

SUMÁRIO

Editorial

Orçamento

- . A evolução do orçamento do EB na primeira década do século XXI: uma análise sobre as atividades da força terrestre 5
1º Ten Al Anderson de Moraes, 1º Ten Al Daryk Barbosa Alves, 1º Ten Al Elder de Souza Trevenzole, 1º Ten Al Érika de Carvalho Lopes Silva, 1º Ten Al Fabíola de Lustosa Lima de Castro, 1º Ten Al Fernanda Souza da Silva, 1º Ten Al Júlia Corrêa Jorge, 1º Ten Al Juliana da Costa Teodolino, 1º Ten Al Liliane Crespo Cavalcanti, 1º Ten Al Lucas do Nascimento Sant'Ana, 1º Ten Al Luiza Diniz e Castro, 1º Ten Al Priscila Elisabeth Dalfovo, 1º Ten Al Rodrigo Rosa dos Santos

Referencia do Artigo

- . Cartaz como arma de guerra 29
Marcus de Andrade Monteiro de Barros

Referencia do Artigo

- . Mapeando o perfil e as competências do oficial do quadro complementar do exército na área de magistério 71
Cristiano Gonçalves Araújo, Douglas de Araújo Ramos Braga, Joicenara Baldoni da Silveira Flach, José Mauro da Silva Melo , Karenina Elice Gumarães Carvalho, Leandro Lucas Fontenele Cavalcanti , Lucas Cerqueira Marques , Patrícia Conceição Silva

Referencia do Artigo

- . Estratégias de ensino para o desenvolvimento de competências discursivas empregando as ferramentas do multiletramento: um modelo de aula multimodal para o sétimo ano do ensino fundamental 106
Selma Iara Gomes Lopes Tavares

Editorial

A Escola de Formação Complementar do Exército e Colégio Militar de Salvador (EsFCEx/CMS) tem a satisfação de oferecer mais uma edição da Revista Interdisciplinar de Ciências Aplicadas à Atividade Militar (RICAM). Nesta oportunidade é renovado o compromisso desta Instituição de Educação Superior do Exército Brasileiro de contribuir para o debate educacional, na perspectiva do profissional militar, através da produção acadêmica dos oficiais discentes do Curso de Formação de Oficiais do Quadro Complementar, com a colaboração de docentes civis e militares.

A multidisciplinaridade é a principal característica do processo pedagógico da EsFCEx/CMS, seja no que se refere à educação profissional dos oficiais do Quadro Complementar seja no que se refere à educação básica oferecida pelo Colégio Militar de Salvador, especificamente nos ensinos fundamental e médio.

Assim, a RICAM reflete a diversidade de saberes relativos às diversas áreas de concentração de estudos da formação profissional, quais sejam:

- **Administração**, com ênfase em governança e gestão nas Organizações Militares.
- **Saúde**, com ênfase em ciência e tecnologia de alimentos e políticas, planejamento, gestão e práticas em saúde nas Organizações Militares.
- **Educação**, com ênfase em educação e cultura militar.
- **Informática**, com ênfase em gestão do conhecimento e tecnologia da informação.

Além disso, a RICAM reverbera as discussões acerca do ensino assistencial militar, tratando de temas de interesse do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

Em sintonia com os assuntos em pauta na agenda educacional do Exército Brasileiro (EB) no exercício de 2014, nesta edição o ensino por competências no EB é destacado em dois artigos, primeiro no âmbito do Sistema de Educação Superior Militar do Exército (SESME) e, posteriormente, no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

O primeiro artigo apresentado, na área de administração, traz uma análise da evolução orçamentária da Força Terrestre na primeira década do século XXI, evidenciando as principais prioridades da Força e destacando o PROFORÇA no processo de transformação do EB.

No segundo artigo, ainda na área de administração, refletindo sobre as mídias organizacionais, o autor analisa o “Cartaz como Arma de Guerra”, na perspectiva da comunicação social.

No terceiro artigo os autores, considerando o Ensino por Competência, realizam um mapeamento do perfil do oficial do Quadro Complementar de Magistério e trazem, em decorrência, uma proposta de implantação de currículo por competências na Escola de Formação Complementar do Exército.

O autor do quarto artigo, focalizando o ensino assistencial, discute estratégias de ensino para o desenvolvimento de competências a serem implementadas no SCMB e apresenta um modelo de aula multimodal para alunos do ensino fundamental.

Boa leitura!

MARCOS SOUTO DE LIMA – Coronel

Comandante da EsFCEx/CMS

A EVOLUÇÃO DO ORÇAMENTO DO EB NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE SOBRE AS ATIVIDADES DA FORÇA TERRESTRE

1º Ten Al Anderson de Moraes, 1º Ten Al Daryk Barbosa Alves, 1º Ten Al Elder de Souza Trevenzole, 1º Ten Al Érika de Carvalho Lopes Silva, 1º Ten Al Fabíola de Lustosa Lima de Castro, 1º Ten Al Fernanda Souza da Silva, 1º Ten Al Júlia Corrêa Jorge, 1º Ten Al Juliana da Costa Teodolino, 1º Ten Al Liliane Crespo Cavalcanti, 1º Ten Al Lucas do Nascimento Sant'Ana, 1º Ten Al Luiza Diniz e Castro, 1º Ten Al Priscila Elisabeth Dalfovo, 1º Ten Al Rodrigo Rosa dos Santos¹

Resumo. O assunto “orçamento” é de extrema importância para o Exército Brasileiro, pois a entrada na era da informação exige que a Força Terrestre seja uma força concisa, moderna e integrada à sociedade. Assim, em 2008, foi lançada a Estratégia Nacional de Defesa (END/2008), documento que orienta a atuação do Estado em conjunto com a Sociedade, demonstrando que Defesa Nacional se faz em todos os campos sociais: político, econômico, psicológico e, principalmente, científico-tecnológico. O objetivo deste trabalho é analisar a evolução do orçamento do EB na primeira década do século XXI, perpassando pelo comparativo orçamentário entre Brasil e outras nações, pela aplicação orçamentária nos pelotões especiais de fronteira (PEF) e pelo PROFORÇA como processo de transformação do EB. A metodologia utilizada neste estudo consolida-se na pesquisa descritiva e comparativa, por meio da revisão bibliográfica da literatura existente associada à visão da equipe deste projeto interdisciplinar acerca do assunto em tela. O levantamento foi realizado, essencialmente, nas seguintes bases de dados: Legislação Federal e do Exército Brasileiro; trabalhos correlatos disponíveis na internet; além de artigos de eminentes estudiosos da área.

Palavras-Chave: Orçamento; Exército Brasileiro; Evolução; PROFORÇA.

Abstract. The subject “bvudget” is one of great importance to the Brazilian Army, because to be in the information age demands that the Ground Force to be a concise and modern force and integrated to society. Thus, in 2008, the National Development Strategy (END/2008) was launched, a document that guides the action of the State together with the Society, showing that National Defence is held in all social fields: political, economical, psychological, and mainly scientific-technological. The goal of this work is to analyze the evolution of the EB budget in the first decade of this century, through a budget comparison among Brazil and other countries, the budget implementation in frontier special squads (PEF) and the PROFORÇA as a transformation process of EB. The methodology used in

¹ Tenentes alunos do Curso de Formação do Quadro Complementar de Oficiais da turma de 2013.

this study is consolidated in the descriptive and comparative research, through the review of the existing literature related to the vision of this interdisciplinary project team about the issue in question. The survey was mainly conducted in the following databases: the Federal Legislation and the Brazilian Army's database; related works available on the internet as well as articles by eminent scholars in the field.

Keywords: Budget; Brazilian Army; Evolution; PROFORÇA.

1 Introdução

Este trabalho tem como tema principal a “A Evolução do Orçamento do Exército Brasileiro na Primeira Década do Século XXI e o impacto e repercussão futura nas atividades da Força Terrestre”. Encontra-se inserido na linha de pesquisa denominada “A Evolução do Orçamento do Exército Brasileiro na Primeira Década do Século XXI” e, para esta pesquisa, foi selecionado o foco em segurança nacional, analisando-se, portanto, o orçamento destinado à defesa nacional.

A análise realizada abrange o orçamento do Exército Brasileiro durante a primeira década do século XXI, perpassando pelo comparativo orçamentário entre Brasil e outras nações (2005-2010), verificando as áreas prioritárias para os orçamentos propostos e, por fim, apresentando o estudo de caso sobre os Pelotões Especiais de Fronteira (PEF), Projeto de Força (PROFORÇA) e a Estratégia Nacional de Defesa (END/2008), itens estes com a finalidade de perceber se houve a evolução ou involução orçamentária para o EB no período em estudo.

As ambições do Brasil a uma cadeira permanente no Conselho de

Segurança da ONU e os esforços do país para formar e liderar um grupo regional de defesa na América Latina fazem com que o governo federal, atualmente, esteja redirecionando sua atenção e investimentos à defesa nacional. Além disso, com um setor bélico forte, o país estaria se consolidando como líder em seu continente.

Para atingir as transformações necessárias e alcançar a “era da informação”, foram criados os Projetos Estratégicos do Exército, tendo como destaque o Sistema Integrado de Monitoramento de Fronteiras (SISFRON), cuja missão é garantir a preservação do território nacional. Os recursos destinados a investimentos no EB ainda estão abaixo do necessário frente à dimensão e grandeza das ambições brasileiras no cenário geopolítico mundial, no entanto, este trabalho mostra que, simultaneamente às necessidades, houve também um crescimento expressivo no orçamento destinado à Força, colocando-nos em 1º (primeiro) lugar em gastos militares no contexto latino-americano.

Em consonância com esta tendência, o orçamento constitui um vetor mais do que determinante na implementação e efetivação de programas ligados às diretrizes da

Estratégia em estudo, de forma que se constatado, no decorrer deste trabalho, a evolução orçamentária nesta primeira década do século XXI, restará como viável essa dinâmica de adequação que o Exército Brasileiro está promovendo a fim de projetar internacionalmente o Brasil a uma promissora categoria de potência mundial belicamente preparada.

O trabalho que aqui se propõe se divide nas seguintes etapas: considerações acerca do emprego orçamentário do EB no período entre 2001-2010; comparativo orçamentário entre a Força terrestre brasileira e de outras nações; estudo econômico e ambiental do impacto dos pelotões de fronteira na região amazônica e, por fim, o estudo de caso sobre o PROFORÇA e a END/2008.

1.1 Primeiro cenário: o orçamento público

O orçamento público é “(...) um ato preventivo e autorizativo das despesas que o Estado deve realizar em um exercício” (Martins & Lino, 2011, p. 172). Trata-se de um importante instrumento de planejamento do poder público, pois é nele que o programa de atuação do governo estará expresso, discriminando a

origem e o montante dos recursos a serem obtidos (receitas) em confronto com o montante dos dispêndios a serem efetuados (despesas), ou seja, é o lugar onde se encontram a previsão da receita e a fixação da despesa que serão executados no exercício (ano) seguinte.

No que tange ao Exército Brasileiro, seu orçamento vem determinado através do orçamento do Ministério da Defesa (com dotações específicas) que, por sua vez, é parte do processo orçamentário da União.

Faz parte deste trabalho esmiuçar a seguir o conceito de defesa nacional – associada à Estratégia Nacional de Defesa – e as principais características do Orçamento do EB entre 2001-2010, para que se perceba nelas a ligação existente entre as estratégias de desenvolvimento da força e o orçamento do EB.

1.2 Segundo cenário: a defesa nacional

A Estratégia Nacional de Defesa (END/2008) proporcionou uma nova visão sobre os investimentos em Defesa Nacional, desdobrando-se, no EB, na Estratégia Braço Forte que

propunha reflexões sobre a Amazônia Protegida, o Combatente Brasileiro e a necessidade de adequação à era do conhecimento.

Cumpre, a seguir, analisar os gastos realizados pelo Exército Brasileiro na área de projetos de defesa nacional no primeiro quinquênio do século XXI, observando, principalmente, o impacto causado nesses projetos com a redução de recursos a partir do ano de 2003.

1.3 O orçamento do EB: um estudo de 2001-2005

O Brasil, apesar de manter-se como um dos 20 (vinte) países que mais fazem investimento em defesa, tem a maior parte de seu orçamento destinado ao pagamento de pessoal. Uma parte escassa, e ainda incipiente, é destinada ao investimento de capacidade combatente da Força Terrestre.

Na tabela 1, demonstram-se os valores repassados pelo Ministério da Defesa ao Comando do Exército entre os anos de 2001 a 2005.

Tabela 1 – Valores orçamentários de 2001-2005 destinados ao Exército Brasileiro

| COMANDO DO EXÉRCITO | VALORES |
|---------------------|-----------------------|
| 2001 | R\$ 25.708.000.000,00 |
| 2002 | R\$ 25.821.000.000,00 |
| 2003 | R\$ 19.507.000.000,00 |
| 2004 | R\$ 19.291.000.000,00 |
| 2005 | R\$ 20.198.000.000,00 |

Fonte: *Livro Branco da Defesa Nacional* (2012)

No ano de 2001, o Comando do Exército recebeu o valor de R\$ 25.708.000.000,00 (vinte e cinco bilhões e setecentos e oito milhões de reais), registrando-se um pequeno aumento no ano de 2002 de R\$ 113.000.000,00 (cento e treze milhões de reais). Contudo, a partir do ano de 2003, verifica-se uma diminuição significativa de R\$ 6.314.000.000,00 (seis bilhões, trezentos e quatorze milhões de reais), representando 24,45% (vinte e quatro vírgula quarenta e cinco por cento) em relação ao ano de 2002. A diminuição perdurou em 2004, registrando-se 1,1% (um vírgula um por cento) a menos que no ano de 2003. No ano de 2005, apresentou-se um discreto aumento em relação ao ano de 2004 de 4,7% (quatro vírgula sete por cento).

Observa-se que, em média, 89% (oitenta e nove por cento) dos recursos do Exército recebidos do governo federal são para pagamentos de pessoal e encargos da Força Terrestre:

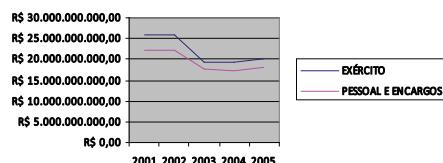


Gráfico 1 – Gráfico orçamentário dos gastos com pessoal de 2001-2005. Fonte: Livro Branco da Defesa Nacional (2012)

Conforme a tabela 2, os recursos destinados para investimentos são, em média, 1,5% (um vírgula cinco por cento) do montante total dos recursos do Exército. Comparando os anos de 2001 a 2005, observa-se uma queda nos anos de 2003, 2004 e 2005 em relação a 2001 e 2002. O período coincide com a redução orçamentária sofrida pelo Ministério da Defesa.

Tabela 2 – Gráfico orçamentário dos investimentos feitos pelo EB de 2001-2005

| | EXÉRCITO | INVESTIMENTOS | % |
|------|-----------------------|--------------------|----|
| 2001 | R\$ 25.708.000.000,00 | R\$ 482.000.000,00 | 2% |
| 2002 | R\$ 25.821.000.000,00 | R\$ 611.000.000,00 | 2% |
| 2003 | R\$ 19.507.000.000,00 | R\$ 201.000.000,00 | 1% |
| 2004 | R\$ 19.291.000.000,00 | R\$ 267.000.000,00 | 1% |
| 2005 | R\$ 20.198.000.000,00 | R\$ 198.000.000,00 | 1% |

Fonte: *Livro Branco da Defesa Nacional* (2012)

Embora haja a crítica pela insuficiência dos gastos com Defesa Nacional, os orçamentos no período de 2001 a 2005, como se vê, tiveram constante aumento percentual com base no valor percebido pelo Ministério da Defesa. No mesmo sentido, não obstante os repasses ao Comando do Exército tenham sofrido queda nos anos de 2003 e 2004, os gastos do Exército com a Defesa Nacional apresentaram um constante crescimento no período de 2001 a 2005.

Observa-se que tanto no âmbito do Ministério da Defesa quanto no Exército, os valores de gastos com a defesa aumentaram ou percentualmente ou de forma absoluta. Entretanto, essa análise não leva automaticamente à conclusão

de que a Defesa Nacional é um setor priorizado, tendo em vista que há uma dificuldade em se compreender os gastos militares brasileiros, devido à ausência de um orçamento consolidado para a defesa.

1.4 Um panorama incipiente: uma análise de 2006-2010

No ano de 2006, o Exército Brasileiro recebeu cerca de R\$ 22.457.000.000,00 (vinte e dois bilhões e quatrocentos e cinquenta e sete milhões), o que representou 46,16% do orçamento do Ministério da Defesa. Este montante foi destinado aos órgãos subordinados, conforme tabela 3.

Tabela 3 – Valores recebidos do MD em 2006

| ÓRGÃO SUBORDINADO | VALOR RECEBIDO | % |
|---------------------|--------------------------|----------|
| COMANDO DO EXÉRCITO | 22.703.000.000,00 | 96,64% |
| FUNDAÇÃO OSÓRIO | 10.000.000,00 | 0,04% |
| FUNDO DO EXÉRCITO | 744.000.000,00 | 3,31 |
| TOTAL | 22.457.000.000,00 | - |

Fonte: *Livro Branco da Defesa Nacional* (2012)

A distribuição do orçamento pelos diferentes grupos de despesa ocorreu conforme tabela 4.

Tabela 4 – Grupos de despesas de 2006

| GRUPO DE DESPESAS | VALOR | % |
|----------------------------|--------------------------|----------|
| CUSTEIO | 2.052.000.000,00 | 9,14% |
| INVESTIMENTOS | 292.000.000,00 | 1,30% |
| OUTROS | 66.000.000,00 | 0,29% |
| PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS | 20.047.000.000,00 | 89,27% |
| TOTAL | 22.457.000.000,00 | - |

Fonte: *Livro Branco da Defesa Nacional* (2012)

Observando a tabela 4, destaca-se o alto valor comprometido com o pagamento de pessoal e encargos sociais, representado quase 90% do total do orçamento. Destaca-se, ainda, o baixo percentual de investimentos, que começará a crescer lentamente a partir deste período. Em relação às receitas, no ano de 2006, o Exército arrecadou cerca de R\$ 4.982.000.000,00, representado aproximadamente 16% do total arrecadado pelo Ministério da Defesa.

Em 2007, o valor total recebido pelo Exército Brasileiro foi de R\$ 23.457.000.000,00 (vinte e três bilhões, quatrocentos e cinquenta e sete milhões). Esse valor representou 44,88% do orçamento do Ministério da Defesa, caracterizando, portanto que, apesar do valor recebido em 2007 ter sido superior ao recebido no ano de 2006, em valores percentuais ocorreu uma redução na parte destinada ao Exército.

O valor total recebido foi distribuído para os órgãos subordinados, praticamente mantendo os padrões do ano anterior, conforme tabela 5.

Tabela 5 – Valores recebidos do MD em 2007

| ÓRGÃO SUBORDINADO | VALOR RECEBIDO | % |
|---------------------|--------------------------|--------|
| COMANDO DO EXÉRCITO | 22.470.000.000,00 | 96,75% |
| FUNDAÇÃO OSÓRIO | 11.000.000,00 | 0,05% |
| FUNDO DO EXÉRCITO | 744.000.000,00 | 3,20% |
| TOTAL | 23.225.000.000,00 | - |

Fonte: *Livro Branco da Defesa Nacional* (2012)

A distribuição entre os diferentes grupos de despesas ocorreu como demonstrado na tabela 6.

Tabela 6 – Grupo de despesas de 2007

| GRUPO DE DESPESAS | VALOR | % |
|----------------------------|--------------------------|--------|
| CUSTEIO | 2.076.000.000,00 | 8,94% |
| INVESTIMENTOS | 412.000.000,00 | 1,77% |
| OUTROS | 41.000.000,00 | 0,18% |
| PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS | 20.696.000.000,00 | 89,11% |
| TOTAL | 22.457.000.000,00 | - |

Fonte: *Livro Branco da Defesa Nacional* (2012)

Pode-se observar que houve pouca mudança em relação ao ano anterior, mantendo-se um percentual elevado destinado ao pagamento de pessoal e encargos sociais e um baixo percentual de investimento. No entanto, já se vislumbra um acréscimo de 0,47% no percentual destinado aos investimentos, o que corresponde a R\$ 120.000.000,00 (cento e vinte milhões). Em relação às receitas, o montante total arrecadado foi de R\$ 891.000.000,00, representando aproximadamente 18% do total arrecado pelo Ministério da Defesa, significando um aumento de quase 2% em relação ao ano anterior.

Em 2008, o percentual destinado ao Exército Brasileiro em relação ao total recebido pelo Ministério da Defesa foi de 46,06 %, caracterizando um aumento de aproximadamente 2% em relação ao ano anterior e totalizando R\$ 24.090.000.000,00 (vinte e quatro bilhões, noventa milhões).

Tabela 7 – Valores recebidos do MD em 2008

| ÓRGÃO SUBORDINADO | VALOR RECEBIDO | % |
|---------------------|--------------------------|--------|
| COMANDO DO EXÉRCITO | 22.470.000.000,00 | 96,75% |
| FUNDAÇÃO OSÓRIO | 11.000.000,00 | 0,05% |
| FUNDO DO EXÉRCITO | 744.000.000,00 | 3,20% |
| TOTAL | 23.225.000.000,00 | - |

Fonte: *Livro Branco da Defesa Nacional* (2012)

Da mesma forma, em 2008, houve pequenas alterações na divisão do orçamento pelos diferentes grupos de despesa, como demonstrado na tabela 8.

Tabela 8 – Grupo de despesas de 2008

| ÓRGÃO SUBORDINADO | VALOR RECEBIDO | % |
|---------------------|--------------------------|--------|
| COMANDO DO EXÉRCITO | 22.470.000.000,00 | 96,75% |
| FUNDAÇÃO OSÓRIO | 11.000.000,00 | 0,05% |
| FUNDO DO EXÉRCITO | 744.000.000,00 | 3,20% |
| TOTAL | 23.225.000.000,00 | - |

Fonte: *Livro Branco da Defesa Nacional* (2012)

A receita arrecadada no período foi menor em relação ao ano anterior, totalizando R\$ 790.000.000,00 (setecentos e noventa milhões), representando aproximadamente 15% do total arrecadado pelo

Ministério da Defesa.

Em 2009, houve um aumento significativo na arrecadação de receitas, representando o marco desse novo e incipiente panorama, com mais de 19% do total arrecadado pelo Ministério da Defesa, o que representa um acréscimo de 12% no orçamento do Ministério da Defesa em relação ao ano anterior, tendo o orçamento destinado ao Exército aumentado 10% em relação ao ano de 2008. Destaca-se que durante todo o período analisado, quais sejam os anos de 2006 a 2010, no ano de 2009, o crescimento citado acima foi o de maior expressão.

O valor total destinado ao Exército foi dividido entre os órgãos subordinados conforme tabela 9.

Tabela 9 – Valores recebidos do MD em 2009

| ÓRGÃO SUBORDINADO | VALOR RECEBIDO | % |
|---------------------|--------------------------|--------|
| COMANDO DO EXÉRCITO | 25.367.000.000,00 | 95,75% |
| FUNDAÇÃO OSÓRIO | 11.000.000,00 | 0,04% |
| FUNDO DO EXÉRCITO | 899.000.000,00 | 3,39% |
| IMBEL | 215.000.000,00 | 0,81% |
| TOTAL | 26.492.000.000,00 | - |

Fonte: *Livro Branco da Defesa Nacional* (2012)

A aplicação dos valores nos diferentes grupos de despesa ocorreu conforme o apresentado na tabela 10.

Tabela 10 – Grupos de despesa de 2009

| GRUPO DE DESPESAS | VALOR | % |
|----------------------------|--------------------------|--------|
| CUSTEIO | 2.642.000.000,00 | 9,97% |
| INVESTIMENTOS | 725.000.000,00 | 2,74% |
| OUTROS | 4.000.000,00 | 0,02% |
| PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS | 23.121.000.000,00 | 87,28% |
| TOTAL | 26.492.000.000,00 | - |

Fonte: *Livro Branco da Defesa Nacional* (2012)

Observando-se a tabela 10, constata-se que, apesar do crescimento do orçamento, a distribuição entre os órgãos subordinados e a aplicação nos grupos de despesa não sofreram grandes alterações, mantendo-se o padrão adotado nos anos anteriores.

Em 2010, o orçamento do Exército cresceu aproximadamente 7%, totalizando R\$ 28.218.000.000,00, enquanto o orçamento total do Ministério da Defesa cresceu em torno de 10%. Mais uma vez, este valor foi dividido entre os órgãos subordinados seguindo-se os padrões adotados nos anos anteriores, conforme tabela 11.

Tabela 11 – Valores recebidos do MD em 2010

| ÓRGÃO SUBORDINADO | VALOR RECEBIDO | % |
|---------------------|--------------------------|--------|
| COMANDO DO EXÉRCITO | 27.101.000.000,00 | 96,04% |
| FUNDAÇÃO OSÓRIO | 12.000.000,00 | 0,04% |
| FUNDO DO EXÉRCITO | 898.000.000,00 | 3,18% |
| IMBEL | 207.000.000,00 | 0,73% |
| TOTAL | 28.218.000.000,00 | - |

Fonte: *Livro Branco da Defesa Nacional* (2012)

Em relação aos grupos de despesa, mais uma vez mantendo-se os padrões de anos anteriores, o orçamento foi assim dividido (tabela 12):

Tabela 12 – Grupos de despesa de 2010

| GRUPO DE DESPESAS | VALOR | % |
|----------------------------|--------------------------|--------|
| CUSTEIO | 3.056.000.000,00 | 10,83% |
| INVESTIMENTOS | 952.000.000,00 | 3,37% |
| OUTROS | - | 0,00% |
| PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS | 24.210.000.000,00 | 85,80% |
| TOTAL | 28.218.000.000,00 | - |

Fonte: *Livro Branco da Defesa Nacional* (2012)

Neste período, as receitas arrecadadas praticamente mantiveram os mesmos padrões de 2009, representando aproximadamente 19% do total arrecadado pelo Ministério da Defesa, totalizando R\$ 1.094.000.000,00.

Após análise dos dados apresentados, observou-se que, durante o período considerado, do total de recursos destinados ao Ministério da Defesa, o Exército Brasileiro recebeu em média 45% e foi responsável por aproximadamente 17% do total das receitas arrecadadas.

Foi possível constatar que um alto percentual do orçamento do Exército Brasileiro, aproximadamente 88%, foi destinado ao pagamento de pessoal e encargos sociais. Observou-se ainda que durante todo o período analisado, os investimentos totalizaram R\$ 2.898.000.000,00, o que representa pouco mais de 2% do total dos recursos destinados ao Exército Brasileiro.

2 A evolução ou involução orçamentária do EB: a 1ª década do século XXI

Analizando-se as despesas do Exército na primeira década do

século XXI, é possível observar algumas tendências para a destinação do orçamento disponibilizado pelo Tesouro Nacional. Esta realidade é observada no destino dos recursos no último ano do período em tela, onde aproximadamente 86% desses recursos foram destinados às despesas com pessoal e encargos sociais, 11% às despesas de custeio e apenas 3% dos recursos aos investimentos.

A baixo percentual de recursos destinados aos investimentos reflete que se prioriza o pagamento de salários e pensões aos militares da ativa, inativos e pensionistas, em detrimento a aspectos relativos ao preparo e treinamento das tropas, manutenção dos equipamentos e instalações, refletidos nos baixos valores relativos direcionados ao custeio, bem como com a visão de futuro e os projetos da Força, refletidos em seus investimentos.

Infere-se, diante da análise realizada no decorrer deste estudo, que os gastos com investimentos estão ainda inferiores aos requeridos para implementar os projetos prioritários para a defesa nacional. Para se efetuar a transformação da defesa, dentro das vertentes indicadas nas diretrizes da Estratégia Nacional de Defesa (END/2008), há necessidade de incrementar os gastos com investimentos.

Convém ressaltar a necessidade de se aumentar as despesas com custeio em função das maiores demandas de manutenção com a aquisição dos novos equipamentos e em decorrência dos custos atrelados à modernização da Força.

Inquestionável, portanto, é a necessidade de se realizar estudos e políticas públicas que direcionem o país a investir mais em programas de defesa, dado às constatações de que os investimentos nesse setor correspondem a uma demanda bastante inferior à necessária para manter as Forças Armadas brasileiras com capacidade tecnológica e humana compatível com as dimensões do país.

Indubitavelmente, já é perceptível a mudança de postura do Ministério da Defesa diante da necessidade de se requerer investimentos para as bases da defesa nacional para nossa época e para o futuro, posto que, ao compartilhar com a sociedade e com os governantes as percepções e interesses nacionais no campo da defesa, o Ministério da Defesa busca assegurar a compreensão das motivações e finalidades do instrumento militar.

Foi observado também que a estrutura orçamentária de gastos

com a Defesa é variável de país para país. Para melhor esclarecer este cenário, a seguir comparou-se o gasto mundial com defesa a fim de visualizar a posição da Força Terrestre no cenário mundial.

3 Comparativo orçamentário entre a Defesa Nacional Brasileira e a Defesa de outras nações

Segundo o Instituto de Pesquisa da Paz Internacional de Estocolmo (SIPRI), os gastos militares são toda quantidade de capital despendida pelas Forças Armadas, incluindo o gasto com pessoal, operações, manutenção, pesquisa e desenvolvimento militar.

Diante dos dados estudados, verifica-se a baixa relevância dos gastos militares na América do Sul em relação ao contexto mundial e, simultaneamente, verifica-se um aumento de 50% ao longo da última década, o que ratifica o retardamento já apontado da década de 1980, que é decorrente da implantação do neoliberalismo no continente, causas históricas, entre outras. Apesar deste aumento, o continente sul-americano permanece com baixos índices de investimento quando comparado aos demais continentes.

No que se refere à América do Sul, Brasil, Colômbia e Chile lideram, no valor total, o ranking dos países que mais investem dinheiro em defesa, sendo desses o Brasil o que mais aumentou os seus gastos militares apresentando uma variação positiva de aproximadamente 44% no período compreendido entre 2005 e 2010. O Brasil, em relação a aumento, apresentou a variação de 44%, sendo o 1º país em valores totais, mas sendo também o 3º país no que se refere a percentual de aumento entre 2005-2010, permanecendo atrás do Equador e da Argentina.

Segundo o SIPRI, de 2000 a 2008, os gastos militares representaram, em média, 2,5% do PIB mundial. O Brasil está abaixo da média mundial oscilando entre 1,5% e 1,6% no período de 2005-2010, embora em termos absolutos, esteja entre os 15 (quinze) que mais despendem recursos com defesa.

Grande parte desses recursos é destinada ao pagamento de pessoal, representando 75% dos recursos fornecidos pelo Governo Federal. Já o custeio refere-se às despesas correntes com alimentação, manutenção, fardamento e adestramento das tropas e representa 13% dos gastos apresentados, restando, portanto,

11% para investimentos. Esses números representam os dados do Ministério da Defesa e, assim, deve-se considerar que é ainda menor o percentual correspondente ao Exército Brasileiro, em específico.

Assim, embora o Ministério da Defesa tenha recebido mais recursos financeiros ao longo da última década, existe uma dificuldade estrutural de se implementar programas de modernização e reaparelhamento das Forças Armadas e de se efetuar investimentos de longo prazo no setor, por causa do alto custo com pessoal e custeio nas instituições militares.

Em 2008, o Brasil lançou a Estratégia Nacional de Defesa – END, que entre outras propostas, buscou direcionar o orçamento da defesa para investimentos em modernização e contar com o engajamento social para alcançar os objetivos propostos. No entanto, os investimentos no setor corresponderam a valores menores do que 4% em 2010.

É válido ressaltar que o Brasil ambiciona uma cadeira permanente na ONU e estar em destaque no próprio cenário mundial. Para tal, um dos requisitos é o equilíbrio com o teto-padrão proposto pela OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte) de 40% de gastos com pessoal, enquanto o Brasil continua com o padrão de 75%.

A indagação a que este trabalho chega é: há o excessivo gasto com pessoal por se tratar de 75% do orçamento destinado ao EB anualmente ou o orçamento gasto pela força terrestre, fornecido pelo Ministério da Defesa, é insuficiente? Diante do exposto, é possível verificar que não há inadequações em se ter 80% de gastos com pessoal, ou seja, o valor sobre o qual este percentual incide é que precisa ser corrigido. A política atual dirige-se, principalmente, ao corte de efetivo, quando a solução que se propõe não é esta, mas sim o aumento do orçamento destinado às Forças Armadas.

Assim, é mister concluirmos que a solução eficaz, não necessariamente acessível e simples, é o aumento do aporte orçamentário para um Exército responsável pela proteção de 15.735 Km de fronteiras terrestres e pela garantia da lei e da ordem em uma população de cerca de 196.655.014 milhões de pessoas¹, pois se trata de uma instituição nacional, permanente, regular e essencial à execução da política de segurança nacional, conforme prescreve a Lei nº 6.880, de 9 de Dezembro de 1980.

4 O PROFORÇA e os Pelotões de Fronteira (PEF): dois estudos de caso

4.1 O PROFORÇA: a missão de transformação do EB

Considerando as limitações orçamentárias, o PROFORÇA (Projeto de Força) trabalha com a estrutura organizacional, articulação, equipamento, logística e preparo da Força. Tal Projeto delineará o perfil do Exército nos horizontes de 2015, 2022 e 2030.

O PROFORÇA é o caminho para a difícil e desafiadora missão de transformação do Exército Brasileiro. Uma vez determinado o que se pretende e definidos os meios que serão utilizados para alcançar tal transformação, foram criados os Projetos Estratégicos do Exército (PEE) cujos produtos serão os indutores do Processo de Transformação da Força. Um desses produtos é o Sistema Integrado de Monitoramento de Fronteiras (SISFRON), que carreia todos os demais projetos.

O SISFRON é um dos destaques dentre os Projetos Estratégicos do Exército. O sistema permitirá o monitoramento, controle e atuação nas fronteiras terrestres,

contribuindo para a inviolabilidade do território nacional, para a redução dos problemas advindos da região fronteiriça e para fortalecer a interoperabilidade, as operações interagências e a cooperação regional.

A criação do SISFRON contempla, ainda, a implantação de novas estruturas organizacionais: Centro de Monitoramento de Fronteiras, Centros Regionais de Monitoramento e Centros Regionais de Interação.

4.2 Os Pelotões de Fronteira (PEF): a transformação efetiva da realidade Amazônica

Para atendimento das diretrizes da Estratégia Nacional de Defesa (END/2008), Exército, Marinha e Aeronáutica necessitam adensar a presença de suas unidades nas regiões de fronteira. Dentre os projetos pelos quais o Exército é responsável, pode-se citar o SISFRON e o Projeto de Defesa Cibernética.

A efetividade do SISFRON baseia-se no trinômio que o compõe: monitoramento e controle das regiões de fronteira, a presença da Força Terrestre, bem como sua mobilidade. A presença da Força Terrestre nas áreas de fronteira é

dada pela existência dos Pelotões Especiais de Fronteira (PEF).

Outro item das diretrizes da END/2008 realça a necessidade de se priorizar a presença das Forças Armadas na região amazônica. O objetivo deste destaque, além de manter a onipresença, através do trinômio do SISFRON, é reafirmar a soberania do Brasil perante o território Amazônico, não permitindo que organizações estrangeiras se beneficiem das propriedades que a Amazônia oferece ao país ou mesmo que tentem interferir nas decisões relativas à preservação, desenvolvimento e defesa da região.

Os 21 (vinte e um primeiros) PEF existentes estão localizados dentro do Comando Militar da Amazônia (CMA), atendendo às necessidades de focalização de projetos nessa região. Esses pelotões estão localizados pela fronteira amazônica, estando preparados para situações adversas, tais como invasões estrangeiras, detecção e acompanhamento de movimentação suspeita, defendendo o território e aumentando a segurança dessas regiões.

A fiscalização ostensiva nas fronteiras é capaz de coibir crimes transnacionais, tais como contrabando de produtos e de

¹ Fonte: Banco Mundial – 2011

animais, sonegação de impostos, entrada ilegal de imigrantes, biopirataria na Amazônia e outros capazes de afetar diretamente o setor econômico do país.

4.2.1 A questão Ambiental

No que tange às consequências dos PEF localizados nas regiões de fronteira, considerando a preservação do meio ambiente, pode-se observar que a simples presença destes inibe a invasão territorial, que resulta no desmatamento das áreas da Amazônia, consequência, por muitas vezes, da exploração dos bens naturais da região.

É fato que o desmatamento e exploração dos bens naturais da região amazônica têm contribuído para a redução da área de mata nativa do país. As consequências desse desmatamento aumentam o aquecimento global, com o crescimento da emissão do gás carbônico gerado pela derrubada de árvores, e geram impacto no regime pluviométrico de diversas regiões, considerando que a região amazônica é responsável pela geração de chuvas nesta e em outras regiões.

Segundo o blog do Greenpeace (organização não-

governamental em favor da preservação da biodiversidade), 17% da área da Amazônia, 720 mil quilômetros quadrados, foi desmatada até o ano de 2008, ainda que, entre agosto de 2011 e julho de 2012, segundo notícia do site G1, esse desmatamento tenha tido o menor índice já registrado, desde as primeiras medições, com uma área total de 4571 Km² (quatro mil quinhentos e setenta e um quilômetros quadrados).

Vale ressaltar, contudo, que este avanço ainda não é considerado suficiente para que deixemos de nos preocupar com o meio ambiente na Amazônia, visto que a situação ideal seria a ausência completa de desmatamento na área.

5 Conclusão

Conforme apresentado neste trabalho, o emprego de projetos se faz altamente eficiente, pois torna possível o planejamento e o contínuo monitoramento dos resultados a serem atingidos pela Força Terrestre permitindo, assim, o alcance do objetivo maior, que é o Brasil despontar como destaque no cenário mundial e alcançar uma vaga permanente no Conselho de Segurança da ONU.

Com a elaboração e implantação da END/2008 (Estratégia Nacional de Defesa), em que o Exército percebe a necessidade de uma reestruturação interna que o possibilite dispor de capacidade compatível com os interesses do governo, visualizou-se o PROFORÇA, proposta esta que engloba os projetos que visam à evolução do Exército Brasileiro nos seguintes aspectos: formação, aprimoramento, reestruturação, reaparelhamento e aumento da presença da força no território nacional.

O alcance do sucesso desta estratégia está diretamente ligado a uma proposta orçamentária eficiente e regular, que cubra as necessidades desses investimentos em seu planejamento de longo prazo.

Durante a primeira década do século XXI, há que se falar em uma incipiente evolução orçamentária do Exército, pois os recursos recebidos em 2010 foram praticamente os mesmos de 2001. No entanto, analisando qualitativamente o período em destaque, tem-se cerca de 85% dos recursos da década destinados ao pagamento de pessoal e encargos e aproximadamente 2% disponibilizados para investimentos, que, apenas em 2009, tiveram um aumento significativo devido aos

projetos previstos na END/2008. Esta diferença de valores gastos em cada natureza de despesa afeta diretamente o planejamento da força para expansão de suas atividades. Porém, mesmo não apresentando uma notória evolução orçamentária nos primeiros dez anos do século XXI, o Brasil é o país que mais investe em defesa no continente sul-americano. Uma explicação para isso pode ser seu interesse em ganhar representatividade junto à ONU. Contudo, cabe ressaltar que boa parte dos recursos está relacionada a gastos com pessoal e encargos.

Um ponto a ser considerado é que com o aumento dos investimentos, o percentual do orçamento voltado para o pagamento de pessoal e encargos foi sendo reduzido, chegando ao ano de 2012 em 88% (oitenta e dois por cento). Pode-se observar, então, que o valor reduzido de recursos para os projetos estratégicos afeta diretamente o alto percentual voltado para o pessoal. Consequentemente, com o aumento desses investimentos, os créditos de pessoal continuarão caindo em relação ao total do orçamento.

Esse aumento dos créditos orçamentários destinados a investimentos resultou, principalmente, da política de

inserção dos projetos estratégicos, definidos pela Estratégia Nacional de Defesa, no ano de 2008. Ou seja, o baixo valor observado para os investimentos da Força se devia exatamente a ausência de propostas estratégicas no Exército Brasileiro.

Sob outra perspectiva de estudo, as últimas informações evidenciam um gasto bastante alto com pessoal e uma pequena parcela restante com investimentos. Dessa forma, levanta-se uma questão muito importante sobre os gastos com pessoal nas Forças Armadas, onde se questiona, levando-se em conta os percentuais a que se destinam as despesas, se são altos os gastos com pessoal ou se os investimentos é que não são constantes e suficientes.

Mesclando tal situação com o contexto apresentado neste trabalho, pode-se concluir que, inicialmente, os investimentos destinados aos projetos estratégicos, bem como ao Exército Brasileiro como um todo, irão aumentar percentualmente em relação ao gasto de pessoal. Isso se dá porque o total do efetivo não é alterado para a implantação de novas unidades e projetos, ocorrendo, isso sim, o deslocamento da tropa para suprir a necessidade do cumprimento da missão. Contudo, com o passar dos anos, estes investimentos já

estarão esgotados e seu percentual será reduzido em contrapartida às despesas de custeio e pessoal com propósito de manutenção dessas atividades.

Como forma de evidenciar as necessidades e a importância dos investimentos no Exército Brasileiro, pode-se apontar a visão do PROFORÇA, que engloba o SISFRON, importante projeto que amplia a operacionalidade da Força Terrestre. Dentro do SISFRON, aponta-se ainda para a existência dos Pelotões Especiais de Fronteira (PEF), que têm seu número aumentado de modo a abranger a região fronteiriça de forma mais eficaz. Verifica-se, então, uma grande contribuição da Instituição em mais de um setor da sociedade, que somente são observados por aqueles que conhecem a finalidade institucional do Exército e que têm informações a respeito das atividades realizadas. A Força Terrestre não é geradora de riqueza direta, seu orçamento é voltado para o pagamento de pessoal e outra pequena parcela em investimentos e custeio. Com isso, para que seja mensurado o retorno desses créditos para a sociedade, deve-se ter uma criteriosa análise para a rentabilidade, ou melhor, o resultado atingido pelo Exército Brasileiro.

Contudo, decisões políticas e fatores econômicos podem influenciar negativamente no desenvolvimento e na execução dos cronogramas dos projetos. Anualmente, são realizados contingenciamentos e cortes de recursos pelo governo federal com o intuito de manter o equilíbrio das contas públicas, porém esses mecanismos reduzem os créditos repassados aos órgãos e, como consequência, geram redução dos investimentos em diversos programas, afetando o planejamento e também aumentando os custos de realização dos projetos.

Diante do cenário em tela, e na tentativa de atenuar esses problemas, o Comando do Exército vem trabalhando junto ao governo sobre a possibilidade de inclusão de alguns projetos estratégicos no PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), já que os recursos destinados ao PAC não sofrem contingenciamento. O Exército quer, com isso, manter o planejamento de curto e médio prazo, bem como obter os resultados esperados com a realização dos projetos dentro dos cronogramas iniciais previstos até 2031.

Esta conjuntura, brevemente exposta acima, é extremamente relevante a fim de que seja possível

a continuidade dos projetos que já se encontram em andamento, preocupação esta que deve ser mantida até que tais projetos sejam concluídos, fazendo parte da ideia do ciclo de planejamento e monitoramento dos resultados dos projetos.

Ao fim e ao cabo, é essencial que seja considerada a importância de trabalhar com projetos, bem como a de estudar os impactos que estes nos trazem em diversos setores da sociedade, de forma a atingir os objetivos imediatos, relacionados aos resultados aspirados pelo projeto em si, e os objetivos finais, normalmente de longo prazo, que estão relacionados com o governo vigente do país. Nesse contexto, vale ressaltar mais uma vez a importância do orçamento voltado para os investimentos, de forma a permitir a continuidade dos projetos estratégicos da Força Terrestre.

Referências

AGÊNCIA SENADO. É preciso mais dinheiro para investir na Defesa Nacional. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/defesa-nacional>>. Acesso em: 17/05/2013.

- ÁLVARES, D. **No Senado, Amorim pede mais recursos para Defesa.** Disponível em: <<http://www.territorioeldorado.limao.com.br/noticias/not265012.shtml>>. Acesso em: 17/05/2013.
- ARAÚJO, I; ARRUDA, D; BARRETO, P.H. **O Essencial da Contabilidade Pública.** 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ALSINA JR., J.P.S. **Política externa e política de defesa no Brasil.** Brasília: Editora Câmara dos Deputados, 2006.
- BALEIRO, Aliomar. **Uma introdução à ciência das finanças.** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- BLOG DEFESA. Disponível em: <www.defesa.gov.br>. Acesso em 15/04/2013.
- BORGES, A. **Militares querem incluir projetos de defesa no PAC.** Disponível em: <www.defesanet.com.br>. Acesso em: 11/08/2013.
- BRASIL. Ministério da Defesa. **Livro Branco da Defesa Nacional.** Acessado em: <<https://www.defesa.gov.br/arquivos/2012/>> mes07/lbdn.pdf>. Acesso em: 10/04/2013.
- _____. **Reflexões sobre defesa e segurança: uma estratégia para o Brasil.** Brasília: Secretaria de Estudos e de Cooperação, 2004.
- _____. **Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964.** Estatui normas gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/sf/legislacao/legisla/>>. Acesso em: 17 jun. 2013.
- CARVALHO Deusvaldo. **Orçamento e Contabilidade Pública.** 2º Edição. Rio de Janeiro: AMPUS, 2010.
- CORREIO DO ESTADO. **Equipamentos para monitorar a fronteira começam a chegar em 2013.** Disponível em: <www.douradinanews.com.br>. Acesso em: 16/08/2013.
- COVARRUBIAS, J. G. Três Pilares de uma Transformação Militar. Military Review, p. 16-24, nov./dez. 2007.
- DANZIATO, Inácio. Aspectos políticos do orçamento de defesa. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ESTRATÉGICOS (ENEE), 2008. **Anais eletrônicos.** Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.unifa.aer.mil.br/enee>>. Acesso em: 10/06/2013.
- EXÉRCITO BRASILEIRO. **Manual do Processo de Transformação do Exército.** 3. ed., 2010.
- _____. Comando de Fronteira Rio Negro e 5º Batalhão de Infantaria de Selva. Disponível em: <www.cfrn5bis.eb.mil.br>. Acesso em: 15/04/2013.
- _____. Confiança nas Instituições. Reportagem do dia 02/01/2013. Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/web/imprensa/resenha>>. Acesso em: 13/04/2013.
- _____. Projetos Estratégicos. Indutores da Transformação do Exército. In: **Revista Verde-Oliva.** Ano XL, n.217. Exército Brasileiro.
- _____. **Extrato do Documento do Proforça.** Disponível em: <www.exercito.gov.br>. Acesso em: 01/05/ 2013.
- _____. **Estratégia Nacional de Defesa.** Disponível em: <<http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/END2012.pdf>>. Acesso em: 13/04/2013.
- FLORES, M.C. **Reflexões estratégicas: repensando a defesa.** São Paulo: Realizações, 2002.
- GALANTE, A. **Lançamento do PROFORÇA.** Portal Forças Terrestres. Disponível em: <www.forte.jor.br>. Acesso em: 16/08/2013.
- GIACOMONI, James. Bases normativas do plano plurianual: análise das limitações decorrentes da ausência de lei complementar. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 79- 91, jan./fev. 2004.
- GOVERNO DE ALAGOAS. Secretaria de Estado da Fazenda. Coordenação-Geral de Contabilidade, 2008. Disponível em <http://www.sefaz.al.gov.br/legislacao/financeira/federal/MANUAL_REC_NACIONAL.pdf> . Acessado em: 03/06/2013.
- GOVERNO FEDERAL. **Orçamentos da União Exercício Financeiro 2013.** Volume IV.

- Tombo II. Brasília, DF. 2012.
- HARADA, Kiyoshi. **Direito financeiro e tributário**. 22 ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- HEYE, Thomas. **Os determinantes políticos dos gastos militares no pós-guerra fria**. 2005. 181f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- Apud MATOS, Patrícia de Oliveira. Orçamento e defesa nacional: uma análise da participação do setor defesa no orçamento federal de 2000 a 2009. In: III seminário de Estudos: Poder Aeroespacial e Estudos de Defesa. Disponível em: <https://www.unifa.aer.mil.br/seminario3_pgrad/trabalhos/patricia-de-oliveira-matos.pdf>. Acesso em: 10/06/2013.
- JUNGMANN, Raul. Aspectos políticos do orçamento de defesa. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ESTRATÉGICOS (ENEE), 2008. **Anais eletrônicos**. Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.unifa.aer.mil.br/enee>>. Acesso em: 10/06/2013.
- LARABURU, P. R. **A compra de sistema de defesa antiaéreo e o prestígio da inserção internacional do Brasil**. Portal Forças Terrestres. Disponível em: <<http://www.forte.jor.br/2013/03/24/>>. Acesso em: 10/04/2013.
- MANKIW, N. Gregory. **Introdução à Economia** – Tradução da 3º Edição Norte-Americana. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- MARTINS, Lino da Silva. **Contabilidade Governamental**. 9. Ed. São Paulo: Atlas 2011.
- MATOS, Patrícia de Oliveira. **Orçamento e defesa nacional: uma análise da participação do setor defesa no orçamento federal de 2000 a 2009**. In: III seminário de Estudos: Poder Aeroespacial e Estudos de Defesa. Disponível em: <https://www.unifa.aer.mil.br/seminario3_pgrad/trabalhos/patricia-de-oliveira-atos.pdf>. Acesso em: 10/06/2013.
- MINISTÉRIO DA DEFESA NACIONAL. **Estratégia Nacional de Defesa**. 2.ed. Brasília, 2008.
- Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual de Receita Nacional: Aplicado à União, estados, Distrito Federal e Municípios**. 1. ed. –
- Brasília : Secretaria do Tesouro Nacional, Coordenação-Geral de Contabilidade, 2008. Disponível em: <http://www.sefaz.al.gov.br/legislacao/financeira/federal/MANUAL_REC_NACIONAL.pdf>. Acesso em: 03/06/2013.
- MORAES, Marco C. A Estratégia Nacional de Defesa e o Orçamento da União. In: **Revista das Ciências Militares**. n. 21. Rio de Janeiro: ECEME, 2010.
- MOTA, Francisco Glauber Lima. **Contabilidade aplicada ao setor público**. 1. Ed. Brasília, 2009.
- PASCOAL, V. **Direito Financeiro e Controle Externo**. 8.ed. São Paulo: Elsevier, 2002.
- PISCITELLI, R. B.; ROSA, M. B.; TIMBÓ, M. Z. F. **Contabilidade Pública - Uma Abordagem da Administração Financeira Pública**. 10. Ed. São Paulo: Atlas 2009.
- PORTAL AMAZÔNIA. Disponível em: <www.portalamazonia.com.br>. Acesso em: 15/04/2013.
- RECEITA FEDERAL. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br>>. Acesso em: 06/06/2013.
- RIPPEL, Márcio Pereira. **O Plano Colômbia como instrumento da política norte-americana para a América Latina e suas consequências**. Marinha do Brasil: Escola de Guerra Naval, 2004.
- SENADO FEDERAL. Recursos no Orçamento do país para Defesa: investimentos e gastos com serviços nas Forças Armadas. **Jornal Em Discussão**. Disponível em: <<http://www.senad.gov.br/NOTICIAS/JORNAL/EMDISCUSSAO>>. Acesso em: 14/04/2013.
- Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- SIPRI. **Sources and Methodology for SIPRI military expenditure data**. Disponível em: <http://www.sipri.org/research/armaments/milex/milex_database/definitions>. Acesso em 20/05/2013.
- SOUSA JR; & FREIRE. **Orçamento e Contingenciamentos: Potencialização dos Impactos negativos e Fragilização da Defesa Nacional**. Universidade da Força Aérea, (s/d).

STOCERO, Tahiane. ‘Em transformação’, Exército planeja estar totalmente equipado em 10 anos. **Portal G1**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/08/em-transformacao-exercito-planeja-estar-totalmente-equipado-em-10-anos.html>>. Acesso em: 13/04/2013.

SUPER INTERESSANTE.
Disponível em: <<http://super.abril.com.br>>. Acesso em: 06/06/2013.

CARTAZ COMO ARMA DE GUERRA

Marcus de Andrade Monteiro de Barros¹

Resumo. A utilização do cartaz como arma comunicacional de guerra é o tema do presente artigo e seu objetivo é demonstrar, não só a importância dessa utilização, mas também que, mesmo após a revolução digital, o cartaz ainda pode ser uma arma capaz de potencializar atitudes desejáveis em determinado público-alvo, inserido em um contexto de ameaça ou existência de emprego militar em conflitos armados, através da persuasão, dissuasão e informação (evidenciando algumas de suas características gráficas e comunicacionais). Para tal se fez necessário a pesquisa bibliográfica e a análise de fontes primárias, através de cartazes históricos, principalmente, do período da 1^o e 2^a Guerras Mundiais, além de outros exemplos mais recentes. O tema se justifica, pois a comunicação social e as operações psicológicas vêm conquistando cada vez mais importância, dentro das forças armadas, e o cartaz é veículo, historicamente, bastante utilizado seja em tempos de paz ou de guerra. Além disso, a percepção do ser humano acompanha os avanços tecnológicos e como a percepção está, intimamente, ligada à comunicação, é interessante observar se meios de comunicação, como o cartaz, ainda podem ser utilizados com eficiência. Como conclusão é possível perceber a comprovação dos objetivos propostos e, também, outras contribuições a cerca do tema, como diferenças e semelhanças entre os cartazes produzidos pelos dois lados das duas Grandes Guerras, e que a análise do cartaz de guerra pode enriquecer o estudo e o aprendizado da história.

Palavras-Chave: Comunicação Social, Operações Psicológicas, Guerra.

Abstract. The use of posters as a war weapon is the subject of this article. And the purpose is to demonstrate not only importance of the use, but also that, even after the digital revolution, posters still be a weapon capable of enhancing attitudes desirable in certain audience, inserted in a context of threat or existence of military use in armed conflict, through persuasion, dissuasion and information (Putting in perspective some graphical and communicational features). Thus it was necessary a bibliographic research and analysis of primary sources through historic posters, mainly from the period of the 1st and 2nd World Wars, as well as other more recent examples. The subject is justified because the public relations and psychological operations are gaining increasing importance within the military, and poster is historically quite vehicle is used in times of peace or war. Furthermore, the perception of human accompanies technological advances

¹ Bacharel em Comunicação Social, habilitado em Publicidade e Propaganda pela UFRJ. omartelodethor@gmail.com

and how perception is closely linked to communication, it is interesting to observe if media like posters can still be used efficiently. As a conclusion one can see the evidence of the proposed objectives and also other contributions around the theme, as differences and similarities between the posters produced by the two sides in the two World Wars and how the analysis of war posters can enrich the study and learning of history.

Keywords: Poster, Public Relations, Psychological Operations, War.

1 Introdução

Não é novidade que a comunicação social e as operações psicológicas conquistaram um espaço importante em um cenário de conflito militar bélico.

“Dos conflitos ocorridos entre diferentes países, a partir da década de 70, pode-se observar a crescente influência da opinião pública como um fator de decisão política e militar.” (Manual de Campanha de Comunicação Social (C45-1), p. 1-2)

Na verdade, a comunicação e as operações psicológicas (não com esse termo) vêm sendo utilizadas há muito tempo. Podem ser extraídos diversos exemplos ao longo da história, como na Grécia antiga, com Temístocles (e suas inscrições nas pedras próximas à fontes de água, convencendo os Jônios a não se esforçarem na batalha e, se possível, unir-se à Atenas), entre outros tantos.

Exemplos nítidos da importância da comunicação social e das operações psicológicas ocorreram durante a Primeira e Segunda Guerra Mundial, com a propaganda e a intensa utilização de diversos meios de comunicação. E é um desses meios de comunicação,

amplamente utilizado, antes mesmo destas duas grandes guerras, que será abordado nesse trabalho.

O tema desse artigo, portanto, é a utilização do cartaz como uma arma comunicacional de guerra; o cartaz como meio de comunicação capaz de potencializar atitudes desejáveis em determinado público-alvo, inserido em um contexto de ameaça ou existência de emprego militar em conflitos armados, através da persuasão, dissuasão e informação.

O objetivo desse trabalho é demonstrar a importância do cartaz como arma de guerra, evidenciando algumas de suas características gráficas e comunicacionais e analisando se esse meio de comunicação ainda pode ser utilizado como tal, mesmo após a revolução digital.

Destaco que não é objetivo desse trabalho realizar uma análise profunda dos cartazes e sim uma breve análise, pois, para alcançarmos os objetivos traçados, se faz necessário perpassar por cartazes de diferentes países.

Visto a importância, crescente, da comunicação social e das operações psicológicas dentro das forças armadas, este trabalho se justifica pois o cartaz é uma peça, um veículo de comunicação,

historicamente, muito utilizado em cenários de ameaça ou de emprego militar.

Outra justificativa reside no fato do avanço tecnológico ser constante e a transformação da percepção do ser humano acompanha esses avanços. Segundo, Léger (História da Arte, p. 1541, Vol. VII), “O homem moderno registra cem vezes mais impressões que o artista do século XVIII.”. Como a percepção está, intimamente, ligada à comunicação, é interessante observar se meios de comunicação, como o cartaz, ainda podem ser utilizados com eficiência.

Para alcançarmos os objetivos propostos, foi utilizado, nesse trabalho, a pesquisa bibliográfica em livros, anuários, revistas, internet e manuais do Exército Brasileiro (já que o tema relaciona, diretamente, a comunicação social, operações psicológicas e guerra). Foi utilizada a análise de fontes primárias, através de cartazes históricos, principalmente, do período da 1^º e 2^ª Guerras Mundiais, além de outros exemplos mais recentes, porém, alguns desses exemplos, já são famosos. Essa análise de cartazes históricos, aliada à pesquisa bibliográfica proposta traz o tema para a realidade brasileira, mais precisamente à realidade do Exército Brasileiro.

Desta forma, o desenvolvimento

deste trabalho é composto, por três capítulos. O primeiro capítulo aborda alguns conceitos. O segundo capítulo traz uma breve análise gráfica e comunicacional de exemplos clássicos da utilização de cartazes como arma comunicacional de guerra, produzidos, principalmente, na 1^a Grande Guerra (auge de sua utilização) e 2^a Guerra Mundial. Já o terceiro capítulo traz uma breve análise gráfica e comunicacional de exemplos recentes da utilização de cartazes, também, como arma de guerra.

Por fim, o último capítulo faz uma retrospectiva concisa de pontos relevantes e a conclusão do trabalho.

2 Conceitos

“Situados na encruzilhada de várias disciplinas, os processos de comunicação suscitaram o interesse de ciências tão diversas quanto à filosofia, a história, a geografia, a psicologia, a sociologia, a etnologia, a economia, as ciências políticas, a biologia, a cibernética ou as ciências cognitivas.” (MATTELARD, MATTELARD, 2002, p. 9).

Desta maneira, existem diferentes definições de comunicação. São vários enfoques, baseados em diversas disciplinas que se interessaram por seus processos.

As definições da teoria podem ser totalmente diferentes de uma escola a outra e a própria definição de escola pode levar à simplificação e ao erro. Uma escola pode apresentar uma falsa homogeneidade, pois apresenta diferentes perspectivas.

“Talvez, mais nesse campo do conhecimento só que em outros, seja forte a ilusão de pensar que se possa fazer tábua rasa dessa sedimentação e que, nessa disciplina, diferentemente de todas as outras, tudo está por ser criado.” (MATTELARD, MATTELARD, 2002, p. 11).

Apesar da dificuldade de uma única definição do conceito de comunicação, como o presente trabalho relaciona o uso da comunicação com fins militares, utilizaremos a definição de comunicação social do manual de campanha de comunicação social do exército:

“O processo pelo qual se busca aperfeiçoar o relacionamento entre os homens, quer como indivíduos, quer como integrantes de um grupo social... a “comunicação social também é o processo pelo qual se pode exprimir ideias, sentimentos e informações visando ao estabelecimento de relações e soma de experiências.” (Manual de Campanha de Comunicação Social (C45-1), p. 1-5)

Ainda, segundo o manual do exército:

“A Comunicação Social é uma ferramenta valiosa para multiplicar o poder de combate, contribuindo para o fortalecimento do moral, da coesão e do espírito de corpo de nossas tropas e, ao mesmo tempo, para conquistar e manter a opinião pública.” (Manual de Campanha de Comunicação Social (C45-1) p. 1-2)

Já as operações psicológicas são definidas assim pelo Exército Brasileiro:

“Conjunto de ações de qualquer natureza, destinadas a influir nas emoções, nas atitudes e nas opiniões de um grupo social, com a finalidade de obter comportamentos predeterminados.” (Manual de Campanha de Operações Psicológicas (C 45-4), p. 1-4)

E tem como alguns de seus objetivos:

“Fortalecer a vontade nacional e o moral de nossas tropas, de forma permanente.”, “Influenciar os neutros favoravelmente aos objetivos da Nação brasileira.” e “Enfraquecer, em caso de guerra, a vontade de grupos inimigos e o moral de suas tropas.” (Manual de Campanha de Operações Psicológicas (C 45-4), p. 1-5)

Segundo o Comandante do Exército Brasileiro, General de Exército Enzo Martins Peri

(Diretriz Geral do Comandante do Exército para o período 2011-2014, p. 9) as atividades de operações psicológicas são uma “valiosa ferramenta para multiplicar o poder de combate da Força.”

É fácil observar que as operações psicológicas e a comunicação social estão intimamente ligadas, pois é através de processos comunicacionais que as operações psicológicas atingem seus objetivos, pois deverá existir, sempre, o emissor, a mensagem, o meio de comunicação e o receptor (público alvo).

“Os efeitos psicológicos pretendidos resultam, em última análise, da percepção do público-alvo diante das mensagens que recebe.” (Manual de Campanha de Operações Psicológicas (C 45-4), p. 1-6)

Para coordenar e integrar as ações das atividades de comunicação social e das operações psicológicas no Exército brasileiro, foram criados dois sistemas. O Sistema de Comunicação Social do Exército (SISCOMSEX) e o Sistema de Operações Psicológicas do Exército (SOPEX) que interagem entre si e pertencem à um sistema maior, o Sistema de Informação do Exército (SINFOEx).

Esses sistemas permitem, não só o controle e a integração das atividades de comunicação social (que são desenvolvidas pelo Centro

de Comunicação Social do Exército – CCOMSEX, órgão central do sistema) e operações psicológicas do Exército Brasileiro, mas também estabelece um canal técnico, entre os diversos escalões da Força (sem prejuízo à cadeia de comando), o que agiliza e racionaliza os processos e as informações.

Tanto na comunicação social, quanto nas operações psicológicas, existem alguns princípios básicos que normatizam a sua utilização pelo Exército Brasileiro, que se bem observados concorrem para o êxito dessas atividades. Vejamos, a seguir, alguns desses princípios que podem ser utilizados no planejamento e na confecção de cartazes.

1. Princípios básicos de comunicação social, segundo o Manual de Comunicação Social do Exército:

a. ABRANGÊNCIA – O sistema de Comunicação Social do Exército possui grande capilaridade, uma vez que interage com diversos outros sistemas.

b. ANTECIPAÇÃO – Deve ser adotada, sempre que possível, uma postura pró-ativa, ou seja, aquela em que se tenha a iniciativa das ações.

c. CONFIABILIDADE – Consiste em garantir a credibilidade das informações perante os diversos públicos pela utilização de fontes idôneas.

d. COERÊNCIA – O compromisso com a verdade deve ser mantido ao se evitar a disseminação de informações inconsistentes ou conflitantes – “boatos”.

e. CONTINUIDADE – Consiste em permanentemente manter o pessoal e a atividade de Comunicação Social atuantes.

f. OPORTUNIDADE – As ações devem ser desencadeadas no momento oportuno, perfeitamente entrosadas no tempo e no espaço.

g. IMPESSOALIDADE – A Comunicação Social deve ser desprovida de qualquer intenção de promoção pessoal ou de grupo. Devem ser exaltados os aspectos coletivos da Instituição, o valor do homem em seu trabalho anônimo e silencioso e, sobretudo, sua vocação para servir. O foco deve ser direcionado para os valores e para as tradições do Exército. Nesse sentido, o militar da Força Terrestre é o mais valioso instrumento de comunicação social da Instituição.” (Manual de Campanha de Comunicação Social (C45-1) p. 1-7)

2. Princípios das operações psicológicas, segundo o Manual de Operações Psicológicas do Exército Brasileiro:

a. Credibilidade - As Op Psico devem ser baseadas em fatos que levem o público-alvo a acreditar na mensagem, porque a credibilidade é fator primordial do seu sucesso.

b. Oportunidade - As Op Psico devem ser desencadeadas no momento

oportuno, perfeitamente entrosadas no tempo e no espaço.

c. Progressividade - As ações a realizar devem ser escalonadas no tempo, segundo um ritmo adequado. Cada fase deve ter um ou mais objetivos definidos que contribuam para o sucesso da seguinte.

d. Continuidade - As Op Psico devem ser continuadas, sempre atuantes, desde os tempos de paz. Uma vez desencadeadas, devem prosseguir sem interrupções até atingir seu objetivo.

e. Coerência - As Op Psico devem seguir uma linha coerente de atuação, visto que a percepção pelo público-alvo de uma quebra de coerência pode destruir rapidamente a confiança adquirida.

f. Antecipação - As Op Psico devem antecipar-se aos fatos, aos acontecimentos e às ações contrárias aos seus objetivos.

g. Ofensiva - Em qualquer tipo de operação militar, independentemente de suas características, deve-se manter o caráter ofensivo das Op Psico, a fim de obter e assegurar a iniciativa, preservar a nossa liberdade de ação e impor a nossa vontade.

h. Flexibilidade - O planejamento das Op Psico e da atuação do seu pessoal deve ser flexível de modo a explorar modificações de conjuntura, novas técnicas e possibilidades surgidas. Também deve responder prontamente às mudanças de curso nas operações ou às mudanças em face das avaliações permanentemente atualizadas por meio de estudos-de-situação continuados.

i. Eficácia - A eficácia das Op Psico deve ser buscada a todo custo. Antes do desencadeamento de qualquer ação, devem ser analisadas ponderadamente as suas vantagens e desvantagens, definidas em relação aos resultados desejados.

j. Unidade de Comando - A direção das Op Psico é centralizada no mais alto escalão, cabendo-lhe orientar e controlar todas as ações, já que decisões e interpretações diferentes podem anular, revelar ou contrariar todo o esforço realizado.

l. Adequabilidade - As Op Psico devem ser adequadas para o exato entendimento do público a que se destinam.

m. Objetivo - Os objetivos pretendidos devem ser identificados de forma clara e precisa, de modo a orientar o planejamento e a implementação das Op Psico e a avaliação dos resultados obtidos. Embora o planejamento deva ser flexível, os objetivos devem manter-se fixos, a menos que novas informações provenientes da realimentação revelem a necessidade de modificá-los.

n. Exequibilidade - Deve-se promover medidas ou realizações que possam ser concretizadas, e sugerir, ao público-alvo, atos realizáveis, de acordo com suas possibilidades físicas." (Manual de Campanha de Operações Psicológicas (C 45-4), p. 1-8, 1-9)

Mesmo observando todos esses princípios da comunicação social e das operações psicológicas, se houver uma escolha equivocada dos veículos de comunicação, os

efeitos desejados não serão os mesmos dos atingidos.

Para a difusão de qualquer mensagem é necessária a escolha certa do veículo de comunicação, que é qualquer meio que leve uma mensagem à um determinado público. Essa escolha é fundamental para que a maior quantidade de pessoas pertencentes ao público-alvo seja atingido pela mensagem, sem desperdício financeiro e com menos ruído e dispersão possíveis – facilitando, assim, os objetivos desejados.

A escolha do veículo ou meio de comunicação deve levar em consideração diversos aspectos, como os objetivos, o público-alvo, os recursos financeiros disponíveis, a mensagem e as características de cada veículo, por exemplo.

Os meios de comunicação podem ser divididos em dois grandes grupos. A mídia eletrônica (TV, rádio, cinema, internet, etc.) e mídia impressa (revistas, jornais, cartazes, mala direta, etc.).

O cartaz, tema desse trabalho, é um meio de comunicação impresso, que pode apresentar dimensões variáveis, com impressão em somente um dos lados e, normalmente, em cores. Utilizando como base o Manual de Campanha de Operações Psicológicas do

Exército Brasileiro, podemos citar as seguintes vantagens desse veículo de comunicação:

a) Apesar de ser uma mídia impressa, o cartaz pode agir sobre os analfabetos através de ilustrações sem legendas e de fácil entendimento.

b) Facilidade de disseminação, uma vez que o cartaz pode ser fixado nos mais diferentes materiais e pontos de distribuição e deve ser exposto em locais onde possa ser facilmente visto pelo seu público-alvo. Além disso é fácil de levar e fixar.

c) Sua distribuição pode e deve ser dirigida em função de seu público-alvo.

d) A percepção de um cartaz é involuntária. Não é como o rádio ou a TV, que podemos trocar a estação ou o canal. O cartaz está fixado em algum lugar e quando percebemos, já o vimos, deste modo, ele passa a mensagem independentemente de nossa vontade. O cartaz é um "grito na parede". (Manual de Campanha de Operações Psicológicas (C 45-4), p. 3-17).

e) Empregados em grande número, utilizam o efeito da repetição, podendo conduzir, inconscientemente, à adesão pela combinação da imagem com o texto curto.

Mas, podemos citar algumas desvantagens do cartaz:

a) Como veículo impresso e de fácil fixação, o cartaz pode ser alterados com facilidade.

b) Para atingir o efeito desejado é preciso buscar a qualidade na elaboração, na produção, na escolha dos pontos de distribuição e na fixação.

c) A surpresa da mensagem e da arte gráfica de um cartaz diminuem com o tempo, por isso o seu impacto, também, diminui. Sendo assim, um cartaz deve ser substituído com frequência.

Toda a comunicação deve ser elaborada em função do receptor, do público-alvo, uma vez que o emissor é quem pretende ser entendido para que seu objetivo seja alcançado. É preciso falar, é preciso se comunicar com o público-alvo. É preciso se comunicar com uma linguagem, com uma mensagem e com uma estética que o público-alvo esteja familiarizado, se identifique e entenda.

Para isso, o redator e o diretor de arte (os criativos responsáveis, no modelo clássico de funcionamento de uma agência de publicidade e propaganda, pelo texto e pela arte gráfica, respectivamente) precisam ser municiados com informações importantes sobre o público-alvo. Essas informações são um verdadeiro guia – é o chamado

“briething” das agências de publicidade e propaganda.

A seguir, algumas técnicas de redação e direção de arte utilizadas na confecção de cartazes, baseadas no manual de campanha de op psico do Exército

a) Redação. Deve levar em consideração a atenção, a informação, o desejo e a ação. O texto deve conter informação passível de crédito, em sintonia com a realidade vivida pelo público-alvo e, portanto, capaz de gerar aceitação, despertando ou reativando o desejo de satisfação de uma necessidade básica e sugerindo um comportamento por meio do qual essa necessidade poderá ser satisfeita, levando-o à agir como planejado.

1. Título: Devem ser provocativos com uma palavra ou frase que além de chamar a atenção devem estar relacionados ao tema.

2. Subtítulo ou frase-síntese: Quando existir, deve ser sucinto, reforçar o título e salientar um aspecto particular do tema tratado, situando o leitor e fazendo-o entender a mensagem. Pode ligar o título ao texto.

3. Texto de apoio: Quando existir, deve desenvolver, sucintamente, o tema do título e do subtítulo. Um cartaz bem elaborado, com título e subtítulo fortes, aliado à uma boa arte gráfica

não necessita de texto de apoio, pois ele se torna redundante. Quanto menos tempo o público-alvo gastar, quanto mais rápido o público-alvo entender a mensagem melhor.

b) Arte gráfica. Deve levar em consideração os gostos, os hábitos, a cultura do público-alvo, construindo o *layout* (diagramação) de modo a chamar a atenção e hierarquizar o olhar.

1. Título: por meio da escolha certa de fonte, cor, tamanho, letras (maiúsculas ou maiúsculas e minúsculas) e posição deve atrair a atenção e estar em sintonia com o todo do layout. Normalmente, é escrito na parte superior.

2. Subtítulo ou frase-síntese: Pode não existir e, normalmente, é posicionado junto ao título. Sempre com uma fonte, nitidamente, menor que o título.

3. Texto de apoio: Podem vir dentro de uma caixa. Incluo aqui, como texto de apoio, informações de data, hora, local de determinado evento ou manifestação, por exemplo.

4. Ilustrações ou símbolo: São desenhos e fotografias que devem chamar a atenção, despertar o interesse e sintetizar o que o título e a frase quiseram passar (representando a ideia central), tornando o cartaz mais comprehensível, principalmente, para pessoas com pouca instrução.

5. Espaços em branco:

Qualquer parte do *layout* que não é ocupada por ilustração ou texto, seja de que cor for. É importantíssimo o uso correto dos espaços em branco, pois são eles que dão um “respiro” ao material de propaganda, auxiliando na hierarquização do olhar, facilitando o entendimento e por consequência a consecução dos objetivos traçados. Deve-se salientar que o uso excessivo dos espaços em branco favorece a manipulação do cartaz pela contrapropaganda adversária, com a inserção de comentários e ilustrações, tornando o material ineficaz e contraproducente.

6. Cor: Uma boa escolha das cores é fundamental. Seja nos textos, nas ilustrações ou como fundo, a cor deve tornar o cartaz atraente ao olhar, provocando o choque, a surpresa, mas sem perder a harmonia com o todo. Esse choque, essa surpresa e essa harmonia só é possível pela combinação adequada e contraste das cores.

7. Posicionamento: Todos os elementos de um *layout* devem ser, cuidadosamente, posicionados. Um bom posicionamento possibilita a hierarquização do olhar do receptor e a, consequente, ordem de leitura e assimilação das informações – o que influi no impacto, no resultado final dos cartaz sobre seu público-alvo.

Para que as técnicas de direção de arte funcionem a contento é necessária a observância de alguns princípios do design.

1. Contraste: Normalmente, é o que proporciona maior atração visual em uma página. Se elementos como tipo, tamanho, cor, espaço, etc, não forem os mesmos, é preciso diferenciá-los completamente. O contraste ajuda à hierarquizar o olhar, chamar a atenção, colaborando na assimilação das informações pelo público-alvo.

2. Repetição: Pode ser que seja necessário repetir elementos iguais em um layout. Pode ser repetida a forma, a cor, o tamanho, intervalos, espaçamentos, etc., organizando e dando uma unidade ao todo.

3. Alinhamento: Todo o elemento deve ser posicionado com cuidado na página. Todos devem ter uma ligação visual, um alinhamento com outro elemento do layout. O alinhamento pode proporcionar uma aparência limpa e de fácil entendimento.

4. Proximidade: Elementos iguais ou relacionados entre si devem ser agrupados, tornando-se uma unidade visual e não várias unidades independentes, ajudando na organização das informações e, portanto, facilitando sua assimilação.

Esses exemplos de técnicas e princípios ajudam a nortear todo o processo de criação e confecção de uma peça gráfica, mas devemos ter, sempre, em mente que o seu uso depende, essencialmente, dos objetivos e do público-alvo. Devemos nos comunicar e nos fazer entender para um determinado público-alvo (levando em conta suas necessidades, seus desejos, seus gostos, seus hábitos, etc.) e não para nós mesmos. Os princípios de design são importantes, mas, as vezes, no design, é necessário quebrar regras para se adequar aos objetivos, ao público-alvo, mas, para quebrá-las, é preciso sabê-las.

3 Cartazes – 1^a e 2^a Guerras Mundiais

Os cartazes analisados, a seguir (produzidos, em sua maioria, durante as duas grandes guerras mundiais), são considerados excelentes exemplos históricos de cartazes de guerra.

Impactantes, fascinantes, aterro-rizantes, sedutores e informadores, seus objetivos são diversos, como o de fortalecer a moral da tropa e a coesão nacional, promover a cidadania e obter comportamentos desejados em um determinado público-alvo, seja ele

amigo ou inimigo – multiplicando assim o poder de combate.

Figura 1 – “Entre para o exército de seu país!” (Reino Unido).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.²

Alguns cartazes, seja pela sua arte gráfica e/ou pela sua intensa distribuição, alcançam o status de ícones.

Criado em 1914, o cartaz de recrutamento de Alfred Leeds (Figura 1) é um desses casos. Desde sua criação, esse cartaz foi diversas vezes imitado.

² Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

O excelente uso do espaço em branco e do contraste (facilitando sua percepção e conduzindo o olhar do público), sua eficácia, objetividade e claro direcionamento foram utilizados em diversos cartazes espalhados pelo mundo, como EUA (Figura 2), Itália (Figura 3), Rússia (Figura 4) e Brasil (Figura 5).

No centro do cartaz, encontra-se Lord Kitchener, Secretário da Guerra.

Figura 2 – “Eu quero você para o exército dos EUA” (EUA).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.³

Esse cartaz de J.M. Flagg é uma adaptação clara do cartaz britânico, de Alfred Leeds (Figura 1) para os Estados Unidos da América (Figura 2).

Através dessa excelente adaptação, com o uso inteligente dos espaços vazios, cores fortes e chamativas características dos EUA, mensagem direta e objetiva e o uso da figura do Tio Sam, essa peça gráfica ficou tão famosa que muitos acreditam que ela é o cartaz original, de onde outros passaram a realizar adaptações.

Muitas das vezes, as adaptações de cartazes originais podem ser utilizadas com um propósito contrário, de oposição ao seu cartaz original. Um bom exemplo disso é a Figura 51, produzida durante a Guerra do Vietnã.

Esses cartazes de oposição utilizam-se do reconhecimento e da força desses ícones para alcançarem seus objetivos.

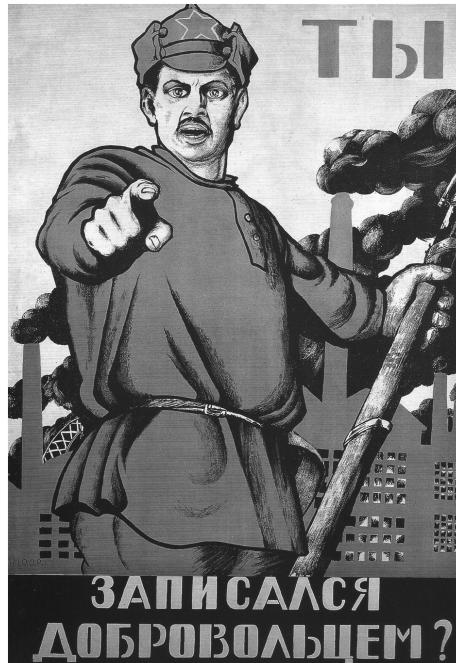
³ Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

Figura 3 – “Faça o seu dever!” (Itália).



Fonte: Site Tincollage⁴

Figura 4 – “Você já se alistou como voluntário?” (Rússia).



Fonte: CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL, 2001, p. 42.

Figura 5 – “Você tem um dever à cumprir” (Brasil).



Fonte: Site Revista Escola.⁵

As figuras 3, 4 e 5 são mais três exemplos de adaptações do cartaz inglês.

Figura 6 – “Assuma seu lugar” (Reino Unido).



Fonte: Site do Museu Nacional do Exército do Reino Unido.⁶

Essa peça, de arte gráfica clara e de bom uso dos espaços vazios e do contraste, tem a intenção de convocar para a guerra. (Figura 6).

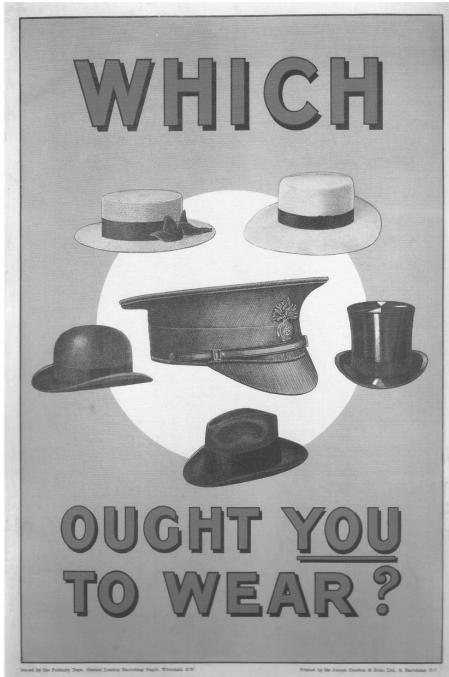
A mensagem direta trabalha em harmonia com a imagem, tornando-a clara, fácil de compreender. “Assuma o seu lugar” (tradução do autor) e uma ilustração onde diversos cidadãos, com fisionomias, profissões e classes diferentes estão em uma fila e transformam-se em uma massa única de soldados marchando para defender seu país, suas famílias, seus modos de vida.

⁴ Disponível em <<http://tincollage.blogspot.com.br/2011/05/war-posters.html>>. Acesso em Jul. 2013.

⁵ Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/fundamentos/foi-revolucao-constitucionalista-1932-482251.shtml>>. Acesso em Jul. 2013.

⁶ Disponível em <<http://prints.national-army-museum.ac.uk/category/8914/posters/first-world-war/page/1/view/96Site>>. Acesso em Jul. 2013.

Figura 7 – “Qual você deve usar?” (Reino Unido).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.⁷

Este cartaz britânico tem um design limpo e contraste marcante. A resposta da pergunta é dada de modo claro ao destacar, graficamente, o quepe militar. É fácil de ser visto à distância e de entender, mesmo para quem não sabe ler.

Figura 8 – “Pela França, faça valer seu ouro” (França).



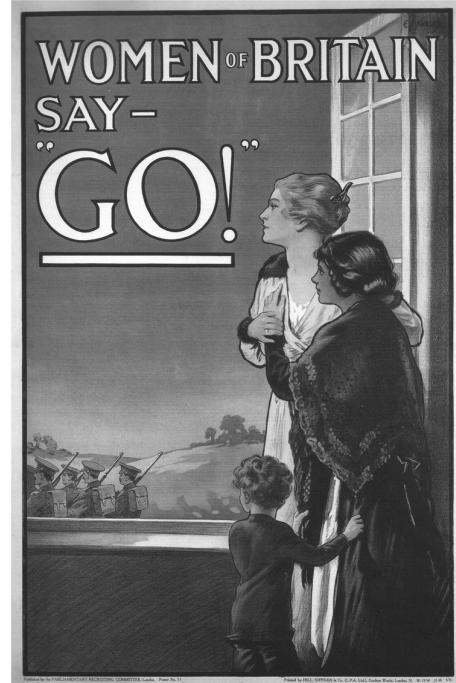
Fonte: Site do Museu do Exército Francês⁸

O uso de objetos (moedas, por exemplo), como elemento gráfico importante no todo do cartaz, facilitando a compreensão da mensagem, foi muito utilizado. Na figura 8, podemos perceber a força, o peso do ouro contra o inimigo. Além disso, podemos ver o galo, um símbolo francês atacar o inimigo. É mais um bom exemplo

⁷ Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

de mensagem direta, clara, objetiva, com uma arte gráfica surpreendente – que chama a atenção.

Figura 9 – “Mulheres da Grã-Bretanha, digam - “Vá!”” (Reino Unido).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.⁹

Nesse exemplo, há uma perfeita integração entre o texto e a imagem, transmitindo uma mensagem clara às mulheres para deixarem seus maridos irem para a guerra (Figura 9).

⁸ Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

Com uma arte gráfica limpa e de belo contraste entre o tamanho das fontes e cores, ele concilia a razão de ter de deixar seus homens lutar pelo seu país, pelo seu modo de vida, com o sentimento de dor da separação e da incerteza da volta.

Esse é um clássico exemplo de cartaz britânico. A ilustração traduz em imagens o que está no título, o que está no texto do cartaz.

Com essa linguagem mais ilustrativa, e portanto, mais direta, mais objetiva (característica da publicidade) o entendimento por parte do público-alvo se torna mais fácil.

Figura 10 – “Juntos, nós vencemos” (EUA).



Fonte: Site da BBC de Londres.¹⁰

Em situações de conflito, é preciso fortalecer as convicções de nação para haver uma união contra ou a favor de uma causa.

Os EUA são um país de imigrantes e como tal, por muitas das vezes seus cidadãos são obrigados à lutar contra o país de origem de sua família.

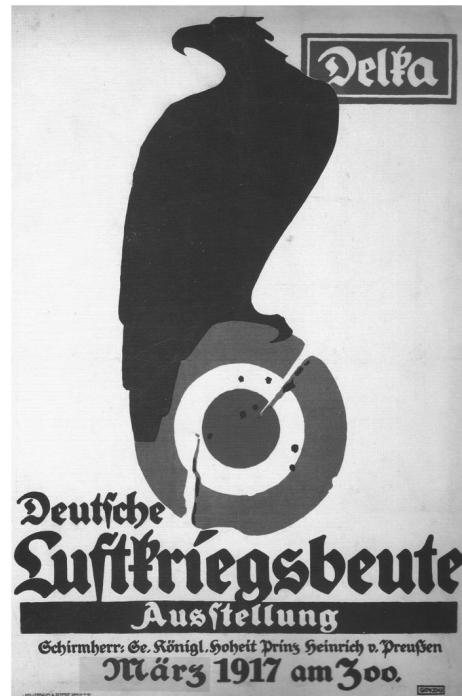
Muitas vezes, o fortalecimento de convicções são difíceis de alcançar, mesmo em países que o povo tenha uma mesma origem, uma

10 Disponível em <http://www.bbc.co.uk/london/content/image_galleries/weapons_of_mass_communication_gallery.shtml?5>. Acesso em Jul. 2013.

cultura homogênea, imagine em nações cuja principal característica são as diferenças e a mistura.

Por isso a importância de trabalhar a unidade por meio da felicidade, liberdade, trabalho, família, etc. É justamente isso que a figura 10, se propõe a fazer através de sua objetividade aliada à sua arte gráfica limpa, alinhada e com belo uso do contraste e do espaço em branco.

Figura 11 – “Exibição de troféus alemães da guerra aérea” (Alemanha).



Fonte: MEGGS, PHILIP B. PURVIS, ALSTON W., 2007, p. 353.

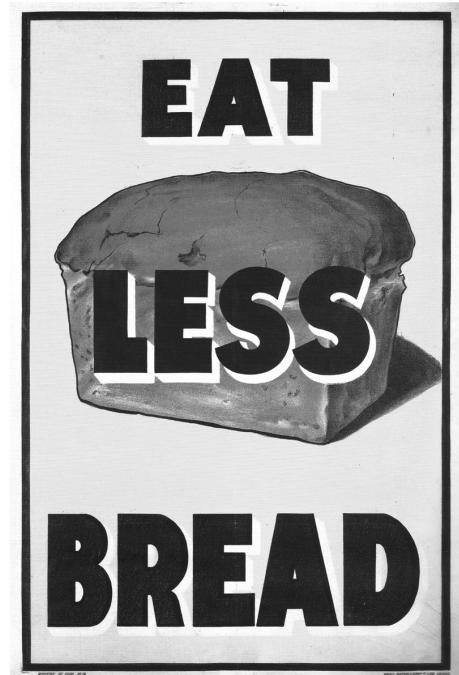
Nesse cartaz elaborado para uma exposição de troféus alemães de guerra aérea (aviões abatidos e capturados, por exemplo) é possível percebermos que as imagens utilizadas passam a ideia de domínio alemão sobre a Inglaterra, pois esses países são representados por ícones (Figura 11).

A Alemanha é representada através de sua águia imperial, pousada, dominando a logo quebrada da Real Força Aérea, da Inglaterra.

Mais uma vez, o contraste e a utilização inteligente dos espaços vazios chamam a atenção para esse cartaz.

Podemos perceber aqui, uma característica marcante dos cartazes da Alemanha, durante a Primeira Guerra Mundial. A utilização do simbolismo, da linhagem mais figurativa do que ilustrativa.

Figura 12 – “Coma menos pão” (Reino Unido).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.¹¹

Esse cartaz tem um excelente poder de atração visual. O mínimo de texto (o espectador não perde tempo) e o fundo amarelo em contraste com as letras pretas chamam a atenção de modo eficiente (Figura 12).

Diversos cartazes apresentavam características de utilidade pública, pois, durante a guerra, tudo fica mais caro e difícil.

11 Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

Dai a importância em se economizar comida, não só para garantir o sustento das famílias, mas também o esforço de guerra.

Esse tema de economia de comida é recorrente em diversos cartazes, tanto da 1^a, quanto da 2^a Guerra Mundial (Figuras 15, 16 e 17). São diversos cartazes incentivando a economia e que os cidadãos plantem sua própria comida. Ao visitar o Museu imperial da Guerra, em Londres, é possível perceber, além de diversos cartazes, pequenas publicações que ensinavam a reaproveitar diversos alimentos.

Figura 13 – “Compre títulos de guerra” (Índia).



Fonte: Site VADS¹²

Esse cartaz utiliza cores fortes, bom contraste com a área do texto, o que facilita sua percepção, e uma imagem de apoio clara e objetiva, associando os títulos de guerra com a munição utilizada na metralhadora (Figura 13). Essa ideia está presente em cartazes de outros países.

É interessante observamos, também, a utilização da bandeira do

12 Disponível em <<http://www.vads.ac.uk/x-large.php?uid=32740&sos=0>>. Acesso em Jul. 2013.

Reino Unido (unindo os povos), pois a Índia, como antiga colônia inglesa, é integrante do Commonwealth, comunidade de nações sob o comando da Rainha da Inglaterra e que, portanto, deveriam lutar juntas contra o inimigo em comum.

Figura 14 – “Submarinos, avante!” (Alemanha).



Fonte: Museu da Guerra Canadense.¹³

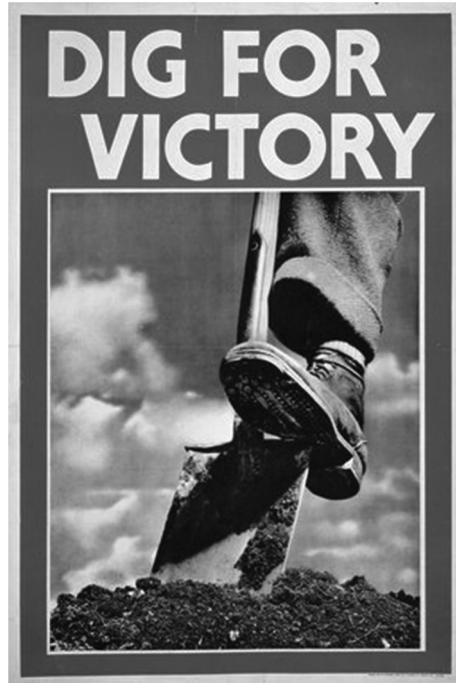
Nesse cartaz, podemos perceber uma característica marcante dos cartazes alemães,

13 Disponível em <http://www.warmuseum.ca/cwm/exhibitions/guerre/photo-e.aspx?PageId=4.B.2&photo=3.D.5.c &f=%2Fcwm%2Fexhibitions%2Fguerre%2Fpr_opaganda-document-e.aspx>. Acesso em Jul. 2013.

austríacos e húngaros, da 1^a Guerra mundial em comparação com os cartazes produzidos pelos Aliados (Grã-Bretanha, França, Rússia e EUA). Os cartazes alemães (Figuras 11 e 14), austríacos e húngaros costumavam utilizar palavras e imagens integradas, “a essência da comunicação era transmitida pela simplificação de imagens em formas e padrões vigorosos.” (MEGGS, PHILIP B. PURVIS, ALSTON W., 2007, p. 352).

Já os cartazes dos países aliados costumavam utilizar uma abordagem mais ilustrativa. As imagens, em sua grande maioria, eram mais literais do que simbólicas – o que funcionou melhor para seus fins de propaganda, uma vez que a mensagem tornou-se mais direta e fácil de entender.

Figura 15 – “Cave para a vitória” (Reino Unido).



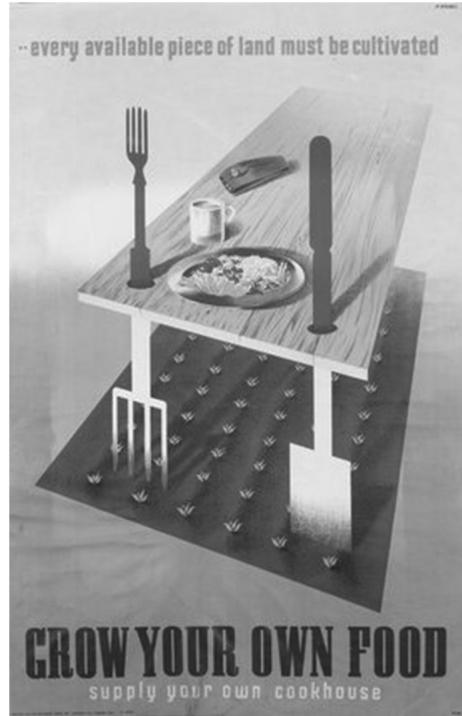
Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.¹⁴

Figura 16 – “Plante sua própria comida” (Reino Unido).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.¹⁵

Figura 17 – “Plante sua própria comida” (Reino Unido).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.¹⁶

saudade, descontentamento e falta de dinheiro. E sem dinheiro, não há como vender títulos e financiar uma guerra.

Podemos perceber que países como a Inglaterra, também, utilizaram uma linguagem mais figurada em seus cartazes, apesar da predominância da linguagem ilustrativa (Figuras 16 e 17).

Figura 18 – ‘Conversas descuidadas custam vidas’ (Reino Unido).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.¹⁷

14 Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

15 Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

16 Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

17 Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

Esse é mais um famoso cartaz inglês (Figura 18), que carrega características bem marcantes.

Cores fortes, excelente uso do espaço vazio, contraste marcante, direcionando o olhar do público-alvo e facilitando percepção da imagem e a leitura.

A mensagem direta e clara, aliada à linguagem ilustrativa não gera dúvidas - “Conversas descuidadas custam vidas.”, “Você nunca sabe quem está escutando” (tradução do autor).

Há uma série de cartazes com a mesma direção de arte, mas em situações diferentes, como trens e bares – o que dá unidade comunicacional à campanha.

Figura 19 – “Mulheres britânicas – Venham para as fábricas” (Reino Unido).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.¹⁸

Excelente cartaz, produzido pelo Reino Unido, com intuito de convocar as mulheres para o trabalho nas fábricas (Figura 19).

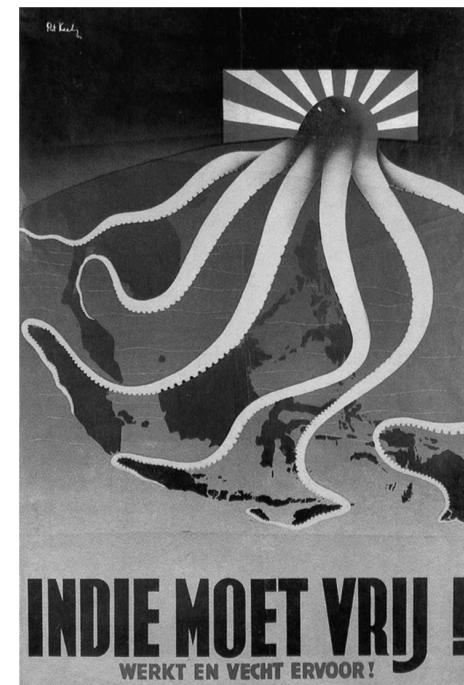
Mais uma vez, pode-se perceber o contraste e a imagem forte, chamando a atenção, direcionando o olhar do público-alvo e favorecendo a leitura e o entendimento.

18 Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

O mesmo tema pode ser percebido em cartazes de outros países, como os EUA (Figuras 36, 37 e 38).

É interessante observarmos que, com o recrutamento de milhares de homens e a necessidade de aumentar a produção, o trabalho das mulheres em casa, economizando comida e roupas e nas fábricas foi de fundamental importância para o esforço de guerra.

Figura 20 – “A Índia precisa ser liberta” (Reino Unido).



Fonte: Site *Vulgar Army*.¹⁹

19 Disponível em <<http://vulgararmy.com/post/386890684/of-maps-and-octopuses>>. Acesso em Jul. 2013.

Figura 21 – “Paz britânica” (Itália).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.²⁰

Figura 22 – “Pilotos gangsters” (Itália).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.²¹

A metáfora e o estereótipo são estratégias bastante utilizadas em cartazes de guerra de diversos países.

Na metáfora, os inimigos são comumente associados à animais, por exemplo. A partir de uma arte com cores vibrantes e nítido contraste, a ganância do japonês é caracterizada por tentáculos de um polvo, que procura agarrar tudo (Figura 20).

Já para estereotipar o inimigo, ele é, caracterizado, normalmente, como opressivo, violento, bárbaro, irracional e ganancioso (Figuras 20, 21 e 22). Nesses casos, buscam-se imagens fortes para chocar, alarmar os espectadores.

Figura 23 – “Compre títulos de guerra japoneses” (Japão).



Fonte: Site Digital Poster Collection.²²

O Japão, também, utilizou-se do poder comunicacional dos cartazes para os mais diversos objetivos.

21 Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

São diversos cartazes com o intuito de recrutar, dar moral à tropa, conseguir a simpatia dos cidadãos dos territórios em disputa e incentivar maior produção industrial.

Na Figura 23, é possível perceber um forte contraste e uma arte mais industrial, valorizando a máquina, quebrando a tradição feudal do campo e incentivando a compra dos títulos de guerra japoneses.

Figura 24 – “Na poeira com todos os inimigos” (Alemanha).



Fonte: Site Digital Poster Collection.²³

23 Disponível em <<http://www.digitalpostercollection.com/propaganda/1939-1945-world-war-ii/germany>>. Acesso em Jul. 2013.

Figura 25 – “Vitória com nossas bandeiras” (Alemanha).



Fonte: Site Digital Poster Collection.²⁴

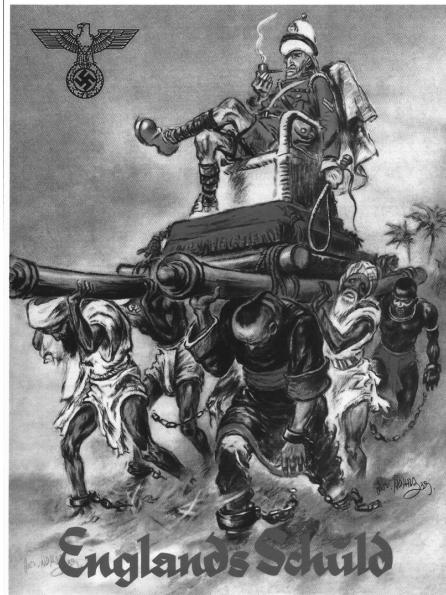
Os cartazes alemães, que na 1ª Guerra Mundial, eram mais simbólicos ou traziam imagens clássicas, passaram, na 2ª Guerra Mundial, a apresentar uma linguagem mais direta e imagem mais literal (Figura 24).

Esse cartaz simples, direto e de forte contraste, onde os inimigos são esmagados pelo punho alemão, foi um sucesso. A Alemanha aprendeu com a 1ª Guerra e passou

24 Disponível em <<http://www.digitalpostercollection.com/propaganda/1939-1945-world-war-ii/germany>>. Acesso em Jul. 2013.

a utilizar melhor a propaganda. Mas é interessante observarmos que alguns cartazes alemães ainda apresentavam características mais simbólicas (Figura 25), onde a águia alemã e as bandeiras nazistas são exploradas.

Figura 26 – “Culpa da Inglaterra” (Alemanha).



Fonte DARMAN, PETER, 2011, p. 67.

A Alemanha nazista e outros países dos dois lados da 2^a Guerra Mundial, para conseguir o apoio popular, tanto dentro de seu território, quanto fora, colocava a culpa pelo conflito e por todo o sofrimento que o mundo passava nos inimigos (Figuras 26, 27 e 28).

Na Figura 26, com uma arte gráfica de cores fortes e mensagem direta, com uma imagem que complementa bem o texto, a Alemanha culpa a Inglaterra pelo sofrimento e injustiças em suas colônias da África e Índia. Cartazes dotados dessa estratégia podem ser bem eficientes se o público sentir, souber que o que está sendo transmitido tem fundamento, não sendo assim, uma simples invenção de um dos lados do conflito. Daí a importância da pesquisa e do entendimento do público-alvo.

Figura 27 – “As mulheres e crianças da Europa acusam!” (Alemanha).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.²⁵

²⁵ Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

Na Figura 27, a Alemanha acusa a Inglaterra por ter começado os bombardeios em cidades da Europa, matando, inclusive, crianças. Esse cartaz alemão de contraste marcante, de fácil leitura e entendimento foi distribuído na França ocupada.

Figura 28 – “Por de trás dos inimigos, o Judeu” (Alemanha).



Fonte: DARMAN, PETER, 2011, p. 75.

Já na Figura 28, o cartaz alemão afirma que por trás das potências inimigas existe uma conspiração orquestrada pelos judeus. Isso pode ser percebido pelas fortes cores das bandeiras

inimigas da Alemanha, de onde sobressai, através do contraste com o preto, um judeu.

Figura 29 – “Precisamos de albergues” (Alemanha).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.²⁶

²⁶ Disponível em <<http://www.iwmprints.org.uk/collection/3568/posters/page/1/view/96>>. Acesso em Jul. 2013.

Figura 30 – “Dia de esportes para a Liga das Moças Alemãs” (Alemanha).



Fonte: Site da BBC de Londres.²⁷

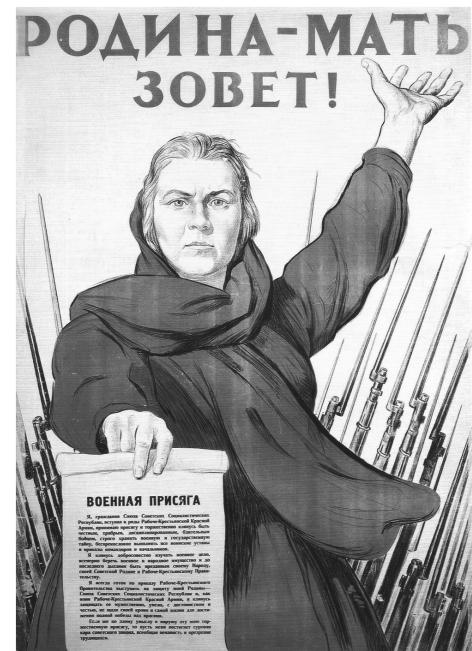
A Alemanha nazista sempre procurou recrutar os jovens, desde muito cedo e para isso valeram-se de cartazes inspiradores (Figuras 29 e 30).

Inspiradores porque sempre utilizavam cores fortes, contrastes marcantes, jovens bonitos, saudáveis (muitas vezes praticando esportes), felizes e transmitindo a segurança de que seriam aceitos dentro do grupo, que fariam parte de algo, nunca ficariam à margem da sociedade.

²⁷ Disponível em <http://www.bbc.co.uk/london/content/image_galleries/weapons_of_mass_communication_gallery.shtml?6>. Acesso em Jul. 2013.

Tudo isso, preferencialmente, sempre com a presença de bandeiras nazistas. A comunicação da Alemanha nazista soube, como poucas, construir, utilizar, fortalecer e difundir uma marca – no caso, a suástica.

Figura 31 – “A mãe-pátria o chama!” (Rússia).



Fonte: CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL, 2001, p. 165.

Com uma estratégia de recrutamento similar de vários países, inclusive na 1ª Guerra Mundial (Figuras 1, 2, 3, 4 e 5), esse cartaz (Figura 31), traz o forte apelo da “mãe-pátria” russa através da utilização da cor vermelha em contraste com o todo em tons de cinza.

Figura 32 – “Napoleão falhou e o mesmo acontecerá com Hitler” (Rússia).



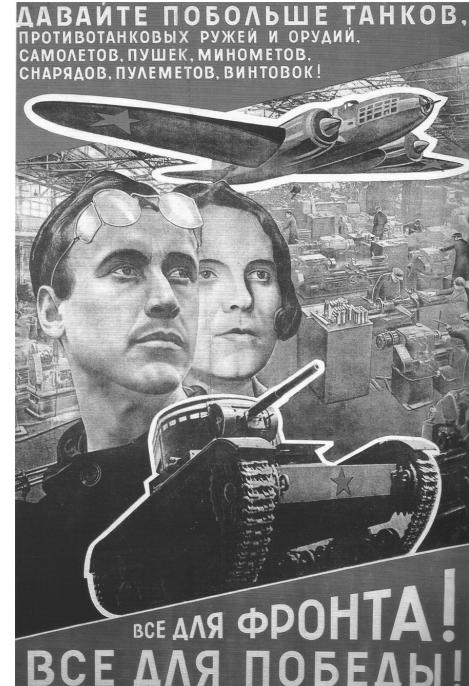
Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.²⁸

Figura 33 – “O soldado do exército vermelho nos salvará” (Rússia).



Fonte: Site Digital Poster Collection.²⁹

Figura 34 – “Todos para o front, todos para a vitória” (Rússia).



Fonte: CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL, 2001, p. 164.

Figura 35 – “Mate o fascista bastardo” (Rússia).



Fonte: TAMBINI, MICHAEL, 1996, p. 226.

Os cartazes russos souberam utilizar como poucos o contraste, principalmente, a partir do uso da cor vermelha, característica da Rússia e as fotomontagens e superposição de imagens (Figuras 31, 32, 33, 34 e 35), que influenciaram a criação de muitos cartazes de cinema.

Na Figura 32, o cartaz objetiva passar serenidade para a população, porque o exército vermelho os salvará, ao mesmo tempo em que instiga os soldados e a população à lutar para garantir a segurança de suas famílias.

A Figura 33 exalta o poder russo, ao lembrar da derrota de Napoleão e afirma, dando moral ao seu povo e ao seu exército, que Hitler também falhará. A Figura 34 é mais um cartaz, que utiliza muito bem o contraste, a fotomontagem que tanto influenciou os cartazes de cinema.

Já na Figura 35, a arma russa esmaga o inimigo em forma da suástica nazista.

Figura 36 – “Ache o seu emprego de guerra” (EUA).



Fonte: Site da Universidade de Northwestern.³⁰

30 Disponível em <<http://digital.library.northwestern.edu/wwii-posters/img/ww1646-40.jpg>>. Acesso em Jul. 2013.

Figura 37 – “Estou orgulhosa, meu marido quer que eu faça minha parte” (EUA).



Fonte: Site do Canal History Channel³¹

31 Disponível em <<http://www.history.com/photos/world-war-ii-posters#world-war-ii-posters>>. Acesso em Jul. 2013.

Figura 38 – “Nós podemos fazer isso” (EUA).



Fonte: Site do Canal History Channel³²

Cartazes incentivando que as mulheres fizessem sua parte no esforço de guerra, arrumando um emprego de guerra foram muito utilizados por diferentes países (Figuras 19, 36, 37 e 38).

Na Figura 36, o cartaz, a partir do uso de cores vibrantes, alinhamento e contraste, traz um testemunhal (percebido pelo uso das aspas), que, normalmente, dá um respaldo de credibilidade à propaganda.

32 Disponível em <<http://www.history.com/photos/world-war-ii-posters#world-war-ii-posters>>. Acesso em Jul. 2013.

Na Figura 37, o público-alvo trabalhado é tanto as donas de casa, mulheres americanas, quanto seus maridos, que poderiam colocar barreiras para que suas mulheres arrumassem um emprego. O orgulho americano está bem trabalhado pela imagem de suporte do marido e pela bandeira dos EUA, acentuado por mais uma frase testemunhal.

O cartaz da Figura 38 é um ícone da cultura norte-americana. Com uma arte gráfica forte, com cores vibrantes, imagem de atitude valorizada pelo contraste e mais um testemunhal objetivo e claro, pegando emprestado característica de balões dos quadrinhos, e uma excelente distribuição, esse cartaz representou milhares de mulheres dos EUA.

É interessante observarmos que, antes da guerra, muitas mulheres nunca haviam tido um emprego e além de contribuírem de forma marcante no esforço de guerra, após o conflito passaram a enxergar suas potencialidades e possibilidades de modo diferente. Elas passaram, cada vez mais a conquistar o mercado de trabalho.

Figura 39 – “Todos americanos” (EUA)



Fonte: DARMAN, PETER, 2011, p. 167

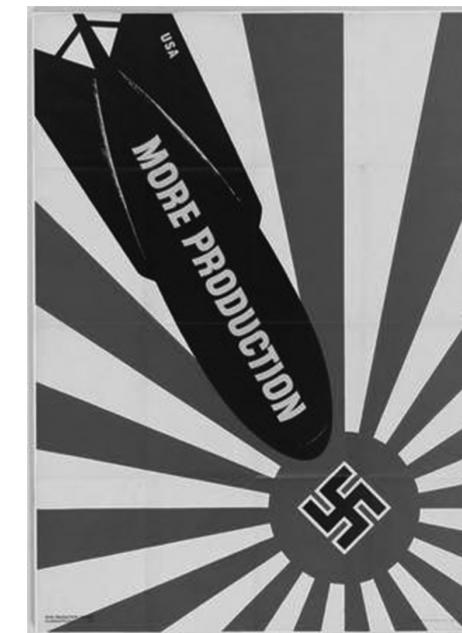
Figura 40 – “Juntos nós venceremos” (EUA).



Fonte: DARMAN, PETER, 2011, p. 186

As Figuras 39 e 40 representam diversos cartazes produzidos pelos EUA, pois sendo um país formado por imigrantes de todo o mundo (com raças, credos e cores diferentes), foi preciso enfatizar que todos faziam parte da mesma nação e que deveriam, mais que nunca se unir para a vitória. Podemos perceber nesses exemplos a bandeira norte-americana e diferentes raças e origens que formam o povo dos EUA.

Figura 41 – “Mais produção” (EUA).

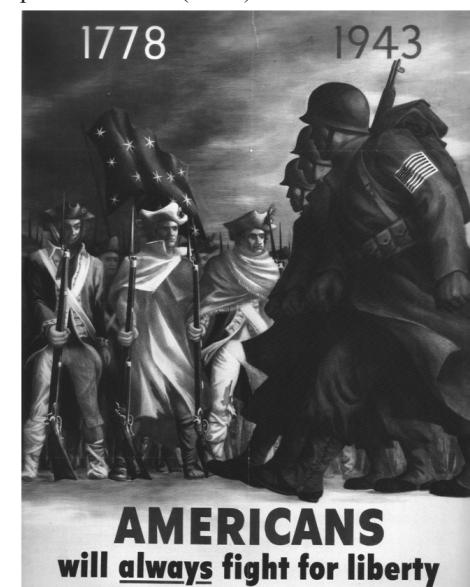


Fonte: Site *Digital Poster Collection*.³³

33 Disponível em <<https://sites.google.com/site/digitalpostercollection/propaganda/1939-1945-world-war-ii/united-states/us-wwii-civilian-work>> Acesso em Jul. 2013.

Esse cartaz de cores e contrastes fortes enfatiza que a maior produção da indústria levará à vitória, representado pela bomba dos EUA indo em direção do símbolo nazista, no meio de uma bandeira do nascente do Japão (Figura 41).

Figura 42 – “Americanos irão sempre lutar por liberdade” (EUA).



Fonte: Museu Nacional de História Americana Smithsonian³⁴

Nesse cartaz (Figura 42), os EUA tentam consolidar seu posicionamento de, sempre, lutarem pela liberdade.

³⁴ Disponível em <<http://amhistory.si.edu/militaryhistory/collection/object.asp?id=558&back=1>>. Acesso em Jul. 2013.

Pode-se perceber a enalçação da história e da bandeira dos EUA, através de uma mensagem e imagem direta e forte, remetendo ao passado.

A tropa norte-americana da Segunda Guerra Mundial marcha sob os olhares dos heróis de guerra de independência dos EUA.

Esse cartaz teve uma grande produção e distribuição, sendo exposto nos mais diversos locais.

4 Cartazes na atualidade

Historicamente, o auge da utilização dos cartazes, como arma comunicacional de guerra, foi durante a 1^a Guerra Mundial, mas é importante notarmos que o seu uso continua acentuado nos dias atuais, como pode ser constatado a seguir.

Figura 43 – “Eu quero você para o Exército dos EUA” (EUA).



Fonte: Site da BBC de Londres.³⁵

Muitos cartazes, inclusive de oposição à conflitos armados, utilizam o impacto e o reconhecimento instantâneo de cartazes considerados ícones a partir de uma diferentes abordagem para criar um novo sentido, como durante a Guerra do Vietnã (Figura 43).

Figura 44 – “Aniversário do Exército” (EUA).



Fonte: Site do Exército dos EUA.³⁶

Exemplo do uso do cartaz, na atualidade. Diferentemente do cartaz de aniversário do Exército Brasileiro (Figura 45), o cartaz comemorativo dos EUA (Figura 44) enfatiza a bandeira norte-americana e a história de seu exército.

Figura 45 – “Braço Forte, Mão Amiga” (Brasil).



Fonte: Site do Exército Brasileiro³⁷

Cartaz comemorativo do Dia do Exército Brasileiro de 2011, enfatizando seu slogan - “Braço Forte, Mão Amiga” (Figura 45).

Esse cartaz, traz uma das características marcantes de diversos cartazes produzidos pelos EUA ou Reino Unido – uma imagem mais ilustrativa.

O mesmo militar aparece nas duas situações apresentadas, apontando o fuzil e ajudando a criança em uma enchente, traduzindo o slogan “Braço Forte, Mão Amiga”.

35 Disponível em <http://www.bbc.co.uk/radio4/arts/frontrow/gallery_IWM.shtml?select=02>. Acesso em Jul. 2013.

Revista Interdisciplinar de Ciências Aplicadas à Atividade Militar – Ano 4 Número 1 – 1º semestre de 2014

36 Disponível em <<http://www.army.mil/birthday/238/>>. Acesso em Jul. 2013.

Revista Interdisciplinar de Ciências Aplicadas à Atividade Militar – Ano 4 Número 1 – 1º semestre de 2014

Figuras 46 e 47 – “Exército dos EUA” (EUA).



Fonte: Site do Comando de Operações Especiais do Exército dos EUA.³⁸

As figuras 46 e 47 são dois cartazes produzidos, em 2012, pelo Comando de Operações Especiais dos EUA.

São cartazes que visam dar moral e motivar a tropa, além de fortalecer os valores cultuados pelo Exército Americano.

O uso da bandeira americana e das palavras “força e honra” (Figura 46) e “A força de uma nação” (Figura 47) colaboram de sobremaneira para que esses objetivos sejam atingidos.

Figuras 48 e 49 – Campanha contra a guerra do Iraque. Grã-Bretanha.



Fonte: Site da Revista Eye Magazine.³⁹

A figura 48 faz um trocadilho com o nome do então primeiro ministro inglês. De Tony Blair, passou a “Bliar”, chamando-o de mentiroso (liar, em inglês).

Toda a campanha (com um layout limpo, forte e com um marcante contraste) foi bastante difundida por ocasião dos protestos contra a guerra do Iraque, na Inglaterra Figura 49).

Figura 50 – “Protesto de 2003 contra a Guerra do Iraque” (Grã-Bretanha).



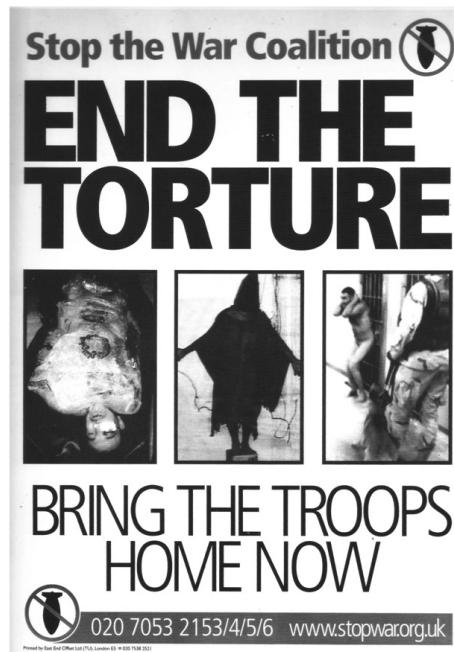
Fonte: Site da BBC de Londres.⁴⁰

38 Disponível em <<http://www.soc.mil/UNS/Archives/Images.html>>. Acesso em Jul. 2013.

39 Disponível em <<http://www.eyemagazine.com/blog/post/power-of-the-ruling-pen>>. Acesso em Jul. 2013.

40 Disponível em <http://news.bbc.co.uk/cbbcnew/sihi/newsid_2480000/newsid_2489400/2489407.stm>. Acesso em Jul. 2013.

Figura 51 – “Pare com a tortura” (Reino Unido).



Fonte: Site do Museu Imperial da Guerra.⁴¹

Presente no cotidiano das pessoas, o cartaz passou a ser utilizado de modo mais acentuado por campanhas de oposição aos conflitos armados.

A figura 51 demonstra isso. Com um forte contraste entre as fontes, uso dos tons de cinza (que muitas vezes dá um ar mais pesado) e fotos marcantes, o pedido para trazer as tropas para casa se torna mais dramático.

41 Disponível em <<http://www.iwm.org.uk/collections/item/object/29265>>. Acesso em Jul. 2013.

A utilização das fotos em preto e branco pode dar uma maior credibilidade à sua veracidade, pois assemelham-se às fotos dos jornais impressos.

5 Conclusão

Como proposto, na introdução, o objetivo desse trabalho foi demonstrar a importância do cartaz como arma de guerra. Desta forma, se fez necessário, no segundo capítulo, lançar mão de alguns conceitos, como o de comunicação social, operações psicológicas e cartaz, por exemplo, além de alguns princípios, características e técnicas de redação e direção de arte.

Destaco, aqui, a importância de pessoal qualificado para a elaboração e coordenação das estratégias de Comunicação Social e Operações Psicológicas, contexto no qual o cartaz pode estar inserido. No caso do Exército Brasileiro, a importância do oficial do Quadro Complementar, da área de Comunicação Social, mais precisamente, habilitado em publicidade e propaganda, pois esses são formados na área e têm conhecimentos técnicos e teóricos suficientes para profissionalizar ainda mais o Exército, exercendo um excelente trabalho.

Para se alcançar o objetivo proposto, também, foi imprescindível, a análise de exemplos clássicos e famosos de alguns cartazes da 1^a e 2^a Guerras Mundiais, no capítulo 3, além de exemplos recentes da utilização dos cartazes, no capítulo 4.

Nesse caminho de comprovação do objetivo proposto, pode-se perceber outras contribuições acerca do tema. Pode-se perceber, por exemplo, que seja para persuasão, dissuasão ou informação, cartazes de diferentes países apresentam temas comuns uns aos outros, como a compra de títulos de guerra (Figuras 8, 13 e 23); necessidade do trabalho da mulher (Figuras 19, 36, 37 e 38), do alistamento e da luta pelo seu país, pelo seu modo de vida, pela sua família (Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 31 e 34); e o “endemoniamento” dos inimigos através da metáfora e do estereótipo (Figuras 20, 21, 22, 26, 27 e 43), por exemplo.

Apesar dessas semelhanças, também, é possível identificar diferenças entre os cartazes, principalmente, entre os países liderados pela Alemanha, na 1^a Guerra mundial (simplificação das imagens e uso acentuado de símbolos e imagens clássicas), em comparação com os cartazes produzidos pelos Aliados (Grã-Bretanha, França, Rússia e EUA), com o uso de imagens mais

ilustrativas e mais literais, tornando a mensagem mais direta e fácil de entender – mais adequada como propaganda. É interessante notarmos que nesse sentido, houve uma evolução nos cartazes alemães da 1^a para a 2^a Guerra, pois alguns cartazes ainda apresentavam um simbolismo acentuado, mas muitos passaram a ser mais simples, fortes e diretos.

Outra contribuição que pode ser percebida nesse trabalho é que a análise do cartaz de guerra pode enriquecer o estudo e o aprendizado da história. De como era e como pode ser a vida em tempos de guerra. Um professor, após discutir ideologias, interesses e o esforço de guerra durante as duas grandes guerras, pode incentivar que os alunos sejam os críticos da comunicação de cartazes produzidos nos períodos pré-guerra, durante a guerra e no pós guerra, analisando os elementos explorados na propaganda, associando-os à vida da época e evidenciando assim os efeitos desses conflitos no cotidiano.

Podemos perceber, também, uma diferente e crescente utilização dos cartazes. Eles passaram a ser utilizados em campanhas de oposição a conflitos armados, ao recrutamento e nas mais variadas manifestações, onde os mais variados cartazes (impressos ou feitos à mão) são carregados pelos manifestantes, dando voz às suas

reivindicações – o que comprova, mais uma vez, sua força e evidencia seu caráter democrático.

Caráter democrático que persiste, mesmo como não podendo ser fixado em qualquer lugar como antigamente. Hoje, existe uma legislação que regula a propaganda, os anúncios para evitar a poluição visual, danos e prejuízos ao poder público.

Aliás, se por um lado essa mesma legislação restringe a exibição do cartaz, por outro lado ela potencializa a força e o impacto do cartaz. Com a diminuição da poluição visual, o ser humano consegue focar sua visão com mais facilidade e um cartaz pode chamar a atenção com mais rapidez e eficiência.

É óbvio que em uma guerra, essa legislação pode tornar-se ineficiente, principalmente em locais de conflito. O objetivo seria comunicar, exibir o cartaz da melhor forma e, se para isso, for necessário fixá-lo em local não destinado para esse fim, como um muro ou poste, o militar responsável poderá fazê-lo – depende, é claro, da estratégia elaborada.

Mas devemos destacar que a maior contribuição e relevância desse trabalho reside na comprovação dos objetivos propostos, na comprovação da importância do cartaz de guerra, mesmo nos dias atuais.

Com a análise dos cartazes das duas grandes guerras (segundo capítulo) e a demonstração da utilização atual dos cartazes (terceiro capítulo), podemos chegar a conclusão de que o poder do cartaz continua vivo, continua sendo um grito na parede, apesar das novas tecnologias e da restrição e padronização dos locais de exibição.

Isso pode ser comprovado, não só a partir da observação de que forças armadas do mundo inteiro ainda se utilizam desse meio de comunicação, mas também das manifestações e campanhas de oposição aos conflitos armados, por exemplo.

Um dos principais alvos estratégicos em uma guerra são antenas de transmissão de rádio e TV e geradoras de energia. Imagine uma região inteira sem sinal de TV ou rádio ou sem energia. Mesmo nessas condições, o cartaz pode ser utilizado, pois além de utilizar cartazes já produzidos, um simples gerador pode produzir milhares de outros cartazes, enquanto não há gerador capaz de produzir energia para que toda uma cidade, um estado, um país consiga assistir TV ou navegar na internet.

Cada meio de comunicação tem seu espaço, suas peculiaridades e suas potencialidades e devem ser, preferencialmente, trabalhadas em conjunto.

A fotografia não acabou com a pintura, a televisão não acabou com o rádio e a internet não acabou com os livros, assim como todos esses meios de comunicação juntos não acabaram com o cartaz.

6 Referências

- Brasil. Exército Brasileiro. **Diretriz Geral do Comandante do Exército para o Período 2011-2014**. Edição Especial. Brasília. Diário Oficial da União. 2011.
- Brasil. Exército Brasileiro. **Manual de Campanha de Comunicação Social (C45-1)**. 1ª Edição. Brasília. 2009.
- Brasil. Exército Brasileiro. **Manual de Campanha de Operações Psicológicas (C45-4)**. 3ª Edição. Brasília. 1999.
- DARMAN, Peter. **Posters of World War II**. Windmill Books. Londres. 2011.
- GRÁFICA UTÓPICA RUSSA, 1904-1942**. Centro Cultural Banco do Brasil. 2001.
- HISTÓRIA DA ARTE**. São Paulo. Abril. 1978.
- MATELLARD, Armand e MATELLARD, Michèle. **História das Teorias da Comunicação**. 5ª Edição. São Paulo. Loyola. 2002.
- MEGGS, Philip B. e PURVIS, Alston W. **História do Design Gráfico**. 4ª Edição. São Paulo. Cosac Naify. 2009.
- SAMPAIO, Rafael. **Propaganda de A a Z**. 5ª Edição. Rio de Janeiro. Campus. 1997.
- TAMBINE, Michael. **O Design do Século**. 2ª Edição. São Paulo. Ática. 1999.
- WILLIAMS, Robin. **Design para quem não é Designer**. 3ª Edição. São Paulo. Calis. 1995.

MAPEANDO O PERfil E AS COMPETÊNCIAS DO OFICIAL DO QUADRO COMPLEMENTAR DO EXÉRCITO NA ÁREA DE MAGISTÉRIO

Cristiano Gonçalves Araújo¹, Douglas de Araújo Ramos Braga², Jocenara Baldoni da Silveira Flach³, José Mauro da Silva Melo⁴, Karenina Elice Gumarães Carvalho⁵, Leandro Lucas Fontenele Cavalcanti⁶, Lucas Cerqueira Marques⁷, Patrícia Conceição Silva⁸

Resumo. Inserido no escopo do Projeto de Implantação do Ensino por Competências, coordenado pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEx), este trabalho tem por objetivo contribuir com a discussão e implementação do currículo por competências na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx), por meio da elaboração do mapa funcional e do perfil profissiográfico do Oficial do Quadro Complementar do Exército da área de magistério. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica e aplicou-se um questionário ocupacional aos Oficiais do Quadro Complementar do magistério. Os dados possibilitaram a descrição de competências e de atributos da área afetiva inerentes às atividades desses profissionais, que serviram de base para a proposição de um mapa funcional e de um perfil profissiográfico alinhados às suas demandas funcionais.

Palavras-Chave: Competências. Currículo. Perfil Profissiográfico.

Abstract. In the scope of the Project To Implement Competency-based Teaching, coordinated by the Department of Education and Culture of the Brazilian Army

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). cristianoten@hotmail.com

² Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). fontenele.cavalcanti@bol.com.br

³ Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). teacherjoyce@gmail.com

⁴ Bacharel em Enfermagem pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). jmauromelo@hotmail.com

⁵ Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). karenelice@hotmail.com

⁶ Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). dougjeans@ig.com.br

⁷ Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). llucasmarques@hotmail.com

⁸ Bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). paty_conca@yahoo.com.br

(DECEX), this paper aims to contribute to the discussion and implementation of competency-based curriculum in the Army's School of Complementary Formation (EsFCEx), through the elaboration of the functional map and the professional profile of the Officers' Complementary Corps in the area of education. In order to do so, a literature review was carried out and it was applied an occupational questionnaire to Officers of the Complementary Corps holding a teaching degree. The data allowed the description of competencies and attributes of the affective area inherent in the activities of these professionals, which served as the basis for proposing a functional map and a professional profile aligned with their functional demands.

Keywords: Competencies; Curriculum. Professional profile.

1 INTRODUÇÃO

O Exército Brasileiro tem como missão constitucional a defesa nacional, a manutenção dos poderes e a garantia da lei e da ordem, além da missão subsidiária de desenvolvimento nacional. Para tanto, busca acompanhar a globalização e os avanços tecnológicos que têm motivado o surgimento de novos paradigmas nas áreas sociais, econômicas e nas relações entre os países.

Motivadas pela projeção econômica do Brasil no cenário internacional e por um cenário de mudança de conjunturas, as Forças Armadas vivem uma fase de reorganização e reorientação sistemática com a finalidade de assegurar e garantir a política de independência nacional, tendo por orientação a Estratégia Nacional de Defesa (BRASIL, 2008). Essa, por sua vez, apresenta como proposta a atuação em diferentes hipóteses de emprego, seja em tempo de paz, seja em tempo de guerra, e pauta-se em torno de três eixos:

- Orientação e organização para melhor desempenhar sua missão constitucional;
- Reorganização da indústria

nacional de materiais de defesa; e

- Composição dos efetivos das Forças Armadas.

Alinhado à Estratégia Nacional de Defesa, o Exército Brasileiro vem promovendo um Processo de Transformação (BRASIL, 2013a) que tem como uma de suas diretrizes a implementação do Programa Profissional Militar do século XXI (BRASIL, 2011), composto por seis projetos ligados às áreas de pessoal e de educação e cultura, nomeadamente: Projeto Competências, Projeto Avaliação Psicológica, Projeto Catálogo de Cursos, Projeto Serviço Militar, Projeto Sociologia das Forças Armadas e Projeto Manual do Instrutor.

Como um dos seis projetos integrantes desse Programa, o Projeto Competências vem contribuindo com a implementação de importantes mudanças no Sistema de Educação e Cultura do Exército, como observado na recente adoção do Ensino por Competências nas Escolas da Linha de Ensino Militar Bélico e no Sistema Colégio Militar do Brasil. Ademais, verifica-se que os trabalhos desse projeto vem reverberando também na regulamentação do ensino no Exército, como observado nas

recentes publicações das Portarias nº 80, nº 98 e nº 99 de 2013, do Departamento de Ensino e Cultura do Exército (DECEEx), que normatizam o ensino, a elaboração de currículos e a avaliação por competências (BRASIL, 2013b, 2013c, 2013d). Essas normas tornam imperioso a implantação do ensino por competências em todos os ramos de formação do Exército, incluindo a formação do Quadro Complementar de Oficiais, realizada na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx).

O Quadro Complementar de Oficiais (doravante QCO), criado em dois de outubro de 1989, pela Lei nº 7.831, é formado por especialistas de nível superior em diversas áreas de interesse da Força, e tem como missão desempenhar atividades complementares e de assessoramento ao comando. Sendo fundamental para incrementar a atividade-meio e oferecer eficiente apoio ao comando, a formação do QCO necessita se alinhar às novas diretrizes do ensino militar, mudando o enfoque atualmente baseado em objetivos, por um ensino pautado pela mobilização de competências.

Nesse contexto, o presente trabalho busca atender à necessidade de a Escola de Formação Complementar do Exército

(EsFCEx) se adequar ao paradigma do Ensino por Competências, contribuindo com a discussão e implementação do currículo por competências nessa Escola, por meio da elaboração do *mapa funcional* e do *perfil profissiográfico* do Oficial do Quadro Complementar do Exército da área de Magistério. Tanto o mapa funcional quanto o perfil profissiográfico, por sua vez, foram subsidiados por dados obtidos por meio de pesquisa bibliográfica e questionário ocupacional aplicado aos Oficiais do QCO-Magistério.

A fim de apresentar o trabalho realizado, este artigo está organizado em seis seções, além desta Introdução. As próximas seções – *O Ensino Militar no Brasil*, – *Competências* e – *A Construção Curricular*, abordam as fundamentações acerca do processo histórico de consolidação do ensino militar no Brasil, os principais conceitos referentes ao Ensino por Competências e suas implicações e, em seguida, a descrição das etapas de elaboração curricular no âmbito do Exército Brasileiro. Na *Metodologia* são detalhados os procedimentos utilizados para a elaboração dos documentos curriculares *mapa funcional* e *perfil profissiográfico* da área de Magistério. Na seção Resultados, são descritos os principais dados que subsidiaram a elaboração

dos documentos produzidos. Por fim, são apresentadas as *Considerações Finais*.

2 O ENSINO MILITAR NO BRASIL

O ensino militar no Brasil remonta ao surgimento da Academia Militar, em 1810, após o advento da chegada da Família Real Portuguesa. Primordialmente, tinha a dupla função de preparar o oficial de guerra e também os engenheiros responsáveis tanto pela defesa quanto pela infraestrutura civil da colônia de Portugal. A presença do curso de engenharia, que permaneceu vinculado à Escola Militar até 1874, deu ensejo para que o ensino das Ciências Matemáticas obtivesse grande destaque e importância no meio acadêmico militar superior. O grande apreço pela Matemática também permitiu que o Positivismo⁹ ganhasse terreno na Escola Militar

desde o período regencial. Ao longo do século XIX, tal influência aumentou consideravelmente e teve em Benjamin Constant seu representante mais renomado (MOTTA, 1998).

Paralelamente, houve perenes esforços em busca da especialização do ensino militar com foco na formação para a linha bélica. Tal tendência ganhou solidez nas três primeiras décadas do século passado. Inicialmente, turmas foram enviadas à Alemanha, os “jovens turcos”, com o objetivo de aprender a doutrina militar alemã e adaptá-la à realidade do Exército Brasileiro. Posteriormente, já na década de 1920, presenciou-se a chegada da Missão Francesa, trazendo novos rumos e efeitos sobre a organização da Força, pois buscava

um processo de ensino-aprendizado centrado no aluno, a adequação do ensino às diferenças individuais, a introdução, nos currículos, de conteúdos diretamente vinculados à vida pessoal e profissional dos discentes, além da ênfase no desenvolvimento das capacidades mentais avançadas, tais como o planejamento, a abstração, a capacidade de resolver problemas. Este paradigma pedagógico apresentava afinidades estreitas com a proposta do ensino por competências, que pretende precisamente aproximar

9 O positivismo é uma corrente de pensamento cujos princípios básicos foram formulados pelo pensador francês Augusto Comte (1798-1857), (...) que considerava ser a ditadura republicana a melhor forma de governo para as condições da época. (...) Nos meios militares brasileiros, a influência do positivismo só raramente se deu pela aceitação ortodoxa de seus princípios. Em geral, os oficiais do Exército, assim como muitos estudantes e professores, absorveram aqueles aspectos mais afinados com suas percepções. (...) A ditadura republicana assumiu a forma da defesa de um executivo forte e intervencionista, capaz de modernizar o país. (FAUSTO, 2010)

o ensino escolar das demandas da esfera profissional, superando o ensino enciclopédico, conteudista, centrado na memorização (BRASIL, 2011, p. 23).

A missão se encarregou de três diferentes cursos para os oficiais: o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais, voltado aos capitães e tenentes, ganhando caráter permanente; o de Estado-Maior; e o de Revisão de Estado-Maior para capitães, maiores e coronéis que já tivessem o anterior. O maior impacto foi na formação e capacitação de oficiais de Estado-Maior, sendo que, a rigor, até hoje, a base da formação dos nossos oficiais se firma no modelo deixado pela missão daquele Estado europeu (FAUSTO, 2006).

Outro passo vital nessa busca pela crescente excelência na especialização do Exército ocorreu em dois de outubro de 1989, pela Lei nº 7.831, com a criação do Quadro Complementar de Oficiais (QCO). A inserção do QCO teve por objetivo a inclusão de especialistas de diversas áreas no Exército Brasileiro, a fim de assessorar o comando e atender às necessidades das Organizações Militares compessoal de nível superior para o desempenho de atividades complementares (BRASIL, 1989).

Em 1989, foi fundada a Escola de Administração do Exército

(doravante EsAEX), tendo em vista a formação militar desses profissionais, enfatizando não somente o aperfeiçoamento em suas especialidades, mas também a preparação e instrução militar. Sendo que, desde a criação do Quadro, o Curso de Formação ocorre na cidade de Salvador, Bahia.

Em 1992, houve a inclusão das mulheres na EsAEx, possibilitando ao segmento feminino integrar o QCO, fato que colaborou para o contexto de modernização do Exército Brasileiro. Com a presença feminina no Quadro Complementar, o Exército trouxe para a caserna um elemento que já se destacava na produção de conhecimento e, nesse sentido, contribuiu sobremaneira no seu processo de especialização e consequente transformação. A partir de então, homens e mulheres com formação superior passaram a realizar o Curso de Formação de Oficiais, preparando-se para assumir a posição de oficial do Exército. Em oito de novembro de 2010, através da Portaria nº 1.080, do Comandante do Exército, a EsAEx passou a denominar-se Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx) (BRASIL, 2010).

Paralelamente, na década de 1990, os avanços relativos ao ensino no Exército prosseguiram com a

criação do Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino (GTEME), tendo como contextos determinantes a Constituição Federal de 1988, e as discussões que culminaram na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Com a criação desse grupo de trabalho foi dado um novo impulso de modernização e adaptação do sistema de ensino militar às novas realidades vivenciadas pelo Brasil e pelo mundo.

Os trabalhos então incipientes do que viria a ser denominado Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino (GTEME), motivaram a organização, em 1994, de um Simpósio sobre Educação no Século XXI, que seria o marco de um programa denominado Modernização do Ensino Militar (LUCETTI, 2006).

Organizado pelo Estado-Maior, o simpósio contou com a participação de vários especialistas brasileiros em Educação e de palestrantes de Forças Armadas de nações amigas, objetivando o debate sobre os rumos da educação no mundo. As discussões abrangeram a evolução acelerada das conjunturas por conta da escalada vertiginosa das ciências e tecnologias, a utilização da informática como meio de

capacitação do aluno, a globalização que implica o domínio de diferentes idiomas e também de sensibilidade para o educando interagir com outras culturas.

Em 1996, o GTEME apresentou como propostas principais (BRASIL, 1996):

- Reformular os cursos de linha bélica, revisando os respectivos currículos como passo essencial no esforço de modernização;
- Criar uma assessoria de supervisão pedagógica ao órgão central para auditar e planejar inovações no sistema de ensino;
- Incrementar o uso da estatística para melhor coleta de dados;
- Integrar todo o sistema por meio de uma rede de dados;
- Estimular mecanismos de facilitação para o intercâmbio entre os diversos estabelecimentos de ensino militar;
- Valorizar a interdisciplinaridade e a proficiência em idiomas estrangeiros.

Nesse contexto, com o objetivo de apontar medidas para a modernização do ensino e, consequentemente, do perfil do profissional militar brasileiro para o século XXI, destaca-se a atuação do GTEME, promovendo discussões sobre a atualização do ensino. Isso contribuiu para o atual processo de reformulação curricular, pautado agora pelo paradigma do Ensino por Competências, foco deste trabalho.

3 COMPETÊNCIAS

O termo competência, do latim *competentia*, significa aptidão, idoneidade, faculdade para resolver um assunto. Utilizado pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designava a legitimidade e autoridade das instituições para tratar de determinados problemas (DIAS, 2010).

Enquanto prática sistemática direcionada à gestão e formação de indivíduos, a noção de competências tem origem no ambiente empresarial, em um contexto internacional marcado por processos de reestruturação produtiva ocorridos a partir da década de 1970. Conforme expõe Araújo (2004), a noção de competências, baseada nos princípios de flexibilidade e de integração do sistema produtivo, ganhou força em

um cenário marcado pela globalização da economia, pelo progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações e pelo avanço das políticas neoliberais no mundo. Sendo que, atualmente, integra a proposta político pedagógica de um grande número de países e instituições.

Conceitualmente, não existe definição única para o termo *competências*, visto que pode ser compreendido por diversos ângulos (PERRENOUD, 1999). Apesar disso, parece haver um relativo consenso na literatura em torno da articulação de algumas características que o configuram, como:

- a mobilização de saberes;
- a aplicação prática do conhecimento;
- a articulação com qualidades pessoais;
- a projeção de um objetivo;• a integração de conhecimentos, atitudes e valores.

Para Roldão (2003), a competência surge quando, diante de uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar diversos conhecimentos prévios, selecionando e integrando-os de forma adequada à situação.

Por sua vez, Dias (2010) traz a perspectiva de competência como a capacidade de articular diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores em uma ação cognitiva, afetiva e social, aplicada sobre o conhecimento, o indivíduo e a realidade da qual faz parte.

No âmbito do Exército Brasileiro, o termo competências tem sido compreendido como a “ação de mobilizar recursos diversos, integrando-os para decidir e atuar em uma família de situações” (BRASIL, 2013b, p. 5). Sendo que, os recursos mobilizados incluem os conteúdos de aprendizagem, capacidades cognitivas, morais, físicas e motoras, bem como habilidades, atitudes e valores, as quais possibilitam solucionar novas e complexas situações-problema. Assim, a aplicação de conhecimentos, em atividades interdisciplinaridades e contextualizadas, assume um papel central no processo de formação. O que caracteriza o ideário pragmático do conceito de competências.

De acordo com a Portaria nº 137 de 28 de fevereiro de 2012, do Comandante do Exército,

A implantação do Ensino por Competências destina-se à inserção de novas formas de ensino e preparo do profissional militar do Século XXI, centradas na contextualização, na

interdisciplinaridade, na resolução de problemas complexos e imprevisíveis, no conhecimento aplicado à prática e ao fomento da capacidade de gerir sua aprendizagem. O Projeto destina-se ainda ao aperfeiçoamento dos currículos atuais e das práticas pedagógicas referentes ao tratamento dos aspectos atitudinais e dos valores (BRASIL, 2012, p. 11).

Segundo esta diretriz, o Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEEx) vem atuando no sentido de adequar o ensino militar aos fundamentos da pedagogia das competências. Tendo iniciado com o projeto-piloto de reformulação curricular na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx) no ano de 2012, o DECEEx estendeu aos demais estabelecimentos de ensino das linhas de ensino militar bético, complementar e de saúde a necessidade de se desenvolver trabalhos para adequação e implementação do Ensino por Competências às diferentes realidades escolares de formação.

Dessa forma, a fim de superar um ensino focado numa aprendizagem memorizadora, que implica em dificuldades para que o conhecimento seja aplicado na vida real (ZABALA e ARNAU, 2010), o DECEEx buscou reestruturar seus currículos às diretrizes nacionais de educação, organizando

o conhecimento escolar por competências.

Aabordagem por competências permite ao discente desenvolver seu próprio aprendizado, aprender a aprender e a construir o saber pela interação. Valoriza o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia da teoria-prática (COSTA, 2004). Tendo como foco a mobilização de conhecimentos, não se reduz a eles, manifestando a capacidade de utilizar diversos recursos cognitivos para atuar com discernimento diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e singulares (BOTERF, 2003; PERRENOUD, 2005). Assim, o discente se apropria de maneira sólida e ampla dos saberes, permitindo que os convoque quando necessário e os utilize em diferentes situações e contextos (ROLDÃO, 2003). Dessa forma, ensinar o conteúdo não pode se restringir a transmitir conhecimentos, mas deve ser desenvolvido por meio de competências.

Segundo este novo modelo, o docente/instrutor assume o papel de facilitador de saberes, organizando a aprendizagem, incentivando projetos, atuando também como gestor do processo formativo, considerando a heterogeneidade e os diversos percursos do ensino

(PERRENOUD, 2005). Assim, deve criar situações pedagógicas que revelem um significado para a aprendizagem, esclarecendo a importância e a aplicação prática. Deve considerar a individualidade de cada aluno/instruendo, estimular as relações interpessoais, optando por uma observação formativa para conduzir a aprendizagem (DIAS, 2010).

Sendo importante ressaltar que a discussão sobre a implantação do Ensino por Competências no âmbito do Exército Brasileiro implica em mantê-lo em sintonia com as reais necessidades impostas pela sociedade moderna, sem perder de vista a perpetuação de seus valores e tradições.

4 A CONSTRUÇÃO CURRICULAR

A orientação para construção curricular sofreu mudanças ao longo do tempo. Em 1974, baseava-se em um modelo tradicional de racionalismo acadêmico, com a transmissão do saber centrado na escola e nos professores. Em seguida, o currículo passou a ser centrado no aluno e orientado por uma pedagogia por objetivos. Nos anos 80, os princípios economicistas e correntes tecnicistas, behavioristas

e funcionalistas, valorizaram a organização instrumental do currículo segundo o modelo taylorista de produção, que reduziu o ensino e a aprendizagem a um conjunto de técnicas geradoras de soluções normalizadas e normalizadoras (LEITE e BARROSO, 2010). Atualmente, o currículo é visto como forma de aproximar o percurso escolar ao percurso da vida, refletindo as idiossincrasias do momento histórico em que se vive (MARQUES et al., 2004).

De acordo com a Portaria nº 80 da DECEEx, de 07 de agosto de 2013, o currículo é definido como “um conjunto de experiências de ensino espontâneas ou intencionais que permeiam os contextos educativos” e “se manifesta por meio das diretrizes e normas estabelecidas pelas políticas de ensino dos órgãos gestores, do planejamento e da realização de atividades pedagógicas nos Estabelecimentos de Ensino e Organizações Militares com encargos de ensino” (BRASIL, 2013b, p. 6).

Essa portaria define ainda, os seguintes tipos de currículo: *currículo prescrito*, que se refere ao documento formal, orientado segundo determinações dos órgãos gestores de ensino; *currículo percebido pelos docentes*, que diz

respeito à interpretação pessoal do currículo prescrito pelos docentes a partir de suas concepções de ensino-aprendizagem; *currículo em ação*, que envolve a percepção pelos discentes, a partir da interação com os docentes; *currículo oculto*, que engloba o currículo em ação acrescido de variáveis inesperadas; e *currículo avaliado*, o qual é o resultado do currículo consolidado após ser aplicado.

Neste trabalho, o enfoque é dado ao processo de elaboração do currículo prescrito, o qual, no contexto do Exército Brasileiro, é composto por diferentes documentos, nomeadamente: *mapa funcional*, *perfil profissiográfico*, *plano integrado de disciplinas* (PLANID), *plano de disciplinas* (PLADIS), *quadro geral de atividades escolares* (QGAEs) e *plano de sessão*. A seguir, serão apresentadas as definições e objetivos destes documentos, segundo a Portarias nº 98, de 23 de setembro de 2003, e nº 80, de 07 de agosto de 2013, ambas do DECEEx.

4.1 Mapa Funcional

Trata-se do documento que descreve a atividade laboral de forma totalizante e serve para orientar o processo formativo e as ações de avaliação, discriminando as

competências a serem desenvolvidas no curso ou estágio. Esse documento contém a descrição dos fazeres profissionais dos concludentes do curso ou estágio, constituindo-se numa clara orientação daquilo que deve ser ensinado. O *mapa funcional* é composto por:

- a) Competências Principais (CP): expressam as funções principais a serem desempenhadas pelo concludente do curso. A CP responde à seguinte indagação “Para que eu formo?” e descreve as funções, inerentes à sua especialidade, que o oficial-aluno exercerá após a sua formação;
- b) Unidades de Competências (UC): são competências de caráter intermediário, visto que sua determinação se dá pela decomposição das CP. A UC responde à indagação “O que faço?” e descreve as atividades constitutivas das funções descritas pela CP;
- c) Elementos de competências (EC): são microcompetências, visto que sua determinação se dá pela decomposição das UC, e servem para definir conteúdos. O EC responde à indagação “Quais ações realizo para fazer?” e descreve

as ações a serem executadas para cumprir as atividades descritas pelas UC, que por sua vez constituem as funções expressas pelas CP.

O *mapa funcional*, portanto, define o contexto de atuação do Oficial, ou seja, as competências funcionais inerentes à sua especialidade.

4.2 Perfil Profissiográfico

O *perfil profissiográfico* é o documento que determina as características das habilidades profissionais a serem obtidas pelos concludentes dos cursos, fornecendo subsídios para a elaboração dos demais documentos integrantes do currículo no Exército Brasileiro, nomeadamente, o *plano integrado de disciplinas* (PLANID) e o *plano de disciplinas* (PLADIS). O perfil profissiográfico é dividido em finalidade, competências profissionais, eixos transversais (i.e. componentes de natureza diversa e transdisciplinar, mobilizados pelas competências de um curso ou estágio) e inclui, como anexo, o *mapa funcional*.

A finalidade deste documento é a indicação dos aspectos legais, constantes da portaria de criação do

curso, relacionados à ocupação de cargos e ao exercício das funções após o término do mesmo, servindo para orientar o processo formativo e as ações de avaliação.

4.3 PLANID

O *plano integrado de disciplinas* (PLANID) compõe o documento de currículo, contendo o planejamento do ensino no âmbito do módulo de ensino. O PLANID orienta o trabalho interdisciplinar, permite a definição dos conteúdos (temas de estudo/unidades didáticas) e a associação dos mesmos às disciplinas constitutivas do curso ou estágio. O PLANID inclui situações integradoras (SI) como mecanismos de didática e avaliações, que devem contar com carga horária específica. Como consta na portaria, as situações-problema ou incidentes que regem as SI dos PLANID consistem na simulação de contextos reais de ação, permeados por diversas variáveis, que demandam tomadas de decisões, para que os alunos realizem intervenções específicas. O PLANID é composto por cabeçalho (identificação do documento, ano, fase/periódo/curso, modalidade e módulo); Competência Principal - CP; Unidade de Competência - UC; Elemento de Competência

- EC; conteúdos (temas de estudo ou unidades didáticas); disciplinas; Situação Integradora - SI; Padrões de Desempenho - PD; Carga Horária - Cg H (desenvolvimento/execução, apresentação/análise pós-ação e total); e Eixo Transversal.

4.4 PLADIS

O *plano de disciplinas* (PLADIS) é o documento que estabelece os conteúdos e assuntos que compõe a disciplina, além dos procedimentos didáticos, os seus padrões de desempenho, os objetivos de ensino e as cargas horárias.

4.5 QGAEs

O *quadro geral de atividades escolares* (QGAEs) é o documento que fornece uma visão geral da estrutura, organização e das atividades escolares de um curso ou estágio. Busca facilitar o preenchimento dos históricos escolares e o planejamento administrativo escolar.

4.6 Plano de sessão

É o documento de planejamento pedagógico elaborado pelo docente, que enfoca as atividades de ensino-aprendizagem

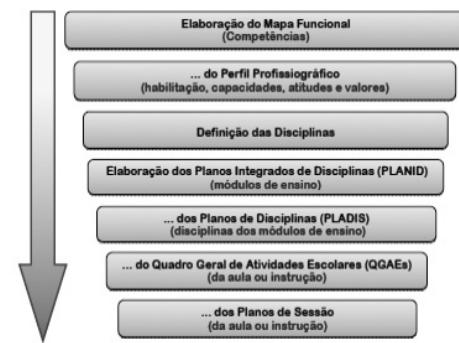
de uma instrução ou de um conjunto de instruções. Determina os conteúdos, procedimentos didáticos, cargas horárias e os objetivos de ensino a serem alcançados.

Neste trabalho, conforme os objetivos apresentados, foi dado enfoque à construção do *mapa funcional* e do *perfil profissiográfico* da área de Magistério, segundo a concepção do Ensino por Competências.

5 METODOLOGIA

A fim de contribuir com a discussão e implementação do currículo por competências na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCE), buscou-se dar consecução às duas primeiras etapas de construção curricular previstas na Portaria nº 98 do DECEEx, quais sejam, a elaboração do mapa funcional e do perfil profissiográfico da área de Magistério (ver Figura 1).

Figura 1 – Sequência de etapas para a construção de currículos no âmbito do EB



Fonte: reproduzido a partir da Portaria nº 98, p. 7.

A *Construção do Mapa Funcional* da área de Magistério foi embasada pelas Portarias do Comandante do Exército nº 291 e 293, ambas de 2005, que define atribuições dos professores militares e civis. A leitura dessas Portarias serviu ao levantamento inicial de competências esperadas do profissional de magistério, as quais, após serem organizadas a partir das Competências Principais (CP), fundamentaram a elaboração de uma primeira proposta de *mapa funcional*.

Com o intuito de ratificar informações, preencher possíveis lacunas nos mapas funcionais e conhecer a realidade de trabalho dos oficiais do QCO de Magistério, aplicou-se um questionário a esses profissionais.

A seção do questionário referente aos eixos transversais foi formulada com base na Ficha de Análise de Cargo (ver APÊNDICE A), adaptada a partir do modelo utilizado pelo Centro de Estudos de Pessoal (CEP), contendo variáveis de identificação e atributos da área afetiva. Foram variáveis de identificação do questionário de Magistério: a OM; Especificação do cargo; Posto Previsto; e Habilitação exigida para o cargo.

Os atributos da área afetiva foram agrupados em: Atitudes; Capacidades cognitivas; Capacidades físicas e motoras; Capacidades morais; e Valores. O questionário continha alternativas para a escolha de cada atributo obedecendo ao julgamento de ser “desnecessário, recomendável, necessário ou indispensável”, atribuindo-se a numeração de “0 a 3” respectivamente para cada julgamento.

A seção do questionário referente às atribuições profissionais foi formulada a partir dos *Elementos de Competência* mapeados na primeira proposta de mapa funcional, os quais foram utilizados como base para elaboração de perguntas fechadas (ver APÊNDICE B). A partir dessas perguntas, o participante assinalaria a(s) atividade(s) presente(s) na sua rotina de trabalho, o que serviria a

corrobração ou revisão do *mapa funcional* inicialmente elaborado. Estruturou-se também uma questão aberta para levantamento de atribuições desempenhadas que não estavam listadas nas perguntas fechadas. O questionário foi formatado na plataforma online LimeSurvey® e enviado para os endereços eletrônicos dos profissionais¹⁰.

O questionário foi enviado para 280 oficiais, de um universo de 443, dos quais 103 responderam (ver TABELA 1). Os participantes foram selecionados por acessibilidade, em que se escolhem os elementos a que se tem acesso, admitindo que estes possam representar um universo. Os dados de Magistério foram processados na plataforma LimeSurvey®, sendo construídas as distribuições de frequência absoluta e simples, bem como gráficos dos fatores avaliados.

Tabela 1 - Distribuição do QCP, efetivo e questionário, área de Magistério.

| Quadro de Cargos Previstos (QCP) | Efetivo atual | Questionários | |
|----------------------------------|---------------|---------------|-------------|
| | | enviados | respondidos |
| 717 vagas | 443 | 280 | 103 |

Fonte: EME, Palestra ao CFO/QC em 4 de setembro de 2014.

10 Contribuição do 1º Sgt Cleber Pereira Barros ,da Seção Técnica de Ensino da EsFCE.

Concluída esta etapa, procedeu-se à *Elaboração do Perfil Profissiográfico*. Para a área do Magistério, a construção da finalidade profissional, competências desejadas e eixos transversais foi embasada pelas Portarias nº 291 e 293, do Comandante do Exército, pela Ficha de Análise de Cargo e pelo *mapa funcional* formulado.

A *Elaboração do Perfil Profissiográfico* envolve, também, a *Determinação dos Componentes do Eixo Transversal*, cuja composição baseou-se em atributos da área afetiva organizados a partir do levantamento realizado com a Ficha de Análise de Cargo. Assim, os atributos mais indicados nas respostas do questionário compuseram os Eixos Transversais do Perfil Profissiográfico.

Vale salientar que o presente estudo foi realizado na Escola de Formação Complementar do Exército e Colégio Militar de Salvador, situada na cidade de Salvador/BA.

6 RESULTADOS

Este trabalho teve por objetivo a elaboração do *mapa funcional* e *perfil profissiográfico* da área de Magistério do Curso de Formação de

Oficiais do Quadro Complementar do Exército. Desta forma, o resultado do trabalho resulta na elaboração destes documentos, conforme APÊNDICE C e APÊNDICE D.

Para dar maior sustentação aos documentos propostos, realizou-se um levantamento de dados, cujos principais resultados são descritos a seguir.

6.1 Mapa Funcional de Magistério

As Portarias nº 291 e 293, do Comandante do Exército, apontam as atribuições de docentes civis e militares no ensino militar, as quais serviram de subsídio para a composição do *mapa funcional* da área do Magistério (ver APÊNDICE C).

Com relação às atividades profissionais pesquisadas no questionário, as de maior expressão foram *Elaborar plano de aula/plano de sessão e Desenvolver estratégias de recuperação da aprendizagem*, com frequência de 84,87%, seguidos por *Elaborar instrumentos de avaliação e Preparar material didático e pedagógico*, com 83,50%. As de menor expressão foram *Promover a participação em estágios técnicos, didático-pedagógicos e de administração escolar*, com 42,72%,

e *Promover a iniciação científica do corpo discente*, com 41,75%.

Esses dados suscitam reflexões. Primeiro, porque corroboram a proposta de *mapa funcional* elaborado, haja vista que o Elemento de Competência menos citado faz parte da rotina de mais de 40% dos respondentes.

Ademais, ao se considerar os diferentes momentos da carreira dos respondentes, representados por 1º Tenentes, Capitães, Majores e Tenentes-Coronéis, não é surpresa que os dados apontem que as competências mais direcionadas à execução tenham maior representatividade do que àquelas direcionadas à direção e coordenação do ensino. Competências que, ainda assim, são mobilizadas por mais de 40% dos respondentes, conforme já observado.

Em se tratando das atribuições desempenhadas pelos profissionais que foram incluídas pelos participantes no quesito aberto, verificou-se que corresponderam a atividades inerentes à carreira militar, como *elaborar DIEx, Ofício, Sindicância, Inquérito Policial Militar, Auto de Prisão Flagrante Delito, Termo de Exame e Averiguação de Material e Termo de Recebimento e Exame de Material; realizar Treinamento*

Físico Militar e práticas de tiro de pistola 9mm; desempenhar serviço de Oficial de Dia e Oficial de Munição. Tais atribuições foram utilizadas na composição do Perfil Profissiográfico.

6.2 Perfil Profissiográfico de Magistério

As fontes bibliográficas consultadas, assim como o *mapa funcional* elaborado, deram configuração ao *perfil profissiográfico* do Magistério (ver APÊNDICE D). Sendo que, os atributos da área afetiva que formaram os Eixos Transversais foram determinados pelos resultados do questionário da Ficha de Análise de Cargo (APÊNDICE A).

Neste caso, os atributos de julgamento indispensável (numeração 3) mais citados foram utilizados na estruturação do eixo transversal.

Assim, seguindo o critério acima, para o eixo *Atitudes*, tem-se os seguintes atributos mapeados: *responsabilidade*, com 69.90%; *autoconfiança*, com 65.05%; *equilíbrio emocional*, com 65.05%; *dedicação e autoaperfeiçoamento*, com 61.17%; *cooperação*, com 57.28%; *disciplina*, com 56.31%; *iniciativa e decisão*, com 54.37%

cada; *organização*, com 48.54%; *proatividade*, com 46.60%; *sociabilidade*, com 42.72%; *apresentação*, com 39.81%; *direção*, com 37.86%.

Já para o eixo *Capacidades cognitivas*, os atributos foram: *planejamento*, com 57.28%; *capacidade linguística*, com 54.37%; *análise*, com 51.46%; *resolução de problemas*, com 48.54%; e *avaliação*, com 47.57%.

O eixo *Capacidades morais* obteve as seguintes frequências: *disciplina consciente*, com 64.08%; *comunicabilidade*, com 58.25%; *julgamento moral*, com 42.72%; e *empatia*, com 41.75%. Por fim, para o eixo *Valores*, as respostas são as seguintes: *civismo*, com 73.04%; *amor à profissão*, com 56.31%; *espírito de corpo*, com 54.37%; e *fé na missão do Exército*, com 50.49%.

O *mapa funcional e perfil profissiográfico* da área de Magistério do QCO, produzidos neste trabalho, fazem parte do processo de construção do currículo por competências no âmbito do Exército Brasileiro. Por sua vez, essas etapas concluídas são fundamentais para a estruturação do *plano integrado de disciplinas*.

(PLANID) e do *plano de disciplinas* (PLADIS) a ser conduzida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observado, o Ensino por Competências deve ser desenvolvido como forma de preparar o militar para uma nova realidade de atuação, atendendo à Estratégia Nacional de Defesa (BRASIL, 2008), que direciona a formação de um profissional flexível, crítico, seguro, líder e responsável.

Para que essa formação se efetive, é importante que o compartilhamento da proposta junto ao público interno do Exército, a atualização curricular e a capacitação docente continuada sejam linhas de ação simultâneas e complementares.

Neste contexto, este trabalho buscou contribuir com a reestruturação da formação do Oficial do Quadro Complementar do Exército, por meio da elaboração do *mapa funcional e perfil profissiográfico* da área de Magistério, documentos estes que constituem base para a implementação do ensino por competências.

A conclusão destas etapas de construção curricular é fundamental para a estruturação do *plano*

integrado de disciplinas (PLANID) e do *plano de disciplinas* (PLADIS), que constituem próximos objetivos a serem alcançados.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo M. de L. Aa Referências da Pedagogia das Competências. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.

BOTERF, G. **Desenvolvendo as competências profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Exército. **Manual do processo de transformação do Exército**. 3. ed. Brasília: Estado-Maior do Exército, 2013a.

BRASIL. Exército. Centro de Estudo de Pessoal. **Programa o profissional militar do século XXI: implantação da educação por competências na formação de oficiais da linha de ensino bélica**. Rio de Janeiro: CEP, 2011.

BRASIL. Exército. Comandante do Exército. Portaria nº 291, de 05 de maio de 2005, aprova as Instruções Gerais para o Ingresso e a Carreira do Pessoal Docente Civil do

Exército incluso no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (IG 60-01). **Boletim do Exército**, Brasília, DF, n. 20, 20 maio. 2005a.

BRASIL. Exército. Comandante do Exército. Portaria nº 293, de 09 de maio de 2005, aprova as Instruções Gerais para os Professores Militares (IG 60-02). **Boletim do Exército**, Brasília, DF, n. 20, 20 maio. 2005b.

BRASIL. Exército. Comandante do Exército. Portaria nº 137, de 28 de fevereiro de 2012, aprova a Diretriz para o Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro. **Boletim do Exército**, Brasília, DF, n. 1, 2 mar. 2012.

BRASIL. Exército. Comandante do Exército. Portaria nº 1080, de 08 de novembro de 2011, Transforma a Escola de Administração do Exército, altera a sua subordinação e dá outras providências. **Boletim do Exército**, Brasília, DF, n. 45, 12 nov. 2010.

BRASIL. Exército. Departamento de Ensino e Cultura do Exército. Portaria nº 80, de 07 de agosto de 2013, aprova as Instruções

- Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação (IREC– EB60-IR-05.008). **Boletim do Exército**, Brasília, DF, n. 33, 16 ago. 2013b.
- BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASIL. Portaria nº 98, de 23 de setembro de 2013, aprova as Normas para a Construção de Currículos (NCC – EB60-N-06.003). **Boletim do Exército**, Brasília, DF, n. 40, 4 out. 2013c.
- BRASIL. Portaria nº 99, de 23 de agosto de 2013, aprova as Normas para a Avaliação da Aprendizagem (NAA– EB60-N-06.004). **Boletim do Exército**, Brasília, DF, n. 40, 4 out. 2013d.
- BRASIL. Exército. Departamento de Ensino e Cultura do Exército. Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino. **Fundamentos para a Modernização do Ensino**. Rio de Janeiro, 1996.
- BRASIL. Lei nº 7.831, de 2 de outubro de 1989. Cria o Quadro Complementar de Oficiais do Exército (QCO), e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 out. 1989.
- BRASIL. Ministério da Defesa. Decreto 6.703, de 18 de dezembro de 2008. Aprova a Estratégia Nacional de Defesa. Brasília: Ministério da Defesa, 2008.
- COSTA, A. Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. **Revista de Educação**. Lisboa, n. 2, p. 95-106, 2004.
- DIAS, S. I. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP, v. 14, n. 1, jan. / jun. 2010.
- FAUSTO, B. **O Brasil republicano**: sociedade e instituições, tomo 3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2010.
- LEITE, C.; BARROSO, M. C. F. A formação dos docentes e o currículo. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 5., 2010, Porto. Atas ... Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2010.
- LUCHETTI, M. S. R. **O ensino no Exército Brasileiro**: história, quadro atual e reforma. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2006.
- MARQUES, B. M. F; PINTO, F. M. R; GONÇALVES, M. L. S. Pensar o currículo, (re)inventar a formação para definir na acção: três perspectivas, um objetivo-Articular. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** ... Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2004.
- MOTTA, J. **Formação do oficial do Exército**. Rio de Janeiro: Editora Biblioteca do Exército, 1998.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ROLDÃO, M. **Gestão do currículo e avaliação de competências**: as questões dos professores. Lisboa: Presença, 2003.
- ZABALA, A. & ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A

FICHA PARA ANÁLISE DO CARGO

| IDENTIFICAÇÃO DA OM: | | | | | |
|----------------------------------|-----------|--------|--------------|-----------------|-----|
| Especificação do Cargo: | | Abrev: | | Código do cargo | |
| Posto Previsto: | Cel | TCel | Maj | Cap | Ten |
| Habilidade exigida para o Cargo: | Formação: | | Complemento: | | |

ESCOLHA DOS ATRIBUTOS DA ÁREA AFETIVA

(de acordo com os componentes do eixo transversal)

Assinale com “X” nas colunas:

- ZERO:** se o atributo for julgado desnecessário
UM: se o atributo for julgado recomendável
DOIS: se o atributo for julgado necessário
TRÊS: se o atributo for julgado indispensável

| ATITUDES | ESCOLHA | | | |
|---|---------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Atitudes relacionadas a si mesmo | | | | |
| Autoconfiança: agir com segurança e convicção nas próprias capacidades e habilidades, em diferentes circunstâncias. Está relacionada à atitude de iniciativa. | | | | |
| Honra: agir, no sentido de se fazer respeitar perante a si mesmo e aos outros, devido ao reconhecimento de seu valor pessoal e sentimento de dignidade, conduzindo-se em sua vida pessoal e profissional em consonância com os valores militares e com o pundonor militar. Exemplo: não fugir diante do perigo. | | | | |
| Atitudes relacionadas à convivência social | | | | |
| Honestidade: agir no sentido de reconhecer os direitos de propriedade de outrem. A honestidade se relaciona também com as atitudes de sinceridade e transparência na expressão de ideias e sentimentos, enfatizando a expressão da verdade. A honestidade, na cultura militar, exprime-se também no cumprimento da palavra dada. | | | | |
| Lealdade: agir, sendo fiel a pessoas e grupos, considerando as necessidades da Instituição, de modo a inspirar a confiança. | | | | |
| Camaradagem: agir, relacionando-se de modo solidário, cordial e desinteressado com superiores, pares e subordinados, por meio da escuta empática e prestação de serviços. Relaciona-se com as atitudes de cooperação, dentre outras | | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Sociabilidade: agir, relacionando-se com outros por meio de ideias e ações de modo adequado, considerando os seus sentimentos e ideias, sem ferir suscetibilidades, se for desnecessário. | | | |
| Cooperação: agir, contribuindo espontaneamente para o trabalho de alguém e/ou de uma equipe. | | | |
| Equilíbrio emocional: agir, controlando as próprias reações emocionais e sentimentos para se conduzir de modo apropriado, nas diferentes situações. | | | |
| Proatividade: agir com receptividade, acolhendo as contribuições e posicionamentos pessoais de superiores, pares e subordinados na realização de suas atividades profissionais. Relaciona-se com o sentimento de generosidade. | | | |
| Satisfação das necessidades dos subordinados: agir, ponderando as necessidades e problemas dos subordinados, considerando o cumprimento da missão. | | | |
| Civilidade: agir com o respeito e colaboração em prol do interesse público e dos direitos inerentes à dignidade humana; acatar as ordens legais das autoridades civis; cumprir os deveres relativos ao exercício da cidadania. | | | |
| Interação com a sociedade: agir no sentido de respeitar as regras de convivência social; integrar-se à sociedade brasileira na realização de atividades pessoais e profissionais. | | | |
| Aceitação das diferenças de gênero: agir no sentido de reconhecer e aceitar as identidades de gênero. | | | |
| Aceitação das diferenças culturais: agir no sentido de reconhecer e aceitar as identidades culturais diversas que permeiam a sociedade brasileira. | | | |
| Atitudes relacionadas à atividade profissional | | | |
| Direção: agir no sentido de conduzir processos gerenciais, atividades administrativas e pessoas de forma a atingir os resultados almejados. | | | |
| Comando: agir no sentido de conduzir tropas sob a sua responsabilidade ao cumprimento adequado da missão. | | | |
| Iniciativa: agir de forma adequada e oportunamente, em conformidade com as demandas da missão em tela, sem depender de ordem ou decisão superior. São limites da iniciativa: os regulamentos, as leis, as ordens do comando, a intenção do Comandante. | | | |
| Abnegação: agir, renunciando aos interesses pessoais, integridade física e conforto em favor da instituição, grupos e / ou pessoas, no sentido do cumprimento da missão. | | | |
| Adaptabilidade: agir, ajustando-se apropriadamente às mudanças de situações profissionais. Em caso de situações adversas, pode se manifestar como resiliência, que consiste numa atitude de predisposição a recuperar-se após a ocorrência de contratempos, choques, lesões, adversidades e estresse. | | | |
| Apresentação: agir, uniformizado ou não, prestando atenção permanente à sua imagem, com o intuito de que seja condigna com a sua condição de militar do Exército Brasileiro. | | | |
| Combatividade: agir, lutando sem esmorecer, pelas ideias e causas em que acredita ou por aquelas sob a sua responsabilidade. | | | |
| Coragem: agir de forma firme e destemida, controlando o medo, no sentido do cumprimento da missão. Subdivide-se em coragem moral e coragem física. | | | |
| Coragem moral: agir de forma firme e destemida, expondo-se perante o superior, pares ou subordinados, com a possibilidade de sofrer algum prejuízo pessoal, no sentido do cumprimento da missão. | | | |
| Coragem física: agir, de forma firme e destemida, seguindo as normas de segurança, em situação de ameaça à integridade física, no sentido do cumprimento da missão. | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Decisão: agir, optando pela alternativa mais adequada, em tempo útil e com convicção, evitando a omissão, a inação ou a ação intempestiva. A atitude de decisão deve ponderar a natureza da missão, a complexidade da tarefa, dentre outros aspectos. | | | |
| Dedicação: agir, realizando, espontaneamente, com empenho e entusiasmo, as atividades necessárias ao cumprimento da missão. | | | |
| Disciplina: agir em conformidade com normas, leis e regulamentos que regem a instituição, voluntariamente, sem necessidade de coação externa. | | | |
| Disciplina intelectual: agir, adotando e defendendo a decisão superior e/ou do grupo mesmo tendo opinião em contrário. | | | |
| Discrição: agir, mantendo reserva sobre fatos de seu conhecimento que não devam ser divulgados. | | | |
| Organização: agir, desenvolvendo atividades profissionais de forma sistemática e metódica. | | | |
| Persistência: agir, mantendo-se em ação continuadamente, a fim de executar uma tarefa, vencendo as dificuldades encontradas. Esta atitude impede o desânimo e o medo, que conduzem ao fracasso e à derrota. Esta atitude relaciona-se também com o moral, que se baseia na convicção de defender uma causa justa, na confiança nos chefes e no sentimento de seu próprio valor profissional. | | | |
| Responsabilidade: agir, cumprindo adequadamente as atribuições de seu cargo, função e posto, assumindo e enfrentando as consequências de suas atitudes e decisões. | | | |
| Rusticidade: agir, adaptando-se a situações de restrição e/ou privação, mantendo a eficiência. | | | |
| Zelo: agir, cuidando dos bens móveis e imóveis que estão ou não sob a sua responsabilidade. | | | |
| Atitudes em relação ao Exército | | | |
| Amor à profissão militar: agir, apreciando as atividades próprias da carreira militar. Inclui o sentimento de respeito e consideração à Instituição, suas qualidades, papel histórico e missão constitucional. | | | |
| Cumprimento de missão: agir no sentido de despender todos os esforços e sacrifícios para realizar as ações profissionais determinadas pela autoridade competente. | | | |
| Espírito de corpo: agir com convicção no valor coletivo de uma comunidade profissional (quadro, arma, serviço, especialização, extensão, organização militar, equipe profissional), no sentido de um melhor desempenho pessoal e profissional, para representar adequadamente os valores coletivos. Relaciona-se com a atitude de camaradagem, dentre outras. | | | |
| Atitudes em relação ao conhecimento | | | |
| Autoaperfeiçoamento: agir voluntariamente no sentido de melhorar seus conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. | | | |
| Curiosidade intelectual: agir voluntariamente no sentido de investigar as peculiaridades e as inovações dos aspectos técnicos da sua atividade profissional. | | | |

| CAPACIDADES COGNITIVAS | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Raciocínio: capacidade que permite elaborar conclusões a partir de princípios e dados da realidade. | | | | |
| Abstração: permite extrair as características gerais dos fatos, realizando generalizações. | | | | |
| Análise: capacidade que permite decompor algo em seus elementos constituintes. | | | | |
| Comparação: capacidade de estabelecer semelhanças e diferenças entre objetos ou conceitos. | | | | |
| Atenção seletiva: capacidade que permite selecionar dados específicos, em meio a uma diversidade de estímulos sensoriais. Permite também procurar ativamente estímulos específicos. | | | | |
| Avaliação: capacidade que permite estabelecer parâmetros ideais de uma atividade ou produto, que são comparados a elaborações realizadas pelos indivíduos ou instituições, para emitir um julgamento de valor. | | | | |
| Metacognição: capacidade que permite que o discente realize a avaliação do seu próprio raciocínio, plotando erros, acertos e limitações na realização de uma tarefa. Raciocinar sobre o seu próprio pensamento. | | | | |
| Capacidade linguística: capacidade que permite que se utilize a linguagem verbal falada e escrita. Esta capacidade envolve a memória, linguagem, pensamento e percepção. | | | | |
| Planejamento: capacidade que permite determinar uma sequência de atividades, de modo coerente e integrado, para alcançar determinados objetivos. | | | | |
| Resolução de problemas: capacidade que permite realizar tarefas cuja execução não dispõe de um caminho rápido e direto, exigindo que o discente utilize procedimentos do ensaio e erro, com o intuito de responder a uma pergunta, remover um obstáculo, elaborar um produto, para alcançar um determinado objetivo. | | | | |
| Sintetização: capacidade que permite elaborar modelos reduzidos de conceitos de um texto ou de uma fala, ou de objetos, que reproduzam suas características essenciais. | | | | |
| Criatividade: consiste num conjunto de capacidades cognitivas, morais e de atitudes, que servem para gerar ideias e práticas novas em um contexto determinado. Incluem-se as capacidades cognitivas de análise, síntese, solução de problemas, metacognição, bem como a capacidade moral de autoconhecimento, a atitude de coragem moral, autoconfiança, dentre outras. | | | | |

| CAPACIDADES FÍSICAS E MOTORAS | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Agilidade: qualidade física que permite mudar a direção do corpo no menor tempo possível. | | | | |
| Coordenação motora: capacidade de executar movimentos com precisão, equilíbrio e agilidade. | | | | |
| Equilíbrio dinâmico: qualidade física que permite a realização adequada de uma sequência de movimentos, com transições posturais interligadas, sem oscilações. | | | | |
| Equilíbrio estático: qualidade física que permite manter uma postura em repouso, sem oscilações. | | | | |
| Equilíbrio recuperado: qualidade física que permite a realização adequada de posturas entre o repouso e o movimento, ou o movimento e o repouso. | | | | |
| Flexibilidade corporal: capacidade de permitir a mobilidade de uma articulação, na maior amplitude possível, incluindo a atuação de seus componentes musculotendinosos. | | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Força dinâmica: qualidade física que permite que a força muscular se diferencie da resistência física e mental, gerando impulsão, que produz movimento. | | | |
| Força estática: qualidade física que permite que a força muscular se iguale à resistência física e mental, mantendo a postura, sem movimento. | | | |
| Força explosiva: qualidade física que permite que se conjugue a força com a velocidade, podendo apresentar predominância de força ou de velocidade. | | | |
| Resistência física aeróbica: qualidade física que permite sustentar por um período longo de tempo uma atividade física relativamente generalizada nos limites do equilíbrio fisiológico. | | | |
| Resistência física anaeróbica: qualidade física que permite sustentar a atividade em débito de oxigênio, tendo como principal variável o tempo, objetivando resistir a uma solicitação superior ao equilíbrio fisiológico, mantendo a velocidade e o ritmo, apesar do crescente débito de oxigênio. | | | |
| Resistência física muscular localizada: qualidade física que permite realizar, num tempo maior possível, a repetição de um movimento com a mesma eficiência, favorecendo a continuação do esforço em condições aeróbicas quanto anaeróbicas. | | | |
| Velocidade de locomoção: qualidade física que permite a execução de uma sucessão rápida de gestos que, em seu encadeamento, constituem numa só e mesma ação, de uma intensidade máxima e de duração breve ou muito breve. | | | |

| CAPACIDADES MORAIS | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Autoconhecimento: capacidade que permite a obtenção de informações sobre o modo de ser, sentir, pensar e de agir da própria pessoa. Relaciona-se também com a construção de um conceito moral sobre si mesmo, sobre a sua própria identidade. Além disso, esta capacidade se relaciona com a interpretação moral do próprio passado e com a construção e preparação de um projeto de si mesmo para o futuro, em termos de aprimoramento moral. | | | | |
| Empatia: capacidade que permite compreender os sentimentos, ideias e valores das pessoas, de uma comunidade específica ou da sociedade como um todo. | | | | |
| Julgamento moral: capacidade que permite reconhecer e refletir sobre situações que apresentam interface com valores. Permite ainda julgar a situação com isenção de ânimo, sem se envolver emocionalmente, a partir de determinados valores, parâmetros técnicos e dos objetivos estabelecidos para a atividade ou missão. | | | | |
| Contextualização moral: capacidade que permite realizar a reflexão moral, aplicando os valores a situações particulares, considerando aspectos específicos das pessoas envolvidas, e os motivos das suas ações. Permite conceder a cada pessoa o que lhe é devido, à luz dos direitos e deveres prescritos nas normas e regulamentos da Instituição em tela, considerando as circunstâncias e peculiaridades pessoais. | | | | |
| Comunicabilidade: capacidade que permite a elaboração de argumentos e a escuta e compreensão da argumentação alheia, no sentido de uma troca construtiva de razões, sobre um problema ou conflito moral. | | | | |
| Sensibilidade moral: capacidade de se sentir moralmente afetado por conflitos e captar os aspectos das situações. A sensibilidade moral supera a empatia, pois consiste em se colocar no lugar do outro. | | | | |
| Disciplina consciente: capacidade que permite ao discente dirigir autonomamente a sua conduta moral, sem depender de coerção externa e a tornar coerentes as suas concepções morais e conduta. | | | | |

| VALORES | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Patriotismo: ideia ética segundo a qual é considerada relevante a soberania, integridade territorial, unidade nacional e a paz social. Relaciona-se com o sentimento de amor desinteressado à Nação, ao orgulho de ser brasileiro, à fé no destino histórico do País, considerando a Pátria real, com seus aspectos positivos e negativos. | | | | |
| Civismo: ideia ética segundo a qual são considerados relevantes à Nação, símbolos nacionais, tradições históricas, os heróis nacionais e os chefes militares do passado. | | | | |
| Fé na missão do Exército: ideia ética segundo a qual são considerados relevantes os deveres do Exército, estabelecidos na Constituição Federal, relativos à garantia dos poderes constitucionais, a lei e a ordem, cooperação com o desenvolvimento nacional e a defesa civil e participação de operações internacionais. | | | | |
| Amor à profissão: ideia ética segundo a qual as atividades próprias da carreira militar são consideradas relevantes e significativas. Relaciona-se com as atitudes de dedicação no exercício da profissão. | | | | |
| Espírito de corpo: ideia ética segundo a qual os valores, tradições, objetivos e atividades da Organização Militar (OM), quadro, armas ou serviços e especialidade são considerados relevantes. Relaciona-se com o sentimento de orgulho da Instituição militar e da sua corporação profissional a qual pertence. É a alma coletiva da corporação profissional ou organização militar. Está relacionado às atitudes definidas no conceito de camaradagem. | | | | |
| Aprimoramento técnico-profissional: ideia ética segundo a qual são considerados relevantes os aspectos técnicos e operacionais relacionados ao exercício profissional. Relaciona-se com a atitude de curiosidade intelectual pela atividade profissional. | | | | |
| Disciplina: ideia ética segundo a qual a observância e o acatamento das leis, regulamentos e normas são considerados relevantes. | | | | |
| Hierarquia: ideia ética segundo a qual é considerada relevante a obediência à ordenação da autoridade em diferentes níveis, postos e graduações, inerente às Forças Armadas. | | | | |

APÊNDICE B

Questionário: MAGISTÉRIO

1. Dentre as opções abaixo, marque as atribuições que desempenha ou que já desempenhou ao longo de sua carreira:

- () Elaborar ou atualizar currículos
- () Elaborar ou atualizar planos de disciplinas/planos de sequência didática
- () Participar do planejamento anual do ensino das disciplinas a seu encargo (e.g. Elaborar um plano de execução didática (PED))
- () Preparar material didático e pedagógico
- () Elaborar plano de aula/plano de sessão
- () Verificar os meios de instrução

- () Utilizar recursos didático-pedagógicos que fomentem a aprendizagem
- () Fomentar o interesse do aluno para sua disciplina e para a carreira militar
- () Preencher documentação de controle do ensino (i.e. diário de classe: frequência e registro de desenvolvimento da disciplina)
- () Elaborar instrumentos de avaliação
- () Corrigir instrumentos de avaliação
- () Desenvolver estratégias de recuperação da aprendizagem
- () Orientar o aluno na utilização de métodos de estudo adequados
- () Coibir, na esfera de sua atuação, atos de indisciplina discente e docente
- () Fomentar o desenvolvimento dos atributos éticos e morais dos alunos
- () Realizar o acompanhamento do aluno de forma integrada à seção psicopedagógica e ao corpo de alunos
- () Desenvolver, em seus alunos, parâmetros de integração social
- () Conferir e avaliar a documentação de ensino dos docentes
- () Realizar o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas dos docentes
- () Cumprir e fazer cumprir as disposições regulamentares, instruções, diretrizes, normas e ordens que regem a administração escolar
- () Conduzir o processo de avaliação do corpo docente
- () Prestar assistência pedagógica direta aos professores, através da observação de aulas, reuniões de trabalho e outros meios.
- () Promover a participação em atividades extraclasses relacionadas ao ensino e solenidades cívico-militares
- () Distribuir tempos de aula entre os docentes, de acordo com a legislação em vigor
- () Planejar eventuais substituições de docentes
- () Promover a criação e o desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe
- () Promover a atualização pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores de maneira continuada
- () Mediar conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola
- () Estimular a realização de projetos conjuntos entre professores
- () Coordenar a escolha e utilização do livro didático, paradidático e outros recursos didáticos
- () Participar da montagem de turmas em conjunto com as demais seções e corpo de alunos
- () Promover medidas preventivas relacionadas a problemas de ensino-aprendizagem
- () Promover o exercício da liderança participativa
- () Manter a unidade de ação pedagógica das disciplinas sob sua coordenação, regulando as atividades de ensino e avaliação

- () Realizar o acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem
- () Coordenar trabalhos de adequação curricular
- () Orientar os docentes no trato com os alunos diagnosticados com dificuldades ou transtornos de aprendizagem
- () Promover a participação em estágios técnicos, didático-pedagógicos e de administração escolar
- () Realizar estudos enquadrados nas áreas de concentração de sua seção de ensino ou disciplina, a fim de assessorar a DE
- () Promover a iniciação científica do corpo discente
- () Participar de bancas examinadoras
- () Avaliar competências profissionais

2. Cite três atribuições desempenhadas em sua função que não foram listadas acima:

APÊNDICE C

MAPA FUNCIONAL CFO/QC – MAGISTÉRIO

| Competências principais | Unidades de competências | Elementos de competências |
|-------------------------|---------------------------------|--|
| | Planejar um curso ou estágio | Elaborar e/ou atualizar currículos |
| | | Elaborar e/ou atualizar planos de disciplinas/planos de sequência didática |
| | | Participar do planejamento anual do ensino das disciplinas a seu encargo (e.g. Elaborar um plano de execução didática (PED)) |
| | Realizar atividades de ensino | Preparar material didático e pedagógico |
| | | Planejar uma aula ou instrução |
| | | Elaborar plano de aula/plano de sessão |
| | Ministrar uma aula ou instrução | Verificar os meios de instrução |
| | | Utilizar recursos didático-pedagógicos que fomentem a aprendizagem |
| | | Fomentar o interesse do aluno para sua disciplina e para a carreira militar |
| | | Preencher documentação de controle do ensino (i.e. diário de classe: frequência e registro de desenvolvimento da disciplina) |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| Realizar atividades de ensino | Realizar a avaliação da aprendizagem | Elaborar instrumentos de avaliação | Realizar atividades de coordenação pedagógica | Participar da montagem de turmas em conjunto com as demais seções e corpo de alunos |
| | | Corrigir instrumentos de avaliação | | Promover medidas preventivas relacionadas a problemas de ensino-aprendizagem |
| | | Desenvolver estratégias de recuperação da aprendizagem | | Promover o exercício da liderança participativa |
| | | Orientar o aluno na utilização de métodos de estudo adequados. | | Manter a unidade de ação pedagógica das disciplinas sob sua coordenação, regulando as atividades de ensino e avaliação |
| | Contribuir com a disciplina escolar | Coibir, na esfera de sua atuação, atos de indisciplina discente e docente | | Realizar o acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem |
| | | Fomentar o desenvolvimentos dos atributos éticos e morais dos alunos | | Coordenar trabalhos de adequação curricular |
| | | Realizar o acompanhamento do aluno de forma integrada à seção psicopedagógica e ao corpo de alunos | | Orientar os docentes no trato com os alunos diagnosticados com dificuldades ou transtornos de aprendizagem |
| | | Desenvolver, em seus alunos, parâmetros de integração social | | Promover a participação em estágios técnicos, didático-pedagógicos e de administração escolar |
| | Realizar atividades de supervisão escolar | Conferir e avaliar a documentação de ensino dos docentes | | Realizar estudos enquadrados nas áreas de concentração de sua seção de ensino ou disciplina, a fim de assessorar a DE |
| | | Realizar o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas dos docentes | | Promover a iniciação científica do corpo discente |
| | | Cumprir e fazer cumprir as disposições regulamentares, instruções, diretrizes, normas e ordens que regem a administração escolar | | Realizar atividades de seleção de pessoal |
| | | Conduzir o processo de avaliação do corpo docente | | Participar de bancas examinadoras |
| | | Prestar assistência pedagógica direta aos professores, através da observação de aulas, reuniões de trabalho e outros meios. | | Avaliar competências profissionais |
| | | Promover a participação em atividades extraclasses relacionadas ao ensino e solenidades cívico-militares | | |
| Realizar atividades de administração escolar | Realizar atividades de coordenação pedagógica | Distribuir tempos de aula entre os docentes, de acordo com a legislação em vigor | Realizar atividades de pesquisa | |
| | | Planejar eventuais substituições de docentes | | |
| | | Promover a criação e o desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe | | |
| | | Promover a atualização pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores de maneira continuada | | |
| | | Mediar conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola | | |
| | Realizar atividades de coordenação pedagógica | Estimular a realização de projetos conjuntos entre professores | | |
| | | Coordenar a escolha e utilização do livro didático, paradidático e outros recursos didáticos | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

APÊNDICE D

PERFIL PROFISSIOGRÁFICO



**MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
(Insp G Ens Ex / 1937)**

Aprovado pelo BI/____ Nº_____, de_____

PERFIL PROFISSIOGRÁFICO DO CONCLUIDENTE DO CURSO DE MAGISTÉRIO

1. FINALIDADES DO CURSO

Habilitar o oficial do Exército concludente a exercer as atividades de Magistério no Exército, as quais incluem as de educação, de ensino, de pesquisa e administrativas pertinentes diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, bem como a ocupar cargos e desempenhar funções de Coordenador de Disciplina ou Curso, Chefe da Subseção de Ensino, Chefe da Seção de Ensino, Coordenador de Ano, Chefe ou Adjunto da Supervisão Escolar, Chefe ou Adjunto da Seção Técnica de Ensino, Chefe ou Adjunto da Seção de Apoio Pedagógico, Chefe da Divisão de Ensino e demais atividades de coordenação, assessoramento e pesquisa nos estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro, no Departamento de Educação e Cultura do Exército (DCEEx) e em suas Diretorias. O curso tem como escopo, ainda, habilitar o concludente a exercer as demais funções pertinentes à atividade militar, e mais especificamente, aquelas de comando, chefia e direção, inerentes ao oficialato.

2. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

a. Gerais

- 1) Realizar:
 - a) atividades de docência;
 - b) acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem;
 - c) atividades de administração escolar, supervisão, coordenação pedagógica, atividades de pesquisa e de seleção de pessoal;
 - d) prática de tiros de pistola 9 mm;
 - e) treinamento físico militar (TFM);
 - f) atividades inerentes ao serviço de oficial de dia, oficial de tiro, oficial de munição, oficial de TFM, oficial de prevenção de acidentes;
 - g) exame de pagamento de pessoal, compondo comissão ou exercendo chefia da mesma.
- 2) Planejar e ministrar:
 - a) aula ou instrução;
 - b) curso ou estágio;
- 3) Elaborar:
 - a) plano de aula/sessão;
 - b) material didático e pedagógico;
 - c) instrumentos de avaliação;
 - d) currículos;
 - e) documentação referente ao ensino;
 - f) Termo de Exame e Averiguação de Material (TEAM);
 - g) Termo de Recebimento e Exame de Material (TREM);
 - h) documentação referente à administração militar, tais como: DIEx, ofícios, sindicância, Inquérito Policial Militar, Auto de Prisão Flagrante Delito, dentre outros.
- 4) Desenvolver:
 - a) projetos, pesquisas ou trabalhos científicos de sua disciplina, área de concentração de estudos ou seção de ensino;
 - b) estratégias de recuperação da aprendizagem;
- 5) Fomentar:
 - a) o desenvolvimento dos atributos éticos e morais dos alunos;
 - b) o interesse do aluno para sua disciplina e para a carreira militar;

6) Mediar conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola, auxiliando os trabalhos da Seção Psicopedagógica.

7) Trabalhar em ambientes colaborativos interligados (rede).

8) Promover:

- a) a participação em atividades extraclasses relacionadas ao ensino solenidades cívico-militares;
- b) a criação e o desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe escolar;
- c) a atualização pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores de maneira continuada;
- d) o exercício da liderança participativa;
- e) a motivação e valorização das equipes sob seu comando em qualquer ambiente com visão prospectiva e em situações adversas.

9) Contribuir com a disciplina escolar.

10) Exercer funções de agentes da administração militar, de acordo com o Regulamento de Administração do Exército (RAE).

b. Específicas

- 1) Atuar como professor de sua área de formação específica nos estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro;
- 2) Realizar atividades de administração escolar, incluindo a supervisão escolar, coordenação pedagógica, atividades de pesquisa e de seleção de pessoal;
- 3) Assessorar Órgão de Direção Setorial (ODS), Subseção de Ensino, Programas de ensino, Divisão ou Seção de ensino e, quando for o caso, as seções Técnica de Ensino e Psicopedagógica.

3. EIXOS TRANSVERSAIS

a. Atitudes

- 1) Autoconfiança
- 2) Sociabilidade
- 3) Cooperação
- 4) Equilíbrio emocional
- 5) Proatividade
- 6) Direção
- 7) Iniciativa

8) Apresentação

9) Decisão

10) Dedicação

11) Disciplina

12) Organização

13) Responsabilidade

14) Autoaperfeiçoamento

b. Capacidades cognitivas

- 1) Análise
- 2) Avaliação
- 3) Capacidade linguística
- 4) Planejamento
- 5) Resolução de problemas

c. Capacidades morais

- 1) Empatia
- 2) Julgamento moral
- 3) Comunicabilidade
- 4) Disciplina consciente

d. Valores

- 1) Fé na missão do Exército
- 2) Amor à profissão
- 3) Espírito de corpo
- 4) Civismo

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS EMPREGANDO AS FERRAMENTAS DO MULTILETRAMENTO: UM MODELO DE AULA MULTIMODAL PARA O SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Selma Iara Gomes Lopes Tavares¹

Resumo. Neste artigo discute-se os pressupostos que norteiam o ensino por competências no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) objetivando abordar algumas estratégias de ensino, desenvolvidas em seis aulas de Português e apresentadas no escopo de uma aula multimodal. Tais estratégias constituem-se como recursos mobilizadores de competências discursivas (leitoras e escritoras) por favorecerem a aplicabilidade dos multiletramentos como prática pedagógica diferenciada. Este estudo realizou-se como uma pesquisa de intervenção cujos procedimentos técnicos-metodológicos empregados foram o da análise documental e exploratória para, por meio deles, se elaborar uma proposta de atividade para o sétimo ano do ensino fundamental do Colégio Militar de Salvador (CMS). Essa proposta de atividade fundamenta-se em três pressupostos básicos que sustentam a prática dos multiletramentos, quais sejam: a interdisciplinaridade, a contextualização e a problematização, ferramentas que auxiliam o aluno a construir seu próprio conhecimento e sua autonomia linguística. Pretende-se, ainda, com este estudo, contribuir para a formação continuada dos professores do SCMB, na medida em que a proposta ora apresentada desperte neles o interesse para novas práticas que visem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam ser possível pôr em prática esse tipo de atividade, pois ela contribui para a socialização do conhecimento, nos diversos sistemas educacionais.

Palavras-Chave: Estratégias de ensino. Multiletramento. Aula multimodal. Competências Discursivas.

Abstract. This paper discusses the assumptions that guide competency-based teaching in the Brazilian Military School System (SCMB) by addressing some teaching strategies developed in six multimodal Portuguese classes. Such strategies are built on the mobilization of discursive competence

resources(readers and writers) that favor the applicability of multiliteracies in a differentiated pedagogical practice. It was carried out an intervention research by means of documentary and exploratory analysis, in order to elaborate a proposal of activity for the seventh grade of the Military School of Salvador (CMS). This proposed activity is based on three basic assumptions that underpin the practice of multiliteracies, to know, interdisciplinarity, contextualization and questioning, tools that help students to build their own knowledge and linguistic autonomy. This study also aims to contribute to the continuing education of SCMB teachers, as it should promote their interest to new practices aimed at improving the teaching-learning process. Results show that it is possible to implement multimodal activities, as it contributes to the socialization of knowledge in the various educational systems.

Keywords: Teaching Strategies. Multiliteracy. Discourse Competence.

¹ Bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). paty_conca@yahoo.com.br

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ALGUNS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FORMAL

O aperfeiçoamento da prática pedagógica proporciona a diversificação de métodos didáticos adotados em sala de aula visando às melhorias do processo ensino-aprendizagem e àquelas relacionadas ao desempenho escolar do discente. Essa diversificação tornou-se uma das principais metas dos sistemas educacionais e vem sendo, nas últimas décadas, foco de constantes reflexões dada a sua relevância quando analisada em função do fracasso escolar, ainda tão presente, na educação nacional. Entende-se que os desafios impostos aos professores para um fazer pedagógico mais eficaz que atribua qualidade ao ensino e que desperte no aluno o interesse pelo conhecimento a ser adquirido é uma exigência a qual não se pode mais ignorar, mas desafiá-la. Um dos desafios que há anos se busca enfrentar é o de o docente desenvolver nos alunos competências discursivas (leitora e escritora), enquanto práticas sociais realizadas nas salas de aula, que os capacite a transitarem por todas as áreas do conhecimento com eficaz proficiência linguística.

O constante exercício dessas práticas nas salas de aula não

só permite que o aluno perceba a importância da aquisição dessas habilidades para o seu desenvolvimento pessoal, pois é a partir delas que ele começa a atribuir novos sentidos aos conhecimentos já adquiridos, a fazer uma releitura do mundo, a ressignificar sua aprendizagem, como facilita também a interação do grupo num processo contínuo de trocas e de intervenções do conhecimento, onde o de um atua sobre o do outro e vice-versa. De acordo com Vigotsky e Piaget, é nessa interação que a aprendizagem se dá, levando o indivíduo a uma mudança de comportamento em relação às ideias já concebidas.

Boa parte da aquisição desse conhecimento, senão toda ela, ocorre por meio da linguagem nas suas mais diversas manifestações (verbal e não verbal) e a compreensão das mesmas requer do leitor/interlocutor o domínio de seus códigos sociais a fim de que a comunicação se estabeleça eficazmente. Assim, propor estratégias de ensino/aprendizagem que favoreçam, nesse processo, a construção do conhecimento, ampliando as habilidades leitoras e escritoras dos alunos, há de ser um dos caminhos para superar tais desafios, haja vista a linguagem ser a base de tudo, [...] pois é ela que permite a cooperação entre os seres humanos e a troca de informações

e experiências. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado por ela. Sem ela não se pode aprender (FIORIN, 2008).

Este, porém, é um outro grande desafio a ser superado na educação formal, uma vez que se faz necessário o entendimento de como se processa o ato de aprender (numa perspectiva humanística) para, em seguida, se decidir como atuar nas diferentes dimensões da aprendizagem. Segundo Charlot (2000), ao tratar da relação com o saber, o ato de aprender equivale a “entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros”, ou seja, não há como aprender sem que o sujeito se construa nem seja construído pelo outro num movimento cíclico, complexo e inacabado. É nesse movimento, nessa interação que o aprendizado adquire sentido. A esse movimento elaborado pelo próprio sistema, a autora denomina de educação; do que se deduz que é educando e interagindo que se aprende.

Se a escola é, porém, o espaço destinado a essa interação e tem a

função social de educar o indivíduo para a vida, na medida em que formaliza a aprendizagem e que alicerça essa educação, o fracasso escolar não deveria ser uma realidade tão frequente. Ao contrário, a busca pela formação de um ser atuante e crítico deveria ser prioridade nesse movimento cíclico e inacabado, promovendo o crescimento integral do aluno, numa constante. Para tanto, ao docente caberia mediar a construção do conhecimento de modo a levar o aluno não só a aprender, mas a aprender a aprender. Tal situação implica pensar o aprender vinculado ao saber, isto é, considerando a bagagem cultural que o aluno traz, aquele saber que ele já tem construído sobre determinado objeto.

Silva (2008) afirma que “o ponto de partida para o conhecimento localiza-se na ação que o sujeito exerce sobre o objeto”, e corrobora essa afirmação com base na teoria da aprendizagem e do desenvolvimento piagetiana dizendo que

[...], a construção do conhecimento é dada como resultante da adaptação do indivíduo ao meio, envolvendo [esses] dois mecanismos: assimilação quando se exercitam os mecanismos já construídos; e acomodação, quando se apropria de dados incorporando-os e transformando os esquemas iniciais de assimilação (SILVA, 2008).

Sabe-se que o aprendiz é um ser social complexo dotado de uma história e de uma cultura que devem ser valorizadas nessa construção, pois é a partir delas que ele desenvolve sua capacidade de reflexão e de crítica, que ele ressignifica, que ele atribui novos sentidos às experiências já vividas. Neste sentido, a depender da prática que o professor desenvolve, os esquemas de regulação da aprendizagem propostos em Piaget são ativados com maior ou menor intensidade, equilibrando essa construção, onde o aluno, ao interagir com o meio, assimila, acomoda e alcança um novo equilíbrio sucessivamente influenciando-o e sendo influenciado por ele.

E quais estratégias de ensino o professor deve empregar na condução da sua prática se a sua formação profissional ainda se encontra aquém dessa realidade? Este é um outro desafio a ser superado na educação, pois, por conta dessa defasagem na formação docente, torna-se imperativo não só redimensionar o currículo da didática das disciplinas específicas, para além daquelas propostas nas pedagogias de ensino na licenciatura, como também provocar os docentes para sua constante atualização profissional.

A própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) trata, em seus inúmeros

artigos, sobre a necessidade dessa busca e reforça a importância da educação continuada como uma das estratégias de formação e capacitação do ser humano para o trabalho. No que se refere a este aspecto, Libâneo (2010) diz que:

[...], o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a duas exigências fundamentais da formação profissional dos professores, o que requer deles a compreensão da estrutura da matéria ensinada, dos princípios de sua organização conceitual, do caminho investigativo pelo qual vão se constituindo os objetos de conhecimento e, ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como temas e problemas podem ser organizados e trabalhados de modo a serem aprendidos pelos alunos.

Posto isto, é possível dizer que o autor provoca o docente a realizar uma prática diferenciada das que ainda vêm ocorrendo nas salas de aula, sobretudo da educação básica, inclusive, com aulas descontextualizadas, em que os conteúdos além de não refletirem a realidade do aluno, continuam sendo trabalhados de forma excessiva e desinteressante. É comum observar-se, nesses espaços, que o fazer pedagógico pouco privilegia o

desenvolvimento das competências discursivas do aluno em práticas sociais, haja vista não promoverem a interação deles com os demais atores envolvidos no processo e por utilizarem muito pouco novas ferramentas que favoreçam uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a leitura pode se tornar uma ferramenta muito útil tanto para integrar como para ressignificar o objeto de estudo; para tanto, é preciso, inicialmente, ensinar o aluno a “ler o mundo”. Entretanto, Koch (2006) alerta para o fato de que “o aluno necessita ser preparado para tornar-se o sujeito do ato de ler”, sendo esse o papel do professor.

Tendo como base as considerações ora apresentadas, este artigo visa a: i) discutir alguns conceitos básicos que norteiam o ensino para o desenvolvimento de competências discursivas no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB); ii) apresentar o escopo de uma prática pedagógica diferenciada, empregada na matéria Português, e elaborada para o sétimo ano curricular do Colégio Militar de Salvador, considerando os conceitos discutidos e a análise da documentação desses Estabelecimentos de Ensino (EE), e iii) contribuir para a formação continuada dos docentes do SCMB,

na medida em que o escopo da aula multimodal apresentado desperte neles o interesse para novas práticas que visem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Optou-se por adotar, no entanto, a pesquisa do tipo intervenção, cujo procedimento técnico-metodológico aplicado é o bibliográfico e exploratório, tendo em vista este estudo: apoiar-se na análise da documentação que regula o ensino por competência no SCMB; sugerir uma proposta de atividade a ser aplicada no sétimo ano curricular dos colégios militares, tendo por base as experiências vivenciadas como professora nesses espaços; intervir na prática pedagógica dos docentes desse Sistema, visando ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Este trabalho estrutura-se em cinco seções, incluindo as considerações iniciais e as finais. Nessas seções, aborda-se na primeira a contextualização do tema para uma melhor compreensão da pesquisa realizada; a segunda traz uma breve visão sobre o ensino da língua materna nas escolas e os principais conceitos que permeiam a prática dos multiletramentos; na terceira, discute-se as teorias que sustentam essa prática, tratadas na atividade proposta como ferramentas dos multiletramentos; na quarta,

apresenta-se o escopo de uma aula multimodal de português onde se comenta cada uma das estratégias adotadas e, na última, a conclusão do trabalho, onde são apresentados os resultados alcançados com essa proposta.

Uma vez realizada a contextualização deste trabalho, abordar-se-á na seção seguinte alguns aspectos sobre como o ensino da língua materna ainda se processa na educação básica e o que se pretende alcançar com esse ensino, na perspectiva dos multiletramentos.

2 O ENSINO DE PORTUGUÊS E OS MULTILETRAMENTOS: DESMISTIFICANDO CONCEITOS

Nos diversos níveis do ensino, sobretudo na educação básica, o aprendizado da língua materna sempre foi delegado ao professor de português. A este cabe ensinar ao aluno a ler, escrever, interpretar e a falar “corretamente”, como se nas demais áreas de estudo o aluno não precisasse demonstrar tais habilidades.

Dessa forma, é consenso creditar a esses professores, nos corredores escolares, a responsabilidade de que esse ou aquele aluno foi mal alfabetizado

porque não consegue resolver determinados problemas, identificar um fato, construir raciocínio lógico, interpretar dados etc, pois entendem que alfabetizar e letrar são sinônimos e que esses métodos produzem resultados idênticos.

De acordo com pesquisas realizadas pela UNESCO, usa-se o termo alfabetizado para definir “uma pessoa com a capacidade de ler e escrever com compreensão um enunciado curto sobre a vida cotidiana”. A partir desta definição, extraiu-se também o conceito de analfabeto funcional referindo-se “àqueles que, ainda que saibam ler e escrever frases simples, não desenvolveram habilidades para satisfazer as demandas do seu cotidiano”. A definição de Letramento, entretanto, surge no Brasil, na década de 80, originando-se da palavra inglesa *Literacy*, empregada nos Estados Unidos para definir, ao mesmo tempo, alfabetização e letramento; o que não ocorre, porém, no contexto nacional por entender-se que se tratam de realidades distintas.

Soares (2003) diz, contudo, que o termo letramento deve ser entendido como “um estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, argumentando que para ser considerado letrado “[...] não basta apenas decifrar as letras

e os fonemas. Ou seja, há de se compreender o que está escrito e, para isso, relacioná-lo a outros saberes, a outros conhecimentos, a outros textos”, tal como sugere Freire (1986) ao relatar suas experiências com a leitura da “palavramundo”. Para este autor,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele, [onde] linguagem e realidade se prendem dinamicamente e [a] compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1986).

É nessa perspectiva que nos meios acadêmicos, no Brasil, o conceito de letramento, para ser diferenciado do de alfabetização, começa a ser discutido já na segunda metade do século passado. Nesta pesquisa, busca-se trabalhar com dois conceitos bem atuais, de duas precursoras das teorias do letramento, por estarem mais alinhados com o que se pretende com este estudo. Se Kleiman (2005) o definiu como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e recurso tecnológico, em contextos específicos”, Soares (2003) já o definia como “[...] o desenvolvimento de competências

(habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita”.

Entende-se, assim, que nem todo falante alfabetizado é naturalmente letrado, haja vista esta ser uma prática social que o habilita a “ler” o mundo na medida em que ele está apto a decodificar as inúmeras variedades de gêneros textuais com as quais ele lida. É nesse cenário, então, que o ensino de português, na atividade que aqui é proposta, vai muito além das práticas de memorização e/ou de combinação como alfabetizar e usar corretamente as regras gramaticais, para contemplar práticas reflexivas que priorizam o discurso como prática social, cujo uso não se restringe ao professor de português tampouco aos que atuam nas áreas das Ciências Humanas, mas a todas as áreas de estudo, que no seu cunho pragmático, apropriam-se do discurso como forma de interação social e de transferência do conhecimento.

Por multiletramentos, define-se toda e qualquer atividade interdisciplinar voltada para a construção de um diálogo entre as diferentes práticas didáticas que, ao desenvolverem a leitura e a escrita como práticas sociais, promovem a competência discursiva do aluno

nas diversas áreas do conhecimento. Acreditar na concepção de que o professor de português tem mais facilidade de trabalhar os multiletramentos por se tratar de um exercício inerente à didática dessa disciplina é negar tudo o que até aqui já foi apresentado e discutido, uma vez que todos são falantes da língua, que a aprendem e que dela se apropriam para se comunicar, nas diversas situações do cotidiano.

Considerando tais argumentos, seria possível dizer, então, que todo professor é a priori um letrador da sua matéria/disciplina e que todos desenvolvem o letramento em suas aulas. Se tais premissas fossem verdadeiras, concluir-se-ia, grosso modo, que em todas as aulas já ocorre o letramento e que a prática dos multiletramentos é uma realidade, embora seja ainda pouco operacionalizada. Mas se não o é, como torná-la possível como uma atividade diferenciada que promova não só a proficiência leitora e escritora do aluno, em todas as áreas do conhecimento, despertando nele o interesse por compreender os fatos e fenômenos existentes no mundo, a partir da complexidade do próprio contexto no qual o falante está inserido?

A operacionalização dessa prática nas salas de aula torna-se de urgência. É preciso entender, porém,

que essa operacionalidade requer do “operador”/mediador, ainda, outros domínios e/ou competências, como por exemplo, a de identificar nessa realidade situações emergentes que possam ser problematizadas dentro de um determinado contexto; despertar no aluno o interesse pela busca de solução(ões) possível(eis) ou não para essa situação-problema, com base nos conhecimentos já adquiridos ou a serem construídos com essa leitura de mundo e/ou utilizando-se daqueles formulados em outras áreas de estudo. É com esse enfoque que se justifica, na concepção da aula multimodal apresentada nesta pesquisa, o uso de ferramentas como a contextualização, a problematização e a interdisciplinaridade, pilares que fundamentam a prática dos multiletramentos nas salas de aula, enquanto atividade promovedora do desenvolvimento de competências discursivas e que auxiliam no processo do “aprender a aprender”.

Apoiando-se nos dois aportes teóricos em que se baseia o Ensino por Competências no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), quais sejam: “a aprendizagem começa com uma dificuldade, com um problema e com a necessidade de resolvê-lo” e “o aspecto a ser realçado é a aprendizagem significativa”, é que na seção seguinte serão

abordados os pressupostos básicos dos multiletramentos, usando como referência as teorias de Perrenoud, Zabala e Meirieu.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E PROBLEMATIZAÇÃO – PILARES DOS MULTILETRAMENTOS

Segundo Perrenoud (2000), “os saberes e o savoir-faire de alto nível são construídos em situações múltiplas, complexas, cada uma delas dizendo respeito a vários objetivos, por vezes em várias disciplinas”, o que dá suporte, neste estudo, aos pressupostos da contextualização, da problematização e da interdisciplinaridade para a construção do conhecimento. Neste sentido, como condição sine qua non para o professor atuar no ensino por competências, este autor considera que

[...] Não basta para fazer com que se aprenda, estruturar o texto do saber e depois “lê-lo” de modo inteligível e vivaz, ainda que isso já requeira talentos didáticos. A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando

os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por uma exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário (PERRENOUD, 2000 – grifo do autor).

O autor estabelece, nessa obra, dez grandes famílias de competências para o exercício da profissão de “professor especialista”, pois entende que só este é capaz de conceber e dirigir situações de aprendizagem, espontaneamente, utilizando-se de uma pedagogia diferenciada, onde o “como” é mais significativo do que “o quê”, isto é, alertando-o sobre o fato de que não basta conhecer o conteúdo e a ele se prender, se a forma como ele será ministrado não for envolvente. Seguindo o mesmo raciocínio, Zabala (2009) define competência como “uma intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida por meio de ações que mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”, ou seja, como uma situação de aprendizagem integral, global.

O envolvimento nessa prática diferenciada implica, para o professor, despertar no aluno o interesse de aprender, valorizando seus conhecimentos prévios e transferindo-lhe novos, tornando-o

ativo no processo, levando-o a adquirir sua própria autonomia, sobretudo linguística. É preciso que o aluno desenvolva uma percepção global do que lhe é ensinado, pois é esta que vai capacitá-lo a resolver as diversas situações-problema que o mundo lhe impõe, cotidianamente. Logo, a demanda educacional, na atualidade, é a de priorizar práticas diversificadas e atraentes que favoreçam, na construção do conhecimento, o uso de ferramentas adequadas a uma aprendizagem significativa.

É nesse processo de aprendizagem que o aluno torna-se crítico, na medida em que se torna capaz de compreender a complexidade do mundo e se apropria de novos conhecimentos para solucionar problemas. Quanto a esse aspecto, Delors (1996) sinaliza para a importância de se criar um currículo escolar que valorize as necessidades globais do aluno em seus aprenderes (ser, conviver, conhecer e fazer), os quais foram considerados pela UNESCO (1999) como os quatro pilares básicos da educação, e que mais tarde são retomados por Morin (2002), quando, ao tratar sobre a fragmentação dos conteúdos nas disciplinas e currículos escolares, estabelece os “Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Século XXI”, dentre

os quais se pode, grosso modo, resumir como ensinar ao aluno a: condição humana; identidade terrena; enfrentar as incertezas e a compreendê-las; e, entender a ética do gênero humano.

Ciente de que a aprendizagem significativa passou a ser o elemento propulsor do processo ensino-aprendizagem e entendendo o conceito de competência como “a capacidade [do indivíduo] de mobilizar, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências, para decidir e atuar em situações diversas”, ou seja, como a CHAVE para essa aprendizagem, a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), que regula o ensino do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), seguindo as diretrizes emanadas do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEx) – órgão a quem está subordinada, implanta o ensino por competência como eixo estruturador do ensino nos Estabelecimentos de Ensino (EE) que integram esse Sistema; por conta disso, ela vem adaptando os currículos escolares desses colégios a essa realidade. O primeiro pilar que sustenta essa pedagogia será abordado na subseção seguinte.

3.1 A contextualização dos conteúdos – valorizando os saberes

De acordo com o Subprojeto Implantação do Ensino por Competências no SCMB (DEPA, 2010), a Contextualização configura-se como um dos pressupostos comuns para o desenvolvimento das competências. Lê-se, neste documento que

A concepção de contextualização deve ser entendida como uma forma de se re- enraizar o texto/o conhecimento, ao seu local de origem ou a outro contexto que lhe forneça significado e construa sentido. [...] A ideia de construir uma aprendizagem significativa parte da consideração de se relacionar diferentes contextos aos objetos de saber. Uma vez que os fazeres visam à resolução de situações-problema, é imprescindível que o conteúdo que está sendo mediado seja colocado dentro de um contexto conhecido ou articulado (DEPA, 2010).

Ao se falar em conteúdos a serem ensinados/mediados, logo se pensa na questão do currículo escolar. Considerando o contexto atual da nova escola (escola ativa), o currículo deve ser elaborado de forma a permitir que os conceitos a serem ensinados/apreendidos se interliguem na sua construção

e sistematização, articulando-se com processos de aprendizagem construtivistas, que promovam essa construção e não apenas a memorização, a repetição, a cópia de velhos modelos considerados, até então, como paradigmas do processo de ensino-aprendizagem, onde os conteúdos eram organizados por áreas de conhecimento.

A demanda de um ensino que torne a aprendizagem significativa, que mobilize novos esquemas de conhecimento nos quais o aluno, além de atualizá-los, compara-os a outros, identifica suas semelhanças e diferenças e comprova seus resultados, é mais eficaz para o processo de ensino-aprendizagem do que aquela aprendizagem mecânica, onde as relações se estabelecem de forma arbitrária, sem qualquer ligação com o que já se sabia e o que deve ser ensinado, ou seja, onde o aluno é um mero reproduutor do conhecimento.

Neste contexto, o currículo a ser planejado, considera não apenas a realidade do aluno, mas também todos os outros fatores que interferem no aprendizado, a partir de uma intervenção que esteja coerente com a função social da escola e com os objetivos que se pretende atingir, pois

[...] os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. [...] também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 2010).

O autor reforça essa ideia denominando essa forma de articulação do conteúdo de currículo oculto, por entender que esse tipo de conteúdo a ser mediado na aprendizagem não é abordado explicitamente nos planos de ensino, haja vista os que o são estarem sempre compartmentados nas diversas disciplinas. Dessa forma, Zabala, corroborando o pensamento de Perrenoud, sinaliza para a importância de se optar pela definição de conteúdos de aprendizagem ampla, não-restrita aos conteúdos disciplinares, caracterizados como “ocultos”, no intuito de avaliar e viabilizar a sua pertinência como conteúdo expresso de aprendizagem e de ensino. Para tanto, ele afirma que,

[...] As matérias ou disciplinas selecionadas, como provedoras daquilo que se deve aprender na escola, deram lugar a determinadas cadeiras, conforme uma configuração

que coincide com a organização clássica do saber acadêmico. [...] Mas esta organização compartimentada de conteúdos, segundo sua dependência disciplinar, nem sempre se encontra na escola de forma pura. Ao longo deste século, e cada vez mais podemos encontrar propostas e experiências que rompem com esta organização por unidades centradas exclusivamente numa cadeira ou disciplina de maneira que aparecem unidades ou temas que tentam estabelecer relações entre conteúdos de diversas matérias (ZABALA, 2010).

São nessas relações que se aborda a interdisciplinaridade como o segundo pilar dos Multiletramentos.

3.2 A Interdisciplinaridade – “criando pontes” entre os conteúdos

Retomando, ainda, o Subprojeto do Sistema Colégio Militar do Brasil (DEPA, 2010) lê-se nele que “a principal mudança [na elaboração do currículo por competência] reside na forma de ensinar, partindo da premissa [de] que o aluno necessita de um conhecimento interdisciplinar, do domínio das linguagens que modelam cada disciplina e da capacidade de resolver situações-problema”. No que se refere a esse conhecimento interdisciplinar, essa

teoria é sustentada neste estudo pelos referenciais teóricos de Zabala e Meirieu.

A interdisciplinaridade, no entendimento de Zabala (2010), caracteriza a forma como os conteúdos se organizam, sendo tratados por ele como métodos globalizados, uma vez que nesses as disciplinas não são tomadas como ponto de partida para a abordagem de determinado assunto/conteúdo. Nessa mesma linha de raciocínio, o autor diz ainda que

[...] Os conteúdos das atividades das unidades didáticas passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade [...]. A diferença básica entre os modelos organizativos disciplinares e os métodos globalizados está em que nestes últimos as disciplinas como tais nunca são a finalidade básica do ensino, senão que têm a função de proporcionar os meios ou instrumentos que devem favorecer a realização dos objetivos educacionais. Nestas propostas, o valor dos diferentes conteúdos disciplinares está condicionado sempre pelos objetivos que se pretendem. O alvo e o referencial organizador fundamental é o aluno e suas necessidades educativas. As disciplinas têm um valor subsidiário, a relevância dos conteúdos de aprendizagem está em função da potencialidade formativa e não apenas da importância disciplinar (ZABALA, 2010).

Numa perspectiva educacional, como forma de sintetizar e de esquematizar essa organização dos conteúdos na escola, Zabala estabelece três graus de relações disciplinares: transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, e interdisciplinaridade. Esta ele define como sendo “a interação entre duas ou mais disciplinas que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.” (ZABALA, 2010).

Meirieu (2008) aborda a interdisciplinaridade na perspectiva de “transferência como ‘princípio regulador’ das práticas pedagógicas”, podendo ser, esta, objeto de três abordagens, no campo pedagógico, dados os diferentes níveis de complexidade que ela pode suscitar nesse espaço, quais sejam: num primeiro nível, a transferência remeter à possibilidade de se utilizar um conhecimento, competência ou domínio de uma situação a outra, descontextualizando numa para recontextualizá-la em outra. Num segundo nível, ela remeter à possibilidade de “criar pontes”, em diferentes contextos, dentre eles o que envolve o aprendizado de conteúdos de disciplinas diferentes, levando o aluno a transportar os

saberes já adquiridos para uma nova situação social. E num terceiro nível, a transferência remeter à própria possibilidade de o aluno incorporar conhecimentos tidos como “mortos” numa situação pessoal na qual ele pretende se “constituir como sujeito de seus próprios atos”. Nesse nível, constata-se, grosso modo, que não se trata simplesmente da transferência de saberes, mas da intenção que o sujeito tem com relação a esses saberes.

Procurou-se, no entanto, priorizar nesta pesquisa, sem a intenção de dissociá-lo dos outros, o segundo nível dessas transferências, sugerido por Meirieu, considerando que as atividades apresentadas no escopo da aula multimodal visam a um *savoir-faire* voltado para a reconstrução de esquemas já concebidos pelo aluno em função de outros que ele ainda precisa elaborar, mas que estão presentes no seu cotidiano, na sua história, na sua cultura. Compete ao professor, então, inovar suas práticas de modo a permitir que o aluno exerçite essas transferências. Uma das formas encontradas para esse constante exercício do aluno será tratada na próxima subseção, onde se discorrerá sobre a importância da problematização no processo de transferência do conhecimento.

3.3 A problematização – conhecendo a realidade

Convém, ainda, aqui nesta subseção, voltar ao Subprojeto do SCMB para relembrar que “a principal mudança na elaboração do currículo reside na forma de ensinar e que nesta se inclui a capacidade de levar o aluno a resolver situações-problema” (DEPA, 2010).

Esta talvez seja a maior exigência da escola na contemporaneidade, na medida em que sua função social é a de formar o indivíduo para refletir sobre as problemáticas da realidade onde vive, buscando possíveis soluções que favoreçam sua interação com esse meio.

Dessa forma, o currículo escolar deve problematizar os conteúdos de forma a atribuir-lhes um sentido, ou seja, possibilitar que teoria e prática estejam interligadas, que os saberes escolares estejam integrados ao contexto do aluno, à sua vida, que as experiências de aprendizagem estejam organizadas para dentro e para fora da escola, valorizando a natureza integral (física, biológica, psíquica, social, cultural e histórica) do ser humano. Adotar, então, uma prática pedagógica que permita ao aluno desenvolver esse tipo de aprendizagem, em que os

conteúdos selecionados auxiliem-no a compreender os fenômenos, as situações-problema e a reconstruí-los, passa a ser o foco metodológico do processo ensino-aprendizagem.

No que se refere a este aspecto, convém retomar a forma como Zabala sugere a organização dos conteúdos disciplinares, considerando o modo através do qual o ensino desses conteúdos pode intervir na prática pedagógica do professor. A essas intervenções o autor denomina de métodos globalizados e o funcionamento destes depende dos objetivos que se pretende alcançar. Considerando que esses objetivos estejam voltados para a aquisição do conhecimento e para a atuação para a vida, pressupõe-se que o estudo sobre a própria realidade seja o eixo estruturador da aprendizagem, o objeto a ser investigado.

Segundo Zabala (2010), “o objetivo básico [dos] métodos [globalizados] consiste em conhecer a realidade e saber se desenvolver nela”. Ele classifica esses métodos em quatro categorias: i) centros de interesse (conteúdos centrados na busca da informação para conseguir a melhora no conhecimento de um tema interessante para o aluno); ii) métodos de projetos de Kilpatrick (os conteúdos básicos de aprendizagem são de caráter

procedimental e atitudinal); iii) o estudo do meio (considerado o método mais completo, por abranger as três dimensões da aprendizagem englobando os conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais para a compreensão da realidade social); e iv) projetos de trabalhos globais (a abordagem do conteúdo está centrada no caráter conceitual). Considerando os aspectos desenvolvidos nesta seção e as teorias abordadas nas seções anteriores, tratar-se-á na seção seguinte da aula multimodal. Este modelo de aula foi elaborado a partir da concepção do método “o estudo do meio” por entender, como sugere o autor que,

O papel que se atribui ao ensino é o denominador comum que justifica o caráter globalizador [do conhecimento] [...] Por isso, o ensino de todos aqueles conhecimentos, estratégias, técnicas, valores, normas e atitudes que permitem conhecer, interpretar e agir nesta realidade deve(ria) partir de problemas concretos, situações verossímeis, questões específicas de uma realidade global mais ou menos próxima dos interesses e necessidades dos futuros cidadãos adultos, membros ativos de uma sociedade que nunca colocará problemas disciplinares específicos (ZABALA, 2010).

Destaca-se, contudo, que a proposta de atividades planejadas para este modelo de aula cujo escopo é apresentado serve ainda de exemplo para tantas outras que podem ser pensadas/planejadas. Esta proposta surgiu da necessidade de se elaborar uma aula multimodal para uma das disciplinas do Projeto Multiletramentos da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), com base na documentação vigente, mas as seis aulas planejadas para o Projeto não foram testadas tampouco discutidas nem elaboradas no âmbito da coordenação do ano curricular a que se destinam, o que seria ideal. Trata-se, na verdade, de uma atividade pensada para o Projeto, mas que pode ser adaptada a outros conteúdos/anos curriculares, bem como a outros sistemas de ensino.

4 A AULA MULTIMODAL E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS: ESTRATÉGIAS ADOTADAS

Decidiu-se conceituar como aula multimodal, neste estudo, um conjunto de atividades cuja ação pedagógica se desenvolve a partir dos conceitos até aqui apresentados e que se organizam conforme a estrutura sugerida na disciplina “A Escola e

os Multiletramentos”, do PROJETO MULTILETRAMENTOS – (DEPA, 2010).

Este Projeto objetiva realizar pesquisas voltadas para o desenvolvimento pedagógico de atividades que abarquem as competências discursivas (leitura e escrita) dos alunos de todos os Colégios Militares (CM) que integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), com vistas a estabelecer um maior diálogo entre as diferentes práticas didáticas que contribuem para o ensino da leitura e da escrita numa perspectiva discursiva e interdisciplinar.

No que se refere ao desenvolvimento dessas competências, é válido retomar Freire (1986) quando fala de suas experiências com a leitura (e também com a escrita) onde se lê: [...]. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavraramundo”. [...] Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais a fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 1986 – grifo do autor).

Essa retomada é intencional na medida em que se pode observar que o autor, ao falar de suas experiências, não só sinaliza para a importância de sua bagagem cultural na construção da sua aprendizagem de leitura e escrita, como também evidencia o quanto essa bagagem era significativa para as interações que estabelecia com o outro e com o próprio meio. Desenvolver no aluno competências discursivas como práticas sociais nas salas de aula nada mais é do que levá-los a essa percepção trazida por Freire. Cabe destacar que, ao se falar de competências discursivas, não se pode ignorar que,

[...] a competência de leitura parte da competência textual do ser humano que envolve tanto a competência linguística ‘stricto sensu’, quanto a competência comunicativa. Desenvolvendo a sua competência de leitura, o aluno [...] deixará de ser um elemento passivo e passará a participar, como sujeito ativo, do ato de ler. (KOCH, 2006 – grifos da autora).

Dessa forma, a experiência vivida por Freire vem ao encontro do foco desta pesquisa uma vez que este está voltado para o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora do aluno e se propõe a apresentar estratégias específicas para essa ação, utilizando-se das aulas

multimodais, ou seja, aulas cujas práticas devem ser diversificadas a fim de proporcionar ao aluno condições favoráveis a essa ação enquanto prática social realizada nas salas de aula, como será apresentado a seguir.

4.1 Escopo da Aula Multimodal de Português – proposta de atividades

Esta proposta abrange uma sequência de seis aulas de Português, distribuídas em três encontros de aulas geminadas (90 min), cada um, visando a discutir um tema central a partir do desenvolvimento de três temas geradores. Para cada um desses temas apresenta-se uma situação-problema, extraída de uma situação real, cuja reflexão deve convergir para a solução de uma única pergunta-desafio, a qual é apresentada na sexta aula como proposta de atividade final da matéria português.

O mote para o planejamento das aulas foi as Eleições Municipais que ocorreram no ano de 2012, nas cidades brasileiras, e, para tanto, busca-se despertar o interesse dos alunos para esse contexto, levando-os a refletir sobre os direitos e deveres do cidadão e sobre o contexto histórico, social e político dessas cidades. A contextualização do

conteúdo a ser ensinado/aprendido tem como referência a vivência dos alunos em suas comunidades sociais. Pretende-se, ainda, que a solução da situação-problema esteja vinculada ao conhecimento e compreensão do conteúdo ensinado/aprendido em outras áreas de estudo, neste caso: Ciências Físicas e Biológicas (CFB), História e Geografia, com as quais se estabeleceu um diálogo, exercitando a ferramenta da interdisciplinaridade. Utilizou-se, nesta proposta, como recursos didáticos: textos (científicos e não científicos), imagens, gravuras, vídeos, charges, jornais, telejornais e outros que contribuíram para fomentar novas discussões sobre os conteúdos já desenvolvidos nas disciplinas citadas, pondo em prática, assim, o uso das tecnologias educacionais e de informação, como “propostas inovadoras/diferenciadas” de ensino.

A intencionalidade das estratégias adotadas visa que a integração desses conhecimentos favoreça não só a compreensão dos contextos local e nacional, como também a socialização dos alunos na perspectiva de assumirem uma postura mais cidadã, condizente com a que se espera deles no processo de desenvolvimento da CHAVE (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências) da aprendizagem.

Dessa forma, a abordagem dos assuntos privilegia as atividades em grupo e a pesquisa, exigindo do aluno uma reflexão crítica sobre um panorama geral que percorre desde a evolução humana até a atuação do Homem no processo de transformação desses contextos. O processo de avaliação sugerido no trabalho ocorre por meio de observação das atitudes do discente, as quais são mensuradas qualitativa e quantitativamente. Assim, os parâmetros de avaliação adotados seguem o modelo utilizado pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), nas avaliações diagnósticas de Português, que discriminam as competências e habilidades que os alunos deverão desenvolver ao longo do processo de ensino/aprendizagem. Esta proposta visa a manter a coerência e a unidade de procedimentos naquilo que se espera obter dos alunos ao final da educação básica.

Considerando que as atividades que compõem uma aula multimodal devem privilegiar a contextualização e a interdisciplinaridade com ênfase no letramento/Multiletramentos, optou-se, ainda, por planejar uma sequência de aulas/atividades interligadas que melhor ilustre os objetivos que se pretende atingir com o conteúdo de cada uma das matérias elencadas, na medida em que, por meio delas, é possível estabelecer não

só um vínculo com os temas central e gerador de cada aula, como também promover os multiletramentos, o que resume, na prática, a proposta desse modelo de aula.

4.1.1 Estratégia de ensino 1 – selecionando e organizando os conteúdos

A abordagem de temas considerados polêmicos, quando tratados de forma prática nas salas de aula (desde os anos escolares iniciais) e envolvendo o aluno em situações que requerem dele um conhecimento tanto interdisciplinar, como transdisciplinar, permite-lhe compreender não só os direitos de todos os cidadãos de atuarem em busca da própria autonomia, como serem levados a exercitar, de forma crítica, o dever de cidadão consciente da sua história, do seu papel social e da sua capacidade de transformar o meio onde vive.

É nessa perspectiva que esta aula multimodal de Português tem como objetivo geral desenvolver a reflexão crítica do aluno sobre temas como cidadania, democracia, eleição, política, economia, desenvolvimento social etc, para a qual ele tem como referência o olhar da investigação científica sobre o meio em que ele está inserido. Esta forma de refletir permite-lhe ter uma

melhor compreensão das conjunturas atuais, brasileira e mundial.

Buscou-se, para tanto, resgatar os assuntos abordados nas aulas de CFB (A evolução dos seres vivos/humanos), de História (Propaganda Republicana), Geografia (O espaço econômico e social brasileiro) e Português (Textos de relato – Diário e Blog), a fim de instigar o aluno a estabelecer relações entre esses assuntos e, ao mesmo tempo, refletir sobre um determinado momento histórico do país (Eleições 2012), reconstruindo os conhecimentos adquiridos, isto é, dando-lhes novos significados a partir de ações interativas na sala de aula. Ressalta-se, inicialmente, que as aulas foram planejadas considerando o potencial do aluno-cidadão do 7º ano do ensino fundamental, sem em qualquer momento subestimar e/ou supervalorizar a capacidade deles de refletirem sobre os temas propostos.

Assim, procurou-se adequar o linguajar do professor/mediador e a abordagem dos temas/temáticas ao grau de compreensão do grupo, envolvendo-os em situações do cotidiano, nas comunidades onde vivem. A contextualização e problematização dos conteúdos partiram dessas realidades.

Entende-se, ainda, que a investigação científica permite que o investigador chegue a conclusões

reais mais próximas da verdade, dando-lhe a oportunidade de melhor compreender o seu contexto social e atuar sobre ele diferenciando-o da ficção. Sendo assim, o tema central dessas aulas desenvolveu-se a partir de três temas geradores que envolvem situações-problema diferentes, mas que direcionam para a solução de uma única questão-desafio.

Ao solucionar essa questão, o aluno aplica seus conhecimentos interdisciplinares e descobrindo como aquilo que ele aprende na escola adquire um novo sentido na sua vida, no seu modo de ver o mundo. Dessa forma, utilizou-se os recursos didáticos (suportes/meios) já citados a fim de contextualizar o período retratado e fomentar as discussões durante as aulas. Estas foram planejadas para serem desenvolvidas a partir de quatro modelos de atividades: didática, autodidática, codidática e opcional. Ao final das seis aulas, a tarefa do aluno é apresentar um trabalho escrito, evidenciando a interdisciplinaridade e os multiletramentos, e utilizando-se de recursos midiáticos – as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

4.1.2 Estratégia de ensino 2 – Definição das habilidades e competências desejadas

Ter uma visão longitudinal do que se pretende com determinada abordagem e/ou estratégia de ensino reflete a competência do professor, ao planejar qualquer tipo de atividade. Para isso, ele traça os objetivos que pretende atingir em cada tarefa proposta a fim de melhor intervir, ao longo do processo, não só no planejamento didático, como também no seu desenvolvimento e na avaliação dele, ou seja, retroalimentando todo o processo, na busca constante de testá-lo e aperfeiçoá-lo. É com esse intuito, então, que para a aula multimodal planejada, estabeleceu-se um plano de sequência didática capaz de promover o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos discentes, para cada assunto abordado. Na medida em que o aluno vai desenvolvendo e/ou ampliando essas habilidades e competências, uma maior aproximação do currículo escolar à vivência desse aluno vai ocorrendo também, ou seja, os conteúdos ensinados são experimentados, ganhando um novo sentido e tornando-se significativo.

4.1.3 Estratégia de ensino 3 – elaboração do plano de sequência didática (PSD) e da metodologia utilizada pelo docente

Como dito anteriormente, este modelo de aula foi planejado para ser desenvolvido numa sequência de seis tempos de aula, a partir da apresentação de um tema central e de três temas geradores, diretamente relacionados a um tema transversal conforme proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Planos de Sequência Didáticas (PSD) utilizados nos Colégios Militares; todos voltados para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Para tanto, seguiu-se o seguinte esquema:

I) Apresentação do tema central e dos temas transversais relativos às seis aulas.

Tema central: A ficção científica e o texto científico como suportes para a compreensão do contexto sociopolítico urbano brasileiro, a partir do final do século XIX.

Tema Transversal: ÉTICA(cidadania, democracia, eleição, política, economia e desenvolvimento social).

II) Apresentação dos Objetos do conhecimento por área de estudo.

ÁREA 1: Prática de escuta de textos orais e leitura de textos

a) (Re) Leitura de narrativas policiais. b) Leitura de textos de divulgação científica. c) Diálogo entre narrativas policiais e as características estruturais do gênero texto de divulgação científica. d) Estudo do vocabulário.

ÁREA 2: Prática de produção de textos orais e escritos

a) Partes(apresentação, complicação, clímax e desfecho) e elementos (narrador, personagens, tempo, enredo, ações, espaço) da narrativa policial. b) Características estruturais dos gêneros de texto de relato pessoal e de divulgação científica. c) Prática de produção de respostas subjetivas. d) Características estruturais dos gêneros diário e blog. e) Prática de produção de textos de relato pessoal, diários e blogs.

III) Procedimentos técnico-metodológicos adotados para cada aula/tema gerador.

Aulas 1 e 2 – Tema gerador: O Homem e a Ciência transformando culturas – uma realidade científica ou mera ficção?

a) Aguçando o pensamento – análise de imagens/gravuras (discussão dirigida). b) Aprofundando os conhecimentos – realização de outras descobertas (refazendo os passos de uma pesquisa científica por meio da leitura de uma narrativa policial). c) Exercitando a pesquisa

científica – listagem do passo a passo do conhecimento científico. d) Analisando a realidade – reflexão sobre uma realidade do cotidiano (estudo da situação – problema). e) Revisando o conteúdo apreendido (Estudo complementar).

Aulas 3 e 4 – Tema gerador: Eleição, Cidadania e os Meios de Comunicação – vestígios da Propaganda Republicana.

a) Revisando conceitos – formulação de hipóteses. b) Refletindo sobre os conceitos formulados – reconstrução do aprendizado. c) Contextualizando as ideias/os conceitos apreendidos – criação de “pontes” entre o objeto de estudo e a situação-problema apresentada. d) Revisando o conteúdo apreendido (Estudo Complementar).

Aulas 5 e 6 – Tema gerador: Democracia, Eleições, Desenvolvimento Social e Redes Sociais (Blog) – pelo exercício da cidadania.

a) Praticando a intertextualidade – realização de re-leituras dos temas abordados nas aulas, empregando novos recursos e ressignificação da aprendizagem (atividades práticas). b) Aplicando os conhecimentos – resposta à pergunta-desafio (construção do conhecimento). c) Enriquecendo o

aprendizado – prática dos (multi)letramentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, inicialmente, abordar neste artigo as tendências pedagógicas que mobilizam as práticas de ensino nas salas de aula do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Observou-se com essa abordagem que neste, como em todos os outros sistemas educacionais, há também uma busca pelo aprimoramento dessas práticas e, para tanto, o órgão responsável pelo ensino nesse Sistema vem envidando esforços para capacitar seu corpo docente para um *savoir faire* mais eficaz, visando a superar os desafios elencados no início desta pesquisa.

Um dos esforços que se destaca dentro do Sistema é o Projeto Multiletramento, voltado para o desenvolvimento de práticas inovadoras que promovam a competência discursiva do aluno empregando ferramentas eficientes (contextualização, problematização e interdisciplinaridade) cujos fundamentos contribuem para uma aprendizagem significativa, ou seja, que desperta no aluno o interesse por uma educação mais humanística, tornando-o um ser integral, capaz de adquirir sua autonomia linguística

e de fazer uso dela para solucionar os problemas que a sociedade lhe impõe.

Para isso, escola e sala de aula devem ser espaços onde as práticas sociais tornem-se emergentes, facilitando a interação, o debate, a troca de experiências, a transferência de conhecimentos. Apresentou-se, também, neste estudo, algumas teorias essenciais para a compreensão do projeto ora citado, e algumas das conclusões a que se chegou, corroborando a dos teóricos, foram as de que não há como desenvolver competências discursivas se não houver o perfeito entendimento de que na prática diária: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1986); essas competências enquanto práticas sociais devem ser desenvolvidas priorizando a interação nas salas de aula (Vigotsky, Piaget e Charlot); a formação continuada do professor é de extrema importância para que ele consiga aprimorar suas práticas (Libâneo, Perrenoud e Zabala); não há mais espaço para um ensino fragmentado e descontextualizado (Perrenoud, Zabala e Meirieu); e, sobretudo, a aproximação do conteúdo a ser abordado com a realidade vivida pelo aluno é o ponto máximo para que a aprendizagem se torne significativa. Logo, o aluno deve ser desafiado a apresentar soluções

para os problemas do dia a dia que são levados para as salas de aula, ressignificando os conhecimentos apreendidos para reconstruí-los a partir das experiências vividas e das habilidades e competências adquiridas.

Dessa forma, discutir e formular estratégias de ensino-aprendizagem que favoreçam a operacionalidade dessas práticas continua sendo um grande desafio a ser superado pelos sistemas de ensino, porém não são impossíveis. Esforços ainda precisam ser envidados em todos os sentidos, pois o percurso é longo e “penoso”, enquanto ações isoladas. Resta, então, a esses sistemas criar mecanismos de socialização desses conhecimentos e práticas, a exemplo de tudo que aqui foi tratado, apontando novos rumos para a superação de desafios antigos que insistem em parecer novos.

Capacitar os profissionais da educação por meio de políticas eficazes; desenvolver métodos de ensino que refletem a realidade da escola e a demanda da sua comunidade; compreender o aluno como um ser que é ao mesmo tempo único, mas também global e que merece ser respeitado dentro das suas idiossincrasias; e transformar o espaço da sala de aula num ambiente de descobertas e de interação de práticas sociais onde os saberes se

integram e são discutidos a partir das realidades vividas pelo grupo são estratégias para uma gestão educacional que preza pela qualidade do ensino, na certeza de que cumpre sua função social.

Verificou-se, enfim, que a prática pedagógica que contempla a aula multimodal como “estratégia” para o processo de ensino e de aprendizagem, torna esse processo muito mais eficaz – contribuindo, assim, para a qualidade do ensino – do que uma simples aula onde o objeto do conhecimento é abordado a partir do enfoque de apenas uma disciplina, de forma descontextualizada e sem levar o aluno a uma reflexão crítica desse objeto. O segredo para o sucesso dessa estratégia pode estar na resposta para o seguinte questionamento: Como minha prática educativa pode contribuir para a (trans)formação integral do sujeito-aluno-cidadão que, numa sociedade complexa e desafiadora, precisa aprender a ser, conviver, conhecer e fazer?

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Presidência da República. Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997: regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília:Brasília, 1999.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DELORS, Jaques et al. Educação um tesouro a descobrir. Lisboa: Asa, 1996.
- FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4^a ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a palavra. In FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra, 1986.
- FIORIN, José Luiz. Linguagem e Interdisciplinaridade. ALEA. vol 10, nº 1, 2008.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1986
- KLEIMAN, A.B. Letramento e Formação do Professor. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- KOCH, Ingodore G. Villaça. Argumentação e linguagem. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MEIRIEU, Philippe. A pedagogia entre o dizer e o fazer:a coragem de começar. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação no Futuro. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, Unesco 2002.
- _____. O problema epistemológico da complexidade. Europa-América: Biblioteca Universitária, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar; Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo e Competências. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. SP: Editora Contexto, 2003.
- UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: MEC; São Paulo: Cortez, 1999.
- ZABALA, Antoni e ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competência. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed. 2009.
- _____. A Prática Educativa: como ensinar. Tradução Ernani F. Da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

