sujeito lida com o mundo. Shemes (2008) afirma que o professor, como mediador, deve levar seus alunos a construir e elaborar a ideia do objeto e formular o conceito. Ressalta, ainda, que a função social da escola é oportunizar a apropriação e elaboração de conceitos científicos como meio de exercício da cidadania e que se deve levar em consideração o contexto das relações sociais, o sujeito com a natureza e com o universo social. Entende-se aqui, que é por meio da educação que o sujeito atuará na consecução da transformação social.

A construção do conhecimento é um processo que ocorre única e exclusivamente no sujeito e nos sujeitos em relação. O professor é o mediador, que leva seus alunos a construir e elaborar a ideia do objeto e a formular o conceito, por meio da palavra e pela materialidade dos símbolos e signos. De acordo com o referido autor, o conceito é uma representação, uma ideia, que necessita de assuntos específicos, relacionados ao conhecimento teórico, que se incrementa pelas informações e podem ajudar o aluno na construção de outras representações. As representações (conceito/conteúdos) são sempre construídas e o professor tem um papel importante na construção pessoal das representações de seus alunos.

O trabalho docente, dentro da perspectiva do ensino por competências, traz as metodologias ativas como estratégias importantes nesse processo. Aqui, o professor tem o papel de mediador, que ajuda a organizar e pensar as atividades direcionadas à aprendizagem, por meio de construção e elaboração contínua. Portanto, infere-se que as metodologias desempenham um importante papel no processo de formação das competências.

O ensino por competências passa por adaptação de programas curriculares, subordinando os conteúdos às competências que levam a um saber complexo e integrador, supondo o conhecimento como compreensão e capacidade de aplicação na resolução de problemas reais. Passa-se de uma concepção puramente cognitivista para a concepção construtivista de aprendizagem.

Das informações descritas, podemos inferir que o processo de Modernização do Ensino Militar Terrestre obedeceu às necessidades da formação e de aperfeiçoamento em conformidade com os novos paradigmas emergentes. Na primeira metade dos anos 2000 surgiu a necessidade de as instituições castrenses promoverem condições propícias ao desenvolvimento de seus alunos. Para além do foco cognitivo propriamente dito, passaram a ser valorizadas as habilidades e, sobretudo, as atitudes e os valores morais inerentes à formação militar, visando preparar o combatente do século XXI diante de um novo cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos últimos vinte anos, o processo de transformação do ensino militar castrense assumiu maior relevo face às necessidades impostas pela era do conhecimento. Os órgãos de direção geral e setorial do Exército Brasileiro, em um claro esforço no sentido de pensar a educação para o futuro, buscaram a excelência no compartilhamento dos valores institucionais e os resultados de alto desempenho técnico profissional.

O militar do século XXI deve ser capaz de resolver as mais variadas situações em um ambiente complexo. Ao contribuir para essa transformação, os conhecimentos, integrados às habilidades e as atitudes, representam a principal riqueza do oficial combatente do EB. No mesmo sentido, as inovações tecnológicas nos remetem para uma gestão de pessoas em que a instituição possa conhecer o seu pessoal de forma cada vez mais precisa, contextualizando os seus desafios, estudando e orientando em tempo real o perfil de seus integrantes, com a finalidade de atender às peculiaridades futuras exigidas em amplo espectro.

Porém, esse caminho para a transformação educacional da Força Terrestre revelou-se desafiador. Observamos no referencial teórico e na documentação disponível que na história do ensino militar o Exército Brasileiro buscou a modernização desde os seus primórdios e que o processo de modernização do ensino ocorrido nos anos 1990 foi mais um capítulo dessa enorme saga.

A mudança proposta do ensino por objetivos foi despertar a necessidade de estimular os militares na procura por novas informações e soluções nesse ambiente cada vez mais complexo e incerto. A reflexão em torno do processo de avaliação ganhou de importância nesse contexto, porque além do saber inerente ao ensino tradicional e do "saber fazer", o paradigma nesse momento de transição das escolas para o novo modelo de ensino por competências busca o ser, ou seja, o militar, sabedor de sua função técnica, mobiliza o conhecimento e, sobretudo a vontade de contribuir com a instituição, internalizando os valores esperados pelo EB de espírito de corpo, de patriotismo e do incesante aprimoramento técnico-profissional.

Dessa forma, a valorização do aspecto atitudinal dá relevo à importância dos Gru-

pos de Trabalho na transição do ensino por objetivos para o modelo de ensino por competências. A análise e a implantação de medidas que agregam e fortalecem os valores esperados pela força terrestre depende, acima de tudo, dos atores envolvidos nesse processo colaborativo, por meio de uma equipe multidisciplinar. A integração das atitudes e valores institucionais aos militares nos estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro fortalece o elo que permeia o processo de formação dos futuros líderes militares da Força Terrestre.

Por fim, o embasamento teórico e institucional da equipe pedagógica escolar e o seu correspondente emprego e acompanhamento da construção curricular e a constante avaliação dos resultados viabilizaram a transição do Processo de Modernização do Ensino para o Ensino por Competências. Assim, os procedimentos da coleta das informações, o seu processamento e realimentação do Sistema de Ensino, ajudados pela tecnologia da informação, colaboram para evidenciar a percepção dos valores e o papel das atitudes na constante transformação dos futuros comandantes e assessores militares.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. *Estratégia Nacional de Defesa (2012)*. Disponível em: <http://www.defesa.gov.br/arquivos/2012/mes07/end.pdf>. Acesso em 27 jun.2016.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP). *A Política Educacional para o Exército Brasileiro ano 2000 – Fundamentos (Doc 3)*. Rio de Janeiro: DEP, 1994a. Disponível em: <http://www.decex.ensino.eb.br/port_/leg_ensino/8_outras/a_memoria_moderniz_ensino/3_politica_EducacionalparaAno2000_1994.pdf>. Acesso em 19 maio 2015.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. DEP. *Fundamentos para a Modernização do Ensino - Grupo de trabalho para o estudo da modernização do ensino GTEME (Doc 6)*. Rio de Janeiro: DEP, 1996. Disponível em: <http://www.decex.ensino.eb.br/port_/leg_ensino/8_outras/a_memoria_moderniz_ensino/6_doc49_15Jul1996_FundamentosModernizEns_GTEME.pdf>. Acesso em 25 maio 2015.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. DEP. *Portaria 25, 26 e 27 de 06 de setembro 1995 - Base para o processo de Modernização do Ensino (Doc 4)*. Rio de Janeiro: DEP, 1996a. Disponível em: <http://www.decex.ensino.eb.br/port_/leg_ensino/8_outras/a_memoira_moderniz_ensino/4_port_25-26-27-28-1995_DEP_BaseModernizEns.pdf>. Acesso em 25 maio 2015.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). *Diagnóstico do processo de Modernização do Ensino em 18/02/2009 – Rumos e perspectivas (Doc 16)*. Disponível em: <<http://www.decex.ensino.eb.br/default.php?url=memModerEns>>. Acesso em 15 jun. 2015.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). *Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação (IREC - EB60-IR-05.008)*. Rio de Janeiro: DECEX 2013. Disponível em: <<http://www.decex.ensino.eb.br/>>. Acesso em 08 jun. 2016.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Estado Maior do Exército. *O processo de transformação do Exército*. Brasília: EME, 2010.

DUQUE BRASIL, F. P; CARNEIRO, R. Os caminhos (e descaminhos) da democratização das políticas urbanas: o que há de novo no Brasil contemporâneo? *In: Cadernos gestão pública e cidadania, v. 14, n. 55*. Rio de Janeiro: FGV, jul-dez 2009.

DURAN, D. *Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações* (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2008.

FREIRE, P. R.N. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCHETTI, M. S. R. *O ensino no exército brasileiro: história, quadro atual e reforma*. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/OFFJHEQAOKPW.pdf>. Acesso em 28 abr. 2015.

MATTELART, A. *História da Sociedade de Informação*. São Paulo: Edições Loyola, 2001, 197 p.

MCCANN, F. D. *Soldados da Pátria: História do Exército Brasileiro 1889-1937*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2007, 706 p.

MOTTA, J. *Formação do Oficial do Exército*. Currículos e regimes da academia militar 1810-1944. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1998.

PERRENOUD, P. A avaliação no princípio da excelência e do êxito escolares. *In: Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINA, F. *O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968)*. Dissertação (mestrado). Assis: Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/93369>>. Acesso em 22 Set.2015.

RAMOS, M.N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *In: Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, SENAC, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/>>. Acesso em: 24 Mar. 2015.

ROESLER, R. *O impulso renovador: a atuação da Missão Indígena na Escola Militar do Realengo (1919-1922)* (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/13741/>. Acesso em 9 set 2016.

SHEMES, J. *A teoria da atividade e a elaboração de conceitos*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-teoriada-atividade-e-a-elaboracao-de-conceitos/1249/>. Acesso em 16 Ago. 2015.

VIEIRA, G. Uma grande evolução. In: *Revista do Exército Brasileiro*. v.136. Rio de Janeiro: BIBLIX, 1999, p.5-6.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010, 197 p.

NOTAS

¹ Militar francês, herói da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

² A Missão Indígena foi constituída nos anos 1920 por um grupo de jovens oficiais subalternos e intermediários do Exército, dotados de elevada capacidade técnico-profissional e cujo perfil psicológico lhes conduziam a atuar em consonância com o ensino prático de caráter militar, inteiramente de acordo com as normas e os regulamentos do Exército, sob a influência do rígido modelo alemão de instrução (ROESLER, 2015, p. 9).

³ O Acordo assinado no dia 30 de junho de 1966, denominado como acordo Ministério da Educação e Cultura (MEC) - *Agency for International Development* dos Estados Unidos da América (USAID) de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária. Como o nome explicita, ele tinha como meta a modernização da administração universitária (PINA, 2011, p.80-81).

⁴ O General de Exército Gleuber Vieira foi o Chefe do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP) durante a implantação do Processo de Modernização do Ensino no Exército Brasileiro, em 1994. Além disso, foi o Comandante do Exército no período de 1999 a 2003.

⁵ Os termos conceituais "saber fazer" e "ser" apontam, de acordo com as competências de Perrenoud (1999), para as habilidades e para as atitudes, respectivamente. A importância desses tópicos reside no fato de que não basta apenas saber, mas espera-se do militar a demonstração de que ele realmente sabe e se ele está alinhado com os valores da organização, tais como a responsabilidade e o pertencimento ao grupo que representa, no caso, o Exército Brasileiro.

⁶ Os manuais doutrinários reproduziam as situações vividas pelo Exército Brasileiro durante a Campanha da Itália na Segunda Guerra Mundial (1944 – 1945). As operações em amplo espectro tais como as Operações de Pacificação e as operações de Apoio aos Órgãos Governamentais estavam fora do planejamento e das ações militares, exigindo da Força Terrestre um remodelamento do que o soldado estaria apto a realizar, provocando a necessidade de mudar os Perfis Profissiográficos e os Mapas Funcionais dos militares do EB.