

ISSN 2318-1478

Cruz Alta, RS | Vol. 5 | nº 1

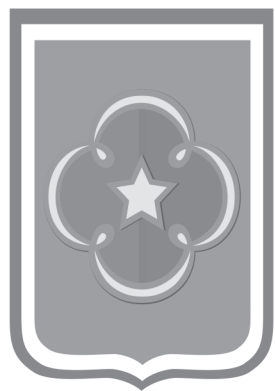
2017



O Adjunto

Revista Pedagógica da
Escola de Aperfeiçoamento
de Sargentos das Armas





O Adjunto

Revista Pedagógica da
Escola de Aperfeiçoamento
de Sargentos das Armas



ARTIGOS CIENTÍFICOS DE MILITARES DA EASA

A DIMENSÃO HUMANA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: SER PROFESSOR NA ATUALIDADE	9
ADJUNTO DE COMANDO, EXPERIÊNCIA QUE RESGATA E FORTALECE VALORES	17
AUDIÊNCIA DE CUSTÓDIA: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SEARA PENAL MILITAR	23
O PROFESSOR NA FORMAÇÃO DA AUTO-ESTIMA DOS ALUNOS	31
O CENTENÁRIO DA ENTRADA DO BRASIL NA I GUERRA MUNDIAL	35
DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS: LEGADO DE UM LÍDER	43
OPERAÇÕES DE DEFESA PARAGUAIA NA BATALHA DA TRÍPLICE ALIANÇA: UM ENFOQUE EM “CURUPAITY”	51
CURSO MASTER GUNNER LEOPARD 1V NO CHILE E A EXPERIÊNCIA DE UM MILITAR DO EXÉRCITO BRASILEIRO EM CURSO NO EXTERIOR	59

**PROJETOS INTERDISCIPLINARES
DOS SARGENTOS ALUNOS CAS /2016**

O USO DO SOFTWARE V-CARTA NA SIMULAÇÃO DE OPERAÇÕES MILITARES COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE SARGENTO DAS ARMAS	67
PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELA EASA COM RELAÇÃO AOS REINTEGRADOS	75
COMPRAS SUSTENTÁVEIS: OPORTUNIDADE DE MELHORIA NO ÂMBITO DO EXÉRCITO BRASILEIRO	83

**PROJETOS INTERDISCIPLINARES DOS
ADJUNTOS DE COMANDO CAC /2017**

O ASSESSORAMENTO DO ADJ CMDO NA ADOÇÃO DE UM SOFTWARE ÚNICO PARA A GESTÃO DE PESSOAL	93
A VISÃO SISTÊMICA DOS PROCESSOS DA ORGANIZAÇÃO MILITAR PARA O ASSESSORAMENTO DO COMANDO	99

**ARTIGOS DO VI SEMINÁRIO DE
EDUCAÇÃO DA EASA**

RELAÇÕES CONFLITUOSAS NO AMBIENTE ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS A PARTIR DA VISÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES	107
QUESTÕES SÓCIO-HISTÓRICAS EDUCACIONAIS COMO BASE NA TOMADA DE POSIÇÃO DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EJA	121
JUNTOS, MAS NÃO IGUAIS: O EXERCÍCIO DA DIFERENÇA A PARTIR DO PIBID	131

CONSELHO EDITORIAL

COMANDANTE DA EASA

UMBERTO RAMOS DE VASCONCELOS - Cel

EDITORES

ANIBAL DANUBIO DE FARIAS - Maj

KARINE DE OLIVEIRA LUNARDI - 1º Ten

DIAGRAMAÇÃO E ARTE FINAL

MULTIPRESS IND. GRÁF. E ED. LTDA.

JONAS ERTEL COSTA - 2º Ten

ADMINISTRAÇÃO, REDAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

EASA - Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas

Rua Benjamim Constant, 1217 - CEP 98025-110

Cruz Alta - RS

Fone: (55) 3322.7655

www.easa.ensino.eb.br

Cabe salientar que todos os textos publicados nesta Revista são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A235 O Ajusto: Revista Pedagógica da Escola de
Aperfeiçoamento dos Sargentos das Armas / Escola de
Aperfeiçoamento dos Sargentos das Armas. - v.5,
n.1(set. 2017). - Cruz Alta: EASA, 2017.
v. il. ; 28 cm.

Anual.

ISSN 2318-1478

1. Educação - periódicos. 2. Ciências Militares. I.
Escola de Aperfeiçoamento dos Sargentos das Armas.

CDD 370
CDU 37

Bibliotecária Responsável:
Francine Couto de Oliveira CRB10/2183

APRESENTAÇÃO

Este ano a Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos (EASA) completou seu 24º aniversário de relevantes serviços prestados ao Exército Brasileiro e à comunidade cruzaltense, que tão bem vem acolhendo esta Organização Militar de Ensino, proporcionando excelentes condições estruturais para o bem-estar social dos Sargentos-Alunos e do Corpo Permanente da Escola.

Ao longo de sua existência a EASA já aperfeiçoou mais de 19.000 (dezenove mil) Sargentos-Alunos do Exército Brasileiro de todo o Território Nacional e mais de 120 (cento e vinte) Sargentos-Alunos de Nações Amigas da América Latina e do Continente Africano como Paraguai, Argentina, Bolívia, Namíbia e Angola, entre outros.

O Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos (CAS) tem a duração de 41 (quarenta e uma) semanas, sendo que as primeiras 30 (trinta) semanas são realizadas na modalidade de Ensino a Distância (EAD) e as últimas 11 (onze) semanas são realizadas na modalidade de Ensino Presencial. Desta forma, a EASA recebe anualmente três turmas de cerca de 230 (duzentos e trinta) Sargentos-Alunos.

Ao longo do CAS, os Sargentos-Alunos estudam uma gama de matérias atinentes à Administração Militar e Organização e Emprego das Armas (OEA), bem como realizam atividades culturais como visitas ao Museu Militar de Panambi, Museu Érico Veríssimo e Região das Missões Jesuíticas. Além disso, realizam Programas de Leitura, aulas de inglês, trabalhos de Análise de Melhoria de Processos (AMP) e visitas a diversas Organizações Militares da 3ª Divisão de Exército.

A partir do segundo semestre de 2016, deu-se início na EASA o Curso de Adjunto de Comando, que passou a ser desenvolvido em dois turnos ao longo do ano de instrução.

Atualmente, o Curso de Adjunto de Comando é realizado em 9 (nove) semanas, sendo que as primeiras seis semanas são desenvolvidas na modalidade de Ensino a Distância e as últimas 3 (três) semanas são desenvolvidas na modalidade de Ensino Presencial.

O processo de ensino-aprendizagem da EASA vem se notabilizando pelo permanente e crescente dinamismo e inovação, somado a uma elevada capacidade de atualização de seus processos, metodologias e meios, a fim de permitir que seus Instrutores e Monitores desfrutem das melhores condições possíveis de trabalho para que possam transmitir os conhecimentos para os Sargentos-Alunos.

O Seminário de Educação vem sendo realizado anualmente pela EASA e permite uma perfeita integração com os diversos Estabelecimentos de Ensino Civis, onde as trocas de experiências são realizadas por intermédio de palestras, apresentações de trabalhos acadêmicos e lançamento da Revista Pedagógica da EASA.

A Revista Pedagógica da EASA permite ao leitor ter contato com uma plêiade de artigos dos mais diferentes assuntos atinentes ao meio militar e civil. Com isso, pode-se constatar o elevado padrão dos trabalhos que são apresentados pelos nossos Sargentos-Alunos, Praças e Oficiais do Corpo Permanente da EASA e Professores Civis que voluntariamente autorizam a publicação de seus trabalhos.

Portanto, desejo uma prazerosa e reflexiva leitura, a partir de agora e que os artigos aqui apresentados permitam que se amplie consideravelmente o seu cabedal de conhecimento.

Finalizo este texto com um dos pensamentos de Mahatma Gandhi, que diz o seguinte:

“Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.”

Deleite-se de uma excelente leitura. Muito obrigado!

Coronel Umberto Ramos de Vasconcelos
Comandante da EASA

ARTIGOS CIENTÍFICOS DE MILITARES DA EASA



A DIMENSÃO HUMANA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: SER PROFESSOR NA ATUALIDADE

Lunardi, Karine de Oliveira¹

RESUMO

O ofício de educar está presente na infância de muitas crianças e vira realidade quando na vida adulta escolhem sua profissão tornando-se professores. Nesse contexto, a dimensão humana é discutida com o objetivo de refletir sobre os desafios de ser professor na atualidade. A metodologia de pesquisa foi norteada pela revisão bibliográfica mediada pela utilização do método qualitativo, de cunho interpretativo, pois o questionamento se encontra no cotidiano da pesquisadora, visando uma significação da atuação profissional. Como discussão das informações obtidas conclui-se que a formação profissional contempla uma perspectiva humana com necessidade de sempre avançar no intuito de superar a dualidade entre escola e técnica ao longo do processo de profissionalização. Entende-se que com a continuidade de pesquisas como essa e com a sua divulgação poderemos contribuir no avanço desses entendimentos sobre a articulação entre teorias e práticas profissionais dos espaços educativo e de seus sujeitos constituintes.

Palavras-chave: Dimensão Humana. Educação. Professor. Atualidade

INTRODUÇÃO

O ofício de educar permeia o imaginário de muitas crianças na infância, num jogo simbólico, onde elas colocam as bonecas sentadas, escrevem no quadro, copiam os textos no caderno, fazem exercícios e depois corrigem as respostas. Alterando os papéis de ser aluna e ser colega. Para muitas e muitos, a brincadeira vira realidade ao se tornarem professores na vida adulta.

Diante dessa realidade, a brincadeira simbólica passa ser um fato e este com todas as transformações da profissão, das mudanças comportamentais dos sujeitos aprendentes, das famílias e de toda a comunidade social passa a ser uma atividade profissional que exige estar atualizado e comprometido buscando parcerias e uma educação de qualidade.

De acordo com Confúcio, se planejamos para um ano, devemos plantar cereais. Se planejamos para uma década, devemos plantar árvores. Se planejamos para toda a vida, devemos treinar e ensinar o homem.

Desde o início da História, o homem é um ser que evolui pelo pensamento reflexivo, a fim de tornar melhor o mundo que o rodeia. Percebe-se na citação de

^{11º} Tenente da Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas, Pedagoga, Psicopedagoga Clínica e Institucional e Mestre em Educação nas Ciências - UNIJUÍ, Rua Benjamim Constant, nº 1217, Centro, Cruz Alta - RS, CEP:98025-110 - E-mail: karinelunardi@yahoo.com.br

Confúcio que a única maneira de perpetuação de uma ação acontece por meio da operacionalidade da condição humana aliada ao conhecimento.

O SER HUMANO E SUAS CONSTRUÇÕES

O ser humano está em constante transformação e esse fator humano é o produto pelo qual se busca transformar os objetos, disso decorre o que Marques (1993) trata da passagem do paradigma ontológico da razão. Com base na ordem objetiva do mundo, para o paradigma mentalista da razão enquanto subjetividade de uma consciência individual, não foi tão radical quanto é a mudança de noção de conhecimento como relação sujeito-objeto, pela relação entre pessoas como atores sociais.

Nesse contexto, o conhecimento é entendido como uma questão de prática social que nos situa numa comunidade, espaço lógico das razões. Essa é a grande mudança da atualidade, o conhecimento nasce do processo dialógico, tendo como referência básica o grupo e a linguagem.

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008, p.114).

A partir dessa afirmação, Vigotski destaca que é fundamental, em termos educacionais, garantir e propor situações de aprendizagem para a criança que se direcionem para sua área de desenvolvimento potencial. Ainda, no que tange à aprendizagem ele reitera que ela somente não é desenvolvimento, mas se for organizada corretamente, poderá conduzir ao mesmo, pois ela coloca em

ação vários processos de desenvolvimento que não poderiam ocorrer sozinhos.

Conhecimento e educação são dois aspectos que se articulam entre si e não existem um sem o outro. A atualidade busca situar o conhecimento num novo paradigma capaz de estabelecer novas relações sociais, em que todos de um grupo possam se expressar numa perspectiva solidária, que acenam para a reconstrução da racionalidade e da organização social, como trouxemos o exemplo do jogo simbólico do ato educativo enquanto crianças. A partir dessa visão constitui-se uma nova esperança na aposta por uma pedagogia mais humanizada do ser humano, em seus permanentes processos de formação pessoal e profissional.

O CONTEXTO SOCIAL E A ESCOLA

Num mundo em transformação, em plena vivência da sociedade tecnológica, em que a escola tem que lidar com o multiculturalismo, a diversidade, a violência, mudanças da família, modificações no mercado de trabalho, adoção de uma tendência de elaboração do currículo, que pressupõe um mundo harmônico, orgânico e funcional, que, por meio de técnicas específicas, seja capaz de modelar o comportamento humano se constitui, no mínimo, em tema para reflexão.

O cenário educacional é permeado por inúmeras desigualdades. Em cada região do nosso Brasil, a especificidade de cada território desvela grandes surpresas, sejam elas derivadas do modo de vida das pessoas, da sua cultura, da educação formal e informal com suas normas, diretrizes e padrões diversificados. Entre as inúmeras instituições sociais, a Escola é um espaço que deve permitir a construção participativa de todos seus envolvidos.

O acelerado desenvolvimento tecnológico, em especial da tecnologia da

informação e comunicação, fez surgir o que se denominou Era do Conhecimento, que tem como características marcantes maior velocidade, confiabilidade e baixo custo de transmissão e armazenamento de conhecimentos e outros tipos de informação, tornando possível a difusão em qualquer lugar do planeta. Por sua vez, a economia global viu-se diante de novos parâmetros. A transferência de riqueza dos países desenvolvidos para os emergentes, dentre eles o Brasil, produz uma nova relação de forças no mercado e cria condições para que esses países assumam posições protagonistas no cenário internacional.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2014, p.53)

Acreditamos que uma formação

profissional está amparada na prática tendo como suporte a pesquisa, investigação, reflexão e ação fundamentadas em bases pedagógicas e epistemológicas, onde os conhecimentos são construídos através das diferentes representações docentes que refletem na qualidade da educação em prol de um projeto de sociedade digna, com cultura de humanidade e paz, enfim uma sociedade que ouse alçar novos rumos.

A DIMENSÃO HUMANA E O SER PROFESSOR

A dimensão humana é indicada no desenvolvimento sólido do cidadão, consubstanciado no fortalecimento do caráter, das convicções democráticas e dos valores cívicos, espirituais e morais, no incentivo à responsabilidade e na disciplina consciente a serem ampliados e complementados ao longo da sua vida escolar e principalmente no convívio com a sociedade.

A questão central desse artigo gira em torno da dimensão humana da formação profissional, entretanto pensar e responsabilizar somente o professor sobre a qualidade da educação não vem a ser a solução de todos os problemas da educação brasileira. Atualmente, temos muitos desafios nessa relação, dentre eles: um currículo adequado à realidade da comunidade escolar, à valorização profissional, à renumeração baixa, ao excesso de trabalho, à violência nas escolas, exigências com altos índices de qualidade em avaliações institucionais, criminalidade nas comunidades do entorno da escola etc.

Segundo Schön (2000) a prática docente apresenta uma topografia irregular. No terreno alto, firme, os problemas que se apresentam são possíveis de serem administrados perante soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas na pesquisa científica. No terreno baixo, pantanoso, os problemas se apresentam de forma

confusa desafiando as soluções técnicas. É neste terreno baixo, que se apresentam as zonas indeterminadas da prática, que estão além do conhecimento técnico. Os conhecimentos técnicos são inerentes à formação e à conduta profissional, mas pela estruturação desta temática do artigo a dimensão humana está em foco e se faz a partir de um olhar sobre as possibilidades do ser humano multifacetado que se constitui, modifica o ambiente em que vive por meio de suas necessidades estando conectado com a realidade mundial.

Hoje, no mundo digital, temos uma geração de crianças e adolescentes mais questionadores que são estimulados por informações, realizam duas ou três atividades ao mesmo tempo. Na escola, apresentam grande dificuldade em prestar atenção às explicações do professor, distraíndo-se e, conseqüentemente, conversando mais durante a aula. Mas o que fazer? A resposta pode ser simples, basta criar aulas mais dinâmicas em que os alunos sejam convidados a participar ativamente e a aprendizagem ocorra de maneira natural. Já conhecemos essa resposta há muito tempo, mas a dificuldade é como produzir essas aulas. Esse é um dos vários desafios que o professor tem atualmente.

Aliado a este pensamento, Yus (2002) nos aponta a perspectiva holística do currículo, onde ele é visto mais como um “meio” do que um fim, centrado em si mesmo, é uma forma de possibilitar um currículo que alimente a inteligência e interesses pessoais do aluno gerando aprendizagens autênticas e uma visão mais globalizada dos conceitos e sua aplicação.

O currículo é o campo de discussão de produções culturais de diferentes naturezas. A produção do currículo traz em si a produção de discursos e concepções de mundo que articulam tradições e saberes, reconfigurando-os e recriando-os. Sendo assim, como espaço de diálogo e discussão, põe também em relação

culturas que são valorizadas, compreendidas de formas diferentes, produzindo sentidos sobre essa relação, confirmando ou questionando estereótipos, grupos culturais, sujeitos e saberes. Nesse sentido, currículo não se implanta, não se aplica: se produz de forma contínua e nessa produção os sujeitos, em sua dimensão humana, necessitam ser sistematicamente compreendidos e interativamente desenvolvidos, ao longo de todo o progresso de formação profissional.

O cumprimento dessa função social não pode ser visto como algo simples nem fácil de ser empreendido, ainda mais na contemporaneidade, considerando-se a complexidade e dinamicidade dos fatos que vêm se mostrando adversos à perspectiva da humanização das pessoas e de suas instituições sociais, suas relações entre si no ambiente. Ser professor atualmente é uma árdua tarefa, mas prazerosa, pois ele precisa se dedicar, e muito, aos estudos, à pesquisa, ao seu desenvolvimento profissional e aos seus alunos. Como mediador da aprendizagem, participa ativamente do processo de aprender, incentivando a busca de novos saberes, sendo detentor de senso crítico, conhecendo profundamente o campo do saber que pretende ensinar, além de ser capaz de produzir novos conhecimentos, por meio da realidade que o cerca.

A busca de uma trajetória de transformação e desenvolvimento do pensamento e prática pedagógica só terá sentido se a educação conservar o fim que foi o seu desde o início da sociedade, ou seja, a humanização de toda geração sucessiva, ainda que adaptando-se a condições profundamente novas. A relação autoritária entre professor e aluno, que antes permeava o ambiente educacional, deixou de existir. O docente passa a ser reconhecido e respeitado por aquilo que sabe e por como consegue fazer com que o estudante aprenda. É o profissional mais próximo do estudante,

enxergando-o em sua integralidade, levando em consideração seus traços como pessoa. Esta valorização do humano deixou a prática educacional com mais significado, pois o professor passa a olhar para seus alunos como indivíduos com necessidades diferentes e particulares. O docente tem que desenvolver em si próprio o olhar integral e humano para educar, além de ser um bom conhecedor do conteúdo programático e das práticas pedagógicas.

Assim, o professor do século XXI deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, tendo o mesmo que centrar-se numa prática pedagógica de êxito, com uma aprendizagem satisfatória e significativa, pois as constantes mudanças ocorridas na sociedade exigem uma nova postura do professor, bem como um repensar crítico sobre a educação. Portanto, torna-se necessário buscar novos caminhos, novos projetos, emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pela educação, é necessário transformar a realidade escolar, utilizando as novas TIC's como recursos para aprimorar e motivar a busca do conhecimento.

METODOLOGIA

Este artigo traz como forma de metodologia, dois tipos de pesquisa que se complementam entre si, a pesquisa qualitativa (Minayo, 2007) em que se inicia com a interrogação: quais desafios de ser professor na atualidade? Na condição de produzir pesquisa, observo, descrevo e busco informações sobre a realidade a partir desta interrogação que também pode ser caracterizada por uma inquietação, onde muitos profissionais refletem sobre inúmeras necessidades da sociedade, da família e dos próprios alunos. Aliado a este procedimento metodológico está a pesquisa bibliográfica, onde as fontes da temática

ratificam conceitos empíricos, tendo em vista o objetivo de ser uma pesquisa com aspectos exploratórios para, a partir da familiaridade com o problema construir hipóteses de respostas frente à problemática.

Alguns autores de referência foram fundamentais na construção deste artigo, como Marques (1993), Tardif (2014) e Libanêo (1998). A partir de leituras permeadas pelo contexto do questionamento e com o intuito de construir uma linha de raciocínio que contribuisse para elucidar o objeto do estudo, procurei estabelecer um percurso de trabalho investigativo focado no estudo da dimensão humana da formação profissional, entendida como inter-relação dinâmica entre múltiplos saberes, fazeres e pensares dialeticamente implicados entre si, seja no âmbito pessoal, seja no social, mais amplo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atualmente, face às novas transformações do processo educacional emerge a necessidade de um viés pedagógico que possibilite uma melhoria na produção de conhecimentos, a partir de informações intercambiadas com a necessidade prática das atividades do cotidiano garantindo assim a significação destes conhecimentos, para que os alunos realizem suas aprendizagens e atuem criticamente no mundo em que vivem fazendo a diferença para sua comunidade local.

Corroborando com isso, a educação necessária, atualmente é a que busca aprendizagens exigidas pelas novas formas de trabalho, de cultura e de cidadania. Isso significa uma educação que vise ao desenvolvimento total do homem capaz de ampliar sua capacidade laboral, produzindo suas necessidades básicas de vida, com dignidade humana.

A dimensão humana que está focada neste artigo aponta inúmeras discussões futuras, pois o humano é um ser bio-

psicosocial e de forma alguma pretendemos enxergá-lo somente por esta ou aquela natureza, mas sim por suas várias dimensões. Ser um professor, atualmente, é ser o personagem principal do ensino. É renovar e interagir com os alunos, pois sem isso o processo de aprendizagem não é desenvolvido. Quanto melhor for o desempenho do docente, maior serão as chances das suas práticas educativas despertarem o estudante para aprender e construir conjuntamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este percurso aqui empreendido não pretendo chegar a uma análise exaustiva da problemática: professor e atualidade, tampouco chegar a conclusões absolutas devido à amplitude e complexidade do tema. Por isso, trouxemos à discussão determinados aspectos implicados nos processos educacionais. Assim sendo, saliento:

a escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. (LIBANÉO, 1998, p.47).

A ação educativa será eficiente se os professores e demais envolvidos com o ensino nas escolas estiverem dotados de um núcleo básico de conhecimentos que lhes permitam conhecer e aplicar os aspectos essenciais das suas especificidades técnicas contextualizado com aspectos humanos. A par destes conhecimentos, toda Escola deverá trabalhar em prol do processo de constituir-se dos alunos, a fim de incentivá-los a agirem com um elevado sentimento de participação e significação no grupo,

senso de responsabilidade, compromisso consigo mesmo e com o Estabelecimento de Ensino, elementos indispensáveis para o prosseguimento nos cenários educativos ou profissionais. Dessa forma, destaco as palavras de Rubem Alves (2000) “Educar é um exercício de imortalidade. De alguma forma, continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”.

Ao concluir este artigo percebo que o tema é bastante amplo e complexo, e que somente com esta pesquisa não foi possível abranger todas as implicações e sentidos. O que, de fato, não foi minha pretensão ao realizá-la. O objetivo, de certa forma, inconsciente, foi de potencializar e contribuir para uma transformação dos processos profissionais e de suas instituições serem mais humanizadas, que já vêm ocorrendo no âmbito da Educação Brasileira. Espero que as questões aqui levantadas despertem uma reflexão acerca de novas possibilidades e, principalmente, motivação por novas buscas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo, Cortez Ed, 1998.
- MARQUES, Mario Osorio **Conhecimento e Modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ADJUNTO DE COMANDO, EXPERIÊNCIA QUE RESGATA E FORTALECE VALORES

Jesus da Silva Pinheiro¹
Jair Gonçalves Albeche²

RESUMO

O Exército Brasileiro ao longo de sua História sempre buscou aprimorar-se tanto em sua doutrina como em sua estrutura organizacional. Este procedimento não significa que a maneira anterior estava errada e sim uma atualização de acordo com as novas características do cenário mundial. Em muitas destas mudanças a inspiração veio de países considerados potências militares. Para construção do Cargo de Adjunto de Comando buscou-se referências em outros exércitos para balizar os trabalhos e acelerá-los. Após este primeiro momento de pesquisa, foram tomadas todas as medidas necessárias para que o Cargo tivesse uma identidade genuinamente brasileira e características voltadas para as necessidades do Exército Brasileiro. A implantação de uma estrutura que separa as atividades administrativas das atividades de ensino na Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos e a posterior coordenação das atividades administrativas por um Sargento podem ser consideradas como os marcos iniciais na trajetória do Cargo de Adjunto de Comando.

Palavras-chave: Adjunto, Brasileiro, Comando, Exército, Transformação, Valorização.

Compreender o presente nos remete a

conhecer e entender os fatos passados que tem reflexos nos dias atuais.

Ao estudar História aprendemos que nenhum fato ocorre de maneira isolada e repentina. Fatos marcantes para a História mundial como a Revolução Francesa iniciaram-se mais de 100 anos antes com uma sequência de fatos menores. O Exército Brasileiro, desde Guararapes, constitui-se de homens unidos em torno de valores e crenças firmemente estabelecidas por ideais nascentes do contexto que os envolve. Essa união os manterá firmes nos objetivos do presente e há de significar, no futuro, a grandiosidade e o valor de um Exército que se projeta em razão direta dos vínculos e dos valores dos homens que o constituem.

Desde a mobilização da FEB para a 2ª Guerra Mundial e a partir da experiência de integrar o V Exército Americano, o Exército Brasileiro implementou em sua organização, a ideia vigente na filosofia militar de então, que propunha estar “O homem certo no lugar certo”. Como herança daquele período vivido, foram ampliados os quadros de pessoal de forma qualitativa, num trabalho contínuo e que prossegue atualmente com estudos que coadunam cargos e perfis profissiográficos adequados às necessidades de pessoal que acompanham a evolução da doutrina militar moderna, em constante atualização.

¹1º Tenente QAO – Instrutor Chefe do Curso de Adjunto Comando – jesus.uab.cruzalta@gmail.com

²Subtenente de Cavalaria – Adjunto de Comando da EASA – jairalbeche@yahoo.com.br

Falar do cargo de Adjunto de Comando, criado de maneira experimental pela Portaria Nº 103-EME, de 22 de maio de 2015, sem falar de todas as ocorrências que o antecederam não seria historicamente correto e nem justo com todos os militares que acreditaram nesta concepção de trabalho e enfrentaram as incertezas para pavimentar um caminho que favoreceu a criação do cargo nos dias atuais. Ao realizar um exercício de raciocínio e retroceder à década de 1980 pode-se acompanhar uma sequência de fatos que permitiram a chegada a atual situação: Oficiais brasileiros realizaram cursos nos EUA e conheceram a graduação de Sergeant-Major; Posteriormente, na década de 1990, Sargentos brasileiros fizeram o curso de Sergeant-Major; A modificação da estrutura da EASA e sua posterior consolidação; Criação de Grupos de Estudo para discutir a implementação do cargo de Adjunto de Comando; Implantação de projeto piloto na 4ª Bda C Mec; Criação do cargo em caráter experimental pelo EME; Primeiros estágios realizados na 4ª Bda C Mec; Realização do primeiro Curso na EASA; Nomeação de Instrutores e a consolidação do Curso.

O Exército Brasileiro, já de longa data, vem buscando estabelecer e criar condições de valorização de seus recursos humanos. Especificamente no contexto da carreira dos Praças a década de noventa do século passado várias ações práticas foram implementadas. O Exército decidiu criar Centros de Instrução, sendo um por Comando Militar de Área, com a finalidade de centralizar e padronizar os Cursos de Aperfeiçoamento de Sargentos (CAS).

Em 1992 foi criado o Centro de Instrução do Comando Militar do Sul (CIAS/Sul), para funcionar no aquartelamento do 17º Batalhão de Infantaria, que havia sido extinto. Ao longo do tempo o CIAS/Sul teve algumas mudanças de designação, até chegar ao

ano de 2004 quando recebeu a designação de Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas (EASA). O primeiro comandante do CIAS/SUL foi o então Tenente-Coronel Sérgio Westphalen Etchegoyen, atualmente General de Exército. A estrutura do CAS seguia o modelo tradicional da época, sendo organizado por Arma e sendo conduzido por um Capitão Aperfeiçoado como Instrutor Chefe, Oficiais Instrutores e Sargentos Monitores. Naquele momento foi implementada a função de Coordenação, sendo que cada Curso designava um Sargentos Monitor, para cumulativamente com suas atribuições, desempenhar a função de Coordenador. O Coordenador era subordinado ao Instrutor Chefe do Curso. Esse modelo de Coordenação perdurou até o ano de 1998, inclusive.

Na década de noventa, também, é a época em que o Exército Brasileiro começa a mandar Sargentos para frequentarem o curso sergeant-major (sargento-mor), no Exército dos EUA. Nessa mesma época se começa a observar um significativo aumento no grau de escolaridade dos Sargentos e fala-se muito em valorização do Sargento. Em 1998 a EASA recebe militares concludentes do sergeant-major. O comandante da Escola na época, o Coronel de Engenharia ISMAR FERREIRA DA COSTA FILHO decide com pioneirismo e visão estratégica, contando com a aprovação e o incentivo do então Diretor de Formação e Aperfeiçoamento e do Comandante da 3ª Divisão de Exército, implantar uma estrutura inovadora e inédita até então no Exército Brasileiro: um Corpo de Alunos conduzida somente por Sargento. A partir de 1º de janeiro de 1999 todos os Instrutores da Escola passaram a compor as Seções de Ensino, da Divisão de Ensino, com exclusiva dedicação pedagógica, cujos ventos da modernização do ensino impunham, e o Corpo de Alunos passou a ser Coordenado por Sargento, sendo criadas

as funções de Coordenador de Turma e Coordenador Geral do Corpo de Alunos. O Coordenador Geral do Corpo de Alunos passou a integrar o Estado-Maior da Escola e se subordinar diretamente ao seu Comandante. A valorização do Sargento naquele momento foi materializada através da inserção do mesmo no processo decisório e da atribuição de funções com maior grau de responsabilidade. Esta iniciativa que seguiu uma tendência dos maiores exércitos do globo, onde o Sargento é o responsável pela instrução e preparação da tropa, pode ser citada como um passo significativo na caminhada para a criação do cargo de Adjunto de Comando.

Nas décadas que se sucederam o grau de escolaridade dos Sargento continuou em um crescente e na mesma proporção deste crescimento aumentou a necessidade de alterações no sistema de ensino dos Sargentos para adaptar-se à nova realidade.

Durante quinze anos, o Corpo de Alunos da EASA permaneceu da forma em que havia sido concebida, com apenas alguns ajustes e ganhando, com o passar dos anos uma maior carga administrativa relativa à vida dos sargentos-alunos e com a posição de chefia do Corpo de Alunos sendo ocupada por Subtenentes e Sargentos. Posição de chefia, que passou a se chamar em 2014 de “Comandante do Corpo de Alunos”, passando a ter o status de Comandante de Subunidade incorporada. O Corpo de Alunos da EASA atingiu todos os objetivos propostos em sua criação, sucesso que motivou o Exército Brasileiro a criar estrutura idêntica na Escola de Logística (EsLog), na cidade do Rio de Janeiro-RJ e dar passos mais audaciosos em direção a transformação de sua secular estrutura.

Em meados do ano de 2014 a 4ª Brigada de Cavalaria Mecanizada – Brigada Guaicurus (4a Bda C Mec), localizada na cidade de Dourados no estado do Mato Grosso do Sul, foi designada pelo Exército Brasileiro para ser

a brigada de testes para os novos equipamentos adquiridos, em especial o Sistema Integrado de Monitoramento de Fronteiras (SISFRON) e Projeto GUARANI, ambos Projetos Estratégicos do Exército Brasileiro. Como um equipamento de 1ª linha requer pessoal especializado para sua operação, o Exército resolveu dar mais um passo em direção a valorização da Dimensão Humana da Instituição. Foi implementado outro projeto que estava sendo desenvolvido pelo Estado-Maior e pelo Departamento-Geral de Pessoal do Exército Brasileiro que naquela época era chamado de Assessor de Comando e que mais tarde, fruto das observações dos avaliadores, passou a chamar-se Adjunto de Comando.

A política de pessoal tem sido vista como tema da mais alta importância para o Exército. Considerando o homem seu maior patrimônio, esta política se reflete diretamente sobre sua motivação e valorização, necessitando, por este motivo, de uma estruturação e de uma dinâmica cuidadosamente planejadas e executadas, que, para além da preocupação com possíveis distorções presentes ou futuras em sua aplicabilidade, precisa voltar-se para aquele que é seu alvo principal, ouvi-lo, considerar suas necessidades reais, abrir junto deste um canal de comunicação efetivo, através do qual possa não apenas receber um “feedback” autêntico sobre os programas que implementa, mas para receber também, a partir deste canal de comunicação, oportunas considerações em que se poderá fundamentar a elaboração destes programas, prevenindo e mesmo prevendo, antecipadamente e com maior clareza, as consequências de sua aplicação.

O cargo de Adjunto de Comando foi oficialmente criado, em caráter experimental, em 22 de maio de 2015, por meio da Portaria do Estado-Maior do Exército Nr 103, com os objetivos macros de valorizar a carreira do graduado, atrair,

motivar e manter recursos humanos adequados às necessidades da Força Terrestre e, principalmente, contribuir para o fortalecimento da Dimensão Humana do Exército. Este novo cargo foi destinado a ser ocupado por praças com destacada liderança, com reconhecida competência profissional e ilibada conduta pessoal. As atribuições do Adjunto de Comando, em todos os níveis de atuação, contemplaram a participação das praças na gestão da OM e a obtenção de sua operacionalidade, bem como, questões relativas ao moral, ao bem-estar, à satisfação profissional, à carreira, à motivação, à disciplina e ao apoio à família militar.

O Adjunto de Comando deve utilizar sua experiência, conhecimento, motivação e liderança adquiridos ao longo da vida militar, sendo encarregado transmiti-los a seus pares e subordinados, a fim de concorrer para o bom cumprimento da importante missão de assessorar o Comando em situações e assuntos relacionadas às praças e em outras concernentes à rotina da Unidade. Para tanto, deveria se comunicar com clareza e, principalmente, com a sabedoria de bem ouvir. O Adjunto de Comando passou a ser integrante do Estado-Maior Especial da OM e sua participação seria importante para o estabelecimento de um clima organizacional positivo, promovendo o desenvolvimento da camaradagem, do espírito de corpo e da coesão, encorajando a iniciativa e a participação, tendo sempre como foco o aprimoramento do subordinado como pessoa e como militar.

O projeto foi implantado por meio de projeto piloto, em caráter experimental, no âmbito dos Comandos Militares do Leste, do Nordeste, da Amazônia, do Oeste e do Sul. Em setembro de 2015 foi realizado o primeiro Estágio de Capacitação para o Cargo de Adjunto de Comando (ECCAC) na área da 4ª Bda C Mec em Dourados-MS, Brigada Guaicurus. Este Estágio contou com a presença de Adj Cmdo de cinco Brigadas selecionadas para serem

as pioneiras, mais especificamente na 4ª Brigada de Infantaria Motorizada, 10ª Brigada de Infantaria Motorizada, 1ª Brigada de Infantaria de Selva, 4ª Brigada de Cavalaria Mecanizada e 6ª Brigada de Infantaria Blindada, e em suas OM subordinadas nível Unidade. Também fizeram parte deste primeiro estágio os Adj Cmdo de alguns Estabelecimentos de Ensino como EsPCEEx, AMAN, ESA, EASA e EsLog.

A Portaria Nº 142 – EME, de 10 de maio de 2016 aprovou a Diretriz de Implantação do cargo de Adjunto de Comando em todas Organizações Militares do Exército. Esta Portaria delimita os objetivos buscados com a criação do Cargo. Dentre outros objetivos destacam-se: A internalização de valores institucionais e preceitos de hierarquia e disciplina nas praças mais jovens; O aperfeiçoamento contínuo da gestão das OM e de sua operacionalidade, levando em consideração, particularmente, o ponto de vista e experiência dos Graduados; O fortalecimento da coesão entre os integrantes da OM; A valorização da carreira do Graduado; O fortalecimento da Dimensão Humana do Exército.

Em 2016 foram realizados mais dois Estágios na “Brigada Guaicurus” e o primeiro Curso de Adjunto de Comando (C Adj Cmdo) na EASA. Naquele primeiro momento a EASA não contava com uma estrutura organizacional própria para o Curso, utilizando-se do pessoal designado para outras atividades e do apoio de Instrutores de outras Organizações Militares com reconhecida experiência. Ainda em 2016 foi criada uma estrutura para o funcionamento do Curso e nomeados Instrutores para desempenhar suas funções a partir de 2017.

Podemos afirmar que o Adjunto de Comando é fruto do trabalho e empenho de inúmeras pessoas, profissionais militares e civis que dedicaram seus esforços na construção de um cargo novo e repleto de responsabilidades, com um objetivo tão audacioso quanto nobre.

Desde a primeira reflexão sobre a real necessidade de um aprimoramento na estrutura de ensino dos Sargentos, passando pelos anos de “maturação”, para finalmente chegar a criação e implantação do cargo, muitos foram os atores envolvidos no processo e que anonimamente deixaram sua contribuição.

Com a efetivação do Curso na EASA a pequena semente lançada lá na década de 1990, após diversas germinações e passagens por outros solos retorna à sua origem. Fortalecida e renovada está pronta para uma nova jornada em busca da evolução, do constante aperfeiçoamento e da modernização do Exército Brasileiro, valorizando aquele que é seu maior patrimônio, o elemento humano. Homens e Mulheres que diariamente vestem seus uniformes para cumprir seu dever com a Pátria.

REFERÊNCIAS

Estado Maior do Exército. PORTARIA Nº 103-EME, DE 22 DE MAIO DE 2015. Diretriz de Implantação experimental do Projeto de Criação do Cargo de Adjunto de Comando (EB20-D-01.019). Brasília: 2015.

Estado Maior do Exército. PORTARIA Nº 070-EME, DE 16 DE MARÇO DE 2016. Cria o Curso de Adjunto de Comando. Brasília: 2016.

ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE SARGENTOS DAS ARMAS. Das Origens do Sargento ao seu Aperfeiçoamento nos dias atuais. Cruz Alta: Fundação Trompowsky/Editora, 2015.

AUDIÊNCIA DE CUSTÓDIA: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SEARA PENAL MILITAR

Cleiton Lixieski Sell¹

Joéquison Taschetto Almeida²

Mauro Cesar Maggio Stürmer³

Celso Celidonio⁴

RESUMO

O presente trabalho visa investigar os limites e as possibilidades, bem como os desafios que a audiência de custódia trouxe no âmbito das Forças Armadas. Nessa averiguação, identificaram-se quais os pontos relevantes que tomaram espaço com a Resolução 213/2015 do Conselho Nacional de Justiça. Diante desse aspecto que recentemente foi motivado pelo CNJ, utilizou-se na metodologia a trinômio teoria de base/abordagem, procedimento e técnica. A teoria de base fundamentou-se no cerceamento da liberdade por

intermédio do flagrante delito invariavelmente motivada pelo ato. Como procedimento utilizou-se de leituras através de uma análise bibliográfica, utilizando-se a consulta de livros, artigos científicos e *sites* direcionados a pesquisa, que ao cabo, foram consolidadas por fichamentos e resumos para formulação das hipóteses e suas respostas. Diante dessa constatação, torna-se um desafio no ambiente militar a execução da audiência de custódia, vindo a contribuir para manter a integridade e coerência ao fiel cumprimento dos direitos da ampla defesa do flagranteado.

¹Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Graduado em Direito pela Universidade de Cruz Alta UNICRUZ. Integrante dos Grupos de Pesquisas do Trabalho (GPT) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, registrado no Diretório de Grupos do CNPq. cleitonls.direito@gmail.com

²Pós Graduando em Direito Público (EAD) pela Faculdade Damásio. Pós Graduando em Direito Administrativo (EAD) pelo Centro Universitário Amparense – UNIFIA. Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Santa Maria – FADISMA. jotaschetto@gmail.com

³Mestre em Direito Público pela Universidade de Direito de Santa Cruz do Sul – UNISC. Especialista em Direito Militar pela Faculdade de Direito de Santa Maria – FADISMA. Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professor de Direito Penal e Processual Penal na Faculdade de Direito de Santa Maria – FADISMA. Professor de Direito Penal e Processual Penal na Faculdade Metodista de Santa Maria – FAMES. Professor na Pós Graduação em Ciências Criminais da Faculdade Palotina de Santa Maria – FAPAS. mauro_sturmer@hotmail.com

⁴Juiz-Auditor Diretor do Foro Militar da 3ª Auditoria da 3ª CJM - Justiça Militar da União. Professor do Curso de Especialização em Direito Militar da Faculdade de Direito de Santa Maria. Professor Titular da Faculdade de Direito da Universidade da Região da Campanha URCAMP (1980/1986). Advogado de Ofício da Justiça Militar (atual cargo de Defensor Público Federal) (1977/1982). Graduado em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. celsocelidonio@gmail.com

Palavras-chave: Audiência de custódia. Justiça Militar da União. Prisão em Flagrante Delito.

ABSTRACT

This study aims to investigate the limits and possibilities as well, the challenges that the custody hearing brought in the Armed Forces. In this investigation, we identified that the relevant points that took space with Resolution 213/2015 of the National Council of Justice. Given this aspect that recently was motivated by the CNJ, we used the methodology to trinomial basic theory / approach procedure and technique. The basic theory was based on the restriction of freedom through the flagrante delicto invariably motivated by the act. As procedure we used readings through a literature review, using the consultation of books, scientific articles and websites targeted research, which the cable, were consolidated by fichamentos and summaries for the formulation of hypotheses and their answers. Considering this fact, it becomes a challenge in the military environment the execution of the custody hearing, been contributing to maintain the integrity and coherence of the faithful fulfillment of the rights of legal defense of flagranteado.

Keywords: Custody hearing. Military Justice Union . Prison. Arrest in Flagrante Delicto.

1 INTRODUÇÃO

Com as fortes tendências que permeiam a sociedade na atualidade, consita-se, a voltar ao tempo onde as regras da sociedade eram as forças míticas, onde os povos acreditavam que somente era correto e permitido aquilo que a vontade dos deuses não proibisse. Então, depois de tantos anos chega-se aos dias atuais, onde se é regido por normas positivas as quais defendem a vontade e o bem-estar da sociedade, dando-lhes - em teoria - condições básicas

de proteção ao seu bem maior, que é a vida.

Em busca de um avanço no desvelamento da Constituição, faz-se necessário compreender a origem histórica da filosofia racionalista, onde esses entendimentos eram materializados e consolidados em meados do século XVI, que sobre tudo, contemplavam autores como Hobbes, Leibniz e Spinoza, sendo os precursores do racionalismo a partir dessa perspectiva.

Em virtude de o ambiente militar ser diferenciado, e que a cada ano incorporam novos jovens para cumprir o tempo de serviço militar inicial obrigatório, é preciso fazer uma reflexão das principais falhas que ocorrem quando o militar ainda está na ativa, e seus reflexos que geram um desconforto para a própria administração. Para tal, precisa-se fazer um combate preventivo em relação às medidas cautelosas que cada autoridade competente tem e, a partir de suas atribuições, acompanhar problemas dessa natureza para diminuir o número de casos de militares que cometem crime anualmente.

O presente estudo visa desmistificar a questão da audiência de custódia no âmbito penal militar. Onde por sua vez, cada vez mais aumentam os casos em que militares se envolvem em crimes e passam a responder processos que tramitam na Justiça Especializada Castrense. Com o escopo de garantir os direitos fundamentais do custodiado, especialmente àqueles concernentes a sua integridade física e psíquica, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da Resolução 213, de 15 de dezembro de 2015, regulamentou a apresentação de toda pessoa presa à autoridade judicial no prazo de 24 horas.

Insta salientar que o início do Projeto “Audiência de Custódia” deu-se por ocasião do julgamento de medida cautelar solicitada na Arguição de descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 347, que pedia providências para a crise

prisional do país. O Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) pediu, em sede de cautelar, o reconhecimento da violação de direitos fundamentais da população carcerária e que fosse determinada a adoção de diversas providências no tratamento da questão prisional do país.

Dentre as medidas solicitadas incluem-se a que pede providências a fim de determinar aos juízes e tribunais que passem a realizar audiências de custódia, de modo a viabilizar o comparecimento do preso perante a autoridade judiciária em até 24 horas contadas do momento da prisão. Essa rápida apresentação ao Magistrado, torna o processo mais transparente e resguardado de elementos como a integridade física do flagranteado presente, visto que, tendo em vista a atual conjuntura que as forças de segurança estão dispostas, principalmente as forças auxiliares que diariamente entram em confronto com traficantes, torna-se fundamental pensar em alternativas que possam direcionar essas condutas nos procedimentos como o Auto de Prisão em Flagrante (APF).

Com uma perspectiva baseada na Constituição Federal de 1988, vale destacar que o desenvolvimento desse trabalho passou a ser analisado de forma linear, onde teve o ponto de partida com a resolução do CNJ de 2015, onde trouxe para o direito penal a audiência de custódia após o flagrante. Diante dessa abordagem, foram detalhados alguns aspectos relevantes que inovaram esse procedimento inicial, onde foram observados alguns desafios e possibilidades que o processo penal incorporou, tendo em vista que o Brasil é um país onde os índices de violência atingem patamares assustadores.

2 ANÁLISE DA RESOLUÇÃO 213, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2015 SOB O VIÉS CONSTITUCIONAL: ORIGEM E PRESSUPOSTOS

Nessa linha de raciocínio, o fenômeno

da “Constitucionalização” do direito ocorre com a nova configuração das Constituições de outros países que surgem após a segunda Grande Guerra, quando elas deixam de ter um papel apenas inspirativo e, passam a conter um extenso catálogo de direitos fundamentais que reclamam a atuação do Estado. Com a crise do Estado do Bem-estar, como também o cumprimento de boa parte dos programas previstos nas Constituições, cresce a importância do Poder Judiciário, o que irá implicar nessa adoção de novas técnicas e estilos hermenêuticos, ao lado da tradicional subsunção (SARMENTO, 2009).

2.1 O ESTADO DE COISAS INCONSTITUCIONAL

Ocorrendo a violação generalizada e sistêmica de direitos fundamentais, causado pela inércia ou incapacidade das autoridades públicas em modificar a conjuntura que se apresenta, diz-se que se está diante do Estado de Coisas Inconstitucional (ECI) (CAMPOS, 2015). Desse modo, apenas transformações estruturais da atuação do Poder Público e a atuação de uma pluralidade de autoridades podem alterar a situação inconstitucional.

Em maio de 2015, o Partido Socialista e Liberdade (PSOL) ajuizou Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) pedindo que o Supremo Tribunal Federal (STF) declarasse que a situação atual do sistema penitenciário brasileiro viola preceitos fundamentais da Constituição Federal e, em especial, direitos fundamentais dos presos. O objetivo principal da arguição foi de mover a estrutura do Estado no sentido de encontrar solução à precariedade do sistema prisional no país e, dessa forma, garantir os direitos fundamentais da população carcerária.

Diante disso, o Supremo Tribunal Federal reconheceu que no sistema prisional brasileiro realmente há uma

violação generalizada de direitos fundamentais dos presos. Que as penas privativas de liberdade aplicadas nos presídios acabam sendo cruéis e desumanas e que diversos dispositivos constitucionais e documentos internacionais (Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos; Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos e Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes e a Convenção Americana de Direitos Humanos) e normas infraconstitucionais estão sendo desrespeitadas. Nesse sentido, a corte suprema decidiu conceder, parcialmente, a medida liminar e, dentre os diversos pedidos, determinar aos juízes e tribunais do país que programem as audiências de custódia.

Verifica-se que havendo a inércia generalizada nos três Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), tanto da União como dos Estados-Membros e do Distrito Federal, cabe, em conformidade com a teoria em análise, ao STF coordenar ações visando resolver o problema e monitorar os resultados alcançados.

2.2 A GARANTIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Nessa abordagem a respeito da audiência de custódia, são levantadas situações que reiteradamente ocorrem envolvendo a questão do “flagrante”. Insta salientar que, no momento em que o flagranteado se torna vítima de uma abordagem equivocada ou com grau de responsabilidade por parte da autoridade militar policial, abrem-se discussões em torno de sua finalidade enquanto órgão garantidor dos direitos do indivíduo, no caso, o flagranteado.

Essa prisão em flagrante delito está descrita no inciso LXI, do art. 5º, da Constituição Federal⁵. Dessa forma, fica explícito a questão do Auto de Prisão em Flagrante Delito (APFD), sendo de competência de autoridade judiciária, tendo à exceção a regra que é quando se trata de transgressão realizada por militar, bem como crime que seja considerado propriamente militar.

Nessa perspectiva fundamentada no direito penal militar, a audiência de custódia vem no sentido de garantir o correto procedimento em relação à proteção dos direitos individuais que passam a ser resguardados desde os preceitos da Carta Magna. Assim sendo, tendo uma matriz teórica sustentada pela hermenêutica, perpassando pelo método de procedimento histórico, que consiste em investigar os fatos, bem como acontecimentos e/ou fenômenos nos processos e instituições do passado que passam a ser analisadas sob a ótica do presente, onde as instituições alcançaram alterações consistentes em componentes, vindo a ser influenciadas por elementos como a cultura particular de cada período e local.

Com a análise da resolução 213/15, o direito processual penal passou a ser observado por outra lente, onde foi introduzida na seara penal militar a audiência de custódia. Nessa perspectiva, o processo está buscando uma aproximação com a Constituição Federal, observando direitos fundamentais como da manutenção da integridade física do custodiado. Dessa forma, trazendo para a *práxis* jurídica, evita o abuso no momento da prisão do flagranteado.

Diante do projeto que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Justiça, bem como

⁵Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...].

LXI - ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei;

com o Tribunal de Justiça de São Paulo, a audiência de custódia consiste em uma apresentação do custodiado para uma audiência, onde será assegurado tanto ao custodiado e/ou advogado, quanto ao Ministério Público e a Defensoria, manifestações a respeito dos motivos da prisão do flagranteado (MICHAELSEN, 2016).

Nessa hipótese, é importante destacar o avanço que se teve em relação à jurisdição processual penal e o seu reflexo na seara penal militar. Essa quebra de paradigma que percorre uma história de descumprimento de direitos básicos, onde esses direitos iniciam desde o descumprimento do prazo processual até o cumprimento da sentença. Dessa forma, insta salientar, que mesmo fazendo uma análise literal da resolução, ainda caminha-se a passos largos em destino ao prazo discricionário do Juiz.

Nessa senda, a audiência de custódia procura estabelecer o contato do custodiado com o Magistrado em um período de tempo razoável. No âmbito da do direito penal militar, a audiência de custódia tem a finalidade de evitar o famoso “tapa na cara”, visto que, quando da apresentação ao magistrado, este observará a lisura do ato e o respeito às garantias constitucionais e legais. Essa observação aos direitos do custodiado, corroborada pela audiência de custódia, evitaria desdobramentos futuros no tocante à manutenção da prisão legal por parte dos agentes da segurança, que no caso das Forças Armadas, seria a garantia de um procedimento íntegro e coerente com o processo.

Como todo dilema, prevenir é melhor do que remediar, nos processos judiciais não é diferente, pois ao trabalhar de forma orientada com os militares no sentido de prevenir que ocorra um número elevado de processo torna-se fundamental para que os prazos possam ser atendidos.

3. DESAFIOS DA AUDIÊNCIA DE CUSTÓDIA NO ÂMBITO MILITAR

Logo após a edição da Resolução 213 do Conselho Nacional de Justiça, o Juiz-Auditor da 3ª Auditoria da 3ª Circunscrição Judiciária Militar, com sede em Santa Maria – RS baixou a portaria regulamentando a realização de audiência de custódia naquele órgão. Trata-se da Portaria nº 128 de 13 de novembro de 2015. Para a edição do ato normativo levou-se em consideração as garantias e direitos fundamentais do cidadão expressos nas diversas leis esparsas, na Constituição Federal de 1988 e nos tratados internacionais sobre direitos humanos internalizados no direito brasileiro.

O “Projeto Audiência de Custódia”, no âmbito da 3ª Auditoria da 3ª CJM é subordinado ao Juiz-Auditor, a quem cabe determinar as medidas necessárias à sua programação e desenvolvimento. O projeto foi implantado a partir do dia 07 de janeiro de 2016, e a principal ação consiste na oitiva do preso em flagrante, por autoridade judicial, a fim de controlar a legalidade e a necessidade da prisão, bem como de resguardar a integridade física e psíquica do custodiado.

Estabelece a referida portaria que, imediatamente após a lavratura do auto de prisão em flagrante, a autoridade policial militar deverá encaminhar o procedimento ao juízo, inicialmente pela via eletrônica, sendo os originais, remetidos posteriormente. Após a análise preliminar, o Juiz-Auditor designará data e hora para a audiência de custódia, que ocorrerá até 48 horas após a prisão, devendo a autoridade policial apresentar o preso na sede do juízo. Nestes casos, dada à necessidade de celeridade do ato, a intimação do Ministério Público Militar e da defesa constituída ou da Defensoria Pública da União será feita por meio de contato telefônico. Percebe-se a constante preocupação com a agilidade na execução dos atos iniciais do procedimento,

especialmente no que tange à utilização de meios eletrônicos para as comunicações e remessa de documentos. Dessa forma, pretende-se abreviar ao máximo a apresentação do custodiado ao seu juiz natural e, assim, prevenir e/ou cessar o cometimento de arbitrariedades, especialmente àquelas concernentes à integridade física e psíquica.

Note-se que o prazo previsto na Portaria 128 difere daquele estampado na Resolução 213 do CNJ. Tal fato se dá haja vista a distância variável das diversas organizações militares (OM's) pertencentes à jurisdição da 3ª Auditoria da 3ª CJM. Em alguns casos, as OM's distam mais de 300 quilômetros da Auditoria, o que pela distância e dificuldades de acesso inviabilizaria a apresentação do preso no prazo de 24 horas determinado pelo CNJ. As audiências de custódia realizam-se nos dias úteis, finais de semana e feriados mediante prévio contato do preso com o seu advogado constituído ou, caso não possua, com o Defensor Público Federal.

Inicialmente, o custodiado é ouvido acerca de sua qualificação e condições pessoais, tais como estado civil, nível de escolaridade, profissão ou meio de vida, fontes de renda e local de residência e trabalho. Ato contínuo, o Juiz-Auditor informa ao preso o seu direito constitucional de permanecer calado e ouve-o sobre as circunstâncias objetivas de sua prisão. Em seguida podem formular perguntas ao preso os representantes do Ministério Público Militar e da defesa, respectivamente. Importante destacar que neste ato não são admitidas perguntas que antecipem a instrução própria de eventual processo de conhecimento.

Ao final da audiência de custódia, cabe ao magistrado decidir sobre a manutenção ou não da restrição de liberdade. Verifica-se três possibilidades de decisão, quais sejam: a) conversão da prisão em flagrante em prisão preventiva; b) relaxamento da prisão; ou c) concessão de liberdade provisória. No primeiro caso,

quando há a conversão da prisão em flagrante em prisão preventiva, a manutenção da restrição de liberdade é imediatamente comunicada à autoridade policial militar e abre-se vista ao Ministério Público Militar para os fins previstos no Código de Processo Penal Militar. Havendo relaxamento de prisão ou concessão de liberdade provisória, incontinenti será expedido o devido alvará de soltura, que será encaminhado à autoridade policial militar para imediato cumprimento, após dar-se-á vista ao Ministério Público Militar para os fins legais.

Partindo de uma análise processual judicial, os magistrados fundamentam suas decisões adequando a um princípio, que seja coerente em relação ao direito, que passa a ser o impulsor nessa relação processual. Também cabe ressaltar, que essa estrutura deverá manter a integridade, onde Dworkin (2014) define serem essenciais nos casos difíceis, que consistem em analisar situações preliminares, onde existe dúvida em relação à prevalência das interpretações no caso concreto.

Assim sendo, caberá ao magistrado optar, não por livre e espontânea vontade, como muitas vezes são reproduzidos memoriais descritivos, mas baseada na interpretação mais adequada, calcada nos preceitos da moral política, estruturada nas instituições, bem como, nas decisões da comunidade, no caso do júri popular no processo penal.

Nas palavras de Streck (2011), é necessário pensar o direito sob a lente constitucional, onde o magistrado tenha certeza de sua responsabilidade que tem com a sociedade, bem como política, pois deverão estar presentes princípios como a integridade e a coerência, que é o que uma Constituição dirigida, como a brasileira estabelece.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da abordagem realizada no

decorrer do texto, fazendo uma análise das origens do projeto da audiência de custódia, que passou a ser inserido nos tribunais pela determinação do CNJ, onde se tem analisado nessa audiência os requisitos como a legalidade, bem como a manutenção da prisão em determinados casos. A audiência de custódia torna-se ainda mais efetiva em relação à garantia do contraditório e da ampla defesa, uma vez que, após ser ouvido o custodiado, terá direito a palavra o Ministério Público, do Defensor Público ou do próprio advogado que o custodiado for arguir.

Nesse sentido, tendo sido argumentada a questão da manutenção da integridade física do indivíduo, a audiência de custódia comprova ser fundamental para obedecer de forma mais segura e garantidora dos direitos humanos fundamentais, que devem ser cumpridos a luz da Constituição. Também vale lembrar, que em se tratando de processo, com essa audiência reforça o processo fidedigno desde o início, onde no momento da prisão propriamente dita, já estão intrínsecos os preceitos da garantia da dignidade da pessoa humana, sendo obedecida a questão da legalidade processual, visto que, evita, sobre tudo, a prisão equivocada ou por falha processual do flagranteado.

Importante destacar, ainda, que a audiência de custódia em nada abala os princípios constitucionais da hierarquia e disciplina, portanto, verdadeiros pilares que regem a vida na caserna. Pelo contrário, o que se verifica com a realização da audiência de custódia é que corroborado está o ato do comandante (ou chefe) da OM que efetuou a prisão, pois, a partir da realização da mencionada audiência, o agente coator, se existir, será o magistrado presidente da mesma e não mais o comandante ou chefe.

Nessa linha de raciocínio, os caminhos que essa nova sociedade em rede trouxe, e ainda está por trazer, ainda é desconhecida, e não podem ser medidos por palavras inseridas em processos, pois caberá ao jurista trazer o direito que muitas

vezes é contaminado pelas raízes históricas, que em última análise, trata dois pesos e duas medidas que vai de encontro com tudo o que foi abordado no texto sobre os desafios da audiência de custódia inserida no âmbito penal militar no século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. **Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 347**. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10300665>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. **Portaria 128 da 3ª da Auditoria da 3ª Circunscrição Judiciária Militar**. Disponível em: <<http://www2.stm.jus.br/upload/bjm/7890.pdf>>. Acesso em: 26 de ago. 2016.

_____. **Resolução 213 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=3059>>. Acesso em: 26 de ago. 2016.

DWORKIN, Ronald. **O império do direito**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

CAMPOS, Carlos Alexandre de. **O Estado de Coisas Inconstitucional e o litígio estrutural**. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2015-set-01/carlos-campos-estado-coisas-inconstitucional-litigio-estrutural>. Acesso em 26 de ago. 2016

MICHAELSEN, Maurício. **Audiência de Custódia**. O direito do militar. Disponível em: <<https://odireitodomilitar.blogspot.com.br/2016/01/audiencia-de-custodia.html>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

SARMENTO, Daniel. O Neoconstitucionalismo no Brasil: riscos e possibilidades. In: LEITE, George

Salomão; SARLET, Ingo Wolfgang. **Direitos fundamentais e Estado Constitucional**: estudos em homenagem a J. J. Gomes Canotilho. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

STRECK, Lenio Luiz. **Verdade e consenso**. Constituição, Hermenêutica e Teorias Discursivas. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

O PROFESSOR NA FORMAÇÃO DA AUTO- ESTIMA DOS ALUNOS

Guerra, Giméli Guerra de¹
Furian, Raquel²

RESUMO

Cada vez mais, têm se observado a importância da autoestima na relação que se estabelece entre alunos e professores, consequentemente interferindo no processo de ensino- aprendizagem. Sendo assim, o presente estudo busca apresentar a discussão à luz de alguns importantes autores da área a temática da autoestima na formação dos alunos, com o intuito de chamar a atenção do leitor para que se possa atentar para os aspectos que circundam essa problemática atual. A metodologia do presente trabalho constituiu em fazer uma revisão bibliográfica referente ao tema proposto. Será abordada neste artigo a temática do Professor na Formação da Autoestima dos Alunos com a pretensão de enriquecer a prática profissional do professor e contribuir no processo formação de cidadãos com elevada autoestima. Como conclusão o presente estudo buscou estabelecer uma relação entre a autoestima do aluno e o papel do professor nesta construção como formador de um cidadão com autoestima elevada. A autoestima, fator importante na construção da formação da individuação do aluno exerce um papel social e

educacional, através de relacionamentos interpessoais entre estudantes e professores, bem como no ciclo social e familiar.

Palavras-chave: autoestima; professor; aluno; ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Na sociedade em que vivemos, a autoestima tem sido amplamente discutida, buscam-se novas maneiras de educar para a cidadania e contribuir com o desenvolvimento e crescimento intelectual. Os alicerces da auto-estima são lançados no início da vida, no contato direto com os pais e com as pessoas que convivemos, pois é nas interações que a criança adquire o amor próprio e aprende a gostar de si, ou não.

A auto-estima é a capacidade de pensar e enfrentar desafios básicos da vida é o direito de ser feliz que garante ao ser humano um bom equilíbrio emocional. A auto-estima é fundamental no processo de desenvolvimento de qualquer indivíduo, então nada melhor conhecê-lo, pois a auto-estima começa no âmbito familiar, produto da relação da criança com seus pais ou responsáveis e continua no âmbito escolar, na relação com o docente e o

¹2º Tenente, Psicóloga da Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas, Rua Benjamim Constant, 1217 - Centro, Cruz Alta - RS - CEP 98025-110, E-mail: gimeliguerra@gmail.com

²Psicóloga, Terapeuta de Casal e Família, Rua Pinheiro Machado, 1781 - Centro - Cruz Alta-RS, CEP 98010-750, E-mail: consultoriaaquelfurian@gmail.com

grupo de colegas, pois a escola contribui com o processo de desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e moral da criança.

Quando falamos em auto-estima, logo se pensa que autoestima é apenas gostar de si mesmo, mas, na verdade é muito mais que isso. Auto-Estima é uma atitude é a maneira pela qual uma pessoa se sente em relação a si mesma. É um sentimento calmo de auto-respeito, um sentimento do próprio valor. Compreender a auto-estima não é tarefa simples, já que cada ser humano é único e criado em contextos e culturas diferentes.

METODOLOGIA

O objetivo desta pesquisa foi discutir a temática da autoestima na formação dos alunos, com o intuito de chamar a atenção do leitor para que se possa atentar para os aspectos que circundam essa problemática atual. Tal demanda necessita de mais escritos, materiais e métodos para aprimorar e delinear-se avanços nesse contexto.

Diante destas questões, a metodologia do presente trabalho constituiu em fazer uma revisão bibliográfica referente ao tema proposto. Será abordado neste artigo a temática do Professor na Formação da Auto-Estima dos Alunos com a pretensão de enriquecer a prática profissional do professor e contribuir no processo formação de cidadãos com elevada auto-estima.

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade desenvolvida ao longo de uma série de etapas: escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca das fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e redação do texto. (GIL, 2002).

REFERENCIAL TEÓRICO

Não é possível falar de Auto-estima no

contexto escolar, sem falar do processo ensino aprendizagem. O ensino fundamental é marcante na vida dos educandos, pois é nessa fase da vida que os mesmos vão se apropriando dos conhecimentos necessários para tornarem-se cidadãos autônomos e críticos. Nesta perspectiva é fundamental investir em práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento integral do educando, respeitando suas diferenças e possibilidades no ato de aprender. Sabendo que aprendizagem é um processo intenso, contínuo, presente na vida do ser humano, que está num constante aprender, principalmente no decorrer da vida escolar, é fundamental desenvolver sua auto-estima, para garantir sua formação e seu desenvolvimento. Segundo Alicia Fernandez: “Quando nasce, o bebê é um feixe de possibilidades, é ferramentas que são capazes de atrair, de captar o conhecimento que tem que ser transmitido e reconstruído nele. Sabemos que o homem é um ser histórico, que cada geração acumula conhecimento sobre a anterior e o humano vai se tornar humano porque aprende”. A reprodução do ser humano não termina no suporte orgânico. No homem, os comportamentos não vêm inscritos geneticamente, mas só há possibilidade de adquiri-los. O modo de criar um filho, de comer, de falar, não se herda, se aprende.

As constantes da espécie estão garantidas pela presença de estruturas gerais de elaboração cognitivas emióticas, preparadas para possibilitar a integração do sujeito à cultura.”(1987,p.51) A aprendizagem das crianças ocorre através dos vínculos pai-mãe-filho-irmão, fazendo com que aprenda a viver através dos contatos que mantêm com os adultos. “A aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal, seu desdobramento criativo, põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e equilíbrio assimilação-acomodação. No humano, a aprendizagem funciona como

equivalente funcional do instinto para dar conta das fraturas no aprender, necessitam atender aos processos e não aos resultados ou rendimentos” (FERNANDEZ, 1991, p.48).

É fundamental durante o processo de aprendizagem, que a criança estabeleça vínculos com o educador e vice-versa, garantindo seu desenvolvimento integral. “Para que haja aprendizagem, intervem o nível cognitivo e o desejante, além do organismo e do corpo” (FERNANDEZ, 1991, p.74). Não existe aprendizagem que não passe pelo corpo, já que este acumula experiências e automatiza os movimentos, enquanto que o organismo é a morfologia anatômica dos diferentes órgãos. “Não há aprendizagem que não esteja registrada no corpo, assim como não há imagem enquanto o corpo não começa a inibir o movimento, e é o registro desta inibição o que possibilita separar o pensamento do momento em que esse movimento vai tornar-se ativo, ficando o movimento a uma marca interior” (FERNÁNDEZ, 1991, p.60).

O corpo estruturado através de sistemas (nervoso, digestivo, respiratório, etc.), constitui a infra-estrutura neurofisiológica de todas as coordenações possíveis e possibilita memória os automatismos. O organismo redirigido pela inteligência e o desejo irá mostrar em um corpo, e é deste modo que intervém na aprendizagem, corporizado. “A imagem corporal é um aspecto importante da auto-aceitação.

A maioria das crianças que possui um baixo conceito de si mesma não está apenas familiarizada com seus corpos, com sua forma de sentir... e geralmente não gosta da sua aparência”. (OAKLANDER, 1980, p.313). A aprendizagem acontece através da interação de um sujeito para o outro, o que tem mais conhecimento se torna o ensinante, porém na educação e durante o processo de aprendizagem, nem sempre tudo ocorre do jeito que planejamos.

Muitas vezes a baixa auto-estima leva

o aluno a ter bloqueios a nível escolar, o que gera dificuldade de aprendizagem, sendo que os educadores e os especialistas na área de educação precisam proporcionar condições de os alunos superarem suas dificuldades. Metaforizo a inteligência atrasada como um preso que constrói sua própria cela. Não o puseram na cárcere contra sua vontade. Certamente o condenaram à prisão, porém ele construiu os barrotes e é ele quem tem a chave para poder sair. De fora podemos ajudá-lo, mostrando que o mundo não é perigoso, que é melhor sair, que ele pode libertar-se, que não é culpado, mas o único que poderá abrir a porta é ele, por dentro.

O sintoma problema de aprendizagem é a inteligência detida, construindo de forma constante seus aprisionamentos (FERNANDEZ, 1991 p.88). Alguns educadores ensinam as crianças a esperarem a solução dos problemas, sem desenvolver a criticidade, comprometendo a ação de educar. “Desde cedo nos ensinam que a virtude consiste não em honrar as necessidades, os desejos e as mais elevadas possibilidades do ser, mas em satisfazer as expectativas dos outros. O viver para os outros é interpretado com a essência da moralidade, e aqueles que o pregam estão mais interessados na obediência do que na auto-estima” (BRANDEN, 1999, p.131).

No papel de educadores precisamos estar atentos para garantirmos a auto-estima dos alunos e jamais compactuarmos com a “obediência” no sentido tradicional, pois compreendemos o quanto é importante que nossos educandos tenham boa criticidade e boa auto-estima. As crianças que acreditam em suas capacidades individuais, em seu potencial têm mais possibilidades de vencer e superar com sucesso, os obstáculos que surgem durante sua vida escolar, profissional, afetiva, cognitiva e familiar. Portanto, cabe a cada um cuidar para jamais desqualificar o ser humano e proporcionar condições de desenvolver a

noção de valor próprio, acreditar no seu potencial e incentivá-lo a usar mais a sua capacidade. A autoestima negativa ou pensamento negativo, focalizando sempre os pontos fracos da pessoa, contribuem para a imagem de sua inferioridade. Esta, por sua vez, suscita emoções negativas como tristeza, raiva, frustrações, inveja, ciúme e medo. Todas estas emoções contêm elementos destrutivos que podem criar depressão mental. Internalizadas, a raiva e outras emoções contribuem para o excesso de utilização de neuro-hormônios do cérebro, como serotonina e a noradrenalina. Da depressão mental resulta a depressão física, que por sua vez, contribui para o desenvolvimento de moléstia como: dor de cabeça, úlceras estomacais, colite e outros relacionados com nossas emoções” (DOUGLAS, 1994, p.11).

O estímulo cognitivo não é suficiente para desenvolver a criança como um todo. É necessário elevar sua auto-estima para que tenha um bom auto-conceito de si mesma, garantindo assim um bom desenvolvimento e conseqüentemente um bom desempenho escolar. Na medida em que acreditamos no potencial de nossos alunos e na eficácia da nossa mente, a tendência é perseverar e aprender, enquanto que, quando duvidamos da nossa competência, da falta de confiança em nós mesmos, a tendência é abandonar, desistir e fracassar, portanto, a auto-avaliação que fazemos a respeito de nós mesmos é um dos fatores determinantes para garantir ou não a aprendizagem.

A auto-estima, quando não estimulada, pode inibir o comportamento criativo da criança. Portanto, cabe à família, à escola e principalmente aos professores oportunizar aos alunos, além do conhecimento, o resgate de uma boa auto-estima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou estabelecer

uma relação entre a autoestima do aluno e o papel do professor nesta construção como formador de um cidadão com autoestima elevada. A autoestima, fator importante na construção da formação da individuação do aluno exerce um papel social e educacional, através de relacionamentos interpessoais entre estudantes e professores, bem como no ciclo social e familiar.

Um dos elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem é a escola. É neste cenário que o educando se integra de forma sistemática e coletiva. O educador pode e deve contribuir para a formação da autoestima do aluno através de orientações à família, e, em especial ao aluno.

Percebe-se que a autoestima incentivada especialmente por um educador motiva ao aluno a não desistir de um aprendizado ou mesmo de um desafio que julgar com alto nível de dificuldade. Desta forma, a escola passa a ter movimento e responsabilização no que concerne às práticas educativas e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRANDEN, Nathaniel. Auto-estima e seus seis pilares. Tradução de Vera Caputo – 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1998. Coleção Leitura.

BRANDEN, Nathaniel. Poder da auto-estima. São Paulo: Saraiva, 1998.

DOUGLAS, Mack R. Como vencer com a auto-estima. São Paulo: Record, 1998

FERNANDES, Alícia. A inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GIL, A. C. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 59-86.

OAKLANDER, Violet. Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 13a ed. São Paulo: Summus, 1980.

O CENTENÁRIO DA ENTRADA DO BRASIL NA I GUERRA MUNDIAL

Gustavo de Freitas Araújo¹

RESUMO

Analisaremos como se deu a participação brasileira na I Guerra Mundial. Tal fato consiste em um fenômeno pouco estudado e conhecido. Apesar de ter sido de pequena envergadura, a entrada e a participação do país na I Guerra Mundial trouxe consequências para a nação e serviu de preparação para uma atuação mais efetiva do Brasil em outro conflito de escala global: a II Guerra Mundial.

Palavras-chave: I Guerra Mundial, História Militar, Batalhas.

1 INTRODUÇÃO



Figura 01: Anúncio de jornal publicando a entrada do Brasil na I Guerra. Disponível em: <<http://jornalgnn.com.br/noticia/o-dia-em-que-o-brasil-entrou-na-primeira-guerra-mundial>>. Acesso em 05 de dezembro de 2015

O ano de 2017 marca o centenário da entrada do Brasil na I Guerra Mundial. Trata-se ainda de um fato pouco explorado, salvo por especialistas em história das guerras e afins.

Muitos, ao lerem o anúncio estampado na capa do jornal “Gazeta de Notícias” (Figura 01) pensarão que se refere à participação brasileira na II Guerra Mundial, uma vez que a atuação da Força Expedicionária Brasileira (FEB) é bastante conhecida, tendo sido escritos diversos livros e até produzidos filmes sobre a heroica campanha dos *pracinhas* na Itália. Porém, é exatamente sobre a entrada do país ao lado da Tríplice Entente, naquela que foi, à época, chamada de Grande Guerra, que o periódico se refere.

Entre os anos de 1914 a 1918, a Europa foi palco de uma guerra sem precedentes na História: a *I Guerra Mundial*. O que se esperava ser, no início, um conflito rápido e sem maiores desdobramentos, resultou em uma luta sangüinária que ceifou milhões de vidas, envolvendo países de todos os continentes do globo, incluindo o Brasil.

O Brasil manteve-se neutro desde o início do conflito, em agosto de 1914 (MOURA *et al*, 2010). Entretanto, o afundamento de navios mercantes, por submarinos alemães, ocorridos ao longo do ano de 1917, fizeram com que o presidente brasileiro da época, Venceslau

¹O autor é 1º Tenente do Exército, formado na Academia Militar das Agulhas Negras em 2012, especialista em História Militar pela Universidade do Sul de Santa Catarina e membro da Academia de História Militar Terrestre do Brasil

Brás, rompesse relações diplomáticas com a Alemanha em 11 abril de 1917 e viesse a declarar estado de guerra contra o Império Alemão em 26 outubro do mesmo ano.

O presente artigo visa a analisar a participação brasileira na I Guerra Mundial. O Brasil posicionou-se contra o bloco de países liderados pela Alemanha, contribuindo, mesmo que de maneira modesta, para o desfecho do conflito favorável para os aliados. Dessa forma, o país fez-se presente na guerra com a criação de uma divisão naval, com a participação de oficiais do Exército e de um grupo de aviadores e com o envio de uma missão médica militar à França (FARIA, 2015).

A pesquisa está desenvolvida da seguinte maneira: a guerra submarina dos alemães, levando aos ataques aos navios nacionais e a posterior declaração de guerra contra os germânicos; a participação militar brasileira, desde a criação da Divisão Naval de Operações de Guerra (DNOG) ao envio de oficiais do Exército Brasileiro e de aviadores, além de uma missão médica militar; e alguns comentários acerca das consequências da participação brasileira no pós-guerra.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A GUERRA SOB AS ÁGUAS DA ALEMANHA

No ano de 1917, a Europa encontrava-se desgastada por um conflito que já durava três anos e com baixas que ultrapassavam a casa dos milhões sem que fosse possível a visualização de uma paz duradoura que pusesse fim à guerra (LLOYDE *apud* MONTEIRO, 2014). Dentro desse contexto de falta de resultados significativos, a Alemanha intensificou a guerra submarina provocando grandes estragos nas

diversas marinhas de seus inimigos, com a utilização daquela que foi sua maior invenção durante a Grande Guerra: os temíveis *U-Boats*².

A estratégia naval germânica consistia em “romper o bloqueio dos aliados e, destruindo seus navios mercantes, restringir seu abastecimento” (BLANC, 2015, p. 54). Dessa forma, mesmo países que haviam se posicionado como neutros na guerra, porém que mantinham relações comerciais com integrantes da Tríplice Entente, corriam o risco de serem torpedeados pelos *U-Boats* alemães. Foi o caso de Brasil.

2.1.1 A ESCALADA DA CRISE: DO AFUNDAMENTO DE NAVIOS BRASILEIROS À DECLARAÇÃO DE GUERRA

Nos anos em que ocorreu a Grande Guerra, o Brasil era governado pelo presidente Venceslau Brás. Seu ministro das Relações Exteriores, Lauro Müller era um descendente de alemães e ganhou a alcunha de *germanófilo* (BUENO, 2003). Economicamente, com a indústria ainda incipiente, era uma nação agroexportadora, com grande destaque para a produção de café, o principal motor da economia. Os principais mercados consumidores do país eram os Estados Unidos e a Europa, particularmente Inglaterra e França. Com o início do conflito, parcela da exportação brasileira foi destinada aos membros da Entente (MONTEIRO, 2014).

De acordo com o historiador Carlos Daróz (2016), não tardou para a guerra chegar a águas territoriais brasileiras, o que ocorreu ainda em agosto de 1914, quando o cargueiro de bandeira alemã *Santa Catharina*, após ser interceptado por uma embarcação britânica, afundou nas proximidades do Arquipélago de Abrolhos. Outras operações de guerra continuaram a acontecer em território marítimo

²Termo usado para designar um submarino alemão

brasileiro, ao longo do período da guerra.

O primeiro incidente envolvendo Brasil e Alemanha foi o afundamento do navio Rio Branco, em 3 de maio de 1916. Tratava-se de uma embarcação carregada de madeira que viajava em uma área marítima bloqueada pelos germânicos. O Rio Branco possuía bandeira e nome brasileiros, porém havia sido vendido no ano anterior à Noruega. A finalidade de envergar a flâmula do Brasil era de evitar os ataques dos *U-Boats* alemães. O episódio foi suficiente para o estremecimento das relações teuto-brasileiras e para o aumento da pressão da população para um posicionamento do Estado Brasileiro contra a Alemanha.

De acordo com o jornalista Marcelo Monteiro (2014), após o afundamento do Rio Branco, o passo seguinte na escalada dos desentendimentos foi o bloqueio que a Marinha alemã impôs aos seus rivais. Tal medida colocava em risco embarcações neutras que mantivessem comércio com esses países. O governo brasileiro emitiu um protesto formal e sucessivas notificações visando garantir a segurança de sua frota com destino à Europa. A opinião pública, nessa fase, passou do apoio à neutralidade para uma crescente reivindicação por um posicionamento brasileiro contra a Alemanha. Entretanto, as reclamações brasileiras não foram levadas a sério pelo governo teutônico.

O primeiro navio brasileiro a vir a pique foi o *Paraná*, na madrugada do dia 3 para o dia 4 de abril de 1917, após ser atacado por um torpedo do submarino UB-32. Neste episódio, morreram um maquinista e dois foguistas. Maior embarcação mercante brasileira, o *Paraná* carregava milhares de sacas de café com destino à França, navegando na costa francesa, próximo ao Cabo Barfleur. Estava, de acordo com Daróz (2016), “com todas as luzes acesas, a bandeira nacional hasteada em seu mastro e o nome ‘BRASIL’ pintado nitidamente em seu casco(...)”.

O rompimento das relações diplomáticas com a Alemanha ocorreu oito dias depois do naufrágio do *Paraná*, no dia 11 de abril de 1917. Em diversos estados da federação, como no Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais, a notícia do rompimento com os alemães foi acompanhada por uma série de manifestações apoiando a decisão do governo e o, então, ministro das Relações Exteriores, Lauro Müller, demitiu-se do cargo e foi substituído por Nilo Peçanha (MONTEIRO, 2014). Como consequência, ainda, o governo brasileiro devolveu os passaportes de funcionários alemães no país.

O próximo navio nacional a afundar devido aos ataques provocados por submarinos germânicos foi o *Tijuca*, que veio a pique no dia 20 de maio, enquanto navegava em direção a Brest, na França, com carregamento de café. Um marinheiro veio a morrer afogado, os demais conseguiram escapar com vida do naufrágio. Após mais esse afundamento, aumentaram as represálias aos alemães que haviam imigrado para o Brasil, como a quebra de estabelecimentos comerciais e a apreensão de oficiais mercantes da Alemanha no porto do Rio de Janeiro.

A tensão cresceu ainda mais no dia 22 do mês de maio, com outro navio nacional afundado: foi a vez do *Lapa*. Com destino de Santos a Marselha, o *Lapa* também estava carregado de sacas de café, quando foi atingido por torpedo de um submersível alemão, nas proximidades do Cabo Trafalgar. Entretanto, neste episódio ninguém saiu ferido. Em fins de maio de 1917, era evidente o alinhamento do governo brasileiro com os Estados Unidos da América, que haviam declarado guerra à Alemanha no dia 06 do mês anterior.

O fim da neutralidade veio em 1º de junho daquele ano, por meio do Decreto nº 12.501, em que o governo “manda utilizar os navios mercantes alemães ancorados nos portos da República”, considerando-os como embarcações brasileiras, para serem utilizados de

acordo com as necessidades nacionais.

O estopim para a declaração formal de guerra entre o Brasil e o Império Alemão não tardou em acontecer. O *Macau* havia sido um dos 45 navios alemães que, conforme o Decreto supracitado, foram apreendidos no porto do Rio de Janeiro e era o primeiro deles que realizava viagem para a Europa, mais especificamente com destino à França. Possuía carregamento de café e de cereais. O navio era uma embarcação moderna, se comparada às já existentes em nossa Marinha Mercante, com poucos anos de uso. Foi atingido, em 18 de outubro, por um U-93 alemão, enquanto navegava pela costa europeia. Após todos os tripulantes terem conseguido embarcar nos botes salva-vidas, o comandante do *Macau* e seu taifeiro foram aprisionados pelos alemães, não tendo sido mais vistos. A repercussão de mais um navio brasileiro afundado foi o golpe final para a tomada de uma posição enérgica do governo. Após reunir-se no Catete com a cúpula do governo, o presidente Wenceslau Brás declarou formalmente guerra à Alemanha no dia 26 de outubro.

Uma semana após a declaração do presidente brasileiro, dois outros navios nacionais foram atingidos em represália: o *Guahyba* e o *Acary*. Por fim, ainda foram afundadas as embarcações *Taquary*, *Maceió* e *Uberaba*, todas no ano de 1918.

2.2 A PARTICIPAÇÃO MILITAR BRASILEIRA NA I GUERRA

A participação do Brasil na Grande Guerra foi modesta, porém o país não podia deixar passar incólume as agressões sofridas com os navios afundados pela guerra submarina alemã. Entretanto, não dispúnhamos de capacidade para enviar uma tropa considerável para o *front*.

No final do ano de 1917, as Forças Armadas do Brasil estavam com material e equipamento sucateados, impróprios e insuficientes para uma atuação

significativa na guerra. Por isso, apenas foram enviados à Europa uma Divisão Naval, uma missão médica militar e um grupo de aviadores e de oficiais do Exército.

2.2.1 A DIVISÃO NAVAL

Criada em 03 de dezembro de 1917, a Divisão Naval de Operações de Guerra (DNOG) tinha por finalidade de realizar o patrulhamento marítimo contra os *U-Boats* alemães entre Dakar, no Senegal e Gibraltar, no Mediterrâneo. A divisão estava sob o comando de Almirante Pedro Max Frontin e foi subordinada à Armada Britânica (MOURA *et al*, 2010).

A DNOG estava composta ao todo por oito navios, sendo: dois cruzadores, o *Bahia* e o *Rio Grande do Sul*, quatro contratorpedeiros, o *Piauí*, o *Rio Grande do Norte*, o *Paraíba* e o *Santa Catarina* e dois navios auxiliares, o *Belmonte* e o *Laurindo Pitta* (MONTEIRO, 2014).

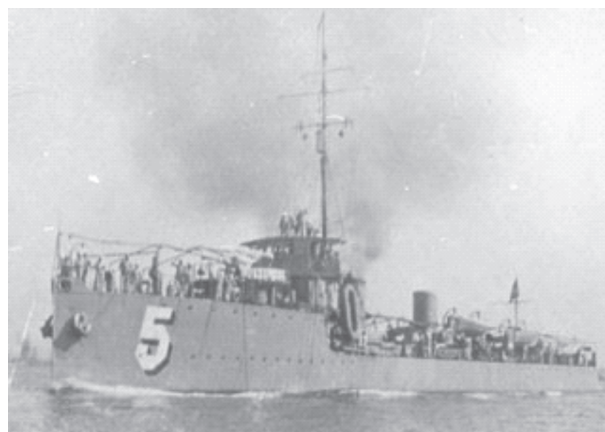


Figura 02: Contratorpedeiro Paraíba. Disponível em: < <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/07/unico-latino-americano-participar-da-1-guerra-brasil-mostrou-despreparo.html>>. Acesso em 06 de dezembro de 2015

A frota era obsoleta, com diversas deficiências técnicas. Os armamentos antissubmarinos eram praticamente inexistentes e havia dificuldade em se conseguir carvão, para utilizar como combustível, tendo a necessidade de importá-lo da Inglaterra ou dos Estados Unidos. A DNOG zarpu de Fernando de Noronha no dia 31 de julho de 1918, com destino à cidade africana de Freetown,

quando foram incorporadas à Marinha inglesa. Permaneceram no porto por duas semanas, realizando reparos e se preparando para a viagem rumo a Dakar.

Um dia antes da chegada em Dakar, foi avistado um submarino alemão. Os cruzadores *Rio Grande do Sul* e *Bahia* abriram fogo. Em represália ao ataque brasileiro, o *Belmonte* escapou por poucos metros de um disparo do submersível alemão. Marcelo Monteiro (2014) afirma que dias depois veio um comunicado da Armada britânica informando que o *U-Boat* havia sido atingido.

Após a chegada ao porto em Dakar, prevista para ser rápida, ocorreu aquilo que foi responsável pela morte de mais de uma centena de marinheiros brasileiros: o surto de gripe espanhola. Ao todo, cento e cinquenta e seis vítimas foram registradas devido à doença.

A frota brasileira partiu de Dakar no dia 03 de novembro rumo ao seu destino final, em Gibraltar, quando deveria juntar-se com o navio inglês *Britânia*. Essa embarcação inglesa veio a ser afundada no dia 09 de novembro, antes de encontrar-se com a divisão brasileira. A DNOG chegou em Gibraltar no dia 10 de novembro. Um dia depois, foi assinado o armistício que poria fim à guerra. Apesar do término do conflito, a frota brasileira foi convidada a participar das comemorações pelo fim da guerra, retornando ao Brasil apenas em 23 de maio de 1919.

2.2.2 A MISSÃO MÉDICA MILITAR BRASILEIRA

A contribuição mais consistente do país na guerra foi o envio de uma missão médica militar à França. A missão foi criada em 10 de julho de 1918 e foi comandada pelo Coronel em comissão Nabuco de Gouvêia (MOURA *et al*, 2010). Contava com mais de cem brasileiros, entre médicos, farmacêuticos, civis e militares, além de praças do Exército para a segurança do Hospital Militar Brasileiro (HMB). Possuía capacidade para atender

até 500 enfermos.



Figura 03: Missão médica militar enviada à França durante a guerra. Disponível em: < <http://www.ahimtb.org.br/ahimtb/EBMB1GM.htm>>. Acesso em 08 de dezembro de 2015

O HMB foi instalado em Paris nas instalações de um prédio que fora um convento no centro da cidade e possuía capacidade para atender até 500 enfermos. Seus integrantes tinham como principal missão auxiliar no tratamento da gripe espanhola, atendendo tanto militares quanto a população civil. Além da capital francesa, a missão brasileira enviou médicos para serem destacados em outras regiões, como Marselha e Nice. Após o término da guerra, o Hospital Militar Brasileiro foi doado à Faculdade de Medicina de Paris. A missão médica foi extinta em 19 de fevereiro de 1919 (DARÓZ, 2016).

2.2.3 ENVIO DE OFICIAIS DA MARINHA E DO EXÉRCITO

Também foram enviados aviadores brasileiros para atuarem ao lado dos Aliados. Para os EUA, seguiram em 1918 dois tenentes e um suboficial da Marinha do Brasil, que, após concluírem o treinamento no Serviço Aeronaval dos EUA, realizaram missões de patrulhamento no Atlântico Norte. Outros 12 militares fizeram cursos de aviação na Itália; estes, porém, não chegaram a entrar efetivamente em combate. Finalmente, nove aviadores, oito da Marinha e um do Exército, após a realização de treinamentos na Inglaterra, participaram de missões de combate junto à *Royal Air Force*³, no Canal da Mancha, até março

do ano de 1919 (DARÓZ, 2016).



Figura 04: Oficiais aviadores na I Guerra. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/07/unico-latino-americano-participar-da-1-guerra-brasil-mostrou-despreparo.html>>. Acesso em 06 de dezembro de 2015

Outros oficiais do Exército foram mandados à França para atuarem como observadores. O caso mais famoso de brasileiro a combater efetivamente nos campos de batalha em missão oficial foi o Tenente José Pessoa Cavalcanti de Albuquerque. José Pessoa foi designado para comandar um pelotão do 1º Esquadrão do 4º Regimento de Dragões. Por sua bravura ganhou diversas condecorações internacionais, como a Cruz de Guerra do Exército da França e o grau de oficial honorário da Ordem do Império Britânico (MONTEIRO, 2014).

2.3 AS CONSEQUÊNCIAS DA PARTICIPAÇÃO NA GUERRA PARA O BRASIL

A I Guerra Mundial foi a grande mola propulsora para a industrialização do país. Para uma nação que era basicamente fundamentada no Setor Primário, a guerra provocou, por um lado, uma redução nos mercados consumidores dos produtos nacionais, particularmente o café. Por

outro lado, a indústria foi obrigada a tornar-se independente da importação vinda dos países da Europa envolvidos no conflito. Passou-se a produzir o que antes era importado, em um processo que ficou conhecido como *substituição das importações*.

Devido à sua atuação militar, o Brasil foi convidado a participar da assinatura do Tratado de Versalhes, em 28 de junho de 1919. Conforme abordado, Epitácio Pessoa foi o chefe da representação do Brasil. O país foi beneficiado em dois aspectos. O primeiro era a obrigação da Alemanha em pagar 125 milhões de marcos pelas sacas de café que foram destruídas com o afundamento dos navios, além disso, foi fixado ao Brasil um preço bem aquém, relativo aos navios alemães que haviam sido confiscados.

Com relação à contribuição para a doutrina do Exército, foi substituída a influência da doutrina alemã pela francesa. Ainda sobre o tema, o Coronel Cláudio Moreira Bento (2014) registra:

influência na contratação de missões militares francesas para a nossa Aviação Militar e para o Exército; a introdução de Blindados; a reformulação do ensino do nosso Exército, nos moldes da França; a idealização da construção da AMAN com suas mais caras tradições; a implantação de nossa Aviação Militar; a doutrina de emprego de gases e a atualização das doutrinas de Artilharia de Costa e Campanha, Infantaria, Cavalaria e Saúde.”

3 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a participação brasileira na I Guerra Mundial. O tema ainda carece de publicações relevantes sobre o assunto e a atuação do país na Grande Guerra é pouco conhecida.

Conforme abordado, o Brasil procurou

³Força Aérea do Reino Unido

ao máximo manter-se neutro em relação ao conflito. Entretanto, o sucessivo afundamento de navios nacionais, a entrada dos Estados Unidos no combate e a pressão popular levaram o, então, presidente Wenceslau Brás a declarar guerra à Alemanha.

A participação brasileira foi pequena, devido ao estado de despreparo em que as Forças Armadas se encontravam. Entretanto, criou-se uma divisão naval, que efetivamente teve um engajamento com submarinos alemães. Além disso, deve-se ressaltar o envio de uma missão médica militar à França, com mais de uma centena de profissionais, e a construção do Hospital Militar Brasileiro em Paris. Foram ainda enviados alguns oficiais para a Europa, merecendo louvor a atuação do então tenente José Pessoa, à frente de um pelotão do Exército Francês, o que permitiu a assimilação da doutrina francesa para a Força Terrestre.

A atuação do país na guerra possibilitou a identificação, entre outras, das seguintes oportunidades de melhoria na estratégia de defesa brasileira: a primeira, relacionada à constatação da defasagem tecnológica do parque bélico nacional; a segundo, com relação às dificuldades de formação de um contingente pronto para o combate e a terceira, no que concerne à vulnerabilidade de nossas embarcações frente a ataques submarinos.

Curiosamente, vinte e cinco anos após o rompimento das relações com a Alemanha, provocadas pelo afundamento do *Paraná*, o Brasil entraria em uma nova guerra, motivada pelos mesmos fatores, porém com bem mais experiência, e com uma participação de maior vulto: a II Guerra Mundial. Hoje, passados cem anos desses acontecimentos, resta aos novos historiadores militares a tarefa de tornar essa *longa jornada*, usando a expressão do historiador Carlos Daróz (2016), conhecida pelas futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cláudio Moreira. **O Exército e Marinha na I Guerra Mundial (1914-18)**. Disponível em : <<http://www.ahimtb.org.br/ahimtb/EBMB1GM.htm>>. Acesso em 08 de dezembro de 2015.

BLANC, Cláudio **I Guerra Mundial: uma história em imagens**. São Paulo: Online, 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.501, de 1º de junho de 1865. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12501-2-junho-1917-498852-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 29 de janeiro de 2017.

BUENO, Eduardo. **Brasil: uma História**. São Paulo: Ática, 2003.

DARÓZ, Carlos. **O Brasil a Primeira Guerra Mundial – a longa jornada**. São Paulo: Contexto, 2016.

G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/07/unico-latino-americano-participar-da-1-guerra-brasil-mostrou-despreparo.html>>. Acesso em 06 de dezembro de 2015.

Jornal GGN. Disponível em: < <http://jornalgggn.com.br/noticia/o-dia-em-que-o-brasil-entrou-na-primeira-guerra-mundial>>. Acesso em 05 de dezembro de 2015.

KOSHIBA, Luiz & PEREIRA, Denise Manzi Frayze. **História do Brasil no contexto da história ocidental**. São Paulo: Atual, 2003.

MONTEIRO, Marcelo. U-93:A entrada do Brasil na I guerra Mundial. Porto Alegre: Besouro Box, 2014.

MOURA, Aureliano Pinto de... [et al]. **História militar brasileira II: período republicano: livro didático**. Palhoça: Unisul Virtual, 2010.

DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS: LEGADO DE UM LÍDER

Robson Ronaldo Vidal Bezerra¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo mostrar que a missão do líder é bastante ampla, indo muito além de ditar normas, coordenar trabalhos e buscar resultados. Uma das grandes prioridades de um líder consiste em desenvolver pessoas, pois as mesmas quando chegam a uma organização não possuem todas as competências amplamente desenvolvidas. O líder precisa ter essa consciência e buscar trabalhar no sentido de investir ao máximo em seus liderados para que eles cresçam e transformem-se em pessoas capacitadas e alinhadas com a missão, visão e valores da organização.

Portanto, é preciso conhecer bem seus liderados, observando seus talentos e valores que precisam ser aperfeiçoados, para, desse modo, elevar as competências, visando torná-los mais engajados e mais produtivos, vindo, assim, beneficiar o próprio liderado e a organização.

PALAVRAS-CHAVE: Líder, desenvolvimento, competências.

INTRODUÇÃO

A matéria prima da liderança são pessoas. Quem deseja obter sucesso na

liderança precisa primeiramente entender de gente. Para ser um médico cardiologista é necessário desvendar os mistérios do coração humano. Da mesma forma, um matemático precisa entender de matemática. Uma pessoa em posição de liderança precisa entender de gente.

As pessoas são diferentes, únicas. E essa importante variável, o líder deve ter ampla consciência para evitar cair no erro de generalizar seus relacionamentos.

Qualquer pessoa pode ser um líder, basta apenas amar as pessoas, investir em seu desenvolvimento e desejar cuidar delas durante sua gestão. Quem ainda não desenvolveu essa aptidão, precisa rever seu aprendizado ao longo da vida, pois teria seu talento melhor aproveitado trabalhando com máquinas, que, na verdade, são objetos programados para obedecer sem reclamar, pois não possuem sentimentos.

O tema liderança é muito amplo, mas, com base na minha experiência de vida, estando na posição de liderado e de líder, vejo que o verdadeiro líder precisa desenvolver e aplicar na prática algumas competências que considero essenciais. Essas competências são o ponto de partida para o sucesso de um líder, que costumo chamar de 5 “C” da liderança, que traduzindo são: *Caráter, Competência,*

¹S Ten da arma de Comunicações (ESA/92), Servindo na 14ª Cia Com Mec – Dourados-MS. Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico Peniel e Pós Graduado em Política e Estratégia pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra(ADESG). Atualmente exerce a função de Auxiliar do E3 no Cmdo da 4ª Bda C Mec.

Comprometimento, Credibilidade e Comunicação.

Todo subordinado ou colaborador, termo moderno que as empresas adotaram, precisa enxergar claramente em seus líderes estas e outras habilidades, principalmente valores morais. Após isso, abre-se a grande possibilidade de que seu líder venha ser admirado pelos seus subordinados e consequentemente seguido.

É justamente essa admiração que vai facilitar o engajamento de toda a equipe na visão e nos projetos do líder. Esta admiração que menciono, torna-se fator natural de persuasão, mostrando que o verdadeiro líder não possui liderados, mas sim, admiradores.

Neste artigo quero apresentar de forma simples e direta que o grande legado de um líder consiste em desenvolver pessoas, isto é, com ações e exemplo, transforma pessoas simples, na maioria das vezes sem rumo, em pessoas extraordinárias, capacitadas e aptas a realizar tarefas com alto nível de excelência.

PESSOAS, PEÇAS MAIS IMPORTANTES NAS ORGANIZAÇÕES

John C. Maxwell disse: O crescimento e o desenvolvimento das pessoas é o maior objetivo da liderança. Desenvolver pessoas, significa que o líder deve investir no potencial dos seus subordinados com o propósito de que eles aprendam, cresçam como cidadão e também profissionalmente. Tem algo errado quando alguém trabalha em uma organização e não percebe uma evolução. O líder precisa se preocupar em criar algo no sentido de que as pessoas cresçam e no futuro caminhem com suas próprias pernas. Líder bom é aquele que desenvolve seu subordinado a ponto do mesmo ser capaz de realizar tarefas com alto nível de excelência e tomar decisões sensatas, de forma que o liderado não seja tão dependente do seu líder.

Para que o líder proporcione o desenvolvimento de pessoas, ele precisa ter, antes de tudo, a consciência do impacto que ele causa na vida dos seus liderados. Em seguida, o líder precisa sair da sua zona de conforto para agregar valor à vida dos seus liderados. As pessoas mais admiradas no mundo são aquelas que trabalham para melhorar a vida de outras pessoas. O prêmio Nobel da Paz sempre é entregue a pessoas que vivem em função desse propósito. Madre Tereza de Calcutá é o exemplo clássico dessa realidade. Ações como essa, além de gerar seres humanos melhores, produzem um efeito multiplicador, em que a Terra vai se tornando um ambiente melhor para se viver.

O líder é um realizador de sonhos das pessoas que ele está à frente, sem esquecer, obviamente, dos resultados para sua organização.

Por maior que seja o potencial tecnológico de uma empresa, ela irá precisar de gente. Caso contrário, esse potencial ficará subaproveitado, gerando, assim, perdas diversas. Investir em pessoas implica em aumentar a competitividade, gerando multiplicação do conhecimento adquirido. Somado a isso, o liderado quando entende que a empresa possui essa política sente-se mais valorizado e por sua vez mais motivado, ofertando o seu melhor.

Na condição de líder só agregamos valor às outras pessoas quando:

- Temos algo de bom para oferecer;
- Quando controlamos o nosso egoísmo o suficiente para priorizar os outros;
- Quando realmente amamos as pessoas.

Isso faz com que o líder torne-se um amigo, um parceiro ou um integrante da equipe, despertando em cada subordinado admiração pelo líder e por consequência total engajamento na visão do líder.

COMO O LÍDER PODERÁ DESENVOLVER PESSOAS

1. APRESENTANDO O MELHOR EXEMPLO POSSÍVEL

O exemplo é algo muito poderoso. É uma ferramenta pedagógica que naturalmente promove o aprendizado do subordinado. Ao apresentar exemplo, o líder difunde uma mensagem na seguinte perspectiva: transmite confiança; por si só, o exemplo é uma mensagem motivacional; o exemplo é algo pedagógico, sendo transformado em momento de aprendizado; é uma clara demonstração de espírito de equipe, mostrando que o líder está junto no mesmo propósito; o exemplo estimula a visão, um poderoso sentido do ser humano, pois só acreditamos no que vemos; mostra que a pompa, que naturalmente está intrínseca no poder é menos importante do que as tarefas e constitui-se em um poderoso fator de conexão entre as pessoas.

2. O PRÓPRIO LÍDER ENSINANDO

Todo acontecimento no trabalho é momento apropriado para ensinar. Desde tarefas simples às mais complexas são oportunidades para mostrar suas peculiaridades. Mários Sérgio Cortela declara que o líder é aquele que consegue elevar a equipe; quando ele cresce, a equipe cresce com ele. Aquele que é capaz de fazer isso sabe que a equipe vai respeitá-lo, inclusive, se precisar fazer sacrifício, se perceber que ele não se beneficia sozinho. Aliás, o poder é para servir e não para se servir.

3. DELEGANDO MISSÕES

- Dentro do nível de competência, essa ferramenta permite ao subordinado aprender algo novo. Deve-se começar pelas mais simples para que o futuro líder ganhe confiança e vá progredindo em níveis para as mais complexas onde haja

exposição. É importante ressaltar que a delegação de tarefas não exime a responsabilidade do líder.

4. INCENTIVAR SEU LIDERADO AO AUTOAPERFEIÇOAMENTO

Comentar diariamente de uma forma amistosa sobre a importância de fazer cursos diversos. O líder precisa em todo tempo mostrar que as oportunidades são direcionadas para aqueles que estão preparados.

5. REALIZANDO FEEDBACK

O ato de destacar pontos positivos, erradicar os negativos e mostrar ao liderado o resultado do seu trabalho, é fundamental em seu crescimento profissional.

FEEDBACK, PODEROSA FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL

A palavra feedback nasceu na área espacial, mais precisamente na NASA. Os pesquisadores enviavam foguetes teleguiados para desvendar o espaço. Esses equipamentos eram controlados em Terra por uma central. No decorrer do percurso, o foguete emitia sinais à central, que os controladores os interpretavam e certificavam se o foguete estava seguindo o caminho correto. Caso os cientistas entendessem que o foguete estava seguindo o caminho errado, os pesquisadores em Terra emitiam um segundo sinal para corrigir a rota do foguete, colocando-o no caminho correto para que o mesmo atingisse o alvo preestabelecido. *Feedback*, nada mais é, do que uma reorientação para que o foguete não saia da sua rota e acerte o alvo.

As empresas, organizações e até mesmo pessoas comuns adotaram esse termo, que, traduzindo, é uma ferramenta de comunicação que consiste em uma prática, em que um líder orienta

constantemente ou sempre que necessário seus liderados para que os mesmos permaneçam cumprindo suas tarefas corretamente e nunca se afastando do objetivo que a empresa estabeleceu.

Feedback é algo aplicado em nossa vida desde criança. Nossos pais, mesmo sem conhecer o teor da palavra, realizavam esse procedimento quando nos advertia, nos corrigia e até nos disciplinava de uma forma mais consistente. O propósito deles era nos livrar do perigo, nos fazendo seguir pelo caminho correto.

Tratando-se de gestão de pessoas, *feedback* é um retorno que o líder dá ao seu liderado sobre o seu desempenho profissional na organização.

As pessoas quando são admitidas no trabalho, por mais competentes que sejam chegam muitas vezes desorientadas. Isso acontece porque o ambiente de trabalho é novo e alguns processos são diferentes.

O líder que acompanha tudo que está acontecendo e sabe exatamente onde a organização deseja chegar, precisa observar seus liderados para aplicar constantes *feedbacks* com o propósito de que os mesmos caminhem no rumo certo.

É importante destacar que há dois tipos de *feedback*, isto é, o positivo, que consiste em destacar a conduta do liderado por ele estar desempenhando bem a sua função ou também pelo fato de o mesmo ter realizado algo novo, fora da rotina, mas que agregou valor no ambiente de trabalho. Há, também, o *feedback* de desenvolvimento, ou seja, aquele que é realizado pelo líder quando percebe que o liderado está fazendo algo errado, fora da missão ou dos valores da organização. Como o próprio nome diz, o *feedback* de desenvolvimento é realizado com o propósito de elevar as competências dos liderados, possibilitando aos mesmos acertarem cada vez mais.

O líder precisa conhecer bem essa ferramenta e aproveitá-la ao máximo para desenvolver seus liderados.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O FEEDBACK

1 - *Feedback* é um procedimento muito sensível, pois mexe com o ego das pessoas;

2 - Antes de aplicar o *feedback* é muito importante que o líder faça uma reflexão sobre seu comportamento no sentido de que o mesmo tenha respaldo moral suficiente para dialogar com segurança sobre aquilo que ele pensa em aperfeiçoar;

3 - Enquanto o líder estiver usando essa ferramenta, é motivo de felicidade, pois é sinal que o líder ainda se preocupa com seu liderado;

4 - Entenda que quem está de fora enxerga melhor as coisas;

5 - Fique sensível aos *feedbacks* que a vida naturalmente nos fornece;

6 - *Feedback* não é uma disputa, em que o líder precisa provar que o liderado está errado ou que líder está certo.

PARA QUE SERVE O FEEDBACK

- Aproximar líder e liderado fortalecendo o relacionamento;

- Motivar as pessoas a trabalharem melhor e produzirem com mais qualidade;

- Alinhar as percepções;

- Corrigir rumos;

- Elevar competências;

- Valorizar os liderados;

- Que o liderado conheça mais o seu líder e a organização que trabalha;

- Mostrar preocupação com os liderados;

- Mostrar que o trabalho e o comportamento dos liderados estão sendo observados;

- Produzir resultados cuja marca é a excelência;

- Acompanhar a evolução dos trabalhos;

- Produzir uma reflexão nos liderados sobre o fato acontecido;

- É uma oportunidade que o líder possui para apresentar seu caráter e desenvolver confiança;

- É o momento para o líder mostrar que está disposto a ajudar, demonstrando companheirismo;

- Demonstrar respeito pelos liderados, dialogando sobre o desempenho de cada um.

RECOMENDAÇÕES PARA APLICAR UM BOM FEEDBACK

- Não formalize o evento demasiadamente, transformando-o em um monstro solene, que impõe medo nos liderados, porém, é preciso ser aplicado com um alto nível de profissionalismo para que o mesmo seja considerado e valorizado pelo liderado;

- Trate o *feedback* como um diálogo amigável;

- Demonstre com muita clareza interesse no liderado (empatia);

- Reúna evidências consistentes sobre o que precisa ser melhorado, evitando, assim, a subjetividade e a pessoalidade, pois contra fatos não há argumentos;

- O *feedback* precisa ser imediato, a menos que o líder esteja muito emocionado, devendo assim aguardar no mínimo 24 horas ou até os ânimos se estabilizarem;

- Todo *feedback* precisa ser concluído com um plano de ação, e de preferência elaborado pelo liderado e auxiliado pelo líder;

- No momento do *feedback*, o líder precisa se comportar da forma que o liderado compreenda que o líder é um parceiro que se preocupa, e que está disposto a servir e ajudar e nunca um inimigo que precisa ser temido;

- Aplique sempre o *feedback* positivo, pois o mesmo prepara naturalmente a mente do liderado para o feedback de desenvolvimento;

- Tenha muito cuidado com as palavras e a maneira como estão sendo empregadas;

- Não existe dia e hora para aplicar *feedback*, mas sim, oportunidades diárias para melhoria da qualidade das tarefas;

- O alvo do *feedback* é o comportamento e nunca a pessoa;

- Jamais um *feedback* poderá causar constrangimento aos liderados;

- O *feedback* positivo é muito importante que seja em público, já o de desenvolvimento deverá ser sempre em particular;

- Não é uma regra, mas dependendo da situação, pode-se dentro do possível iniciar um *feedback* de desenvolvimento destacando as qualidades do liderado e o que ele realiza de bom na organização.

CONSEQUÊNCIAS DA FALTA DE FEEDBACK

- Queda nos resultados da organização;

- Liderados totalmente sem rumo, desorientados;

- Desmotivação, pois as pessoas se sentem sozinhas e abandonadas, entregues à própria sorte;

- As pessoas não crescem profissionalmente;

- Muita perda de tempo com trabalhos que precisam ser refeitos.

POR QUE OS LÍDERES NÃO APLICAM FEEDBACK?

- Eles estão sem rumo, pois não sabem onde desejam chegar, e como não sabem para onde vão, não há como apontar caminho para outras pessoas;

- Não estão o mínimo preocupados com a organização que trabalham, pois querem mais é receber seu salário no final do mês e pronto;

- Não foram treinados para aplicar essa ferramenta;

- Não sabem a importância dessa ferramenta;

RECEBENDO FEEDBACK

- Quem recebe *feedback* precisa entender que é papel do líder usar essa ferramenta;

- É preciso receber as orientações como

algo importante que irá melhorar sua performance dentro da organização e, conseqüentemente, melhorar os resultados;

- Valorizar o *feedback* é uma postura de pessoas inteligentes que desejam crescer.

METODOLOGIA PRÁTICA E SIMPES PARA APLICAR UM BOM E PRODUTIVO FEEDBACK

1 - Perceba o momento certo para aplicar essa ferramenta de desenvolvimento pessoal;

2 - Analise seu estado emocional e o estado emocional do seu liderado;

3 - Seja específico e claro, falando exclusivamente do fato acontecido e das conseqüências;

4 - Escute empaticamente o que o liderado tem a dizer;

5 - Fale da postura e do comportamento do liderado que precisa ser aperfeiçoado;

6 - Para melhorar a rotina de trabalho, elabore um plano de ação juntamente com o liderado;

7 - Comente sobre o que espera do liderado a partir daquela ocasião, afinal os rumos já foram alinhados;

8 - Valorize-o profissionalmente, particularmente suas potencialidades;

9 - Encoraje-o a enfrentar os desafios da vida e o motive agindo na sua natureza motivacional.

10 - Na primeira mudança comportamental aplique *feedback* positivo.

Portanto, o *feedback*, além de promover um saudável relacionamento, caso seja aplicado com a metodologia correta, ainda promove o desenvolvimento do liderado, motivação e satisfação, somado aos excelentes resultados que a empresa alcança.

CONCLUSÃO

O líder é alguém que percebe, extrai e aplica as habilidades individuais de cada membro da sua equipe com o propósito

de bem cumprir a missão que lhe foi delegada.

Cada ser humano possui habilidades adquiridas por meio da formação tradicional frequentando universidades e escolas técnicas, somado às habilidades adquiridas na escola da vida. O líder precisa ter a sensibilidade suficiente para identificar e desenvolver essas competências promovendo o melhor aproveitamento dos seus liderados.

O líder é uma peça fundamental em uma organização. Porém, é importante saber que o subordinado não quer um líder apenas para dizer o que ele deve fazer e depois fiscalizar seu trabalho. O que na realidade todo subordinado sonha é com um líder parceiro, que inspira pelos valores, um amigo com que ele possa confiar e que, somado a isso, venha agregar valores e competências. Alguém que possa contar para solucionar um problema, interagir, dialogar sobre coisas da vida e receber orientações sem ser criticado em roda de amigos.

Destaco que o *feedback* é uma poderosa ferramenta de comunicação e de aprendizado. O líder precisa de uma forma profissional e amistosa fazer uso desse instrumento para ensinar e desenvolver os integrantes de sua equipe. É uma grande oportunidade para corrigir rumos, elevar competências e valorizar os liderados.

É de extrema importância que o líder coloque a pessoa certa no lugar certo, ou seja, cada talento aplicando seu talento. Desse modo, as tarefas serão cumpridas com maior qualidade e ao mesmo tempo os liderados mantêm-se motivados porque fazem o que gostam e se desenvolvem, pois estão exercitando diariamente seu talento. Isso vem confirmar o tema deste trabalho que diz: Desenvolvimento de pessoas: legado de um líder.

REFERÊNCIAS

MAXWELL, John C. As 21 Irrefutáveis Leis da Liderança. Rio de Janeiro: Vida

Melhor, 2007.

_____. A Arte de Formar Líderes. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2011.

_____. O Livro de Ouro da Liderança. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2011.

HUNTER, James C. O Monge e o Executivo: Uma História Sobre a Essência da Liderança. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

MURDOCK, Mike. Os Segredos da Liderança de Jesus. Rio de Janeiro: Central Gospel, 2007.

BOA, Kenneth. O Líder Perfeito: Os Traços da Liderança de Deus. São Paulo: Vida, 2007.

CORTELA, Mário Sérgio. Qual é a Tua Obra? Inquietações Propositivas Sobre Gestão, Liderança e Ética. Petrópolis: Vozes, 2015.

DE LIMA, Elinaldo Renovato. O Caráter do Cristão. Rio de Janeiro: CPAD, 2017.

CURY, Augusto. O Mestre da Sensibilidade: Jesus, o Maior Especialista no Território da Emoção. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

MEYER, Joyce. A Formação de Um Líder. Rio de Janeiro: Bello Publicações, 2006.

OPERAÇÕES DE DEFESA PARAGUAIA NA BATALHA DA TRÍPLICE ALIANÇA: UM ENFOQUE EM “CURUPAITY”

Ferreira, Ramon Vilas Boas¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo explorar a genial Engenharia técnica paraguaia em suas principais Áreas de Defesa construídas nas Batalhas da Tríplice Aliança, analisando os fatos históricos baseado em suas manobras táticas. Nossa intenção é refletir sob o ponto de vista tático defensivo, relacionando-os às condições de combate defensivo também enfrentadas em outras guerras da segunda metade do século XIX e enfatizar o cenário operacional específico da batalha de 22 de setembro de 1866 (Curupaity) em si, explicar o que aconteceu no Campo de Batalha da América do Sul, oferecendo sobretudo, uma avaliação tática sobre as causas da tragédia, respeitando suas limitações e desafios, mas sem esquecer das nuances políticas que a história militar nos exige.

Palavras-chave: Tríplice Aliança, Defensiva, Curupaity, História Militar

INTRODUÇÃO

Depois de 150 anos do início da batalha, a Tríplice Aliança continua sendo o maior conflito militar internacional já ocorrido no nosso continente, no entanto o

conhecimento deste conflito, suas origens, as táticas militares, as relações diplomáticas e inclusive as profundas mudanças ocorridas, embora muito significativas, ainda estão enclausuradas nos círculos das Forças Armadas. Atualmente, já não se justifica mais o afastamento dispensados por parte dos acadêmicos à História Militar e de guerra, deixando o canto, como se fosse um subproduto de outras formas de escrita da História, ou mesmo como se fechassem os olhos para vários conflitos militares que tomaram e tomam o mundo ou até mesmo aos altos gastos militares manipulados por praticamente todos os governos, para não mencionar os que mais tomam decisões que afetam o destino de todo o planeta.

O olhar sobre o Paraguai, por sua vez, tem como objetivo explorar o sua Engenharia Técnica na área de Defesa realizada principalmente na Batalha de Curupaity, e analisar os fatos relacionados com maneabilidade desta batalha, enfatizando a partir do ponto de vista tático (relacioná-lo com as condições de combate de outras guerras da segunda metade do século XIX) e do teatro de operações da Batalha de Curupaity em si, explicando o que aconteceu no campo de batalha da América do Sul, e oferecendo

¹2º Sgt Inf - Licenciado em História - UEPG e Pós Graduado em Neuroaprendizagem - AVM Faculdades Integradas (ramonvboas@yahoo.com.br)

observação do aspecto operacional.

Paraguai lutou quase sempre em desvantagem, após a derrota na batalha fluvial do Riachuelo, onde a esquadra paraguaia composta de oito navios mercantes guerra armado foram abatidos e destruídos pela esquadra brasileira formada por dez canhoneiras fluviais com “ mecanismos adequados, armamento superior, e mais rápido” decidiu pela estratégia defensiva, escolhendo a fortaleza de Humaitá como o eixo da defesa do território paraguaio. E por isso fortificou o Rio Paraguai, em Curuzu, Curupayti e outros pontos estabelecendo uma rede de defesa de todos os lugares possíveis onde poderia chegou até aquela fortaleza como indica De Ramon (1993).

A nação Guaraní sofreu seis longos anos de guerra (1864-1870) e somando-se a isso mais outros de ocupação militar (1769-1878), mas isso não era apenas por possuir um líder de estado inconsequente, mas por contar com uma talentosa equipe de engenheiros, derivada de uma abertura do sistema político, econômico e tecnológico encabeçada por Carlos Antonio López, o qual levou a frente medidas para a modernização tecnológica, o que proporcionou à contratação de cerca de 188 engenheiros, a maioria de origem britânica, que realizaram a construção de oficinas para a construção de máquinas e fabricação de armas como afirma Pla (1984).

A OFENSIVA PARAGUAIA EM TUIUTI

Iniciada a Guerra da Tríplice Aliança com a Invasão paraguaia a Corrientes e ao Império do Brasil, tendo uma vez fracassada essa, a estratégia do presidente Francisco Solano Lopez foi estritamente defensiva. A Fortaleza de Humaitá foi o centro do dispositivo defensivo, e o engenheiro britânico Thompson estava a cargo das fortificações e começou a fortalecer os pontos fortes de Curuzú e Curupayty, edificações muito importantes para garantir a o êxito

pretendido. Entretanto, os brasileiros tomaram de assalto a Fortaleza de Curuzú cujas obras de defesa ainda estavam incompletas.

A Batalha de Tuiuti foi um confronto armado entre as forças paraguaias contra os aliados em um marco da Guerra da Tríplice Aliança. Aconteceu em 24 de Maio de 1866, como resultado do ataque do exército paraguaio ao campo aliado estabelecido em uma área seca cercada por pântanos conhecida como Tuyuti dentro do território paraguaio.

Com esta tática ofensiva, Lopez pretendia inclinar a guerra a seu favor, e para isso chamou a maior quantidade possível de soldados para desferir um golpe decisivo na maior parte do exército aliado estabelecida Tuyuti, com o objetivo final de negociar a paz com aliados e forçar sua retirada do território paraguaio.

Desde então, sem condições humanas para vencer a céu aberto, restou a Solano Lopez somente resistir entrenchado em sua triple fortificação (Fortaleza Curuzu, Curupayti e Humaitá) na esperança de desgastar as forças inimigas.

Após a batalha de Tuiuti, os Aliados avançaram lentamente em direção ao norte, enfrentando uma série de linhas defensivas ao redor do campo ocupado pelos exércitos adversários.

Como primeira nação que encarou trincheiras de construção como uma estratégia defensiva, meio século antes da Primeira Guerra Mundial, o Paraguai teve de enfrentar o comandante Mitre, que derrotou reservas dez mil homens trazidos pelo Visconde de Porto Alegre e, em seguida, decidiu por atacar as baterias do Forte Curuzu e Curupayty, alinhando sua posição de Humaitá às margens do rio Paraguai.

AS TÁTICAS DE DEFESA EM CURUZU

Forte Curuzu da mesma forma como o Forte de Curupayty, constituiu-se em uma defesa para a frente da Fortaleza de Humaitá. Este complexo defensivo

paraguaio controlava o acesso por via fluvial a capital, Assunção. Durante a batalha, como prova da força defensiva, ele afundou o couraçado brasileiro “Rio de Janeiro” e muitos outros navios da Marinha Imperial com a utilização de minas flutuantes.

A história mostra que quando um país mais fraco é atacado por uma força naval poderosa, contra a qual não pode oferecer resistência direta, (devido falta de meios navais adequados), a nação atacada muitas vezes recorrem a natureza puramente defensiva dos procedimentos, tais como emprego **minas flutuantes**. Isso foi o que fez os russos durante a Guerra da Criméia (1854), assim como os rebeldes do sulistas durante a guerra civil dos Estados Unidos (1861), e os paraguaios, depois da destruição de seu esquadrão durante o combate de Curuzú, Curupaiti e Stream (1866).

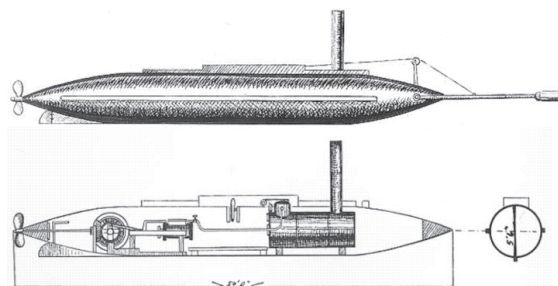
Os rios correm para o mar, de modo que qualquer objeto flutuante deixado livre à mercê da corrente de um rio, é inexoravelmente empurrado para jusante. No Paraguai, quando não estavam em movimento, os navios da frota brasileira encontravam águas abaixo do rio Paraguai. Portanto, os navios aliados tornaram-se alvos naturais de minas flutuantes, lançados no curso superior do rio, foram planejadas para atingir os seus cascos.

Com a eclosão da Guerra Civil Americana, os sulistas, usando técnicas de defesa e não tendo os navios de guerra em quantidade suficiente para atender nortistas, também decidiu recorrer ao uso de minas flutuantes, como haviam feito os russos na Crimeia sete anos antes, um tema amplamente discutido na imprensa a qual tinha dado cobertura à guerra. Nos Estados Unidos, o lado que tinha organizado uma guerra armada foi a do Norte (apelidado de Yanques), que foi usado para impor um bloqueio sobre os principais portos rebeldes. Na Guerra da Tríplice Aliança, que foi praticamente a mesma coisa, após a derrota da frota paraguaia na Batalha do Riachuelo, o

Marechal Solano Lopez decidiu-se então pela guerra de minas.

Para uma melhor compreensão desta questão, destacamos o Solano Lopez, que para se preparar para a guerra, algo que ele vinha fazendo secretamente, tentou contratar vários consultores estrangeiros, entre os quais podemos citar o engenheiro naval e designer de Inglês William Keld Whytehead que se mudou para o cargo de diretor de San Gerónimo Shipyard, localizado em Assunção, o famoso coronel Thompson e ex-tenente do Exército dos EUA (nortista) Thomas H. Bell, que foi encarregado de fazer a minas flutuantes. É curioso notar que, de acordo com dados da revista Marítima Brasileira, o tenente Thomas Bell tinha sido um oficial do Exército do Norte que lutou contra os rebeldes do sul de seu país de origem. Do lado brasileiro, quem ajudou a lidar com a ameaça das minas foi o Tenente James Hamilton túmulo, um ex-confederado (sulista). Portanto, era uma situação um tanto curiosa: um ex-oficial nortista cuja Marinha Nacional sofreu os efeitos devastadores das minas do sul - cerca de 40 navios yankees foram afundados ou seriamente danificado - agora fabricava minas flutuante, que foram lançados contra os navios da Imperial Esquadra Brasileira, cuja defesa teve que trabalhar um ex-oficial da Marinha de Guerra da Confederação, agora a cargo de administrar os meios de proteger dos perigos das minas paraguaias.

Figura 03. Minas Flutuantes



Fonte: Revista Marítima Brasileira

A fim de mostrar o perigo real de minas flutuantes paraguaias, cumpre dizer que

em dois de dezembro no ano de seu lançamento ao mar, o navio de guerra Rio de Janeiro foi atingido por uma mina na qual ele fez um buraco no casco, que ele rapidamente foi para o fundo, levando grande parte da tripulação.

Balanço da Batalha

BATALHA DE CURUZU	
FORÇAS	
PARAGUAI	TRÍPLICE ALIANÇA
2.830 soldados e 13 Canhões	8.385 soldados, 6 encouraçados e 7 Canhões sobre barcos
BAJAS	
832 mortos e 1.300 feridos	213 mortos e 628 feridos totalizando 941 bajas e 1 encouraçado fundido

Fonte: César Cristaldo Dominguez: *La Campaña de Humaitá*

As tropas aliadas não estavam preparados para um ataque frontal contra as trincheiras paraguaias, o que causou muitas baixas no início do ataque. Finalmente, as tropas atacantes manobram e começaram a dominar as forças e as trincheiras paraguaias que se tornaram expostas uma falha da organização das posições, compreensível quando das dificuldades na conformação do terreno ou a falta de meios, ficando com a alternativa de aumentar a vigilância nesses casos, o que não atendidas (em uma análise técnica) no primeiro Forte Paraguai. No entanto, até perto do fim da tarde, Diaz conseguiu manter Curuzu sob controle firme. Depois de um combate corpo-a-corpo final.

A vitória dos Aliados em Curuzu, sob a observação do coronel Juan Beverina, do Exército Argentino, citado por Gonçalves revela que a grande largura do fosso paraguai, impediu o fogo direto dos defensores quando os brasileiros chegaram à parede, destaque também o fato de Curuzú estar totalmente fora do “apoio de fogo” da Artilharia, localizado em Curupaiti, e vale ressaltar a falta de uma reserva de infantaria paraguaia (ou seja, o núcleo reserva defesa), a fim de aprofundá-la, melhorar um possível contra-ataques, e/ou reforçar ou substituir

os elementos da Área de Defesa na trincheira.

As tropas reserva de Diaz que escaparam do inimigo, apoiadas pelo Apoio de Fogo e por meio das trincheiras escavadas na Área de Trens, correram rapidamente para Curupaity.

A QUEDA DE CURUZU E A GRANDE DEFESA EM CURUPAYTI

Em 22 de setembro de 1866, Bartolomé Mitre, comandante da Tríplice Aliança, mesmo com algumas divergências táticas frente outros generais aliados, ordenou o ataque à posição do inimigo fortificada de Curupayti, segundo o relatório enviado a Julián Martínez, Ministro interino de Guerra, onde ele afirmou ter ordenado o ataque “sobre as linhas de fortificação de Curupayty, armadas por cinquenta e seis peças de artilharia e guarnecida por quatorze batalhões” ... “um total de mais de dezoito mil homens.”. De toda Guerra do Paraguai esta foi a primeira batalha planejada por Mitre e a primeira (e única) executada diretamente por ele.

A queda de Curuzu encheu de otimismo o alto comando aliado. Agora ele acreditava que Curupaity daria passagem para as tropas da Tríplice Aliança.

Curupaty, entretanto, era muito mais preparado do que a Defesa Curuzu. Ainda mais depois que Lopez ordenou a escavação novas trincheiras, com uma diferença considerável em torno delas e adicionando novas peças de artilharia.

Chris Leuchars ao discorrer sobre as qualidades das fortificações de Curupaiti (fosso, parapeito, linha de abatizes, o encharcamento do solo, artilharia pesada, a grande presença de infantaria) que vários autores observam, cita o fracasso dos Aliados para destruir a linha abatizes (principal obstáculo ao assalto da Terra) com artilharia antes de prosseguir. Também observou o fato de que a dificuldade dos paraguaios foi selecionar alvos entre as várias opções que eles tinham para destruir as tropas aliadas.

O principal fosso, o primeiro a ser concluído, era de dois metros de profundidade e quatro metros de largura. A retirada de terras em parapeitos defensivos empilhados dois metros de altura, atrás dos quais noventa armas, que abrange o lado do rio e do lado do banco foram distribuídos. O bordo exterior da trincheira constituída por uma barreira de espessura, abatizes (estacas afiadas) foi erguida utilizando árvores recém-cortadas. O mesmo foi feito na primeira linha. Com as fortes chuvas que se seguiram, esses obstáculos foram escondidos debaixo d'água, tornando-se armadilhas mortais. duas pontes levadiças, bem como calçadões e depósitos de munições subterrâneas também foram construídos.

De acordo com o Barão do Rio Branco, dados da primeira linha de defesa consistiu em um fosso de 12 pés de largura por 10 de profundidade, com o trilho correspondente. A segunda, que foi iniciada pelo engenheiro Wisner von Morgenstern, foi num plano superior e seguiu acima da escarpa natural, ou garganta, que, a partir da margem esquerda do rio Paraguai, vai acabar na Lagoa Méndez o López. Ali, a fenda era de 27 pés de largura e 18 de profundidade.

O terreno que os Aliados tinham de percorrer para alcançar essas trincheiras cortar valas (valas) era coberto com matas e espinhos.

Ainda assim, os aliados alcançaram as primeiras linhas de trincheiras. Soldados e oficiais aliados que participaram neste evento ficaram surpresos. Em primeiro lugar, quando os paraguaios perceberam que a primeira linha era insustentável por mais tempo, retirou-se para defender um perímetro interior, deixando pouco para a conquista aliada. Além disso, apenas em seguida, (e depois de pesadas perdas) os aliados perceberam que havia outra trincheira que precisavam tomar. Após um período de hesitação, veio a ordem de seguir em frente.

Estudante das “estratégias europeias”, Mitre decidiu, então, em um ataque frontal

de baioneta com cerca de 17.000 homens, em seguida, simulou uma retirada para que o inimigo saísse em perseguição, depois virar e vencê-los fora do forte. O que não considerou Mitre, foi, em primeiro lugar, o chão lamacento depois de três dias de chuva que separavam a posição de seu inimigo, e em segundo lugar, que os paraguaios, em vez de ir atrás dos atacantes, olhou como estas refez o pântano com grande esforço. A tropa tinha que ir para o terceiro pântano tempo cheio de cadáveres de seu próprio exército para desalojar a “fortificação”, que terminou em tragédia.

A iniciativa do ataque era diretamente do próprio Mitre, segundo o relatório enviado Julián Martínez, Ministro Interino da Guerra, onde ele afirmou ter ordenado o ataque “sobre as linhas de fortificação de Curupayty, artilharia cinquenta e seis pedaços e guarnecido pro quatorze batalhões “...” um total de mais de dezoito mil homens “(Mitre Cuartel de Cruzú Martinez, 24 de setembro 1866. partidos oficiais - AGM.t.II.p.333).

As duas colunas do ataque principal sofreu desde o momento um fogo intenso da artilharia paraguaia, pois seu funcionamento foi prejudicado pela terra enlameada devido aos três dias anteriores de chuva e ervas daninhas. Entretanto eles conseguiram superar os obstáculos usando uniformes e carregando escadas para este fim e lançou o ataque da trincheira principal, mas foram recebidos com uma lagoa e uma barreira de pântano inacessível que tornou impossível continuar seu avanço.

CONCLUSÃO

A batalha da Tríplice Aliança veio comprovar que na “era industrial”, um Exército não podia mais ser improvisado (técnico, tático, ou diplomaticamente), devido à crescente sofisticação da ciência guerra.

O Brasil não estava preparado para entrar numa guerra, porque, apesar da

baixa densidade de sua população e vasto território na segunda metade do século XIX, ainda tinha um exército mal organizado e muito pequeno. Esta situação, refletia o modo de produção escravista de uma sociedade que marginalizava uma população livre e não proprietária, a qual, portanto, colocava barreiras na formação de um exército com um senso de responsabilidade, disciplina e patriotismo. Além disso, o serviço militar sempre foi visto como um castigo pode ser evitado e recrutamento foi arbitrária e violenta. As tropas utilizadas até agora nos conflitos de prata foram compostas principalmente de contingentes armados de estancieiros, gaúchos líderes políticos e algum dinheiro da Guarda Nacional.

No entanto, vale ressaltar que a Defesa de Curupaity, apesar da “aparente” êxito e do resultado de uma bela peça de engenharia, era uma operação que teve de ser otimizada. Intoxicado pelo heroísmo e otimismo, Lopez fechou os olhos para suas vulnerabilidades e pouco pensou sobre as chances de ser surpreendido pelos flancos, por exemplo. Caxias quando tomou o controle das operações sob as ordens do Imperador, reconheceu o elevado valor das lojas daquelas Fortificações de Campanha e reformou as táticas de guerra: ele participou de construção de uma fortaleza, linhas telegráficas interface essas novas posições. Ao mesmo tempo, (Caxias) lançou um serviço com balões de observação cativos de reconhecimento que veio dos EUA, os quais foram inicialmente operados pelos irmãos Allen, para mapear as posições paraguaias e resolver parte do problema da ignorância cartográfica (uma oportunidade de melhoria observado depois da capitulação em Curupaity) e prevista a construção de pequena ferrovia para realizar suporte de apoio logístico dos pontos fortes adversários infiltrados Curupaity e Humaitá.

Sem dar por terminado avalio que tanto a doutrina Defensiva como Ofensiva da

atualidade aprenderam muito com a herança das batalhas da Tríplice Aliança. Nossos ancestrais, a partir dela viu a grande necessidade de profissionalizar o Exército, com especial atenção para a execução das Teorias Operativas, Logística, e Diplomáticas, sem esquecer a mudança do olhar para a escravidão, ao passo que construíram uma liderança baseada na valorização dos seus recursos humanos.

REFERÊNCIAS

BENTO, CLAUDIO MOREIRA. A Guerra do Paraguai: Um laboratório de Doutrina Militar pouco explorado, 1931-; Idioma: Português, REVISTA MILITAR BRASILEIRA, Acessado em: 20/08/2016, disponível em: <https://ihgb.org.br/pesquisa/hemeroteca/artigos-de-periodicos/item/77948-aguerra-do-paraguai-um-laborat%C3%B3rio-de-doutrina-militar-pouco-explorado.html>

DE CARVALHO, ALVANIR B. Encouraçado Tamandaré: O primeiro navio varredor da Marinha do Brasil. Revista Marítima Brasileira / Serviço de Documentação Geral da Marinha. v.130, jul. / set. 2010, Rio de Janeiro: Ministério da Marinha, Trimestral.

DE RAMON, ARMANDO. Ruptura del viejo orden hispanoamericano, História de América, Editorial Andres Bello. Santiago – CH

DONATO, Hernâni. Dicionário das batalhas brasileiras. 2a ed, IBRASA, 1996, ISBN 8534800340, ISBN 9788534800341, 593 pp

DORATIOTO, Francisco. Maldita Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. Tentativas de paz na Guerra do Paraguai, Revista Navigator: subsídios para a história marítima do Brasil. Rio de Janeiro, V. 11, n 21, p. 119-131 – 2015.

GONÇALVES, LEANDRO JOSÉ CLEMENTE. Tática do Exército Brasileiro na Guerra do Paraguai entre 1866 e 1868,

Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Franca 2009.

LEUCHARS, Chris. To the bitter end. Westport: Greenwood Press, 2002.

ORECCHIA, JOSÈ MARIA OLIVERO. La División Oriental “olvidada” en la guerra de la Triple Alianza. Desde el retorno del general Flores a la repatriación de la División. Octubre

1866 - diciembre 1869 ESTUDIOS HISTÓRICOS – CDHRPyB- Año VII - Julio 2015 - Nº 14 – ISSN: 1688 – 5317. Uruguay

PLÁ, JOSEFINA. Los británicos en Paraguay, Arte Nuevo Editores, 1984, Asunción-PY

THOMPSON, GEORGE: La Guerra del Paraguay. Asunción: RP Ediciones, 2010

RIO BRANCO, Barão do. Efemérides Brasileiras. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 1999.

CURSO MASTER GUNNER LEOPARD 1V NO CHILE E A EXPERIÊNCIA DE UM MILITAR DO EXÉRCITO BRASILEIRO EM CURSO NO EXTERIOR

Enilson Galdino Queiroz Filho - 2º Sargento de Cavalaria

RESUMO

Este artigo trata sobre o Curso de Master Gunner Leopard 1V, ministrado pelo Exército Chileno na cidade de Iquique e sobre a experiência de um militar do Exército Brasileiro em curso no exterior. O trabalho realizado mediante pesquisa bibliográfica valeu-se de manuais, artigos, materiais disponibilizados na internet, bem como a experiência pessoal em missão no exterior tendo ao fim sido integrados por intermédio de processo analítico, culminando com a conclusão esperada.

PALAVRAS-CHAVE: Master Gunner, Leopard, Treinamento, Capacitação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa a apresentar uma análise sobre o Curso Master Gunner de Leopard 1V, ministrado pelo **CECOMBAC – Centro de Entrenamiento de Combate Acorazado**, na cidade de Iquique/Chile.

Este artigo fará abordagens sobre a importância do Master Gunner para uma Unidade Blindada, suas competências e responsabilidades, características e histórico da cidade de Iquique,

desenvolvimento e composição do curso e a experiência da realização de um curso no exterior.

DESENVOLVIMENTO

HISTÓRIA DO MASTER GUNNER

O conflito entre Israel, Egito e Síria confirmou a necessidade da proficiência das guarnições CC em todos os níveis, pois ter o melhor equipamento não seria o bastante. Após a Guerra do Vietnã, em meio a Guerra Fria, o Exército Americano desenvolve uma nova doutrina para o futuro. A Arte da Guerra sinalizava que o correto emprego do combinado CC/Fuz em momentos cruciais da batalha decidiria o combate.

A partir destes pressupostos, o programa *Master Gunner* foi criado nos EUA. Ao Fort Knox, lar da guerra embarcada daquele país, coube a responsabilidade da formação dos primeiros *Master Gunners* dos EUA, que teriam a responsabilidade de conduzir a tropa blindada ao mais alto nível de adestramento. A tropa blindada americana, treinada pelos *Master Gunners*, teve seu batismo de fogo na

operação Tempestade no Deserto, no Iraque. Diante do sucesso alcançado pelo programa americano, muitos países passaram a formar seus próprios quadros de especialistas.

Com algumas variações relativas à forma de atuação, mas sempre com foco no aumento da capacidade das guarnições blindadas, os seguintes países possuem *Master Gunners* em seus quadros: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Cingapura, Chile, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Inglaterra, Israel, Noruega, Polônia, Portugal, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia¹.

O Master Gunner de blindados, é um militar capacitado e treinado para melhorar os índices e aproveitamento de tiro de uma Unidade Militar.

“O Master Gunner é um especialista no assunto, que conhece o blindado desde sua manutenção até o tiro, e ele pode orientar operadores de blindados para atingir o melhor de sua tripulação. Ele também ajuda a desenvolver planos de tiro baseados na capacidade tripulação/blindado e é responsável sobre sua avaliação e gestão. Ele encontra a fraqueza da tripulação e a treina para melhorá-la.” (Master Sgt. GALLOWAY, Garry)

Uma das principais missões do Master Gunner é auxiliar os comandantes, em todos os níveis, no planejamento, desenvolvimento, execução, avaliação e formação das tripulações de blindados.

O LEOPARD

O projeto Leopard começou em novembro de 1956 para substituir os carros de combate M47 e M48 em uso no Exército da Alemanha Ocidental. O veículo deveria ser leve, resistir a tiros rápidos de

20mm de qualquer lado e ter proteção NBC. A mobilidade teve prioridade em relação ao poder de fogo e a blindagem, considerando-se as modernas armas antitanque. As primeiras entregas ocorreram em 1965 e diversos países europeus adquiriram o veículo. Por restrições impostas pela política de venda de armas da Alemanha, exportações para Grécia, Espanha e Chile foram vetadas, pois nesta época, tais países estavam sob regimes totalitários. Estes países acabaram por adquirir o AMX 30.



Leopard 1A1

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Leopard_1

Depois da entrega do primeiro lote, os três seguintes já foram do modelo Leopard 1A1. Esta versão inclui um novo sistema de estabilização do canhão, que efetivamente permite o tiro em movimento. O Leopard 1A1 também possui uma proteção ao longo das laterais para proteger a parte superior das lagartas. Entre 1974 e 1977, todos os veículos foram atualizados para a versão 1A1A1 com blindagem adicional na torre. Em 1980, foram atualizados com o intensificador de imagens noturnas PZB 200, surgindo a versão 1A1A2. Em 1986, aparece o modelo 1A5, ao qual se integrou um sistema de controle de fogo EMES 18, com câmara térmica incorporada. Com a aquisição de 240 Carros de Combate Leopard 1A5 pelo Exército Brasileiro fica consolidada a opção por este veículo como espinha dorsal da Cavalaria brasileira, elevando o número para um total de 368 unidades adquiridas, o que

¹ Apresentação do IAT, Curso de IAT Centro de Instrução de Blindados

equivale ao total de CCs M-41 que antes mobiliavam as Unidades da Arma Ligeira.

A aquisição dos CC Leopard 1A5 deixa finalmente o Exército Brasileiro com um veículo com características gerais muito similares àquelas do EE-T1 P1 Osório que se planejava adquirir para nosso Exército, sendo os novos Leopard 1A5 superiores em poder de fogo.



Leopard 1A5BR

Fonte: <http://www.infodefensa.com>

CURSO MASTER GUNNER DE LEOPARD 1V

Nos anos 90, o Exército Chileno adquiriu a VBC CC Leopard 1V (*Verbeterd*) do Exército Holandês. Trata-se de uma versão do Leopard 1 A1A1 com implemento do sistema de controle de fogo EMES-12 e o sistema de visão noturna passiva PZB200. Atualmente, todas as tripulações do país são formadas no CECOMBAC e o militar que não estiver habilitado, não é autorizado a operar o CC. O Leopard 1V, é a frota blindada dos Regimentos mais ao Sul do Chile, em Punta Arenas e Puerto Natales.



Leopard 1V

Fonte: <http://www.aviacionargentina.net/foros/noticias-aa-net>

O CECOMBAC é parte da *Escuela de Caballeria Blindada do Exército do Chile*, situada em Iquique, região Norte do Chile, e tem como principais atribuições capacitar oficiais e praças na operação da VBC CC Leopard 1V e VBC CC Leopard 2A4, certificar as guarnições CC das unidades blindadas e ministrar o Curso de IAT e treinar militares de infantaria.



Leopard 2A4

Fonte: <https://www.scalemates.com/profiles/mate.php?id=16281&p=albums&album=23317>

Atualmente, todas as tripulações do país são formadas no CECOMBAC. O Centro conta, para o curso de IAT Leopard 1V e Leopard 2A4, com quatro cabines de simulação de guarnição da empresa alemã Krauss-Maffei Wegmann (KMW) e três torres de simulação de procedimentos para a guarnição.



*Cabine de simulação Leopard 1V
Fonte: Arquivo pessoal*

CURSO MASTER GUNNER LEOPARD 1V/2015

O curso Master Gunner de Leopard 1V/2015 teve a duração de 07 semanas e foi dividido nos seguintes tópicos: armamento principal e secundário, sistema de controle de fogo, técnica de tiro, tiro de sub-calibre, tiro real e manutenção. Quase todo o curso foi realizado no âmbito do CECOMBAC, na cidade de Iquique e teve os módulos de tiro de sub-calibre, tiro real e manutenção realizados na região de Baquedano, no deserto chileno. O curso foi composto por 6 militares chilenos, sendo 01 Subteniente (equivalente a um 2º Tenente do EB) e 05 Cabos (equivalentes a 3º Sargentos do EB) e por 03 militares brasileiros (1º Sgt Gilnei, 2º Sgt Nunes e 2º Sgt Enilson).

As instruções eram ministradas durante todo o dia e ao final de cada semana era aplicada uma prova sobre o módulo ministrado. No Exército Chileno, só concorre ao curso Master Gunner o militar que possui o Curso de Operador de Leopard e que possui, no mínimo, três anos de experiência na função de Cmt CC.

Nenhum dos três militares brasileiros que foram selecionados para fazer o curso possuíam o Curso de Operador de Leopard no Brasil e por este motivo, o comando do CECOMBAC cogitou a hipótese de ser fornecido apenas um certificado de participação para os militares

brasileiros ao final do curso. Entretanto, com ajuda dos militares chilenos e dedicação diária, os militares brasileiros se nivelaram com os chilenos ao final do curso, ficando até mesmo à frente de alguns na classificação final, motivo pelo qual o senhor Cel Cheg, Comandante do CECOMBAC, resolveu entregar certificado de graduação aos sargentos do Exército Brasileiro. A preparação contínua e o autoaperfeiçoamento são importantíssimos em qualquer situação da vida na caserna, e com o estudo de idiomas não é diferente. Somente um estudo constante permite que os militares estejam, a qualquer momento, preparados para uma missão/curso no exterior para com isso poder bem representar sua Organização Militar e, em um nível mais alto, o Exército Brasileiro.



*Torre de Simulação de Procedimentos do Leopard 1V
Fonte: noticiasffaachile.blogspot.com*



*Polígono de tiro na região de Baquedano
Fonte: Arquivo pessoal*

PREPARAÇÃO

Entre o período de pré-seleção e a designação para o curso, se passaram apenas 02 semanas e devido ao curto tempo de preparação, a mesma se deu através de extratos do manual do Leopard 1V do Exército Chileno que foram enviados, via email, por um dos instrutores do curso 1 semana antes do embarque. Chegando em Iquique, no primeiro dia de instrução, os militares brasileiros já foram submetidos a uma prova. Mesmo sem a devida preparação, nem tampouco conhecimento prévio sobre o equipamento, os militares brasileiros conseguiram atingir todos os objetivos propostos durante o curso.

CONCLUSÃO

Os IAT, nas diversas Organizações Militares (**dosagem de 1 Of e 2 Sgt por SU**), são Atiradores ou Cmt CC com maior grau de adestramento no tiro simulado e de combate. Têm a responsabilidade de controlar a utilização dos sistemas de simulação e mantê-los em funcionamento. Estão ainda, no rol de suas atribuições as seguintes tarefas:

- Assessorar os comandantes no que se refere à instrução e adestramento de tiro das VBC CC;
- Assessorar os Cmt de SU na utilização dos Campos de Instrução para a correta execução dos exercícios de tiro das VBC CC;
- Monitorar o desenvolvimento do programa de instrução de tiro e avaliar os resultados obtidos nesta instrução;
- Realizar a avaliação periódica da instrução de tiro das tripulações;
- Executar as tarefas de alinhamento da aparelhagem de pontaria, reservadas ao IAT e supervisionar as demais tarefas nesta atividade;
- Decidir e supervisionar a execução do realinhamento das VBC CC, quando for necessário;
- Conduzir os exercícios de tiro, na

função de IAT principal ou auxiliar a condução dos mesmos, na função de IAT auxiliar;

- Durante o tiro, aplicar nas VBC CC os critérios de correção que julgar oportuno;
- Durante os exercícios de tiro, manter atualizados os dados técnicos de tiro;
- Manter o controle administrativo dos dados balísticos; e
- Supervisionar a experimentação de novos meios e exercícios relativos ao tiro das VBC CC que a OM, por ventura, venha a receber.

É de suma importância que Unidades de Cavalaria possuam militares capacitados e habilitados em seus quadros para o exercício da função de Master Gunner, devido sua natureza e missão em treinar as tripulações dos CC para serem rápidos, letais e precisos.

"A diferença entre um TIRO e um IMPACTO...

É o MASTER GUNNER"

REFERÊNCIAS

CENTRO DE INSTRUÇÃO DE BLINDADOS GENERAL WALTER PIRES. Nota de aula - Apresentação do IAT, Curso de IAT CI Bld

Rachael Tolliver, The Turret Disponível em: <<https://www.army.mil/article/6012/tankers-draw-a-bead-on-excellence/>> Acesso em: 17 de julho de 2016

Disponível em: <<http://www.taringa.net/posts/imagenes/18389285/Unidad-de-Entrenamiento---Cecombac---Chile.html>> Acesso em: 01 de agosto de 2016

Disponível em: <<https://www.scalemates.com/profiles/mate.php?id=16281&p=albums&album=23317>> Acesso em: 20 de julho de 2016

Disponível em: <<http://www.aviacionargentina.net/foros/noticias-aa-net>> Acesso em: 20 de julho de 2016

Disponível em: <<http://www.infodefensa.com>> Acesso em: 20 de julho de 2016

Disponível em: <<https://>

en.wikipedia.org/wiki/Leopard_1> Acesso em: 20 de julho de 2016

Disponível em: <http://www.usabot.org/mg_home.html> Acesso em: 20 de julho de 2016

Disponível em: <<http://www.noticiasffaachile.blogspot.com>> Acesso em: 20 de julho de 2016

Sergeant First Class Ira L. Partridge, (ARMOR — July-August 2000)pag. 19-21.

PROJETOS
INTERDISCIPLINARES
DOS SARGENTOS
ALUNOS CAS/2016



O USO DO SOFTWARE V-CARTA NA SIMULAÇÃO DE OPERAÇÕES MILITARES COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE SARGENTO DAS ARMAS

2º Sgt Inf nº 002 Danilo Corrêa da Silva

2º Sgt Inf nº 003 Jansen Basilio Manoel Alves

2º Sgt Inf nº 004 Thiago Alexandre Lopes de Oliveira

2º Sgt Inf nº 006 Luiz Jorge Mattos da Conceição Júnior

2º Sgt Inf nº 007 Wilson José Coutinho das Neves Vieira

2º Sgt Inf nº 008 Iuri Grazianne Candeia

Projeto Interdisciplinar apresentado a Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas (EASA), como parte das exigências do CAS para a obtenção do Título de Sargento Aperfeiçoado.

Orientador: Maj Douglas dos Santos

1 INTRODUÇÃO

Seguindo os passos da globalização, o mundo atual vem sofrendo algumas transformações principalmente no que se refere às novas tecnologias de informação e comunicação, onde tudo “gira” a volta de um computador. “O V-Carta (Caixão de Areia Tático Virtual) da Defii – Atelier de *Software* é um equipamento que pode ser utilizado para a substituição do caixão de areia tradicional e tê-lo como ferramenta de ensino nas Escolas militares” (DEFII, 2015, p. 3).

Diante disso, observa-se que cada vez mais a tecnologia tem proporcionado aos

aprendizes a possibilidade de aprender através da simulação, proporcionada pelo avanço das tecnologias. No caso específico deste trabalho, o Sistema de Simulação para o Ensino (SIMENS), encontra-se de acordo com a Portaria Nr. 056 DECEX, de 26 de abril de 2016.

A escolha do tema é no sentido de demonstrar as potencialidades das novas tecnologias no ensino das escolas militares. Para, além disso, procurar-se-á evidenciar a forma como o equipamento informático, em tela, poderá auxiliar os instrutores na veiculação de conhecimentos, a fim de melhorar o tradicional método expositivo, uma vez

que as articulações das novas tecnologias com outros métodos de ensino poderão elevar o nível da aprendizagem dos alunos e tornar mais sólidos os conhecimentos adquiridos.

A partir das considerações anteriores, apresenta-se o problema desta pesquisa: como essa ferramenta de ensino, *software* V-Carta, pode auxiliar o aprendizado na Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas (EASA)?

Para responder a problemática proposta de maneira geral está objetiva-se: analisar a aplicabilidade do simulador, no âmbito do Ensino da Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas.

O presente artigo foi construído a partir da metodologia da pesquisa quantitativa, obtendo dados de levantamentos bibliográficos, a partir de fonte impressa e digital que tratem do uso e implantação do *software* no âmbito da Força. Durante a confecção do trabalho foram utilizados o *software* V-Carta v2.5.0 instalado no *iPad*, fornecido pela EASA, juntamente com a licença de utilização fornecida pela empresa Defii Atelie de *Software* e o manual do sistema. Esse Projeto Interdisciplinar toma como base as seguintes referências bibliográficas: DEFII. Manual V-Carta v2.5.0; DEFESANET. A Simulação de Combate na Guarnição de Santa Maria. Edição digital e Manual de Abreviaturas, Símbolos e Convenções Cartográficas – C21-30. Brasília. 2002.

Esse estudo é justificado por se tratar de um aplicativo que “se propõe a planejar operações militares com recursos interativos em plataformas móveis, oferecer total flexibilidade quanto ao ambiente computacional” (DEFII, 2015, p. 13). Compromete-se ser empregado em campanha como meio auxiliar de instrução, plataforma de planejamento, ordem de operação ou análise pós-ação (APA). Utilizando uma “mesa interativa multitoques, lousa digital, projetor ou mesmo uma simples TV os participantes do exercício podem interagir e

acompanhar a evolução do exercício” (DEFII, 2015, p. 24). Mostrando, assim, alta relevância do estudo na área militar.

2 O SOFTWARE V-CARTA

Ao se examinarem alguns fatores importantes sobre a empresa verifica-se, também, a importância de se explorar o que é o simulador V-Carta. De acordo com a empresa DEFII, o aplicativo V-Carta 2.0, é um *software* utilizado para planejamento de operações militares. Seguindo o padrão adotado pela OTAN o aplicativo funciona em diversas plataformas móveis (IOS e *Android*), computadores (*Windows*, *Mac* e *Linux*), lousas digitais e mesas interativas multitoque, que pode ser utilizado com cartas topográficas (*off line*) e diversos servidores de mapas (*online*).

Como ferramenta de ensino, o V-Carta tem como proposta de levar para a sala de aula o ambiente de treinamento militar a possibilidade de planejamento operacional de forma virtual.

Desde os anos 40, o caixão de areia vem sendo utilizado pelo Exército Brasileiro como meio auxiliar de instrução para exposição e melhor entendimento dos exercícios de campanha, o V-Carta propõe, de forma inovadora no cenário do treinamento militar, a utilização de computadores e dispositivos móveis para a tarefa de planejamento, permitindo a exportação dos arquivos do planejamento criado facilitando a troca de informação e experiência.

O V-Carta pode ser empregado em atividades de campanha ou como meio auxiliar de instrução, plataforma de planejamento, ordem de operação ou Análise Pós-Ação (APA). Pode ser utilizado em mesas digitais, lousa, projetor ou mesmo uma simples TV os participantes do exercício podem interagir e acompanhar a evolução das atividades.

Além disso, o V-Carta possibilita que sejam executados vários planejamentos de uma só vez, tendo em vista que cada aluno proponha sua solução ao problema

apresentado e o instrutor possa realizar a correção de cada solução proposta.

Com isso os sargentos alunos não ficam limitados à existência de cartas topográficas para o planejamento, tendo em vista que na maioria das vezes estas se encontram desatualizadas, o sistema permite planejar as ações em qualquer lugar do mundo, utilizando os diversos servidores de mapas existentes.

A EASA recebeu 300 licenças do V-Carta, através de um convênio com a Fundação Trompowsky que financiou o projeto inicial, hoje segundo Erlei Melgavejo o valor de cada licença estaria em torno de R\$2.700,00 (dois mil e setecentos reais).

Dentro das suas características, pode-se mencionar as seguintes:

- Disponível em quatro idiomas: português, inglês, francês y espanhol.
- Utilização de 6 servidores de mapas: Google Maps, ArcGis, Nokia Maps (Here.com), Mapa Quest, Visual Earth e Open Street Maps.
- Escopo: desde pequena fração (esquadra) até nível de Divisão de Exército.
- Sincronismo entre instrutor e alunos.
- Auto save dos exercícios.
- Seis layers (calcos) independentes para criação de cenário.
- Layer (calco) de Instrutor
- Possibilidade de customização do *software* de acordo com a necessidade da aplicação.
- A nova versão teve algumas melhorias e inovações que ajudam os usuários a ter mais e melhor experiência, tais como;
 - Novos símbolos padrão OTAN
 - Possibilidade de inserção de textos verticais e horizontais
 - Inserção de zonas hachuradas
 - Nova estrutura de limites e linhas de controle
 - Novo layer do instrutor
 - Sincronismo dos dispositivos dos alunos com o instrutor
 - Nova estrutura de menus
 - Exportação do exercício para PDF

(DEFIL, 2015)

2.1 FUNCIONAMENTO DO V-CARTA

De acordo com a empresa DEFIL, o *software* possui funções básicas, tais como a criação de frações, obstáculos, controles, abertura de cartas, como salvar e abrir as missões táticas criadas com o V-Carta, dentre outras funções. Utiliza simbologia padronizada pela OTAN e possui diversos recursos que facilitam a criação de missões táticas. Possibilita a impressão do planejamento realizado, bem como sua armazenagem para utilização posterior, sendo que “O V-Carta permite uma manipulação dos objetos adicionados em seu mapa, como pontos de controle, frações, fogos, etc.” (DEFIL, 2015, p. 14).

No terreno o planejamento deverá ser realizado em locais que possuem internet e salvar os dados, para usá-lo posteriormente, ou em operações, no entanto a fração deverá prover a internet, com o modem ou o BIGAN.

O aplicativo proporciona um ganho de tempo no processo de ensino, tendo em vista a agilidade em adaptações no planejamento, para emissão de ordem fragmentária, alterando a manobra em questão de minutos e para emitir sua nova linha de ação. Esse *software* possibilita aos sargentos alunos totais liberdade na criação de seus projetos de exercícios táticos dispondo de todos os símbolos de acordo com o padrão proposto pela OTAN e por meio dos *layers* (calcos) do *software*, apresentar cada etapa do projeto.

Com o V-Carta os sargentos alunos podem realizar em sala de instrução, as atividades com a supervisão do instrutor que mantém o controle das atividades realizadas pelos alunos. O instrutor pode sincronizar os dispositivos que utilizam o V-Carta, visando com isso à atuação de todos no mesmo cenário de forma interativa. Outra ferramenta importante do aplicativo é a imagem de satélite, conforme as imagens retratadas da tela

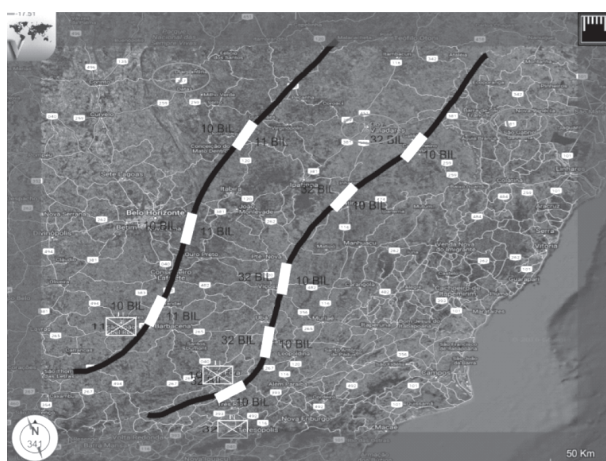
do software V-carta (figuras nº 1, 2 e 3 do item 2.2 Utilização do V-carta), devido ao fato de as cartas topográficas utilizadas em operações militares estarem na maioria das vezes desatualizadas, essa ferramenta proporciona uma representação mais detalhada do terreno aprimorando o “aproveitamento militar dessas vantagens potenciais, por intermédio do processo de transformação” (PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO EXÉRCITO, 2010, p.10).

A utilização do sinal de satélite do sistema oferece a ferramenta da régua para medir distâncias de ponto a ponto, dentre outras. Após a verificação do funcionamento do V-Carta, apresentaremos com a utilização do *software*, uma manobra de Operações Ofensiva e Defensiva (DEFII, 2015).

2.2 UTILIZAÇÃO DO V-CARTA

Após verificação da Empresa e o funcionamento do simulador, neste capítulo será exemplificada uma manobra simples de ataque realizada pela 4ª Brigada Infantaria Leve (Montanha) localizada na cidade de Juiz de Fora - MG.

Figura 1: Foto aérea de Minas Gerais

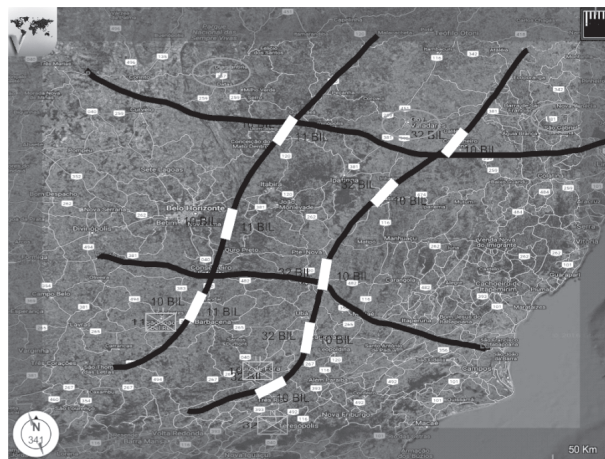


Fonte: V Carta

Na figura 1, pode-se verificar a 4ª Brigada de Infantaria Leve (Montanha), dotada dos seus respectivos Batalhões de Infantaria Leve, na cor verde; mais a Oeste o 11º Batalhão de Infantaria Leve,

localizado na cidade de São João de Rei-MG; ao centro o 10º Batalhão de Infantaria Leve, localizado na cidade de Juiz de Fora - MG e o 32º Batalhão de Infantaria Leve, localizado na cidade de Petrópolis-RJ. Ainda é possível visualizar 3 (três) objetivos distintos em vermelho na figura O1, O2 e O3 e os limites entre os batalhões, balizados pelas linhas pretas.

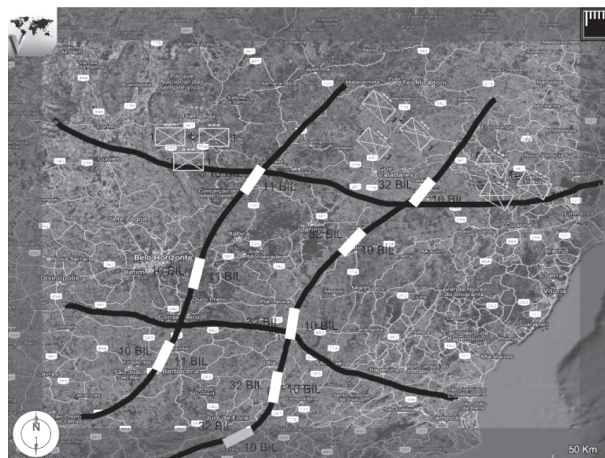
Figura 2: Identificação da Linha de Controle e de Partida



Fonte: V Carta

Na figura 2, pode-se verificar uma Linha de Controle (LC) e ainda a Linha de Partida (LP), último local coberto e abrigado antes do ataque.

Figura 3: Companhias e ações



Fonte: V Carta

Na figura 3, constata-se que, no local dos objetivos de cada batalhão de infantaria, há um pelotão de fuzileiros realizando as defesas dos objetivos. E cada batalhão, após transpor a LP,

realizará um ataque com uma Companhia de Fuzileiros. As referidas companhias tomarão o dispositivo de cunha invertida com dois pelotões de fuzileiros realizando o ataque principal e o terceiro pelotão em reserva.

Tendo em vista os aspectos observados na manobra realizada, foram encontradas algumas dificuldades como lentidão do V-Carda, uma grande dificuldade em localizar as regiões utilizando as coordenadas geográficas, a impossibilidade de se alterar a escala trabalhada, impossibilidade de trabalhar off-line e, ainda, a impossibilidade de carregar cartas topográficas no *software*, dificuldades estas que serão mais aprofundadas no capítulo a seguir.

2.3 ANÁLISE DO PROGRAMA

Uma preocupação constante, ao se utilizar alguma ferramenta de alta relevância para a Força Terrestre, é mostrar como se pode melhorar, ou ampliar suas características positivas, para, assim, poder mensurar a magnitude de tal experiência. Após o manuseio do *software* e chegado a algumas conclusões sobre, serão primeiramente apresentados aspectos positivos, as dificuldades encontradas, e logo após as oportunidades de melhoria.

2.3.1 PONTOS POSITIVOS

O *software* pode ser utilizado em diversos dispositivos como: computadores, *tablets*, ou em mesas digitais, sendo multiplataforma: *Windows*, *Linux*, *Mac*, *Android* e *IOs*. (DEFESANET, 2016)

Além disso, o programa permite trabalhar com efetivos que vão desde esquadra até nível de Divisão de Exército, sem que haja necessidade de desdobrar a tropa no terreno; ocasionando, assim, economia de meios para a instrução.

Outro fator observado foi a possibilidade de selecionar o tipo de tropa empregada,

fogos, edificações e obstáculos, de modo que a simulação se aproxime da realidade, facilitando o processo de ensino-aprendizagem dos discentes do Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas.

“A possibilidade de interagir em vários ambientes operacionais permite ao V-Carda a possibilidade de aumentar a eficiência das aulas e servir como ferramenta para o estudo individual”. (DEFIL, 2015, p. 3)

Por fim, a utilização desse aplicativo contribuirá para consolidar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Organização e Emprego das Armas, uma vez que o sargento-aluno poderá visualizar, com riqueza de detalhes, a área de operações.

2.3.2 DIFICULDADES ENCONTRADAS

Durante os testes realizados no Exercício no Terreno Max Wolff Filho, previsto na Ordem de Ensino Nr 25 – Divisão Ensino da Escola de Aperfeiçoamento das Armas, em Anexo, o *software* apresentou travamentos e verificou-se que não há como alterar as escalas trabalhadas no simulador, principalmente, quando há mudança nas frações empregadas e na utilização para o emprego no giro do horizonte. Destacou-se, também, a necessidade de estar conectado à internet para realizar ou alterar manobras no programa, o que se tornou um problema devido à falta de conexão com a rede mundial de computadores.

Outro aspecto que chama a atenção é a necessidade de possuir meios eletrônicos para utilização do simulador, que no caso da EASA não seria um problema, mas para a difusão no âmbito do Exército Brasileiro seria necessário aumentar investimentos nesse setor.

Cabe ressaltar que em caso de mau tempo e em condições adversas a utilização do simulador no terreno, como ocorrido no Exercício no Terreno Max Wolff

Filho, ficou prejudicada, tendo em vista a fragilidade dos equipamentos de informática.

Após vários testes realizados, não foi possível visualizar as cartas topográficas necessárias aos estudos da disciplina OEA nos IPAD fornecidos pela Escola. Segundo entrevista com o presidente da empresa responsável pelo programa, os dispositivos da escola são da geração antiga e dispõem de pouca memória, sendo possível somente a visualização das imagens fornecidas pelos satélites.

2.3.3 OPORTUNIDADES DE MELHORIA

A Escola deveria solicitar aos desenvolvedores da Defii que o *software* funcionasse também na forma *off-line* e que houvesse a possibilidade de integração das cartas topográficas fornecidas em aula com o aplicativo, dessa forma facilitaria a difusão deste meio auxiliar de instrução.

Outra oportunidade de melhoria seria poder integrar o V-Carda com o programa *Google Earth*, que disponibiliza uma interface mais fácil e intuitiva de ser utilizada, já que atualmente não há nada no *Google Earth* que possa ser utilizado em operações militares.

Além disso, em entrevista com o presidente da empresa, o mesmo afirmou que desenvolveu a versão do *software* de acordo com a solicitação do Comando da EASA, e que seria possível desenvolver uma versão com mais ferramentas de utilização, desde que fosse superada a limitação de hardware da Escola.

Diante das possibilidades elencadas pela empresa e da dificuldade encontrada na operação do V-Carda, sugere-se que a empresa ofereça treinamentos aos instrutores e monitores deste estabelecimento de ensino, haja vista a necessidade de possuir militares que detenham todo o conhecimento do sistema para que os alunos possam explorar todos os recursos disponíveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa que teve por objetivo verificar a aplicabilidade do *software* V-Carda, como uma ferramenta de meio auxiliar de instrução de ensino-aprendizagem. Verificamos que *Software* se mostrou limitado, não apresentando um desempenho desejável, devido às limitações do simulador na visualização das cartas topográficas necessárias aos estudos da disciplina OEA nos IPAD fornecidos pela escola tais como lentidão do V-Carda, uma grande dificuldade em localizar as regiões utilizando as coordenadas geográficas, a impossibilidade de se alterar a escala trabalhada, impossibilidade de trabalhar *off-line* e, ainda, a impossibilidade de carregar cartas topográficas da região de Cruz Alta-RS no *software*. Essas dificuldades mostram-se materializadas na montagem de uma manobra, realizada no item 2.2, na qual faltou simplicidade para sua montagem, que de maneira indireta tirou o foco real do objetivo da instrução que é o de conhecimento da manobra, os seus principais objetivos e não a complexibilidade de se montá-la em um computador.

Compreende-se como imprescindível que o aprendizado seja o mais claro possível, portanto melhorias se tornam necessárias exemplificadas no item 2.3.3, nas oportunidades de melhorias, no qual pode-se destacar a necessidade de estar conectada à internet para realizar ou alterar manobras no programa, o que se torna um problema em caso de falha de conexão com a rede mundial de computadores e uma melhoria seria uma integração com o programa *Google Earth*, que disponibiliza uma interface mais fácil e intuitiva de ser utilizada.

Entende-se que é absolutamente necessária a utilização de novas tecnologias na área de ensino, porém a facilidade, a riqueza de detalhes, a mobilidade e a integração com outras tecnologias, já consagradas, são

fundamentais no sucesso de uma ferramenta de ensino.

Considera-se também que esta pesquisa representa apenas um início de muitas possibilidades de se pesquisar a utilização do *software* em sala de aula. Sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas com objetivos de acompanhar a aprendizagem de aplicação de recursos diferenciados a partir das tendências tecnológicas. Percebe-se que seria viável um estudo, mais profundo, a respeito de um investimento a ser realizado em aprimoramento do *software* e, também, um “upgrade” no hardware. E se esse investimento seria vantajoso, devido ao alto custo. Levando-se em consideração esses aspectos, sugerimos que seja feito um aprofundamento das aplicabilidades das melhorias e realize um estudo a respeito dos gastos.

Por todos esses aspectos, o estudo proposto permite concluir que a ferramenta apesar de limitada, será de grande valia caso passe por melhorias que permitam, por exemplo, o seu funcionamento *off-line*, a possibilidade de integração das cartas topográficas fornecidas em aula e, ainda, oferecer treinamento aos instrutores e monitores deste Estabelecimento de Ensino, haja vista a necessidade de possuir militares que detêm o conhecimento do sistema para que os alunos possam explorar os recursos disponíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Exército Brasileiro. Estado-Maior do Exército. **Manual de Abreviaturas, Símbolos e Convenções Cartográficas – C21-30**. Brasília. 2002.

_____. Exército Brasileiro. Estado-Maior do Exército. **Manual de Abreviaturas, Siglas, Símbolos e Convenções Cartográficas das Forças Armadas MD33-M-02**. Brasília. 2008.

_____. Exército Brasileiro. Estado-Maior do Exército. **Processo de transformação do Exército**, 3a edição,

Brasília, 2010.

_____. Exército Brasileiro. Estado-Maior do Exército. **Caderno de Instrução de Emprego da Simulação - EB70-CI-11.405**. Brasília. 2015.

_____. **Portaria Nr. 056 DECEEx, de 26 de abril de 2016**.

DEFESANET. **A Simulação de Combate na Guarnição de Santa Maria**. Edição digital.

Disponível em <http://www.defesanet.com.br/doutrina/noticia/15687/A-Simulacao-de-Combate-na-Guarnicao-de-Santa-Maria/> Acesso em 19 de setembro de 2016.

_____. **A Simulação como ferramenta no adestramento da tropa**. Edição digital. Disponível em <http://www.defesanet.com.br/doutrina/noticia/16741/A-Simulacao-como-Ferramenta-no-ADESTRAMENTO-DA-TROPA/> Acesso em 20 de setembro de 2016.

DEFII. **Manual V-Carta v 2.5.0**. Santa Maria. 2015.

PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELA EASA COM RELAÇÃO AOS REINTEGRADOS

2º Sgt Cav nº 219 Adelar Jacobi Moraes
2º Sgt Cav nº 224 Luís André Poitevin de Oliveira
2º Sgt Com nº 505 Ismael Moreira dos Santos
2º Sgt Inf nº 075 Sérgio Cléber dos Santos da Pieve
2º Sgt Eng nº 410 Alan Ribeiro Cahn
2º Sgt Art nº 317 Rafael Araújo Fagundes
2º Sgt Inf nº 080 Christian Anderson de Andrade

Projeto Interdisciplinar apresentado a Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas (EASA), como parte das exigências do CAS para a obtenção do Título de Sargento Aperfeiçoado.

Orientadora: 1º Ten QCO Fabíola Lustosa de Lima Castro

1. INTRODUÇÃO

Haja vista o aumento considerável de militares temporários reintegrados para tratamento de saúde, que negligenciam o tratamento médico recomendado, cresce de importância o controle rigoroso para que os mesmos cumpram o tratamento imposto, visando sua recuperação tempestivamente. Há a necessidade de que a higidez física ou mental seja recuperada para efetivar-se o desligamento destes das fileiras do Exército Brasileiro.

O presente estudo tem como objetivo principal demonstrar, através da experiência implementada pela Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas (EASA), que adoção de uma sistemática, através da padronização de procedimentos, promove uma maior eficácia no controle do tratamento médico

disponibilizado aos militares reintegrados, otimizando as ações administrativas ligadas a este acompanhamento médico, bem como subsidiando a Advocacia Geral da União (AGU) com informações oportunas para proporcionar uma efetiva Defesa da União.

Para fins de tratamento de saúde e necessidade emergente de propiciar o tratamento adequado a esses militares, com o intuito de viabilizar a melhora do reintegrado no mais curto espaço temporal, o Exército vem tomando medidas preventivas no que tange ao controle, cuidados e trato da generalidade dos casos e, ainda, de suas particularidades.

Assim, com o intuito de não onerar a União, mas, sobretudo, prover o correto tratamento de recuperação dos reintegrados da EASA, foram criadas Normas Internas para Acompanhamento

de Tratamento de Saúde de Militares Reintegrados, com o devido amparo na legislação castrense e nas orientações do Escalão Superior, visando mapear um acompanhamento médico eficiente a ser realizado pela EASA no tocante aos seus militares reintegrados, promovendo uma recuperação mais breve destes militares e até mesmo cura de moléstias que motivaram tais reintegrações.

Aliado a isso, são confeccionados todos os documentos necessários para certificar que a Organização Militar prima pelo cumprimento das decisões judiciais de reintegração, bem como pela fiel execução dos tratamentos determinados pelos médicos peritos, visto que representam o progresso e também a assiduidade do reintegrado no diz respeito ao tratamento médico em que estão submetidos. Tais registros documentais servem ao mesmo tempo como meio de prova de que o tratamento está sendo disponibilizado pela OM, como meio de defesa diante de uma eventual negligência por parte do reintegrado. Enfim, segundo as normas internas elaboradas pela EASA, a eficácia do processo de acompanhamento reside no registro oportuno das ações ou omissões dos militares reintegrados, para tanto, todos os agentes da administração envolvidos deverão primar pelo registro de todos os fatos do acompanhamento do tratamento de saúde, tanto no enfoque médico, quanto administrativo, a fim de eliminar quaisquer fatos comprometedores do dever judicial imposto ao Exército Brasileiro (fornecer o tratamento médico para a plena recuperação da capacidade laborativa dos reintegrados).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 REVISÃO LITERÁRIA

As normas que balizam a presente pesquisa encontram-se dispostas a seguir:

- Regulamento Interno dos Serviços Gerais (RISG), aprovado pela Portaria do

Comandante do Exército nº 816, de 19 DEZ 03, com a edição da Portaria nº 749, do Comandante do Exército, de 17 SET 12;

- Regulamento Interno dos Serviços Gerais (RISG), aprovado pela Portaria do Comandante do Exército nº 816, de 19 DEZ 03, com a edição da Portaria nº 749, do Comandante do Exército, de 17 SET 12;

- Lei Nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980, dispõe sobre o Estatuto dos Militares;

- Regulamento da Lei do Serviço Militar (RLSM) - Decreto Nº 57.654, de 20 de janeiro de 1966;

- Portaria nº 156, de 18 MAR 13, do Comandante do Exército, que Aprova as Instruções Gerais sobre as Assessorias de Apoio para Assuntos Jurídicos no âmbito do Exército (EB 10- IG-09.002) e dá outras providências.

- Normas para Acompanhamento de Tratamento de Saúde de Militares Reintegrados da

EASA, publicadas no Adt Div Pes Nr 007, de 07 MAR 16 ao BI Nr 044/2016, da EASA.

2.2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELA EASA COM RELAÇÃO AOS REINTEGRADOS

A Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas (EASA) adota os procedimentos conforme orientações dos escalões superiores e legislação interna vigente, com a finalidade de regular e otimizar as ações administrativas para acompanhamento do tratamento de saúde dos militares reintegrados por determinação judicial.

Para atingir os objetivos supracitados, a administração da EASA atribuiu responsabilidades a diversos agentes visando à melhoria do referido processo. Para tanto, foi determinado dois segmentos de responsabilidade: responsável geral, atribuída à divisão de pessoal e responsáveis técnicos,

atribuídas a Assessoria de Apoio para Assuntos Jurídicos, Seção de Saúde e Fiscal de Processo de Reintegração.

O Chefe da Divisão de Pessoal é o responsável por coordenar as atividades constantes das Normas Internas relativas ao acompanhamento do tratamento de saúde dos militares reintegrados. Dessa forma, não somente providencia a escala dos fiscais de processo de reintegração, mas também fiscaliza toda a documentação produzida e todo o trâmite relativo ao processo de acompanhamento, de forma a detectar se o procedimento está fluindo conforme o esperado.

A Assessoria de Apoio para Assuntos Jurídicos atua principalmente, prestando apoio técnico e fiscalizando o cumprimento das atribuições pelos militares envolvidos (Seção de Saúde e Fiscal de Processo). Solicita também à AGU novas informações atinentes à evolução do processos judiciais referentes aos reintegrados.

Já a Seção de Saúde, elabora e mantém atualizado o Plano de Tratamento Médico dos reintegrados, conforme previsto no Art 431-A, do RISG. Atua na marcação de consultas e controla semanalmente a frequência dos militares reintegrados no tratamento médico, informando as ausências e outros fatos relevantes ao Chefe da Divisão de Pessoal.

O Fiscal de Processo de Reintegração, tem por função acompanhar de forma pormenorizada o tratamento de saúde dos militares reintegrados, comparecendo à seção de saúde no dia da apresentação do reintegrado, a fim de manter-se atualizado sobre todos os procedimentos do tratamento. Mantém o Ch Div Pes e a Asse Ap As Jurd atualizado sobre qualquer ato voluntário em prejuízo da recuperação física ou em fraude ao tratamento de saúde, que tome ciência ao longo da execução do Plano de Tratamento Médico de Saúde.

Por ocasião da reunião mensal do Ch Div Pes, Asse As Jurd e Sec Sau, prevista

nas Normas para Acompanhamento e Tratamento de Saúde de Militares Reintegrados da EASA, é importante que sejam analisadas as possíveis dificuldades encontradas na execução das atividades de incumbência de cada área, bem como as vulnerabilidades percebidas, para que haja coordenação entre as diversas seções envolvidas no processo.

Deve-se dar especial atenção aos óbices encontrados pelos agentes, que são diretamente responsáveis pelo acompanhamento desses militares e pelo preenchimento dos documentos inerentes, para que sejam contornados evitando falhas no decorrer do processo.

É de especial relevância o registro oportuno das ações ou omissões dos militares reintegrados, fazendo constar nos diversos instrumentos de controle de forma que sirvam de respaldo à Administração Militar em possíveis ações judiciais. Como mais uma “ferramenta” na busca do aprimoramento do processo, o comando da EASA designa a cada trimestre uma comissão composta por agentes que não estejam envolvidos no processo administrativo de acompanhamento dos tratamentos médicos dos reintegrados, afim de analisar a efetividade do cumprimento das atribuições estipuladas na normas internas e para sugestões de melhorias.

Uma análise feita por quem não está envolvido no processo pode ser muito construtiva, desde que estes sejam conhecedores do processo como um todo.

Os componentes da comissão devem ter conhecimento de quais as seções que participam do processo e como ocorre a integração destas, da documentação pertinente e as responsabilidades de cada agente da administração. Só assim terão condições de fazer uma análise efetiva e poderão identificar as vulnerabilidades existentes.

Desta forma, seria conveniente que esta comissão participasse das reuniões mensais nas quais participam o Ch Div Pes, Asse As Jurd e Sec Sau de forma

que fossem instruídos por estes sobre o fluxo dos processos.

2.2.1 A INTEGRAÇÃO ENTRE AS SEÇÕES E ENTRE AGENTES ENVOLVIDOS NO PROCESSO

Para que haja um controle efetivo é de fundamental importância o comprometimento de todos os envolvidos no processo, de forma que não haja brechas que possam prejudicar a eficácia deste.

A EASA possui um arranjo sólido para o acompanhamento do tratamento de seus reintegrados, são atribuídas responsabilidades aos diversos agentes que integradas consolidam um fluxo contínuo e interdependente. Esta interdependência fica evidenciada ao analisarmos uma síntese do fluxo do processo conforme segue.

Após publicação do cumprimento de determinação judicial que reintegre ex-militar, a Asse Ap As Jurd juntamente com a Sec Sau elabora os termos da notificação deste reintegrado, conforme modelo de notificação (Anexo H), de forma que tal notificação, além de contemplar todas as condições de execução do Plano de Tratamento de Saúde do reintegrado, observe os estritos termos da decisão judicial, informando ao novo reintegrado que estará sujeito à legislação castrense.

Notificado o interessado a Sec Sau elabora o Plano de Tratamento Médico (Anexo A) para o mesmo, conforme previsto no Art 431-A, do RISG e nas Normas Internas e também elabora o relatório médico (informando a situação de saúde do reintegrado e elaborando quesitos a serem respondidos por médicos especialistas ou Junta Médica). Munido deste relatório o Fiscal de Processo de Reintegração deverá acompanhar o reintegrado em consultas com médicos especialistas ou em Junta Médica, de forma que a situação de saúde do reintegrado e os quesitos a serem respondidos sejam repassados ao médico

especialista ou Junta Médica no ato da consulta.

Cabe ainda ao Fiscal de Processo de Reintegração juntamente com a Sec Sau fiscalizar o Processo Administrativo de Acompanhamento do Tratamento de Saúde do reintegrado, informando ao Ch Div Pes e à Asse Ap As Jurd qualquer ato voluntário em prejuízo a recuperação física ou em fraude ao tratamento de saúde, que tome ciência ao longo da execução do Plano de Tratamento Médico de Saúde.

Caso haja indícios de negligência, desídia ou outro fato comprometedor da eficácia do tratamento médico a Asse Ap As Jurd deverá informá-los oportunamente à AGU, consultando a possibilidade de instauração de sindicância em face da conduta deste militar reintegrado.

Percebe-se nitidamente diante do descrito acima que a EASA possui uma forma muito consistente de acompanhar o tratamento de saúde dos reintegrados, mas que nenhuma das partes pode deixar de cumprir com afincos suas responsabilidades, o que poderia comprometer o processo como um todo.

2.3 O TRATAMENTO MÉDICO

O tratamento de saúde do militar reintegrado na EASA, ampara-se principalmente no Art 431-A, do RISG, o qual prescreve o seguinte:

Art 431-A. Cabe à Organização Militar, sob coordenação e orientação da Região Militar com jurisdição na respectiva área, manter rigoroso acompanhamento e controle do tratamento médico de seus militares e dos ex-militares encostados à OM para essa finalidade.

(...)

§ 2º As Regiões Militares, as Organizações militares de Saúde e as Organizações Militares envolvidas devem implementar medidas que priorizem a recuperação dos militares julgados temporariamente incapazes para o serviço. O processo de recuperação será acompanhado pelo médico da OM, devendo a unidade publicar em BI o

planejamento do tratamento e um relatório mensal com a execução do mesmo. O recuperando deverá ser inspecionado de saúde ao menos a cada 90 dias (noventa) dias para fins de avaliação da evolução do tratamento.

Para atender a norma supracitada, a Seção de Saúde elabora e mantém atualizado o Plano de Tratamento Médico dos reintegrados. Os militares reintegrados devem comparecer à Seção de Saúde todas terças-feiras, no período matutino. O comparecimento ou ausência são registrados em livro específico, com termo de abertura e numeração conferidos pelo Ch Div Pes. São emitidas por escrito, todas as ordens e determinações, como marcação de consultas, exames e outros. O ciente do militar reintegrado é colhido e posteriormente publicado em Boletim Interno.

À medida em que o Plano de Tratamento Médico é executado, são feitos registros da execução deste plano na ficha médica individual do militar, tais como consultas, exames, cirurgias etc, a fim de subsidiar eventual e futura defesa da União.

No caso de indicação médica de sessões de fisioterapia a serem realizadas no Posto Médico da Guarnição de Cruz Alta/RS (PMGuCA) ou em Organizações Civis de Saúde (OCS), são utilizados os seguintes instrumentos de controle: Relatório Mensal do Serviço de Fisioterapia (Anexo B), Controle de Comparecimento (Anexo C), Termo de Consentimento Informado (Anexo D) e Ficha de Acompanhamento de Tratamento Fisioterápico Externo (Anexo E). Estes documentos são ajustados de acordo com o caso concreto.

Por fim, ao Médico da EASA cabe estabelecer contato pessoal, ou por meio de relatório médico, com os especialistas ou chefes de Junta Médica, informando-lhes a situação de saúde do reintegrado, de modo a agilizar o andamento do tratamento médico do reintegrado.

2.4 OBRIGATORIEDADE DO TRATAMENTO

Assim como a Administração Militar tem a obrigação de fornecer o tratamento adequado ao reintegrado, este é obrigado a realizar o tratamento prescrito pelo corpo médico para sua recuperação. Qualquer desvio das orientações médicas que prejudique a recuperação deverá ser registrado na ficha médica e comunicado à Assessoria de Apoio para Assuntos Jurídicos da EASA imediatamente. Por isso a importância do efetivo acompanhamento da Organização Militar (OM) do tratamento médico imposto ao reintegrado e o trabalho conjunto da Assessoria Jurídica com a Seção de Saúde e a Seção de Pessoal.

Segundo as normas para acompanhamento de tratamento de saúde de militares reintegrados da EASA (Anexo A), o não comparecimento ao tratamento médico deferido judicialmente e a falta de documentos que comprove a realização do mesmo, pode configurar descumprimento de decisão judicial. Se isso acontecer, a OM deverá notificá-lo através de ofício, entregando-o pessoalmente com testemunhas, ou mediante Aviso de Recebimento, no endereço informado pelo reintegrado, para que compareça em data e local estabelecido.

Tendo em vista que o militar reintegrado recebe remuneração durante o seu tratamento médico e está sujeito aos preceitos da legislação castrense, quando houver descumprimento das prescrições médicas ou condutas que prejudiquem o tratamento que recebem da OM, a Sec Sau ou Fiscal de Processo deverão informar aludidos comportamentos ao Ch Div Pes, para que tais informações sejam encaminhadas à Assessoria de Apoio a Assuntos Jurídicos da EASA, a fim de serem realizadas orientações e análise da viabilidade de abertura de sindicância, sempre mediante consulta junto à Advocacia Geral da União,

para que as providências administrativas não sejam interpretadas como ofensas a decisão judicial de reintegração.

Importante frisar que a Administração Militar não deverá solicitar ou aceitar que o militar reintegrado desista do tratamento ou de quaisquer direitos deferidos judicialmente.

2.5 DA APLICAÇÃO DO RDE

Independente de cumprir ou não cumprir expediente, o reintegrado encontra-se na condição de militar e recebendo vencimentos. Dessa forma, em princípio, o mesmo está sujeito a todos os preceitos hierárquicos e disciplinares constantes no Regulamento Disciplinar do Exército (RDE) e do Código Penal Militar, principalmente no que diz respeito ao descumprimento de ordem referente ao tratamento médico.

Para isso, segundo orientação contida nas Normas Internas da EASA e visando resguardar a Administração, todas as ordens e determinações ao reintegrado, devem ser por escrito (colhendo-se o ciente), e publicadas em Boletim Interno, para que sejam registradas, pois em caso de descumprimento será necessária a remessa da documentação pertinente para adoção de medidas judiciais cabíveis.

Com o objetivo de melhor amparar a defesa da União, é recomendado que a OM informe a Assessoria de Apoio a Assuntos Jurídicos da EASA sobre o assunto, para que esta entre em contato com a AGU e o Poder Judiciário, a fim de respaldar judicialmente a EASA, tendo em vista o processo em curso.

2.6 DA ADIÇÃO/AGREGAÇÃO DO REINTEGRADO

Com base em orientações do escalão superior, emitidas através do Boletim Interno Nr 083 de 08 MAIO 15 da AD/3, ao militar reintegrado por ordem judicial não se aplica a agregação do Art. 82, I, do Estatuto dos Militares, logo, ele deve ficar

adido, independente de ultrapassar um ano nessa condição.

Art. 82. O militar será agregado quando for afastado temporariamente do serviço ativo por motivo de:

I - ter sido julgado incapaz temporariamente, após 1 (um) ano contínuo de tratamento;

Permanecendo na condição de adido, não se aplica a reforma ex officio pelo transcurso de 02 (dois) anos agregado, conforme Art. 106, III, do Estatuto do Militares:

Art. 106. A reforma ex officio será aplicada ao militar que: (...)

III - estiver agregado por mais de 2 (dois) anos por ter sido julgado incapaz, temporariamente, mediante homologação de Junta Superior de Saúde, ainda que se trate de moléstia curável;

Mas, se houver ordem judicial que determine a agregação, o militar deverá passar a situação de agregado. Dessa forma cresce de importância que a recuperação do militar ocorra dentro do prazo de 02 (dois) anos, evitando que o reintegrado seja reformado ex officio.

O militar reintegrado, embora ultrapasse 01 (um) ano na condição de adido, continuará no seu posto/graduação para fins de vencimento. Isso deve ser observado no momento da reimplantação do pagamento, principalmente de soldados do efetivo variável, pois o mesmo quando reintegrado continuará neste grau hierárquico para fins de vencimento, mesmo após ultrapassar um ano nesta situação.

O mesmo se aplica quando o reintegrado estiver na situação de agregado, conforme diz o Art. 84, do Estatuto dos Militares:

Art. 84. O militar agregado ficará adido, para efeito de alterações e remuneração, à organização militar que lhe for designada, continuando a figurar no respectivo registro, sem número, no lugar

que até então ocupava.

2.7 DO TEMPO DE SERVIÇO

Ainda conforme orientações do escalão superior, emitidas através do Boletim Interno Nr 083 de 08 MAIO 15 da AD/3, o tempo em que o militar permanecer como reintegrado por força de decisão judicial não será computado como tempo de serviço, somente é considerado o tempo de serviço que ele cumpriu administrativamente. Portanto, não há interesse que o reintegrado, para fins de tratamento de saúde, cumpra regularmente expediente e as atividades da OM.

Assim, caso a OM tenha que fornecer certidão de tempo de serviço, deverá levar em conta somente o lapso de tempo cumprido administrativamente.

Quanto à contagem de tempo para estabilidade, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) entende que o prazo como reintegrado não conta para o fim de estabilidade.

2.8 RESULTADOS ALCANÇADOS

Conforme dados levantados junto à Assessoria Jurídica da EASA, nos últimos anos, em decorrência da adoção das Normas Para Acompanhamento de Tratamento de Saúde dos Reintegrados, houve uma significativa melhora na fiscalização e acompanhamento dos militares reintegrados, bem como ocorreram licenciamentos de reintegrados que se recuperaram ao longo do tratamento médico recebido ou que negligenciaram tal tratamento.

Com o implemento das Normas Para Acompanhamento de Tratamento de Saúde dos Reintegrados, a Escola consolidou informações e procedimentos referentes aos militares reintegrados, vinculados a este Estabelecimento de Ensino, de forma a promover mais eficácia maior no controle ao tratamento médico ofertado a estes militares.

As falhas detectadas nos tratamentos médicos disponibilizados pela EASA, como laudo médico especialista impreciso, reintegrado que exercia atividades comerciais, descumprimento de determinação de apresentação semanal, foram objetos de apurações e consultas junto à AGU, resultando em licenciamentos de reintegrados, em cassação de liminares concedidas a favor de reintegrados, emissão de novos laudos médicos, abertura de sindicâncias e informações relevantes repassadas à AGU. Enfim, é notório que a reação da EASA, frente a cada ação negativa detectada ao longo do tratamento médico, está sendo oportuna e imprescindível para um deslinde favorável aos interesses do Exército Brasileiro.

Conforme extraído das argumentações levantadas pelo Comando da EASA, por ocasião das análises advindas das apurações realizadas em sede de sindicâncias Portaria 020- SECT/Div Pes/EASA de 05 de maio de 2015 e Portaria 061-SECT/Div Pes/EASA de 25 de maio de 2015, que averiguaram apurar, respectivamente, fatos relacionados a eventual infração disciplinar ou recusa injustificada ao tratamento de saúde, e indícios de infração pelo vínculo de emprego de ex-militar reintegrado por determinação judicial, convém frisar que um controle mais efetivo e um cobrança mais aproximada assegura o progresso do tratamento médico disponibilizado e minimiza as possibilidades do não cumprimento das normas relacionadas ao tratamento de saúde do militar reintegrado.

3 CONCLUSÃO

Em face de todos os fatos expostos, há a necessidade de difundir a experiência vivenciada na EASA no tocante ao controle dos seus reintegrados, resultado da implementação das suas normas internas para acompanhamento de tratamento de saúde de militares reintegrados, posto que tem-se verificado

resultados eficazes e proporcionado uma efetiva defesa da união.

Dessa forma, fica evidenciado que é imprescindível haver o acompanhamento efetivo e eficaz do tratamento de recuperação do reintegrado, quer seja pelo trabalho conjunto da Assessoria Jurídica com a Seção de Saúde da OM, quer seja mantendo os arquivos e documentações comprobatórias de um efetivo cumprimento dos procedimentos legais e das decisões judiciais por parte da EASA, a fim de respaldar a Administração Militar no seu intento de licenciar aqueles que negligenciam tratamento de saúde custeado pela União.

Para isso, é de suma importância que sejam devidamente registrados todos os atos administrativos, no sentido de manter informado tanto o escalão superior como a AGU, tendo em vista assessorá-los com informações oportunas e pertinentes que sirvam de subsídios para a defesa da União em futuras ações judiciais. Observa-se, como oportunidade de análise de melhoria, que haja uma rigorosa inspeção de saúde por ocasião da incorporação e do licenciamento de militares, visando minimizar os casos em que cidadãos adentrem às Fileiras do Exército com problemas pré-existentes, ou sejam licenciados com moléstias adquiridas na vida castrense.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 57.654, de 20 JAN 66.** Regulamenta a Lei do Serviço Militar (Lei nº 4.375, de 17 de agosto de 1964), retificada pela Lei nº 4.754, de 18 de agosto de 1965.

BRASIL. **Lei Nº 6.880, de 09 DEZ 80.** Dispõe sobre o Estatuto dos Militares e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 DEZ 80.

BRASIL. **Portaria nº 816 de 19 DEZ 03,** do Comandante do Exército. Aprova o Regulamento Interno dos Serviços Gerais: RISG. Separata ao BE 051/2003 de 19 DEZ 03.

BRASIL. **Portaria nº 156, de 18 MAR 13,** do Comandante do Exército. Aprova as Instruções Gerais sobre as Assessorias de Apoio para Assuntos Jurídicos no âmbito do Exército (EB 10- IG-09.002) e dá outras providências. Pub BE 12/2013 de 22 MAR 13.

CRUZ ALTA. Escola de aperfeiçoamento de Sargentos das Armas. Assessoria de Apoio para Assuntos Jurídicos. **Normas para Acompanhamento de Tratamento de Saúde de Militares Reintegrados de 22 FEV 16.** Pub no Adt Div Pes Nr 007, de 07 MAR 16 ao BI Nr 044/2016, da EASA.

COMPRAS SUSTENTÁVEIS: OPORTUNIDADE DE MELHORIA NO ÂMBITO DO EXÉRCITO BRASILEIRO

2º Sgt Inf nº 033 Franck Calazans Ribeiro dos Santos
2º Sgt Inf nº 037 Mauro Sérgio de Sá
2º Sgt Inf nº 041 Flávio Diego Bedeschi do Nascimento
2º Sgt Cav nº 203 Eduardo Ribeiro Farias
2º Sgt Art nº 329 Raphael da Silva Dias
2º Sgt Art nº 333 Marcio Arêas Santos
2º Sgt Eng nº 423 Deivid Anderson Sousa da Silva
2º Sgt Com nº 519 Luis Carlos Bergenthal Júnior

Projeto Interdisciplinar apresentado por término do CAS, na Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas(EASA), como parte das exigências do CAS para obtenção do Título de Sargento Aperfeiçoado.

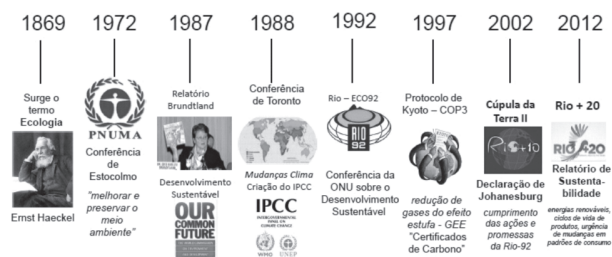
Orientador: 1º Sgt Cav André Walter da Silva Marques

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que hoje no mundo os temas ambientais são preocupações centrais em todos os níveis de tomada de decisão. O consumo excessivo dos recursos do planeta continua aumentando a taxas preocupantes, gerando enormes problemas ambientais locais, regionais e globais. Exemplos de problemas ambientais globais incluem as mudanças climáticas, a chuva ácida, o acúmulo de substâncias perigosas no ambiente, a degradação de florestas, a perda da biodiversidade, a contaminação e escassez de água, entre outros. Tais problemas afetam inevitavelmente a sociedade, o indivíduo e em longo prazo, o desenvolvimento humano e a proteção

dos ecossistemas e de todas as formas de vida no planeta. É o que o mundo vem discutindo ao longo dos anos em várias conferências, buscando a necessidade de a sociedade modificar seus padrões de produção e consumo:

Figura 01 – Evolução das conferências



Fonte: Palestra sobre Práticas Sustentáveis na Administração Pública - 10ª ICFEx

As compras governamentais, que no

Brasil movimentam recursos estimados em 10% do PIB mobilizam setores importantes da economia que se ajustam às demandas previstas nos editais de licitação. Nesse sentido, é enorme a responsabilidade do gestor público encarregado de definir as regras do jogo para assegurar a livre-concorrência, sem perder de vista o interesse do governante em dispor do melhor produto/serviço, pelo menor preço. É justa a preocupação com o valor, principalmente num país em que os recursos públicos são invariavelmente escassos, mas já se foi o tempo em que o melhor edital era aquele que buscava apenas o vulto mais vantajoso. Em 2010, houve a inserção definitiva do conceito desenvolvimento nacional sustentável na administração pública, especificamente, na lei de licitações e contratos, obrigando a reformulação do processo licitatório a fim de que se atenda às leis e normas ambientais sem prejuízo dos demais normativos. Desse modo, a introdução de critérios de sustentabilidade nas compras públicas trouxe uma nova forma de planejar, executar e controlar as licitações, tornando-as ainda mais complexas.

Embora o Brasil tenha avançado bastante na direção da transparência dos processos, ampliando o controle social e reduzindo o risco de fraudes, o modelo vigente, que ainda inspira a maioria dos editais de licitação no país é absolutamente omissos em relação a uma premissa fundamental: ser sustentável.

É buscando justamente essa evolução, que essa pesquisa tem a finalidade de apontar uma possível melhoria no processo de aquisição de produtos, por parte do Exército Brasileiro, que estejam em acordo com as leis vigentes acerca da sustentabilidade.

O que segue é um apontamento das condições em que se encontra o processo de aquisição de produtos sustentáveis, que não agredam o meio ambiente e que sejam advindos de fontes renováveis.

As compras sustentáveis também podem ser denominadas como: Licitação

Positiva; Compras Verdes; Licitação Sustentável; Compras Públicas Sustentáveis; Eco-aquisição; Compra Ambiental Amigável; que nada mais são do que uma solução para integrar considerações ambientais e sociais em todas as fases do processo de compra e contratação, visando reduzir impactos sobre a saúde humana, o meio ambiente e os direitos humanos, ao mesmo tempo resultando em economia para a Administração Pública.

A Eco-aquisição manifesta-se na fase interna da licitação, no momento em que, diante da demanda, a administração considera os itens refletindo sobre projeto, utilização de material renovável e reciclável, processos produtivos, logística, gestão de contratos, recebimento, manutenção, operação, opções de reutilização, reciclagem, disposição final de resíduos e, de acordo com a Portaria nº 1138, de 22 de novembro de 2010, que aprova a Política de Gestão Ambiental do Exército Brasileiro (PGAEB) em suas Prescrições Diversas cita: “Como integrante do Sistema de Gestão Ambiental do Exército, todo militar, individualmente ou enquadrado em organismo coletivo, é responsável por cumprir legislação ambiental vigente no País”.

Betiol (2012, p. 144) entende que:

As compras verdes configuram-se no ponto da intersecção entre três variáveis: a busca pelo melhor preço, combinado a atenção aos critérios ambientais, sem frustrar a competitividade, de maneira que ao optar pela aquisição de um produto sustentável não venham restringir a concorrência. Isso ocorre porque os objetivos da licitação sustentável visam a ser instrumento de ação positiva de integração de critérios ambientais e inovador na escala de produção e consumo da economia nacional, bem como ser eficientes, não elevando os custos neste tipo de contratação, haja visto que o enfoque principal recai na aquisição de produtos e serviços ecológicos.

Ao adotar novos conceitos e critérios nas compras públicas e exercer sua responsabilidade como grande consumidor, principalmente pelo poder de compra e análise dos possíveis impactos relacionados, o poder público pode impulsionar o desenvolvimento nacional sustentável, induzindo e ampliando a oferta de produtos mais sustentáveis pelo mercado, com o objetivo de integrar critérios de sustentabilidade em todas as fases do processo de compras públicas para reduzir o impacto da produção e do consumo sobre a saúde humana e o meio ambiente, garantindo economia para a administração e criando assim, novos mercados para produtos sustentáveis.

Como os consumidores institucionais agem de modo responsável devido a sua influência no mercado consumidor e na economia, deve-se considerar o ciclo de vida nas decisões sobre as compras de produtos e serviços (avaliação de custos), uma vez que deverá buscar soluções inteligentes e criativas, incentivando assim as inovações tecnológicas e de serviços.

O tema que interessa a todos, seja direta ou indiretamente, passa despercebido diariamente pela maioria da população que não dá a devida importância, uma vez que os impactos ambientais são vistos a médio e longo prazo, não interferindo no hoje muitas vezes, mas prejudicando o amanhã.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar o processo de aquisição de produtos sustentáveis dentro do Exército Brasileiro, entendendo a necessidade deste para adequar-se às normas vigentes, além de sua importância para o meio ambiente. Serão identificados os possíveis problemas dentro do processo, desde a escolha do produto até a entrega ao consumidor final.

O campo de estudo dessa pesquisa descritiva será as Compras Sustentáveis dentro das Organizações Militares de origem dos integrantes deste grupo e ainda, algumas OM com que foram feitos contatos direto com militares responsáveis

pela Seção de Aquisições, Licitações e Contratos (SALC), em busca de informações que nos nortearam a cerca da real necessidade da exploração desse assunto.

O estudo está baseado nos atuais processos de aquisição de materiais sustentáveis, tendo como base a Lei nº 8.666/93, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública, e também a Lei nº 10.520/02, que trata da aquisição de bens e serviços comuns, podendo ser adotada a licitação na modalidade de pregão, dentro das Organizações Militares analisadas, onde foram solicitadas as porcentagens referentes aos tipos de produtos em estudo. Neste sentido, será realizado um estudo detalhado, analisando os dados obtidos, para que assim seja verificada a realidade das aquisições feitas no ano de 2015 e meses iniciais de 2016 (até março), trazendo informações mais precisas que possam esclarecer e evidenciar o percentual dos materiais sustentáveis adquiridos. Os instrumentos de coleta de dados adotados nesse trabalho são descritos no quadro a seguir:

Figura 2 - Instrumento de coleta de dados.

Instrumento de coleta de dados	Universo pesquisado	Finalidade do Instrumento
Entrevista	Organizações Militares do Exército Brasileiro.	Identificar o tipo de material sustentável adquirido pela Organização Militar e obter o percentual destas aquisições dentro dos demais itens adquiridos.
Observação Direta ou dos participantes	Aquisições do ano de 2015 e meses iniciais de 2016.	Verificar o percentual de aquisições verdes.
Dados Arquivados	Seção de Aquisição, Licitação e Contratos das OM.	Verificar de modo quantitativo as compras realizadas.

Fonte: Elaboração dos autores, 2016

2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA REALIDADE OBSERVADA

A preocupação com o meio ambiente no âmbito do Exército Brasileiro não é assunto recente, pois há várias publicações referentes ao assunto. Dentre elas, enfatizamos as seguintes:

- Portaria nº 571, de 6 de novembro de 2001 – que aprova a Diretriz Estratégica de Gestão Ambiental do Exército

Brasileiro;

- Portaria nº 050 - EME, de 11 de julho 2003 - que aprova a Orientação para a Elaboração dos Planos Básicos de Gestão Ambiental;

- Portaria Nº 014 - DEP, de 8 de fevereiro de 2008. Normas para a Promoção da Educação Ambiental nos Estabelecimentos de Ensino e nas Organizações Militares Subordinados e/ou Vinculados ao Departamento de Ensino e Pesquisa;

- Portaria nº 386, de 9 de junho de 2008, que aprova as Instruções Gerais para o Sistema de Gestão Ambiental no Âmbito do Exército (IG 20-10);

- Instrução Normativa da Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - SLTI/MPOG nº 01, de 19 de janeiro de 2010;

- Portaria nº 1138, de 22 de novembro de 2010 – que aprova a Política de Gestão Ambiental do Exército;

- Portaria nº 001 – DEC, de 26 de setembro de 2011, que aprova as Instruções Reguladoras para o Sistema de Gestão Ambiental no Âmbito do Exército Brasileiro (IR 50-20);

- RISG, Art. nº 33, Seção VII do Capítulo I, Título II – Das atribuições do Oficial de Controle Ambiental.

Foram obtidos dados para análise em 16 OM consultadas, e é notável que mesmo que o tema em pauta não seja novidade na esfera da Administração Federal, o Exército Brasileiro ainda está em fase de iniciação, pois foi verificado durante a pesquisa que há uma dificuldade por parte da Instituição em difundir a necessidade da prática deste tipo de aquisição. A condição ideal da aquisição de materiais sustentáveis implica em adaptações de ambas as partes envolvidas. Esta afirmação comprova-se quando chegamos ao **percentual abaixo de 1% de aquisição sustentável dentro das OM pesquisadas**.

As OM encontram dificuldades em atender a via de sustentabilidade devido

86

a:

- os produtos sustentáveis acabam sendo ofertados por valores mais altos que os convencionais, tendo em vista que demandam em produção diferenciada e o acréscimo monetário é repassado ao mercado consumidor;

- a oferta de produtos e/ou serviços com essas características ainda é muito baixa e pouco difundida dentro do Exército;

- a disponibilidade destes itens, normalmente, é restrita aos grandes centros, e como o Exército está presente em todo território nacional, é difícil tornar viável devido ao frete que ainda se paga para que o produto chegue ao consumidor final;

- o desconhecimento por parte dos próprios militares envolvidos no processo de aquisição é algo que também foi evidenciado;

- durante o processo licitatório, muitas vezes o fator sustentabilidade deixa de ser levado em consideração por ocasião da sua descrição no edital;

- as próprias empresas voltadas para o mercado verde não são tão difundidas e/ou não possuem condições de serem competitivas em nível nacional;

- existe certo preconceito em relação a alguns produtos obtidos de forma sustentável, que segundo alguns militares das OM consultadas, alegaram baixa qualidade ou pouca durabilidade de alguns dos produtos já adquiridos por eles.

Dentre alguns dos materiais dados como exemplos durante a pesquisa, atentaremos no momento para a situação da resma de papel A4 reciclado, até mesmo porque, provavelmente, este é um dos poucos exemplos lembrados pelo leitor quando lhe é perguntado sobre materiais renováveis. Algumas OM chegaram a receber significativa quantidade destas resmas, no entanto, hoje elas são praticamente inexistentes, mas por quê? Feito o levantamento deste caso específico, foi verificado que o papel A4 reciclado não atendia ao padrão de apresentação desejado por algumas OM,

por apresentarem cores mais escuras e até espessuras diferentes, chegando a serem utilizadas apenas como rascunho, evitando assim que elas fossem utilizadas em documentos externos à Força.

Outro fato evidente levantado durante o estudo foi o desconhecimento por parte dos integrantes do processo de aquisição, em relação aos tipos de materiais sustentáveis, o que dificulta (e muito) todo o processo, uma vez que há a necessidade de uma descrição detalhada do tipo de produto a ser licitado, que atenda aos padrões de sustentabilidade. Desconhecendo estes critérios, é praticamente nula a possibilidade de uma empresa atender a demanda sustentável e integrar o processo licitatório.

Apesar de algumas tentativas de difusão entre os militares participantes dos processos licitatórios dentro das OM, foi possível verificar também a falta de continuidade no estudo específico deste assunto, seja por simples interrupções, seja por constantes trocas de militares nas funções, devido a transferências e adaptações de cargos e funções, acarretando assim em uma perda de conhecimento daquela seção, sendo que na maioria das vezes, aquele que substitui, ainda não possui o conhecimento necessário e voltado para a prática sustentável.

Há ainda a inobservância do que prescreve o Capítulo IX – Do Controle Ambiental, do Regulamento Interno e dos Serviços Gerais (RISG), atribuindo responsabilidades aos comandantes de subunidades, chefes de repartições e dependências internas, e quando envolvidos nas atividades militares próprias são corresponsáveis junto ao Fiscal Administrativo pela proteção do meio ambiente sendo que, segundo o Art. 33 da Seção VII, Capítulo I, Título II – Das Atribuições (RISG), traz em sua literatura a responsabilidade do S4 / Fiscal Administrativo em assessorar o Comandante da Unidade no que diz respeito à difusão dos assuntos de

controle ambiental.

2.1 PROPOSTA DE SOLUÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

2.1.1 PROPOSTAS DE MELHORIAS PARA A REALIDADE ESTUDADA

Da realidade acima apresentada, e utilizando as informações obtidas durante a coleta de dados, foi possível perceber a carência de instrução específica e da conscientização quanto ao tema desenvolvido, de uma preparação e incentivo por parte do Exército, e de medidas que visam incentivar a aquisição e o consumo de materiais sustentáveis no âmbito das Organizações Militares.

Evidenciada esta realidade, segue algumas propostas para auxiliar na difusão do conhecimento acerca dos produtos verdes:

a) Catálogo *On Line*

O Catálogo *On Line* seria uma ferramenta adotada com o intuito de facilitar no esclarecimento dos tipos de materiais que podem ser adquiridos de forma sustentável, trazendo uma lista destes produtos, serviços e suas destinações, e que seria disponibilizado no próprio *site* de cada Unidade através do apoio da Seção de Informática, tendo como objetivo auxiliar os militares responsáveis pelo processo de aquisição na escolha dos possíveis produtos a serem adquiridos pela OM, e ainda, auxiliar todos os militares durante a escolha de aquisições que são solicitadas para pregão eletrônico anualmente, estando assim aberto ao público, ampliando o conhecimento por parte das pessoas que acessam o site em busca de informações, e trazendo consigo a importância da conscientização para aquisição desses materiais.

Inicialmente, poderia ser utilizada como referência a relação de materiais disponíveis no Guia Prático de Licitações Sustentáveis da Consultoria Jurídica da União no Estado de São Paulo, e

posteriormente, aprimorada para as necessidades específicas do Exército Brasileiro.

Figura 3 – Sugestão para implantação no site da EASA



Fonte: Elaboração dos autores, 2016

b) Espaço Verde: A adoção do chamado “ESPAÇO VERDE”, situado na página eletrônica do Exército Brasileiro, tendo em vista sua grande quantidade de acessos, seria outra forma de atingir o público interessado nas aquisições sustentáveis, e não apenas este, mas também os militares e civis que acessam o site em busca de outras informações teriam acesso ao conteúdo.

Figura 4 – Espaço Verde - Sugestão para implantação no site do EB



Fonte: Elaboração dos autores, 2016

2.2 RESULTADOS ESPERADOS

Com a adoção das medidas citadas como oportunidades de melhorias, espera-se ampliar o conhecimento por parte dos militares responsáveis pelo processo de aquisição de materiais sustentáveis das OM, e em consequência, atingir um percentual mais expressivo em relação ao apresentado neste estudo, cooperando assim com a difusão do conhecimento e também com as políticas socioambientais, adequando o Exército Brasileiro às questões sustentáveis citadas nas diversas Portarias e Instruções Reguladoras aqui utilizadas como base da pesquisa. Pormenorizando nossos objetivos, destacamos a intenção de reduzir impactos sobre recursos naturais, utilizando materiais, tecnologias e matérias-primas de origem local, buscando inovações que reduzam a exploração de recursos naturais através da utilização de insumos com origem ambiental a serem utilizados nos bens, serviços e obras abrangidas pelas OM.

2.3 VIABILIDADE DA PROPOSTA

As propostas aqui mencionadas visam à possibilidade real de adequação, uma vez que os meios de informática disponíveis são de controle do próprio Exército Brasileiro, não necessitando de caminhos complexos para que elas sejam adotadas. A velocidade na difusão das informações depende tão somente dos acessos às páginas eletrônicas e sua divulgação.

Outro aspecto importante para a viabilidade da proposta é a coordenação do Fiscal Administrativo da Unidade, uma vez que ele, segundo a alínea a), do Inciso III, Art. 52, Seção XV – Dos Agentes da Administração (RISG), é o elemento de coordenação e controle de toda a administração, e como citado anteriormente, também é o assessor do Comandante da Unidade nos assuntos referentes à gestão ambiental, sendo

assim, sua atuação além de estar prevista em legislação específica, tanto na parte ambiental, quanto no processo de coordenação das aquisições feitas pela Unidade, é fator preponderante na difusão das práticas sustentáveis dentro das OM.

Como o estudo visa uma melhoria no âmbito de todo o Exército Brasileiro, a adoção do “Espaço Verde” em sua página eletrônica estaria sujeita à aceitação inicial em escala menor, é com este intuito que a ideia primária parte do Catálogo *On Line*, proposta de inclusão do mesmo no *site* da Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas (Figura 2), o que posteriormente poderá servir de embasamento para a implantação do “Espaço Verde” no *site* do Exército Brasileiro, podendo seu acesso ser incentivado via canal de Comando, atingindo assim a amplitude desejada nesse projeto de pesquisa interdisciplinar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato, a preocupação com o meio ambiente que se ouve falar, é tratado pelo Exército Brasileiro em várias de suas publicações, no entanto, foi visto que há a necessidade de se adequar e coordenar de forma eficiente e eficaz o processo de aquisição de bens sustentáveis, voltando suas vistas não apenas para a preocupação em estar amparado em documentações, mas sim em tratar o meio ambiente da forma correta, trazendo assim, inúmeros benefícios para a humanidade, do presente para o futuro.

Ampliar o conhecimento de todo o processo é necessário, e isso será atingido apenas com a difusão sistemática e a cobrança do que é previsto em lei, feito isso, será possível verificar um ganho em aquisições em pouco tempo, afirmando a necessidade de aumentar o percentual inferior a 1% apresentado neste estudo.

As adequações necessárias não estão longe da implantação, basta que seja iniciada uma investida de forma a atingir e impactar todos os usuários do processo,

pois a importância do assunto já é tratada há muito tempo, mas o que foi visto é apenas um engatinhar, de uma corrida que perdemos contra nossa própria inércia em vencer as barreiras que algumas vezes são interpostas ao objetivo final.

3.1 PROPOSTA PARA O FUTURO

Após a conscientização do maior número possível de militares, através da difusão das informações disponíveis no Catálogo *On Line* e posteriormente do Espaço Verde, a intenção seria tornar a prática sustentável constante no dia a dia das OM, com uma projeção de transformar o Exército Brasileiro em referência nas compras sustentáveis dentro da administração pública federal, para isso, atingir percentuais consideráveis de aquisições verdes nas diversas unidades militares de norte a sul do Brasil, e alcançar uma meta que hoje parece ser difícil, porém, com o desenvolvimento constante das técnicas de obtenção de materiais renováveis cada vez mais apuradas, esperamos atingir esse percentual em médio prazo.

Já então, inserido na prática de aquisição verde, o Exército Brasileiro seria capaz de adequar estas práticas em virtude do Projeto Combatente Brasileiro (Projeto CoBra)? O Projeto CoBra visa modernizar os equipamentos e materiais da Força Terrestre, seria possível voltar a atenção à utilização das fontes renováveis, buscando o aumento do percentual aqui apresentado?

REFERÊNCIAS

BETIOL, L. S. et al. Compra Sustentável: a força do consumo público e empresarial para uma economia verde e inclusiva. São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania, 2012. 144p

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da

Administração Pública e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 1993.

BRASIL. Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002. Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2002.

BRASIL, Regulamento Interno e dos Serviços Gerais – R-1, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Contratações Públicas Sustentáveis, legislação.2013.

BRASIL. Ministério Do Planejamento, Orçamento e Gestão. Guia de Compras Públicas Sustentáveis para Administração Federal. 2013.

ADVOCACIA GERAL DA UNIÃO. **Guia Prático de Licitações Sustentáveis – 3ª Edição.** Disponível em: <http://www.agu.gov.br/page/content/detail/id_conteudo/138067> Acesso em: 12 abr 2016.

ABNT CATÁLOGO. **Pesquisa.** Disponível em: <<http://www.abntcatalogo.com.br>>. Acesso em: 8 abr 2016.

PROJETO COMBATENTE BRASILEIRO. **Apresentação.** Disponível em: <https://issuu.com/robertovaladarescaiafa/docs/apresenta_o_do_projeto_cobra_co>. Acesso em: 15 abr 2016.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Página Inicial.** Disponível em: <<http://www.eb.mil.br>>. Acesso em: 10 abr 2016.

ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE SARGENTOS DAS ARMAS. **Página Inicial.** Disponível em: <<http://www.easa.ensino.br>>. Acesso em: 9 abr 2016.

PROJETOS INTERDISCIPLINARES DOS ADJUNTOS DE COMANDO CAC/2017



O ASSESSORAMENTO DO ADJ CMDO NA ADOÇÃO DE UM SOFTWARE ÚNICO PARA A GESTÃO DE PESSOAL

Antonio Aluísio de Moraes Júnior¹
Carlos Rodolfo Batista da Silveira²
Luis Felipe de Souza Salomão³
Valdenir de Souza Machado⁴
Eledir Gonçalves⁵

RESUMO

Atualmente não há um sistema único que integre os já existentes para a Gestão de Pessoal (GP) no Exército Brasileiro (EB), nem mesmo literatura no EB que oriente as atividades relacionadas a esta GP. Nesse contexto, o uso de vários sistemas para a GP, onera a administração no que se refere ao capital humano gerando mais burocracia e desperdício de tempo. Sendo assim, cresce a importância do Adjunto de Comando, que com suas prerrogativas e atribuições, deverá assessorar o comando de sua Organização Militar na busca da excelência em GP. Sugere-se a adaptação a um software que compile os sistemas destinados a GP como sendo uma importante ferramenta para solução do problema e para garantir que o militar esteja na função correta, de acordo com seu perfil, motivado e em um ambiente saudável.

Palavras-chave: Adjunto de Comando, Assessoramento, Gestão de Pessoas, Sistema único, Excelência.

PALAVRAS INICIAIS

O Adjunto de Comando no assessoramento da Gestão de Pessoal (GP) da Organização Militar (OM) é um tema relevante na busca da otimização dos recursos humanos e na criação de condições mais favoráveis para a execução das tarefas diárias.

Os problemas encontrados na GP baseiam-se na falta de comunicação entre os sistemas utilizados em seu gerenciamento e, após uma pesquisa inicial, verificou-se que a quantidade excessiva de tais sistemas e programas dificulta o controle de pessoal.

Como soluções potenciais para a questão de diversas fontes de pesquisa no controle de pessoal, foi sugerido algo mais simplificado para facilitar a pesquisa

¹Subtenente de Material Bélico - Adjunto de Comando do 2º B Log L - aluisio7moraes@gmail.com

²Subtenente de Cavalaria - Adjunto de Comando do 1º RC Mec - dolfoo1000@gmail.com

³Subtenente de Cavalaria - Adjunto de Comando do Cmdo da 2ª DE - sgtsalomao@yahoo.com

⁴Subtenente de Artilharia - Adjunto de Comando da EASA - machado.valdenir@eb.mil.br

⁵1º Sargento de Infantaria - Adjunto de Comando do 13º BIB - goncalves97@gmail.com

de dados e informações necessárias relacionadas com a GP.

Com o intuito de mitigar os problemas como falta de tempo, falta de pessoal e perda de dados, entende-se que a compilação de informações dentro de um sistema único seria ideal para a resolução de tais situações. Sendo que a curto prazo poder-se-ia desburocratizar o sistema e facilitar o controle de GP, com economia de tempo. A intenção deste artigo não é questionar a estrutura existente relacionada a GP e sim dar vazão às observações feitas por aqueles que por anos integraram as mais diversas funções administrativas e operacionais em várias OM espalhadas pelos rincões do País.

O trabalho está dividido, além desta Introdução, em quatro seções. A 1ª e a 2ª fazem um embasamento teórico sobre os conceitos de Assessoramento, GP e GP no Exército Brasileiro. A 3ª seção trata sobre alguns desafios e dificuldades na GP das OM. A 4ª seção discorre algumas discussões/reflexões e levanta algumas sugestões para o tema. Conclui-se o presente artigo com as Considerações Finais.

ASSESSORAMENTO E GESTÃO DE PESSOAL

Toda empresa que intenciona crescer e ter relevância no competitivo mercado de trabalho necessitará de excelência em Gestão de Pessoal e, obviamente, de um adequado assessoramento ao diretor desta empresa.

Buscando nivelar os conceitos necessários ao entendimento deste trabalho, identificamos como *Assessoramento*: ato ou efeito de assessorar; derivação de assessorar: servir de assessor a; exercer função de assessor junto de; prestar a alguém serviço de assessor especializado em determinado assunto (HOUAISS e VILLAR, 2007).

Na percepção de Chiavenato (2008), a Gestão de Pessoal ou Gestão de Pessoas

(GP), além de ser o conjunto integrado de atividades de especialistas e de gestores - como agregar, aplicar, recomendar, desenvolver, manter e monitorar pessoas no sentido de proporcionar competências e competitividade à organização, é também a área que constrói talentos por meio de um conjunto integrado de processos e cuida do capital humano das organizações, o elemento fundamental do seu capital intelectual e a base de seu sucesso.

Para Dutra (2011), a GP caracteriza-se como um conjunto de políticas e práticas que permitem a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas para que ambas possam realizá-las ao mesmo tempo.

Ainda com relação ao conceito, Marques (2016) aponta que a GP é responsável pelo Capital Humano, e pessoas têm personalidades, ambições e incentivos diferentes. Dessa maneira, é necessário que se tenha uma área com um ou mais profissionais que tenham a capacidade e experiência para resolverem conflitos, cuidar dos interesses dos funcionários, estarem atentos a quaisquer fatores que ameacem o desenvolvimento de tarefas e garantam que todos estejam felizes e motivados dentro da organização, resultando assim no crescimento contínuo da mesma.

Partindo dessas definições, percebe-se a importância que o Adjunto de Comando (Adj Cmdo) terá no assessoramento da GP dentro de sua Organização Militar (OM).

GESTÃO DE PESSOAL NO EXÉRCITO BRASILEIRO

Assim como as grandes empresas, o Exército Brasileiro (EB) possui uma constante preocupação no gerenciamento da GP dentro de suas OM e um gerenciamento generalizado, no EB, como um todo, que é exercido por dois grandes órgãos: O Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEx) e o

Departamento-Geral do Pessoal (DGP).

Em linhas gerais, o DECEEx tem por missão, capacitar e habilitar tecnicamente o pessoal, bem como orientar e coordenar as atividades educacionais nas Linhas de Ensino Militar Bélico, de Saúde e Complementar dos órgãos que lhe são subordinados e das OM designadas para participar nestas atividades e orientar e coordenar as atividades dos graus do ensino preparatório e assistencial, realizadas pelos colégios militares e Fundação Osório, mantidas de forma adicional às modalidades militares propriamente ditas no Sistema de Ensino do Exército (DECEEx, 2017).

O DGP, por sua vez, orienta as demais ações relativas ao pessoal, como planejar, orientar, coordenar e controlar as atividades de pessoal decorrentes da Legislação de Pessoal vigente e do Sistema de Planejamento do Exército (SIPLEx), a fim de assegurar ao Exército Brasileiro condições para cumprir sua destinação constitucional e as atribuições subsidiárias explicitadas em Lei Complementar e participar de Operações Internacionais (DGP, 2017).

Além disso, há uma preocupação por parte do Comandante do Exército com seus recursos humanos, pois o mesmo cita em suas diretrizes que o militar e sua família constituem os bens mais preciosos do Exército. E ao acrescentar que a valorização da carreira militar e a educação continuada do pessoal deverão ser incrementadas e otimizadas (BRASIL, 2017), fica claro a importância da GP dentro do EB.

Cada OM, em particular, possui uma seção responsável pela GP e segue as normas e diretrizes regulamentadas pelo DECEEx e DGP, que contam com vários sistemas como SICAPEx (Sistema de Cadastramento de Pessoal do Exército), SERMIL (Sistema Eletrônico de Alistamento Militar), SUCEMNET (Sistema Único de Controle de Efetivo e Movimentações), SAPOT (Sistema de Apoio à Promoção de Oficiais

Temporários), SGD (Sistema de Gestão de Desempenho), Módulo E1, entre outros e que possuem uma falha na comunicação entre si e acabam gerando, por exemplo, perda de tempo e dificuldades no controle de efetivos nas OM.

É nesse contexto que os Adj Cmdo devem atuar no assessoramento de seu Comandante (Cmt) com o intuito de buscar constantemente um nível de excelência da tropa em que o militar trabalhe feliz, motivado, em um ambiente saudável, com o treinamento adequado e na função correta de acordo com seu perfil. O foco deve ser o alcance deste nível para que o serviço seja otimizado e se obtenha uma maior produção com uma melhor qualidade.

DESAFIOS E DIFICULDADES NA GP DAS OM

Vários são os desafios e dificuldades que as OM possuem com a citada falta de comunicação entre seus principais sistemas de controle de pessoal. Desde a perda de tempo em se saber qual o sistema utilizar para a demanda pedida, até a designação de um militar não qualificado para uma função solicitada, pois deixa-se de usar um perfil profissiográfico para a atribuição de tal função.

Os problemas vão além da falta de comunicação entre os sistemas e geram descontrole no mapa da força, quando um militar está à disposição de outra OM, por exemplo. Além disso, podem afetar emocionalmente o militar, gerando desmotivação geral e perda significativa de pessoal qualificado, talento.

Vislumbrando a solução de tais dificuldades na OM e para facilitar o assessoramento feito pelo Adj Cmdo, a Portaria 106-EME, de 22MAI15 (Diretriz de Implantação do Projeto de Criação do Cargo Adj Cmdo) aprovou medidas que possibilitam tal intervenção, como as *Prerrogativas do cargo*, que permitem ao Adj Cmdo participar da designação de

cargo das praças recém-chegadas à OM. Também previsto em tal Portaria, estão as *Atribuições do Cargo* e destacamos aqui três diretamente ligadas à solução de problemas de GP da OM, a saber: 1) assessorar o Comandante, o Chefe do Estado-Maior e o Subcomandante, a depender do caso, nos assuntos relativos às praças (disciplinar, *desempenho/designação funcional*, carreira, instrução, apoio de saúde e social, apoio familiar e bem-estar); 2) ser o interlocutor, junto ao Comando da OM, dos anseios, das preocupações e das necessidades pessoais e profissionais das praças e 3) acompanhar o desempenho funcional das praças, estimulando seu aprimoramento profissional (BRASIL, 2015).

Sendo assim, entendemos que os desafios do Adj Cmdo em tal assessoramento serão intensos, mas também que o cargo, com suas prerrogativas, lhe oferece as ferramentas necessárias para fazer gestões junto ao Cmt/Ch/Dir de sua OM a fim de resolver e ou mitigar tais necessidades com sugestões de melhorias e conselhos acertados devido sua proximidade e familiaridade com as praças.

DISCUSSÕES E REFLEXÕES

Analisando as principais dificuldades apresentadas em consequência de se ter vários sistemas na GP, muitas vezes com informações repetidas, elencamos a seguir as mais relevantes:

- Falta de comunicação entre os sistemas. Caso uma informação não seja encontrada em certo sistema, será necessário buscá-la em outro, o que acarreta perda de tempo para sair (logout) de um e entrar (log in) em outro;
- Desperdício de tempo em se saber qual o sistema utilizado para a demanda pedida, até, por exemplo, a designação

de um militar não qualificado para uma função solicitada, pois deixa-se de usar um perfil profissiográfico para a atribuição de tal função;

- Os problemas afetam o emocional do militar, gerando desmotivação geral e perda significativa de pessoal qualificado.

Nesse sentido e entendendo que gerenciar o capital humano é a tarefa mais importante para se manter uma empresa funcionando (SYNERGIE, 2017), neste caso o EB, há de se buscar soluções para tais dificuldades.

Dentre as possíveis sugestões de melhorias, entende-se que a adoção de um software adequado e o apoio de um sistema de RH, único, no controle das informações e dados sobre os militares trará muitos ganhos a curto prazo para a OM e o EB, de uma maneira geral, tais como: economizar tempo⁶, evitar desvio ou perda de dados, além de facilitar o controle de tudo que envolva GP. Vislumbrando o longo prazo, ainda podemos mencionar que esta tecnologia permite que todos estejam alinhados e unificados em uma mesma plataforma, com as mesmas informações, reduzindo uma série de burocracias e tempo utilizado com processos. (SYNERGIE, 2017). Sendo assim, além de facilitar a gestão da informação e a tomada de decisão, sobraria pessoal para outras áreas, principalmente para a atividade fim de cada OM (BRASIL, 2010).

Além destas melhorias geradas com tal sistema/software, existe ainda um benefício mais importante e que impacta indiretamente na economia organizacional global: a integração da equipe (SYNERGIE, 2017).

Com respeito à escolha de um militar para determinada função e de acordo com SEBRAE (2015), todo processo completo de recrutamento e seleção nas OM tem sua origem na detalhada descrição de

⁶De acordo com Synergie (2017), esta economia pode atingir até 65% do tempo investido em GP

cada cargo e função existentes. Trata-se de criar condições para se poder estabelecer um raciocínio lógico, para cada tarefa a ser desenvolvida, de modo a otimizar as atividades diárias, por meio de um adequado plano de especialização e extensão.

Ainda, para SEBRAE (2015), paralelamente à descrição de cada cargo, e a critério do comandante, é necessário identificar o perfil, as habilidades e os conhecimentos exigidos para cada função, como forma de propiciar a máxima eficiência entre quem exerce e o cargo a ser exercido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não tem a intenção de esgotar o assunto, no entanto verifica-se que a adoção de um sistema único para a Gestão de Pessoas (GP) acarretaria, a curto prazo, em economia de tempo, facilitaria o controle e reduziria a burocracia do processo. Tal adoção vai ao encontro do que está concebido no *Vetor de Transformação* “Doutrina”, previsto no Processo de Transformação do Exército, pois evitaria o sacrifício da atividade fim com o intuito de manter o “todo” funcionando.

Neste sentido, seria possível otimizar a gestão da informação e a tomada de decisão, o que implicaria no ganho de pessoal e principalmente no direcionamento desse pessoal para a atividade fim da OM. Outro produto positivo de um sistema único é o impacto indireto na economia global da OM com a integração da equipe.

Assim sendo, o sistema único favorecerá o assessoramento do Adjunto de Comando na GP da Organização Militar (OM), além de motivar os militares em desempenhar funções para quais foram formados, qualificados e ou habilitados, conduzindo a OM como um todo a um ambiente positivo.

Como trabalhos futuros sugerem-se novas pesquisas direcionadas aos

problemas de GP dentro das OM, pois há a necessidade de uma constante melhora nesta, que é uma área sensível e com escassa literatura militar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Diretriz do Comandante do Exército 2017-2018**. Brasília. 2017. Disponível em: < <http://www.eb.mil.br/documentos/10138/7932041/Diretriz+do+Comandante+do+Ex%C3%A9rcito+2017-2018/374a6480-b325-62a4-2340-0bfa97c74c52> >. Acesso em: 27 abr. 2017.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. PORTARIA nº 103-EME, de 22 de maio de 2015. **Aprova a Diretriz de Implantação, em caráter experimental, do Projeto de Criação do Cargo de Adjunto de Comando e dá outras providências (EB20-D-01.019)**. Brasília. 2015.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **O Processo de Transformação do Exército**. 3. ed. Brasília. 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: O novo Papel dos recursos Humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2008 p. 9.

DECEX. Departamento de Educação e Cultura do Exército. 2017. Disponível em: <<http://www.decex.eb.mil.br/index.php/missao>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

DGP. Departamento-Geral do Pessoal. 2017. Disponível em: <<http://www.dgp.eb.mil.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/missao>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2011, p. 17.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.. 2007. **Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MARQUES, José Roberto. **Conceito**

de Gestão de Pessoas. Portal IBC (Instituto Brasileiro de coaching). 2016. Disponível em: <<http://www.ibccoaching.com.br/portal/rh-gestao-pessoas/conceito-gestao-de-pessoas/>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). **Gestão de Pessoas. Funcionário com o perfil certo para o cargo produz mais e melhor.** 2015. Disponível em:

<<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/funcionario-com-o-perfil-certo-para-o-cargo-produz-mais-e-melhor,a358786e0a2eb410VgnVCM2000003c74010aRCRD>>. Acesso em: 02 maio 2017.

SYNERGIE Consulting. 2017. Disponível em: <<http://www.synergie.com.br/solucoes/gestao-de-pessoas-hcm/>>. Acesso em 15 maio 2017.

A VISÃO SISTÊMICA DOS PROCESSOS DA ORGANIZAÇÃO MILITAR PARA O ASSESSORAMENTO DO COMANDO

Cláudio Sérgio Theodoro¹

Éwerton Alfredo Kaercher Rosa²

Fábio Monteiro da Silva³

Giuliano de Souza⁴

Luciano Pigatto Rossato⁵

Wladimir de Lima Monte⁶

RESUMO

Com a necessidade de se adequar aos novos tempos com uma concepção contemporânea de gerir uma organização militar, considerando os interesses sociais, ambientais e o econômico com o objetivo de implementar um padrão administrativo que sirva de um dos meios para a transformação da Força Terrestre em uma instituição moderna e eficiente, tornou-se imprescindível para a saúde administrativa das organizações militares a visão sistêmica dos processos para o assessoramento do comando, uma vez que essa prática tem como premissa a

interação entre os processos dos diversos setores administrativos. Nesse contexto, o Exército Brasileiro vem adaptando o seu aparato gerencial e modernizando-o com o intuito de promover um desempenho sinérgico na estrutura organizacional, por meio de aproveitamento da constituição atual e melhorando a capacidade de seus quadros profissionais com a disseminação do pensamento sistêmico no Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos (CAS), no Curso de Habilitação ao Quadro Auxiliar de Oficiais (CHQAO) e, mais recentemente, com a criação do Cargo de Adjunto de Comando (C Adj Cmdo) que permite estender uma percepção coesa

¹Subtenente de Engenharia - Adjunto de Comando do 12º Batalhão de Engenharia de Combate Blindado (12º BE Cmb Bld) - theodororj@hotmail.com

²Subtenente de Cavalaria - Adjunto de Comando do 3º Regimento de Carros de Combate (3º RCC) - sgtewerton@gmail.com

³1º Sargento de Infantaria - Adjunto de Comando do 2º Batalhão de Polícia do Exército (2º BPE) - sgtfabiosilva9@bol.com.br

⁴Subtenente de Artilharia - Adjunto de Comando do 2º Grupo de Artilharia de Campanha Leve (2º GAC L) - sgtgiuliano@gmail.com

⁵Subtenente de Manutenção de Comunicações - Adjunto de Comando do 6º Batalhão de Comunicações (6º B Com) - lucianopigatto@hotmail.com

⁶Subtenente de Infantaria - Adjunto de Comando do 17º Batalhão de Fronteira (17º B Fron) - wlmonte@hotmail.com

do todo nos processos que envolvem o assessoramento ao comando.

Palavras-chave: Assessoramento, Comando, Exército, Sistêmica, Visão.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade apresentar a importância da visão sistêmica dos processos da organização militar para o assessoramento do comando com foco no Cargo de Adjunto de Comando de Organização Militar, o qual foi criado recentemente pelo Exército Brasileiro.

O pensamento sistêmico surge no século XX com várias vertentes, sendo os principais: o biólogo austríaco Ludwig Von Bertalanffy com a Teoria Geral dos Sistemas; o matemático norte-americano Norbert Wiener com a Teoria da Cibernética ou “Ciência da Correção”; o pesquisador, médico, filósofo e economista russo Alexander Bogdanov, com a teoria, que se assemelha à Teoria Geral dos Sistemas, a Teoria da Tectologia; o biólogo e antropólogo inglês Gregory Bateson juntamente com o filósofo, psicólogo, sociólogo e escritor austríaco Paul Watzlawick com a Teoria da Comunicação Humana.

A visão sistêmica reconhece a interdependência entre as várias atividades dentro da organização (ROBBINS e COULTER, 1998).

A visão sistêmica parte do pressuposto de que existe uma inter-relação e interdependência entre todos os fenômenos e que as propriedades essenciais de um sistema vivo são propriedades de um todo. Elas surgem das interações entre as partes, mas essas propriedades se diluem quando o sistema é visto de modo fragmentado, como elementos isolados (CAPRA, 1999).

Desta forma, a visão sistêmica mostra uma realidade interconectada e complexa, onde requer uma compreensão integrada do ambiente que acerca os seres e as coisas, os quais, por intermédio de uma

ótica fracionada poderão fomentar interpretações distantes do que seria, realmente, um fato. Nas organizações, em sendo um sistema vivo, a necessidade de uma visão que ajude na interação dos processos entre os setores como um componente de interconexão para o assessoramento do comando constitui numa variável essencial para a sobrevivência e o sucesso da organização.

Frente ao mundo que urge por transformações de consciência socioambiental e desenvolvimento sustentável, as organizações demandam uma grande necessidade de introduzirem mudanças em suas atividades para superarem os novos desafios e a fim de se manterem aptas a continuarem em seus ramos de atuação e, para isso, é imperativa uma nova forma de pensar sobre os processos decisórios que permeiam as organizações: uma visão sistêmica e integrada dos subsistemas de gestão.

A VISÃO SISTÊMICA NO EXÉRCITO BRASILEIRO

A INSTITUIÇÃO EXÉRCITO BRASILEIRO (EB)

No Exército Brasileiro a visão sistêmica dos processos da Organização Militar (OM) para o assessoramento do comando consiste em enxergar a OM como um todo, integrando todos os militares das subunidades e os demais setores administrativos, bem como a Força, no seu macroprocesso, visualiza todas as OM como uma só Instituição.

Segundo Magalhães (2001), a organização do Exército é feita de forma sistêmica, esse Sistema se dispõe conforme a figura 1, demonstrando os principais órgãos da Força e suas redes, onde esse conjunto faz do Exército uma Instituição sólida, que vem se transformando e buscando modernizar-se ao longo dos anos.

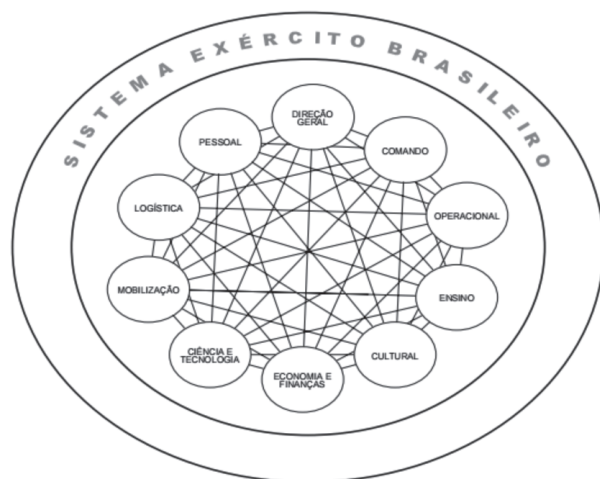


Figura 1 - Concepção Sistêmica do Exército
Fonte: Correia, 2000

Para compreender o papel e as diferentes funções para que se comuniquem e se complementem visando alcançar os objetivos do Comando do Exército e do Comando das OM, os militares devem conhecer e buscar entender o funcionamento destes organismos como um só.

A visão sistêmica no Exército Brasileiro é uma metodologia que enxerga a Instituição como um todo, trabalhando com o princípio que cada OM, na sua particularidade, alinhada à finalidade maior da Instituição, consente que as decisões sejam mais corretas, posto que, cada uma das partes visualize a forma de como a sua ação afetará o todo, levando em consideração também a harmonia entre os militares e os procedimentos para buscarem os mesmos objetivos.

A VISÃO SISTÊMICA DOS PROCESSOS DA ORGANIZAÇÃO MILITAR (OM)

De acordo com o publicado no site Portal SE-EB - Sistema de Excelência no Exército, pode-se verificar o faseamento do Programa Excelência Gerencial do Exército Brasileiro com o enfoque sistêmico na gerência das suas organizações.

Em 2003, fruto das transformações que a Força vem pondo em prática foi criado o Programa Excelência Gerencial do

Exército Brasileiro (PEG-EB) com o propósito de acompanhar a evolução dos cenários político econômico e social do Brasil e do mundo, promovendo a melhoria contínua da gestão de todo o EB com o objetivo da operacionalidade e o bem-estar do público interno e de seus dependentes.

Em 2007, o PEG-EB evolui para o Sistema de Excelência no Exército Brasileiro (SE-EB) com o objetivo de integrar as informações gerenciais do EB para auxiliar as decisões do Comandante do Exército e do Alto-Comando do Exército, incorporando os conceitos e práticas adotadas pelo Programa de Excelência Gerencial.

A Assessoria Especial do Gabinete do Comandante do Exército recorrendo ao Sistema de Excelência no Exército Brasileiro (SE-EB), por conseguinte, projeta estrategicamente o Exército Brasileiro no campo de gestão com as supracitadas medidas e consolida conceitos elementares da administração contemporânea e da gestão pela excelência.

A VISÃO SISTÊMICA PARA O ASSESSORAMENTO DO COMANDO

Em 2008, foi criada a ferramenta gerencial o Programa do Sistema de Excelência do Exército (SISPEG-WEB) para todas as OM participantes do processo de auto-avaliação que admite uma integração sistêmica de todo o processo de Melhoria Contínua (MC) de mais de 600 (seiscentas) Organizações Militares do Exército Brasileiro. (Portal-SE-EB - Histórico SE-EB, 2015)

O Comando da OM possui o gerenciamento dos Planos de Gestão, auto-avaliação, Melhores Práticas de Gestão, Relatórios, Banco de Melhores Práticas, Cadastro da OM, Cadastro do Assessor de Gestão e Visão Sistêmica das OM, contribuindo com o Sistema de Medição de Desempenho Organizacional (SMDO/BSC), o qual confronta os

Indicadores de Desempenho Operacionais e Estratégicos das OM de nível Unidade/Subunidade até os seus respectivos Comandos Militares de Área. (Portal-SE-EB - Histórico SE-EB, 2015)

O SISPEG-WEB constitui numa importante ferramenta em que as organizações militares disponibilizam os seus indicadores e planos de ação, bem como a sua auto-avaliação para o Escalão Superior correspondente, possibilitando a monitoração do alinhamento estratégico das unidades subordinadas e, ainda, mantendo os referenciais comparativos para as demais OM, num modelo de contribuição mútua que enriquece o processo de melhorias contínuas.

A INTRODUÇÃO DO PENSAMENTO SISTÊMICO NO NÚCLEO DE SUBTENENTES E SARGENTOS

Cada uma das Organizações Militares do Exército Brasileiro são unidades gestoras da administração pública federal integrada por um estado-maior, no nível estratégico, composto por oficiais, que são elementos de assessoramento nas áreas de pessoal (S1), inteligência (S2), operações e instrução (S3) e logística (S4), os quais possuem como auxiliares administrativos os subtenentes e sargentos no nível de gerência e execução das tarefas. Nessa configuração de encargos administrativos, portanto, encontra-se a grande massa gerencial executada pelas praças, nela contida, principalmente, os subtenentes e sargentos.

De acordo com o Processo de Transformação do Exército e através do Sistema de Excelência no Exército Brasileiro (SE-EB), a Força Terrestre está modificando a sua constituição organizacional, de burocrática para gerencial, com o direcionamento, com maior importância, na introdução de recursos como o controle dos processos e avaliação da gestão, conforme consta do SISPEG-WEB, colaborando assim,

para uma visão sistêmica da gestão que, por sua vez, encontra-se em concordância com os preceitos da atual administração pública gerencial.

Diante dessas implementações de ferramentas importantes para levar a frente o projeto de transformação do Exército Brasileiro o capital humano não poderia ficar em desvantagem e, desta maneira, a fim de igualar o conhecimento dos principais executantes administrativos às tecnologias disponíveis, na OM, a Força introduz no Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos (CAS) a disciplina de Ciências Gerenciais, a qual passa a disseminar os conceitos básicos do Modelo de Excelência Gerencial do Exército Brasileiro, Análise e Melhoria de Processos, Processo de Melhoria Contínua e Planejamento Estratégico Organizacional, ao longo de palestra, exercício individual e estudo dirigido. Ainda como sargentos e, também, na graduação de subtenentes os graduados podem realizar o Curso de Habilitação ao Quadro Auxiliar de Oficiais (CHQAO), o qual inseriu em sua grade curricular de uma forma mais pormenorizada os assuntos administrativos como Fundamentos do Direito Público e Privado, Gestão de Qualidade em Serviços, Gestão de Material e Patrimônio, Gestão da Tecnologia da Informação, Administração Pública Brasileira, Gestão Orçamentária e Financeira, Gestão de Pessoas na Administração Pública e, por fim, a execução do estágio supervisionado dos alunos. Possibilitando, então, tanto no CAS como no CHQAO um conhecimento das atividades gerenciais da OM, contribuindo, gradativamente, para o progresso de um pensamento sistêmico mais aprofundado dos sargentos e subtenentes diante da exigência da nova realidade organizacional.

Recentemente, conforme a Portaria nº 142-EME, de 10 de maio de 2016, o Exército aprovou a Diretriz de Implantação do Cargo de Adjunto de Comando de Organização Militar, sendo um dos

objetivos do cargo o de proporcionar o aperfeiçoamento contínuo da gestão das OM e de sua operacionalidade, levando em consideração, particularmente, o ponto de vista e experiência dos graduados, demonstrando, com isso, a relevância sob o aspecto humano em que a Força investe para a sua transformação.

O diferencial do Cargo de Adjunto de Comando de Organização Militar está nas suas atribuições que tem a responsabilidade, também, de internalizar os valores institucionais e fortalecer a coesão entre os integrantes da OM, entre outras, que contribuem para fortificar a Dimensão Humana do Exército, a chamada “Força da Nossa Força”. Por isso, esse militar, o Adjunto de Comando, tem o papel de facilitador entre as praças, sendo um comunicador que acerta as arestas, conecta as ideias e libera o caminho, desempenhando um atributo primordial para a promoção de uma compreensão integrada dos processos administrativos, devido aos agentes encarregados de cada tarefa, nas seções, sentirem-se mais motivados a contribuir com o todo, comprometendo-se com a sua missão específica e com compartilhamento das informações de modo que haja uma interconexão dos processos, facilitando o assessoramento do comando que obterá informações fidedignas para decidir com mais acerto.

CONCLUSÃO

A nova forma de gerir uma organização não aceita uma atuação fragmentada dos seus integrantes com trabalhos compartimentados que geram processos isolados que não concorrem para a realização de um fim único. Uma organização com essas práticas tendem ao insucesso e nesse círculo desmotivante do seu pessoal não floresce a cooperação desejada para um comprometimento necessário aos desafios que a organização moderna enfrenta atualmente que é uma desenvoltura nos seus

processos decisórios para atender uma demanda que requer eficiência e, assim, proporcionar o alcance da eficácia e da efetividade organizacional.

Logo, o Exército Brasileiro vem propagando, conjuntamente, os instrumentos tecnológicos e a capacidade administrativa de seu pessoal na intenção sinérgica de alavancar uma transformação sólida na sua estrutura organizacional com a racionalização administrativa.

O Cargo de Adjunto de Comando de Organização Militar, nesse sentido, corrobora para que se concretize a formação de um ambiente organizacional com a visão sistêmica, na medida em que as suas atribuições permeiam sob as circunstâncias de agregação de valor à própria Instituição e às praças, as quais constituem o potencial das práticas administrativas da OM, estimulando a contrapartida de uma visão integrada dos processos entre os setores administrativos, pois possibilita uma administração participativa, buscando agilidade, flexibilidade, dinamismo e proatividade, com o compromisso de um trabalho de qualidade e com a excelência dos serviços, melhorando, desta forma, o assessoramento do comando, o qual se disporá de dados consistente para conclusões mais assertivas nos processos decisórios da OM.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, Silvia Maria Guerra, SILVA, Célia Nunes. Uma Visão Sistêmica do Processo Criador. Tessituras & Criação. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/tessituras>>. Acesso em 5 maio 2017.

ROBBINS, Stephen, COULTER, Mary, Administração. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil Editora, 1998. P.32

MAGALHÃES, João Baptista de. A evolução militar do Brasil: anotações para a história. Rio de Janeiro: Bibliex, 2001.

CORREIA, João Denison Maia Correia. Uma racionalização da Logística Operacional. 41 f. Trabalho de Conclusão

de Curso (Especialização em Ciências Militares) – Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, Rio de Janeiro, 2000.

GOMES, Lauren Beltrão; BOLZE, Simone Dill Azeredo; BUENO, Rovana Kinas e CREPALDI, Maria Aparecida. As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. Pensando fam. [online]. 2014, vol.18, n.2, pp. 3-16. ISSN 1679-494X. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000200002>. Acesso em 5 maio 2017.

PORTAL SE-EB. HISTÓRICO SE-EB. A Excelência Gerencial nas Próximas Décadas. Disponível em: <<http://www.portalse.eb.mil.br/index.php/editorial-c>>. Acesso em 6 maio 2017.

PORTAL SE-EB. MEGP-EB. Modelo de Excelência na Gestão Pública do Exército Brasileiro (MEGP-EB). Disponível em: <<http://www.portalse.eb.mil.br/index.php/megp-eb>>. Acesso em 6 maio 2017.

MINUTA DO PLANO DE DISCIPLINA. Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos. Elaborado em 2009 (Reformulado em 2014). Disponível em: <<http://www.easa.ensino.eb.br/paginas/pladis/pladis.pdf>>. Acesso em 7 maio 2017.

ESCOLA DE INSTRUÇÃO ESPECIALIZADA. Curso de Habilitação ao Quadro Auxiliar de Oficiais. Guia do aluno 2017. Disponível em: <http://www.esie.ensino.eb.br/images/documentos/2017/CHQAO/GUIA_DO_ALUNO_DO_CHQAO_2017_2018.docx-Aproado.pdf>. Acesso em 7 maio 2017.

BOLETIM DO EXÉRCITO Nº 19/2016, 13 DE MAIO DE 2016. Portaria nº 142-EME, de 10 de maio de 2016. (Aprova a Diretriz de Implantação do Cargo de Adjunto de Comando de Organização Militar e dá outras providências. Disponível em: <http://www.easa.ensino.eb.br/paginas/c_adj_cmdo/arquivos/6Port142.pdf>. Acesso em 7 maio 2017.

BOLETIM DO EXÉRCITO Nº 1/2015, 2 DE JANEIRO DE 2015. Portaria nº 295-104

EME, de 17 de dezembro de 2014 - Republicação. Aprova a Diretriz de Racionalização Administrativa do Exército Brasileiro. Disponível em: <<file:///C:/Users/Notebook/Downloads/be1-15.pdf>>. Acesso em 7 maio 2017.

ARTIGOS DO VI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DA EASA



RELAÇÕES CONFLITUOSAS NO AMBIENTE ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS A PARTIR DA VISÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES

Ana Paula Lausmann Ternes¹

RESUMO

Conflitos caracterizam-se pela diferença de valores atribuídos a uma mesma situação. Dependendo de como eles são conduzidos, podem tornar-se uma oportunidade de reflexão e crescimento ou evoluir para situações de violência física ou psicológica. A falta de uma cultura de prevenção à violência e de mediação de conflitos se soma à realidade escolar de desvalorização do magistério, precariedade na infraestrutura dos prédios e falta de materiais didático-pedagógicos. Isso contribui para que na escola o conflito evolua para a indisciplina, incivilidade ou violência. Este estudo buscou analisar as relações interpessoais existentes na escola a fim de identificar as principais causas que desencadeiam conflitos. Para isso, questionários foram respondidos por professores e estudantes das turmas de Ensino Fundamental - séries finais - de uma escola pública

estadual do município de Santa Maria. Para a maioria dos jovens a escola é vista como uma oportunidade para melhorar sua situação socioeconômica. Professores e estudantes desejam ser respeitados e valorizados e solicitam que o diálogo esteja presente em todas as situações cotidianas. O planejamento das aulas é um fator determinante para o bom andamento das atividades, motivação dos estudantes e redução de conflitos. As situações conflituosas evoluem para a indisciplina quando os estudantes não concordam com algumas regras ou querem expressar sua indignação com determinados assuntos. É essencial que as escolas adotem posturas preventivas com relação aos conflitos e violências, identificando as causas e procurando evitá-las, não atuando apenas na mitigação das consequências.

Palavras-chave: Conflito – Indisciplina
- Violência escolar.

¹Graduação em Ciências Biológicas – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
Especialização em Ensino de Biociências e Saúde – Instituto Oswaldo Cruz (IOC)
Especialização em Coordenação Pedagógica – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – em andamento
Mestrado em Ciências Biológicas – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - E-mail: ana.ternes@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como tema as relações conflituosas existentes entre professores e estudantes no ambiente escolar. O interesse por este assunto surgiu com a observação do crescente aumento no número de relatos de conflitos dentro das escolas, muitas vezes relacionados à indisciplina e falta de interesse dos estudantes pelo estudo.

Observações preliminares do ambiente escolar, bem como de situações veiculadas pela imprensa, indicam que possíveis fatores relacionados a essa situação sejam o cansaço e a insatisfação dos professores com suas condições de trabalho, que podem levá-los a tomar decisões inadequadas, principalmente pela falta de tempo para pensar e refletir sobre o seu fazer pedagógico. A insatisfação dos estudantes com a escola é outro fator importante, já que o desinteresse e a indisciplina podem indicar implicitamente a insatisfação com os métodos, com os assuntos trabalhados e até mesmo a organização do ambiente.

Salienta-se que, por muitas décadas, a escola foi um espaço ao qual somente uma parte específica da população tinha acesso. O público que chegava aos ambientes escolares apresentava características homogêneas e o caráter academicista era predominante. No entanto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) o acesso à educação básica aos menores de 18 anos tornou-se obrigatório, sendo um dever do Estado e da família garantir que as crianças e adolescentes frequentem as escolas.

Essa universalização da educação fez com que um público muito diversificado chegasse aos educandários. Pessoas cujos objetivos, histórias de vida e contextos sociais são os mais variados possíveis. Assim, tem-se um misto de aspirações dentre aqueles que chegam ao ambiente escolar, podendo ser a escola considerada um espaço de lazer,

ascensão social, obrigações, mas também ser um local totalmente desvinculado de sua realidade e sem sentido algum (SANTOS *et al.*, 2012).

Gonçalves e Sposito (2002) reforçam a ideia de que democratizar o acesso à educação formal, apesar de reduzir o problema da exclusão, contribuiu para que surgissem novos conflitos dentro da escola. Nesse sentido, a violência atinge os integrantes da escola de diversas formas e a instituição, que deveria ser um espaço de aprendizagem, construção de conhecimento e socialização, passa a ser um local de explosão de conflitos (OLIVEIRA, 2008).

A violência nas escolas tem crescido exponencialmente nos últimos anos, não só no Brasil, mas em vários outros países. Ela pode se apresentar nas formas de violência física, que causa um maior impacto e normalmente faz parte de matérias noticiadas pela imprensa, ou também na forma de violência psicológica. A segunda modalidade, embora aparentemente menos impactante, surge a partir das relações interpessoais, e o fato de não se dar a devida atenção a ela pode causar um efeito negativo ao indivíduo ou até mesmo evoluir para a violência física (OLIVEIRA, 2008).

Os temas conflito e violência escolar têm sido objeto de estudo ao longo de vários anos, não somente no Brasil. No entanto, haja visto o aumento no número de episódios de violência na escola, faz-se necessária a constante investigação do assunto. A partir disso, o presente trabalho teve como objetivo analisar o contexto do relacionamento interpessoal existente dentro da escola, que contribui para o surgimento e/ou agravamento de situações conflituosas entre estudantes e docentes e dentro do círculo dos estudantes. Procurou, ainda, identificar os principais motivos que desencadeiam situações de conflito entre professores e estudantes a partir da visão dos mesmos, descrever as insatisfações apresentadas por professores e estudantes com relação

ao processo de ensino-aprendizagem e conhecer quais são os seus principais anseios com relação à organização do ambiente escolar e ao processo de ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa foi realizada com estudantes e professores do Ensino Fundamental - séries finais de uma escola localizada em uma região periférica do município de Santa Maria-RS. Tal região tem como características marcantes a extrema vulnerabilidade social, a falta de acesso a serviços essenciais como saúde, iluminação pública, saneamento básico, dentre outros, além da alta incidência de episódios de violência. A maior parte das famílias dos estudantes que chegam à escola sequer possui documento que comprove a propriedade do imóvel no qual residem, uma vez que a comunidade se instalou na região após a invasão de uma fazenda. Além disso, no ambiente educacional cotidianamente são identificadas situações conflituosas, tanto de caráter psicológico quanto de caráter físico, que inclusive evoluem para episódios violentos.

A pesquisa, que se aproxima de um estudo de caso (COSTA; COSTA, 2011), teve abordagem prioritariamente qualitativa, com alguns aspectos quantitativos (BARDIN, 2006). Aconteceu a partir da utilização de questionários com perguntas de resposta aberta que foram respondidos por professores e estudantes. Todos foram anteriormente informados sobre os objetivos da pesquisa e, concordando com a mesma, assinaram um termo de consentimento.

Todos os professores que trabalhavam com as turmas alvo do estudo foram convidados a participar. No segmento dos estudantes, estabeleceu-se a participação de no mínimo seis indivíduos de cada ano, a fim de se ter uma representação de aproximadamente 20% dos estudantes. A seleção dos alunos aconteceu de forma aleatória, já que o convite foi feito a toda a turma e aqueles indivíduos que se interessaram responderam ao

questionário.

O trabalho buscou contribuir com subsídios para que se compreendam melhor os motivos pelos quais emergem as situações conflituosas no espaço escolar e, a partir disso, pensar-se em alternativas para o trabalho docente e para a organização pedagógica das escolas.

As informações obtidas podem nortear a busca de métodos que melhorem as relações interpessoais, já que o ambiente escolar é um espaço coletivo e de socialização, onde o ideal seria que todos se sentissem bem. Também é importante destacar que um estudo desse gênero aponta aspectos que, analisados reflexivamente pelos professores, podem contribuir para a mudança de postura diante de determinadas situações.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS

2.1 QUAIS AS PERCEPÇÕES DO JOVEM QUE ESTÁ CHEGANDO À ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA?

A escola pública brasileira teve suas portas abertas para um público extremamente plural e diverso nas últimas décadas, em consequência da obrigatoriedade prevista em lei de que crianças e adolescentes de até 18 anos devam frequentar a Educação Básica (BRASIL, 1996). Esse marco legal teve como aspecto positivo a universalização da educação, permitindo que pessoas que antes não frequentavam a escola, por razões diversas, pudessem fazê-lo. Porém, o público escolar que antes apresentava certa homogeneidade passou a ser composto por indivíduos com culturas, tradições, ideologias e visões diferentes.

Trabalhar com essa diversidade é um grande desafio aos educadores contemporâneos. A escola deixou de ser um espaço de transmissão de conhecimentos estabelecidos e acabados e passou a ser um espaço de socialização, construção de conhecimentos e

desenvolvimento de habilidades e competências (MENDES, 2009).

A partir desse contexto percebe-se a importância do currículo e sua adequação à realidade de cada educandário. Por isso, faz-se necessário que a escola, além de preocupar-se com conhecimentos construídos historicamente, atue também na formação de cidadãos capazes de serem protagonistas de sua própria história. Para isso, é preciso conhecer quem são os jovens que hoje chegam e frequentam as escolas, quais são suas aspirações, suas perspectivas, seus hábitos e culturas.

Pais (2003) utiliza o termo culturas juvenis ao se referir aos diferentes perfis de jovens. Para ele a cultura é um conjunto de significados, símbolos e linguagens compartilhados e que simbolizam pertença a um determinado grupo, sendo que as culturas juvenis são valores atribuídos socialmente à juventude.

Segundo o autor supracitado, para compreender tais culturas é preciso estudá-las sob a perspectiva do cotidiano dos jovens, tendo-se ciência de que a cultura de um indivíduo tem aspectos individuais e sociais. Essa compreensão cultural permite, por exemplo, entender determinados conflitos intergeracionais, uma vez que diferentes gerações podem atribuir valores e significados diferentes a um mesmo assunto ou situação. Dayrell e Carrano (2014, p.127), expõem que “a escola e seus professores precisam conhecer as trajetórias não escolares dos seus jovens alunos, as experiências e os espaços e tempos por meio dos quais constroem seus modos de vida”, uma vez que muitos dos conflitos vivenciados em sala de aula têm origem em contextos não escolares.

Para que se possa construir um currículo mais próximo da realidade dos jovens, bem como reduzir o número de conflitos dados os interesses divergentes, é importante conhecer quais são as percepções que os jovens têm da escola. Nesse contexto, Brenner e Carrano

(2014), ao analisarem três filmes produzidos por jovens do Ensino Médio, identificaram que alguns aspectos negativos da escola percebidos pelos estudantes são a precária infraestrutura; a destituição da condição humana e das subjetividades diante da busca constante por resultados, almejando alcançar metas traçadas por entidades externas à escola; a padronização dos estudantes, buscando homogeneizá-los, não respeitando suas diferenças e particularidades e a falta de relação entre o que se aprende e a realidade.

Os jovens buscam na escola um local organizado, com limites claros e que sejam cumpridos; com respeito mútuo entre professores, alunos e direção; com uma estrutura adequada ao desenvolvimento de atividades pedagógicas e de lazer; com merenda de qualidade. A escola ideal teria boa estrutura, seria limpa e sem pichações. Além disso, teria professores comprometidos, dedicados e exemplares; não haveria falta de aulas de algumas disciplinas; seria de tempo integral. Por fim, as aulas aconteceriam associando teoria e prática, os estudantes teriam autonomia e seriam protagonistas do processo de construção do seu conhecimento (Santos, *et al*, 2012).

Tais dados são confirmados por Chrispino (2007), que apontou em seu estudo que o jovem atribui grande importância à escola e aos professores. Para eles, a família e a instituição de ensino são os principais responsáveis pela garantia do seu futuro. Além disso, os professores foram as pessoas apontadas como de maior confiança. Por fim, 82% dos entrevistados indicou que a educação dos jovens deve ter limites bem definidos. Esses aspectos reforçam a tese de que a escola tem papel fundamental na vida desses jovens, que desejam organização e disciplina rígida, mas também diálogo e criatividade.

2.2 CONFLITO: CONCEITO, CAUSAS E POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS

Segundo Chrispino (2007), o conflito pode ser entendido como uma maneira diferente de interpretar alguma situação, ou seja, ideias e concepções divergentes acerca de um mesmo problema ou assunto. Diante desse conceito, pode-se inferir que o conflito não necessariamente significa violência. Porém, dependendo da forma como for trabalhado, de como a diferença de interesses será mediada, pode-se evoluir para situações de violência física ou psicológica.

Dada a diversidade de indivíduos que chegam à escola e a extrema desigualdade existente entre as relações humanas, é perfeitamente compreensível a existência de conflitos permeando as relações interpessoais (OLIVEIRA, 2008). No entanto, o que define a evolução destes conflitos são os conhecimentos que se tem sobre o assunto e a forma como são aplicados, uma vez que o conflito, por si só pode ser positivo.

Em geral, as dificuldades para se trabalhar com os conflitos surgem a partir do momento em que o indivíduo não é capaz de identificar as situações que têm como consequência um conflito, ou as circunstâncias que advêm do conflito. Na escola, algumas causas de conflito entre educadores e estudantes são a divergência de opiniões, a dificuldade de comunicação, de assertividade e de diálogo; falta de parâmetros ou parâmetros arbitrários na atribuição de notas e nos critérios de avaliação; além da atribuição de valores diferentes a um mesmo ato (CHRISPINO, 2007).

Visto que o conflito é inerente à vida escolar, faz-se necessário adotar estratégias visando aprender a trabalhar a partir dele, tornando-o um mecanismo para crescimento das relações interpessoais. Chrispino e Santos (2011) indicam que para isso é preciso antecipar-se ao fato gerador do conflito, ou seja, identificar possíveis situações nas quais

as divergências de opinião fiquem evidentes. Com isso, é possível fazer previsões dos desdobramentos dessas divergências, a partir das diferentes posturas e escolhas adotadas diante delas. Assim, trabalhar com os estudantes, a fim de minimizar os desdobramentos negativos das situações conflituosas, exige que fique explícita a ideia de que para cada escolha existe uma consequência, que pode ser positiva ou negativa.

2.3 DO CONFLITO À VIOLÊNCIA ESCOLAR

Nas últimas décadas, as questões envolvendo a indisciplina e a violência na escola passaram a se destacar no rol das principais preocupações dos educadores. Tais aspectos afetam a qualidade do ensino e representam desafios que indicam a necessária mudança de paradigmas dentro do ambiente escolar (GARCIA, 2009 b). Mas que paradigmas seriam esses?

Segundo o autor supracitado, seriam determinadas normas tidas como certas ao longo de muito tempo, que continuam a ser colocadas em prática sem a devida discussão e problematização com a comunidade escolar. Além disso, tem-se a preocupação com a autoridade do professor em sala de aula. Esta por muito tempo estava firmada na formação do professor e na sua profissão propriamente dita, que lhe conferiam uma determinada posição hierárquica. Hoje em dia, porém, os educadores precisam legitimar sua autoridade a partir da sua competência em ensinar e interagir com os estudantes.

Determinadas expressões de indisciplina ou transgressões comumente presentes na escola podem indicar a negação dos valores norteadores e reguladores da instituição. Além disso, atitudes como grosserias, desordens, ofensas verbais, caracterizadas como “falta de respeito” nas concepções dos professores, seriam oriundas da carência

de percepção com relação à necessidade que todos têm de serem respeitados como pessoas humanas. Ficando claro que, além de conhecimentos, a escola precisa trabalhar valores, princípios morais, hábitos, dentre outros aspectos relacionados à formação humana integral (GARCIA, 2009,a).

Muitas vezes comportamentos inadequados como indisciplina ou outras formas de perturbação na escola são tentativas de chamar atenção. Surgem a partir da necessidade que o indivíduo tem de se autoafirmar e se autorrealizar, uma vez que o exercício do poder é uma necessidade humana inata. Sentimentos de impotência, baixa autoestima e falta de reconhecimento têm como resultado uma energia negativa, conhecida como energia do trauma, que pode ser direcionada contra o próprio indivíduo, com comportamentos como abuso do álcool e drogas, transtornos alimentares, depressão, vergonha, ansiedade. Ou então, direcionada contra os outros através de agressões, inflexibilidade, *bullying* e irritabilidade (BOYES-WATSON, PRANIS, 2011).

Essa necessidade de autoafirmação inata ao ser humano é seguramente um aspecto que desencadeia situações de conflitos, incivildades e violência na escola. Depredações e vandalismo, por exemplo, são duas situações que se destacam dentre os episódios de violência escolar, não sendo incomum que nessas situações estejam envolvidos estudantes em claro processo de exclusão (SPOSITO, 1998).

Garcia (2008) descreve em seu estudo que, normalmente, as ações dos professores e da escola como um todo em relação à indisciplina dos estudantes estão centralizadas nas intervenções *post facto*. Desta maneira, a indisciplina parece desarticulada do trabalho pedagógico, vindo de encontro à ideia de que os professores devem aperfeiçoar seus planejamentos, focando na motivação dos estudantes e buscando se antecipar a

possíveis situações de conflito ou indisciplina.

Além disso, Gonçalves e Sposito (2002) apontam que as condições desfavoráveis de trabalho dos professores, as discussões envolvendo os salários da classe educadora, os problemas na infraestrutura e conservação do patrimônio das escolas, assim como a carência de equipamentos, são aspectos que contribuem para a manutenção de um quadro de violência nas escolas.

A violência escolar, além de causar medo aos educadores, faz com que esses se sintam tolhidos de tentar novas metodologias ou mesmo inovar nas suas aulas, com receio da reação dos estudantes e sua agressividade (GONÇALVES, SPOSITO, 2002). Entretanto, conforme exposto anteriormente, as ações indisciplinadas e/ou violentas podem justamente ser um clamor dos estudantes por mudanças. Afinal, a tecnologia evoluiu, o acesso às informações aumentou sobremaneira, o estudante que chega à escola é outro, a sociedade como um todo passa por constante transformação, mas a escola ainda é a mesma de décadas passadas.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

3.1 QUESTIONÁRIOS COM ESTUDANTES

A escola escolhida para a realização da pesquisa possuía cinco turmas de Ensino Fundamental - séries finais, compreendidas entre os 6º e 9º anos e treze professores responsáveis por ministrar aulas nessas turmas.

Dentre os estudantes, vinte e oito voluntariaram-se a responder o questionário. Suas idades variaram entre 12 e 18 anos, sendo que 67% dos entrevistados tinham 14 ou 15 anos.

Quando questionados sobre as características que uma aula precisa apresentar para ser interessante ou

agradável, 28% citou a importância do silêncio, disciplina, respeito e atenção. Vindo ao encontro do que é descrito por Chrispino (2007), ao afirmar que os jovens solicitam limites e disciplina, considerando tais aspectos importantes dentro do contexto educacional. Foram ainda relatados pelos entrevistados outros aspectos como a necessidade de a aula ser participativa, oferecer trabalhos em equipe, brincadeiras e explorar outros espaços além da sala de aula.

“Professores que querem realmente ensinar os alunos não só colocar exercícios e fazer os alunos copiar sem a explicação” (ESTUDANTE G, 2015) é um exemplo de discurso que demonstra o quanto a organização e as metodologias adotadas pelo educador fazem a diferença, a fim de tornar a aula mais interessante e agradável.

Dentre as situações que motivam os estudantes em sala de aula, 35% das respostas referem-se à presença de um professor que ajuda, se preocupa, dialoga, elogia e incentiva os estudantes. Tais colocações vêm ao encontro do que é defendido por Boyes-Watson e Pranis (2011). As autoras relatam que as crianças e jovens precisam de adultos que os orientem, apoiem, reconheçam e lhes deem amor. A partir de tais influências poderão tornar-se adultos com capacidade para o cuidar de si mesmos e dos outros, mesmo que tenham a infância e adolescência impactadas por situações de violência, pobreza, racismo, dentre outros tipos de perturbações.

Também foram elencados aspectos como a necessidade da cooperação da turma e a apresentação de assuntos novos que interessem os educandos. Interessante analisar a resposta de um estudante que escreveu não ter motivação porque na sala de aula a falta de respeito e de ética é constante. Em respostas como *“eu gosto de conversa com os professores eu falo sobre a minha vida”* (ESTUDANTE F, 2015), percebe-se o quão abrangente é o papel do educador e da escola,

confirmando que muito além de conhecimentos teóricos e conceituais, o ambiente escolar deve desenvolver também aspectos sociais, emocionais, trabalhando para o desenvolvimento humano completo.

Em contrapartida, as situações que contribuem para desmotivar os estudantes, deixando-os irritados ou incomodados em sala de aula são as brincadeiras feitas pelos colegas, a prática de *bullying*, quando a turma grita, não faz silêncio e briga. Menos citadas, porém não menos importantes, são apontadas ainda situações como a falta de respeito com os professores e quando os professores chamam atenção dos alunos sem motivo relevante. Salienta-se ainda que o fato dos professores falarem muito alto ou gritarem é outro aspecto que deixa os estudantes chateados.

Além disso, também incomoda os estudantes quando os professores veem que estão acontecendo brincadeiras de mau gosto e ameaças, porém mesmo assim nada fazem para interferir. Essa postura é também descrita por Tognetta (2009), ao afirmar que normalmente as intervenções são feitas quando o episódio de desrespeito é direcionado ao professor e não quando acontece entre os pares.

Quando questionados quanto às atitudes que têm quando os professores discordam ou repreendem os estudantes, estes em 42% das respostas indicaram que procuram entender e respeitar a posição do professor. No entanto, a maioria dos comportamentos subsequentes acaba sendo negativos, tais como: não fazer mais as atividades, não copiar, incomodar o professor, chamar a atenção e discutir. Tal como pode ser observado na seguinte resposta: *“Me sinto com raiva, nojo, me irrita, eu bato boca com alguns olho com cara feia, fico chata e não faço nada, nem copio!”* (ESTUDANTE A, 2015).

Tais atitudes negativas são justificadas quando se analisa o que os estudantes sentem diante dessas situações. Segundo

suas respostas, percebe-se que a maioria absoluta, aproximadamente 85% dos entrevistados, diz sentir-se irritada, com raiva, desmotivada ou chateada.

Esse aspecto remete ao que é defendido por Garcia (1999), que afirma que a própria escola tem sua parcela de culpa com relação à indisciplina dos estudantes. Sendo que essa indisciplina pode ser inclusive agravada, dadas certas posturas adotadas pelo educandário. Segundo o autor, os métodos tradicionais de controle comportamental, embora consagrados, já não se mostram eficazes, percebendo-se assim, que a forma como o educador irá interferir na situação pode ser positiva ou não, podendo inclusive comprometer ainda mais o seu trabalho.

Em contrapartida, quando são elogiados os estudantes sentem-se felizes, motivados para esforçarem-se mais, orgulhosos, dentre outros sentimentos, sendo todos de caráter positivo. *“Eu fico alegre e me sinto motivado a me esforçar mais”* (ESTUDANTE E, 2015), é uma resposta que deixa evidente a importância de valorizar cada conquista dos estudantes, observando seu crescimento ao longo de todo o processo. Afinal, o processo de ensino-aprendizagem não é algo estanque, mas contínuo e requer tempo.

Outros ainda correspondem ao elogio recebido: *“respondo com educação e elogio ele (o professor) com algo que ele fez que me agradou e me sinto bem com isso”* (ESTUDANTE F, 2015). Porém, é importante observar que, dentre os entrevistados, um respondeu que nunca havia sido elogiado, fato que certamente contribui para o desgosto que o mesmo tem para com a escola e os estudos, explícito nas demais respostas do questionário.

Tal situação remete à reciprocidade apontada por Boyes-Watson e Pranis (2011) ao afirmarem que todas as pessoas querem ser amadas e respeitadas. Porém, podem não demonstrar isso através do seu comportamento, principalmente

quando não receberam tais tratamentos das outras pessoas. Nesse sentido, pode-se supor que falte a tal estudante uma atenção que reforce suas qualidades, fazendo-o sentir-se importante e respeitado.

No quesito relacionamento com os colegas de turma, os entrevistados apontaram que gostam quando todos estão interessados, querendo aprender, interagindo e sendo companheiros. Já as brincadeiras de mau gosto, os gritos, bagunças e fofocas são aspectos considerados negativos, que atrapalham o bom relacionamento entre os estudantes.

Além do mais, é perceptível que a prática do *bullying* e seus efeitos negativos são comuns no ambiente escolar. *“Eu gosto quando eles (os colegas) não me chamam de nerd e também gosto quando a aula está quieta. Eu não gosto do bullying que eles fazem com os outros, eu sofro bullying, e é chato”*, relatou o Estudante B (2015).

Por fim, quando indagados sobre os motivos pelos quais vão à escola, mais de 60% das respostas fez referência a expectativas como garantir o futuro, ter uma profissão, dar melhores condições para a família e ganhar conhecimento. *“Eu venho a escola para ser alguém na vida! Como meu pai diz que se não vir a Escola ninguém é ninguém na vida- e ao contrário do que as pessoas acham eu gosto de vir a escola. Estou ciente que vou ser alguém na vida”* (ESTUDANTE D, 2015), é um exemplo de resposta que deixa transparecer o pensamento de alguns estudantes, de que os estudos são a base para a melhoria da qualidade de vida de suas famílias.

Porém, é importante salientar a presença, de respostas como *“sou obrigada, odeio escola não queria nem que existisse mais existe então eu venho porque sou obrigada”* (ESTUDANTE A, 2015), *“por que não tem nada para fazer em casa”* (ESTUDANTE C, 2015) ou *“marca presença e come lanche”*

(ESTUDANTE H, 2015). Discursos estes que permitem inferir na ausência de expectativas com relação à escola, ou ainda, deixam transparecer a insatisfação com a obrigação de frequentar o ambiente escolar. Bem como a ausência do sentimento de pertença, que segundo Oliveira (2008) é indispensável para que o indivíduo se sinta envolvido e estimulado.

3.2 QUESTIONÁRIOS COM PROFESSORES

Dentre os professores da escola que trabalhavam com o Ensino Fundamental – séries finais, onze aceitaram fazer parte da pesquisa. Todas as disciplinas trabalhadas nos anos focados na pesquisa tiveram pelo menos um representante que respondeu ao questionário. Salienta-se que, dentre todos, nove também trabalhavam no Ensino Médio. Outro aspecto verificado foi de que parte expressiva dos professores ministra aulas de mais de uma disciplina, nem sempre correspondente à sua formação inicial.

Quando questionados sobre como seria uma sala de aula ideal, 88% das respostas deram ênfase aos aspectos físicos, destacando a importância da presença de ferramentas tecnológicas (lousa digital, *data show*, livros), climatização e iluminação adequadas e conforto. Segundo um dos professores *“a sala ideal deveria conter recursos tecnológicos e pedagógicos a disposição integral, a fim de construir um ambiente criativo e informativo ao mesmo tempo”* (PROFESSOR B, 2015). Segundo os entrevistados, a sala de aula que encontram diariamente não se aproxima do ideal que vislumbram.

Já com relação às expectativas que têm dos estudantes, os professores relataram em 44% das respostas que almejam estudantes participativos, dedicados, interessados, com disposição e vontade de aprender. Com menos frequência, também foram elencadas características

como estudantes críticos, respeitosos, responsáveis e educados.

Comparando essas expectativas com a realidade que acompanham diariamente, os professores, em 36% das respostas, elencaram que os estudantes são desmotivados, descomprometidos, não participam e têm pouca curiosidade. Além disso, relataram trabalhar com estudantes que não estudam, não possuem material, não estudam fora da escola, são abandonados pelos pais ou responsáveis e não possuem perspectivas. Tal como pode ser observado na seguinte resposta de um professor: *“... na sua maioria eles nem caderno possuem. Eles não estudam em casa e nem realizam trabalhos ou tarefas que solicitamos fora da escola”* (PROFESSOR A, 2015). Ou ainda, *“apenas assistem aulas (atividade coletiva onde se absorve conhecimento), não estudam após a aula. Tem pouca curiosidade e não respeitam os que querem aprender”* (PROFESSOR G, 2015).

Apenas 9% das respostas fizeram alusão às características positivas como estudantes que estão dispostos a trocar experiências e conhecimentos, empenhados em aprender, responsáveis, interessados, respeitosos, amorosos e com disponibilidade para auxiliar. Uma das respostas obtidas reflete a preocupação do professor com relação ao desentusiasmo em relação aos estudos, segundo ele *“o que me chama bastante atenção é o fato de que os alunos estabelecem um forte vínculo afetivo com a escola (professores, etc), porém, em contrapartida, há também um crescente desinteresse em relação aos estudos, o que faz pensar que o problema esteja nos métodos usados em aula”* (PROFESSOR D, 2015).

Garcia (1999) indica que a escola deve deixar claro aos estudantes as expectativas que tem deles. Desta forma, se possui uma meta de aprendizagem elevada, de relações interpessoais baseadas no diálogo, respeito, amizade,

deve compartilhar com os estudantes tais expectativas. Com isso, eles podem assumir uma postura responsável diante do seu papel na escola. A partir disso, e da realidade apresentada pelos professores entrevistados, pode ser feito o seguinte questionamento: as diferenças constatadas entre aquilo que os professores esperam dos estudantes e aquilo que vivenciam cotidianamente estariam acontecendo porque os profissionais têm internalizadas tais ideias, mas não as externalizaram aos estudantes?

Quanto às situações que incomodam os professores, deixando-os irritados, os quesitos mais citados são a falta de respeito e de limites, a desmotivação e a acomodação de querer aprender o conteúdo pronto. Isto é, a falta de empenho por parte dos estudantes para agirem como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Outros aspectos elencados foram os gritos, bagunça em sala de aula e desinteresse. Frente a essas situações os professores entrevistados, em sua maioria, optam pelo diálogo, procurando orientar e motivar os estudantes. Além de tentar argumentar quanto à importância de aprender.

Analizando-se o discurso de alguns professores frente a este questionamento, percebe-se que em alguns casos eles já não vislumbram contextos melhores, como pode ser observado no excerto: *“tento falar, explico mais vezes, não gosto de gritar, falo com jeito me roendo de raiva por dentro porque sei que não tem jeito”* (PROFESSOR C, 2015). Ou ainda, surgem situações que permitem pensar se certas atitudes arraigadas no contexto escolar ainda surtem os efeitos esperados, como é descrito na resposta: *“tenho tirado esses alunos da sala, mas a situação volta a se repetir em outras aulas”* (PROFESSOR E, 2015). Tais posturas reforçam a ideia de que os professores não têm um preparo adequado para trabalhar com os conflitos e/ou incivildades dentro da sala de aula, isso

porque não se tem uma cultura disciplinar preventiva na maioria das escolas (GARCIA, 1999).

Em situações em que os professores são confrontados ou desafiados pelos estudantes, 53% das reações consequentes têm aspectos negativos. As mais elencadas foram tristeza, frustração, desvalorização, impotência e até mesmo raiva. Além disso, surgem questionamentos com relação ao futuro dos estudantes, como o que é exposto no seguinte fragmento *“sinto uma vontade imensa de sair correndo, várias vezes já senti isso. Respiro fundo e penso: vai passar, mas também penso o que será no futuro? Como serão essas pessoas (marginais)??? Que pais de família serão? Às vezes dá vontade de dizer tanta coisa, aí respiro fundo, engulo e penso que logo, logo vou para casa”* (PROFESSOR C, 2015). Em apenas uma resposta foi descrito um sentimento de satisfação, uma vez que o entrevistado entendeu que ao desafiar o professor o estudante estava desenvolvendo sua capacidade crítica.

Todos os aspectos elencados anteriormente, que caracterizam um quadro de desmotivação do professor diante da realidade e dos comportamentos que vivencia revelam o quanto a violência escolar, independente de sua tipologia, cria um ambiente desfavorável ao aprendizado, prejudicando tanto os educadores quanto os estudantes (OLIVEIRA, 2008).

Lira e Medeiros (2015) também relatam que as dificuldades que os professores têm em trabalhar com os conflitos existentes na escola, somadas às situações como más condições de trabalho e baixa remuneração, fazem com que se sintam cada vez mais insatisfeitos com sua profissão. Sentem-se desrespeitados e pouco reconhecidos. Isso lhes causa sofrimento, que pode ser revelar tanto de forma física quanto mental.

Quando interpelados acerca do que consideram como desrespeito, a maior

parte dos professores elencou situações de uso de termos obscenos, ofensas, agressões verbais ou físicas e deboche. Surgiram ainda respostas fazendo referência à utilização do telefone celular em sala de aula e os danos ao espaço físico. Diante dessas situações, a principal atitude tomada pelos professores é dialogar com os estudantes. Também foram feitas menções de encaminhamento à supervisão e/ou orientação escolar.

Por fim, quando inquiridos sobre qual seria o papel da escola, os educadores indicaram que esta deveria ser um espaço no qual os estudantes desenvolvessem seus conhecimentos e habilidades. Local onde se ensinassem valores e conhecimentos, fazendo o estudante pensar e questionar.

Já quanto ao papel do professor, os entrevistados mencionam que a principal função desse profissional é a de ser mediador, orientando, direcionando, estimulando e corrigindo os estudantes. Em suma, pode-se sintetizar estas ideias através de uma das respostas obtidas: *“devemos auxiliar nossos alunos para que eles busquem se desenvolver e sejam responsáveis pelo seu desenvolvimento intelectual e pessoal”* (PROFESSOR B, 2015). Apenas um dos participantes respondeu que caberia ao professor transmitir conhecimentos, porém é importante destacar que acrescentou também que o professor deve entender *“que esse conhecimento pode ser trocado ou compartilhado com seus colegas e alunos e buscar sempre que possível atualizar-se e aprimorar-se”* (PROFESSOR F, 2015).

Diante dos últimos questionamentos, apresentaram-se reflexões importantes quanto ao papel da escola e do professor, sendo apontado que *“tanto a escola, quanto os professores devem ter como objetivos principais a formação de cidadãos conscientes (reflexivos), atuantes, comprometidos e autônomos”* (PROFESSOR D, 2015). *“O papel da escola é proporcionar um ambiente sadio,*

em condições físicas para que o aluno se sinta confortável e seguro no seu ambiente escolar” (PROFESSOR H, 2015).

Dado o último excerto, acrescenta-se que para o ambiente escolar ser sadio e confortável ao estudante ele deve ser um espaço assertivo, onde todos vivenciam situações cooperativas e desenvolvam sentimentos de amizade, empatia e solidariedade. Existem comprovações de que em ambientes coercitivos os conflitos são resolvidos de modo agressivo, enquanto que em ambientes assertivos a incidência de agressões, ofensas, *bullying* são menores (FRICK, *et al*, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado com estudantes e professores do Ensino Fundamental- séries finais de uma escola pública estadual do município de Santa Maria, caracterizada por constantes episódios envolvendo conflitos interpessoais, indisciplina e violência. Buscou-se analisar as relações existentes entre estudantes e professores, a fim de identificar aspectos que contribuem para o surgimento e/ou agravamento de tais situações.

A partir da visão dos professores e estudantes, pode-se identificar algumas situações que colaboram com a manifestação de situações conflituosas, as quais podem evoluir para a indisciplina ou violência, dependendo de como forem mediadas. Diante disso, são feitas as seguintes reflexões:

- A escola dá pouca abertura aos estudantes para a discussão de regras a serem seguidas. Com isso, os estudantes acabam tendo comportamentos “inadequados” como uma forma implícita de dizer que não concordam com o que está estabelecido. Ou seja, o conflito, neste caso, pode ser entendido como um clamor por mudanças na estrutura pedagógica, administrativa ou organizacional da escola.

- O planejamento das aulas, primando

por atividades colaborativas, onde o estudante é protagonista do seu processo de desenvolvimento intelectual e construção do conhecimento, tem papel relevante na condução de atividades que motivem os educandos. A partir disso, pode-se esperar uma maior interação positiva entre os sujeitos atores do processo de ensino-aprendizagem.

- As expectativas criadas pelos professores em relação aos estudantes pouco se aproximam da realidade. Isso contribui para que os mesmos se sintam desvalorizados e despreparados para trabalhar com esses sujeitos. Outros aspectos, como a estrutura da escola e falta de materiais, contribuem para a desmotivação do professor que por vezes sofre emocionalmente no local de trabalho.

- A falta de respeito reportada pelos educadores pode ser reflexo de uma postura pouco assertiva no relacionamento com os estudantes. Estes pedem por mais diálogo, mais compreensão. Pedem que alguém os ouça, já que nem sempre são ouvidos pela sociedade em que estão inseridos.

- Os estudantes querem ser respeitados, elogiados e esperam que limites lhes sejam dados. Isso faz parte do desenvolvimento humano e são quesitos que contribuem na formação integral que a escola atual deve trabalhar. A educação formal hoje não pode focar apenas na transmissão de conhecimentos historicamente produzidos, mas também contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitirão ao estudante obter sucesso na vida.

- A escola ainda é vista por grande parte dos estudantes como uma instituição formadora, a partir da qual conseguirão ter um futuro melhor e dar melhores condições a suas famílias. Porém, os estudantes deixam transparecer que nem sempre aquilo que lhes é ensinado parece ter aplicabilidade. Com isso, é preciso repensar o currículo e o projeto da escola, dando ênfase a temas que sejam de

interesse dos estudantes, além de observar as diferentes culturas que convivem no mesmo ambiente.

Em suma, o que todos os atores do processo de ensino-aprendizagem buscam é reconhecimento, respeito mútuo, interação e trabalho colaborativo. Além disso, clamam por melhores condições físicas e organizacionais. Enquanto é mais difícil concretizar o segundo desejo, uma vez que não depende apenas das boas intenções dos professores e alunos, o primeiro é perfeitamente alcançável. No entanto, para isso é preciso que na escola prime-se pelo diálogo e conheçam-se as principais causas que levam aos conflitos e situações de violência, a fim de que o problema não seja tratado no *post facto* e sim, possa ser efetivamente evitado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança: guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis**. Tradução: Fátima De Bastini. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, n.129, p.1223-1240, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401223&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2016.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos

modelos de mediação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. v.15, n.54, p. 11-28, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CHRISPINO, Álvaro; SANTOS, Tais Conceição dos. **Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. v.19, n.70, p. 57-80, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a05.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça.** Petrópolis: Vozes, 2011.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FRICK, Loriane Trombini; MENIN, Maria Suzana de Stefano; TOGNETTA, Luciene Regina Paulina. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. **Revista Reflexão e Ação.** v.21, n.1, p.93-113, jan/jun 2013.

GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Rev. Diálogo Educ.** v.9, n.28, p. 511-523, 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2830&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 15 nov. 2015. (a)

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: Questões sobre mudança de paradigma. **Contrapontos.** v.8, n.3, p. 367-380, 2008. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/959/815>. Acesso em: 15 nov. 2015.

GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **R. paran. Desenv.** n.95, p. 101-108, 1999. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/275/229>.

Acesso em: 15 nov. 2015.

GARCIA, Joe. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. **Educação.** v.34, n. 2, p. 311-324, 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/243>. Acesso em: 15 nov. 2015. (b)

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira and SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cad. Pesqui.** [online]. n.115, p. 101-138, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a04n115.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

LIRA, Adriana; MEDEIROS, Jheneffer Naiara Feliciano. Adoecimento e colapso do professor: impactos da violência na escola. **Educere.** Venezuela, n.64, p.765-776, set. 2015. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/41420/1/art_7.pdf. Acesso em: 13 abr. 2016.

MENDES, Fábio C. R. Um Novo Modelo de Ensino para o Século XXI. **Pátio.** n.51, p.60-63, ago/out.2009.

OLIVEIRA, Eny da Luz Lacerda. Gestão escolar e combate à violência: uma articulação necessária. **Contrapontos.** v.8, n.3, p. 491-505, 2008. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/968/825>. Acesso em: 15 nov. 2015.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis.** 2 ed. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2003.

SANTOS, Rubenize Maria dos, NASCIMENTO, Maria Aparecida; MENEZES, Jaileila de Araújo. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.** v.10, n.1, p. 289-300, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a18.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. A Instituição Escolar e a Violência. **Cadernos de**

Pesquisa. n.104, p.58-75, 1998.
Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/717/733>.
Acesso em: 15 nov. 2015.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino.
Violência na escola x violência da escola.
Anais do XIII do Congresso de Educação da PUC-PR-EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas – CIAVE. Curitiba: PUC, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/586_903.pdf.
Acesso em: 13 abr. 2016.

QUESTÕES SÓCIO- HISTÓRICAS EDUCACIONAIS COMO BASE NA TOMADA DE POSIÇÃO DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EJA

Felix, Rosane¹
Lagemann, Daiane Caroline²
Linck, Ieda Márcia Donati³
Schütz, Nilda Flores⁴

RESUMO

O texto “Questões sócio-históricas educacionais como base na tomada de posição docente: Uma construção interdisciplinar na EJA” discute a importância da interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos. Objetiva mostrar que a eficácia do ensino nesta modalidade está intimamente ligada à ação do professor, na interação entre seus pares, à mobilização dos alunos na busca da autonomia, novas possibilidades de conhecimento e a pesquisa no seu fazer cotidiano. Ele tem como base as

discussões ocorridas nos encontros realizados no GT EJA, do Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Formação – Reflexão – Mudança – Ensino

INTRODUÇÃO

Este texto discute sobre a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos. Objetiva mostrar que a eficácia do ensino nesta

¹Pedagoga, Mestre em Extensão Rural. Professora do Centro de Ciências Humanas e Sociais, Membro GIEEH, Grupo de Pesquisa e Leite EHP. Estudos Humanos e Pedagógicos da Universidade de Cruz Alta. Assessora de Assuntos Internacionais; Assessora do Programa A União Faz a Vida; Articuladora do GT-Social e Secretária do Programa Rede Leite. E-mail: rfelix@unicruz.edu.br

²Graduada em Letras-Português/Inglês, professora de Português no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na Escola E.E.E.B. Leopoldo Meinen - Fortaleza dos Valos. E-mail: daiane.lagemann@hotmail.com

³Doutora em Linguística/UFSM e UA-Portugal, bolsista Capes. Mestre em Educação/Uninorte-PY. Mestre em Linguística/UPF. Professora Assessora do GT EJA. Membro do GEL e JGPJUR Unicruz. Coordenadora e professora do Proenem/Unicruz. E-mail: imdlinck@gmail.com

⁴Coordenadora Pedagógica da EJA da E.E.E.B. Leopoldo Meinen - Fortaleza dos Valos - Pós-Graduada em Supervisão e Orientação Educacional. E-mail: nildaschutz@bol.com.br

modalidade está intimamente ligada à ação do professor, na interação entre seus pares, à mobilização dos alunos na busca da autonomia, novas possibilidades de conhecimento e a pesquisa no seu fazer cotidiano. Ele tem como base as discussões ocorridas nos encontros realizados no GT EJA, do Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino regulamentada pela LDB 9394/96 designada a atender um público que não teve acesso ou oportunidade de estudar na idade tida como regular, sendo assim ela está destinada a alunos mais maduros e com pré-requisitos diferenciados dos alunos do ensino regular.

Para iniciar, reafirmamos a importância da leitura e a produção textual na Educação de Jovens e Adultos e o papel do educador diante desta modalidade, pois nota-se que os alunos deste ensino estão ali inseridos na busca de novas possibilidades de conhecimentos para aprimorar seu convívio social e também seu lugar no mercado de trabalho. Diante disso, ressalta-se a importância da formação continuada docente, pois “as especificidades da EJA exigem uma formação que dê conta, além da escolarização básica, da construção coletiva de estratégias de transformação, seja individual ou coletiva” (FREITAS, 2007, p. 67). Assim, sendo, é preciso planejamentos que levem em conta as diferenças de idade, socioeconômicas e os interesses dos mais diversos, assim desenvolvendo aulas interativas, pensadas em conjunto, as quais atendam as necessidades e anseios dos alunos desta modalidade. A pergunta que fazemos é: por que e como ensinar a língua portuguesa a falantes, jovens e adultos que a dominam?

A proposta tem como base teórica, vários autores, cujas obras foram

122

disponibilizadas na formação continuada no ano de 2014, os quais discorrem sobre a importância da leitura cotidiana estar inserida no contexto das atividades pedagógicas, tais como: leituras informativas, reportagens de jornais, crônicas, músicas, entre outros.

Trabalhar nesta perspectiva faz com que os temas do nosso cotidiano despertem interesses nos discentes, fazendo com que se concretize o ato de ler e escrever, através da apresentação de trabalhos práticos, em uma Mostra do Conhecimento. E, essa prática, por sua vez, convoca para outras questões, dentre elas a (trans)formação do sujeito, já que esta forma de trabalhar não tem como finalidade a nota, mas o conhecimento construído, a autonomia conquistada, bem como a elevação da auto-estima do participante. Por isso:

A educação é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que se adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo. Esta é a finalidade essencial da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas. (PINTO, 2010, p. 52-53).

O educador é fator essencial neste âmbito, pois é ele quem organizará aquilo que pode ser ou não satisfatório para aprendizagem do aluno. Tanto na produção textual, leitura e conhecimentos diversos a ação do educador tem caráter fundamental na construção de conhecimento que sejam significativos e produtivos para suas vidas, dentre eles a capacidade comunicativa. Esta que está no sujeito, mas que deve ser ampliada, pensada e utilizada.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ASPECTOS HISTÓRICOS, SOB O OLHAR DE SELVA PARAGUASSU LOPES

Neste tópico, apresentamos aspectos históricos da EJA para compreender questões que marcam esta modalidade de ensino, inclusive no que tange práticas pedagógicas arraigadas à metodologias ultrapassadas, desvinculadas aos interesses dos alunos, das quais discordamos.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil decorre desde o período colonial, onde os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com os índios adultos e mais tarde com os escravos negros.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, houve uma desorganização do ensino que somente durante o Império, foi possível encontrar informações sobre a educação de adultos. Em 1824, a primeira Constituição brasileira sob forte influência europeia, garantiu a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, mas a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal, pois somente ao longo da história, foi surgindo lentamente à implantação de uma escola de qualidade para todos (HADDAD; E DI PIERRO, 2000).

Durante o período do Império, somente a classe pertencente à elite econômica tinha o direito de se administrar a educação, enquanto negros, indígenas e grande parte das mulheres eram excluídos desse processo.

Teoricamente, hoje se percebe a situação diferente, pois a educação é um direito igual para todos e ainda mais garantido por Lei, então independente de classe econômica, sem distinção alguma, a educação deve atender e priorizar o ensino para todos da sociedade. A Constituição de 1891, primeiro marco legal da República brasileira, se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais e com o ensino precário. No

entanto, somente 30 anos após o estabelecimento da República no país, houve a preocupação com o elevado índice de analfabetos. Até esse momento a educação de jovens e adultos praticamente não existia, ou se assim fosse se dava na informalidade; esse ensinar não era valorizado como uma fonte de ensino.

A partir de 1920, o movimento de educadores e da população começou a estabelecer mudanças na sociedade brasileira, inclusive para a educação de jovens e adultos, já que os precários índices de escolarização do nosso país era uma preocupação da população e das autoridades brasileiras. Havia também uma cobrança internacional, que restringia acordos e conchavos econômicos. Era preciso, então, melhorar os números da educação brasileira.

Com a Revolução de 1930, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação que visou o desenvolvimento e a importância da educação, mas somente no final da década de 1940 é que a educação de adultos era conhecida e recebia um tratamento particular, pois o Estado brasileiro deu créditos a essa modalidade educacional. Mesmo que por motivos torpes, dentre eles a busca de recursos financeiros internacionais, a educação passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse/ mostrasse como nação desenvolvida.

Após a segunda Guerra Mundial, a UNESCO alertava a desigualdade de ensino e alertava para o papel que a educação deveria desempenhar, principalmente em relação à educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”. Assim como explícita Pinto (1997, p. 49):

A educação tem que ser popular, por sua origem, por seu fim e por seu conteúdo. O país é atrasado em virtude do modo de vida de suas massas (não de suas elites). Por isso, a transformação da existência

do povo é o que constitui a substância da mudança na realidade da nação.

Naquele período, o ensino passa a ser popular porque é destinado como um direito igual para todos, mas caracteriza-se como atrasada, limitante e não inclusiva, porque nem todos da população receberam tal instrução. Nisso, pauta a nossa crença da importância de se administrar uma educação de qualidade para todos para que haja uma mudança na sociedade, ou seja, que os indivíduos sejam pessoas instruídas e bem qualificadas para atender as exigências do mercado.

No ano de 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), um movimento em favor da educação de adultos, que se estendeu até fins da década de 50. Durante os primeiros anos da década de 1960 até 1964, quando o golpe militar ocorreu, constituiu um movimento especial, pois a educação de jovens e adultos tornou-se um movimento amplo de valorização da cultura popular.

Em 1967, foi criado O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com a finalidade de atender aos objetivos políticos e do sistema escolar, sendo divididos em dois programas: Programa de Alfabetização e programa de Educação Integrada. Mas, o auge do MOBRAL foi a década de 70, que chegava com a promessa de acabar em 10 anos com o analfabetismo, mas foi somente no final dessa década que o MOBRAL ampliou e implantou outros programas.

O Ensino Supletivo se institucionalizou todo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971. A Lei se propunha a recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada e germinar a educação do futuro, destinada a todos.

Durante o período de 1973 até 1979, o ensino supletivo se firmou e foi regulamentado no Estado pelos Conselhos Estaduais de Educação,

atendendo no ensino de 1º e 2º graus na esfera municipal, em alguns casos raros atendiam de 5º a 8º séries do 1º e 2º graus.

No ano de 1985, os anos posteriores à retomada do governo nacional, representavam um período de democratização da sociedade brasileira, correspondendo ao reconhecimento dos direitos sociais. Nesse mesmo ano, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Foi nesse período que o Estado garantiu o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988.

Em 1990, no governo Fernando Collor de Mello, foi extinto a Fundação Educar representando uma descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois houve a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização da União para os municípios.

O PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania) prometia substituir o Programa Educar por meio de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos, mas o PNAC foi desacreditado e abandonado no exercício do Itamar Franco.

No ano de 1993, o governo desencadeou um processo para que o Brasil pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos da Conferência Mundial de Educação para Todos. No entanto, no período de 1994 a 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, fora priorizado a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública e aprovando a emenda constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Aprovada em fins de 1996, a nova LDB

9.394 dedicou uma seção à educação básica de jovens e adultos, resultando em dois artigos: o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo e o dever do poder público em oferecer gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos e também as idades mínimas previstas para este ensino, 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

A educação de jovens e adultos não é uma reposição da escolaridade perdida, porque não é uma 'opção' de ensino, mas uma modalidade que está voltada para aqueles alunos que não tiveram acesso a educação na idade apropriada, devido ao trabalho, bem como aqueles que por algum motivo perderam o encanto pela modalidade de ensino regular.

Em 1997, o MEC iniciou o Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) que foi apresentado no ano de 1998 e que resultou num conjunto de propostas para a educação denominado "O PNE da sociedade brasileira", mas as propostas relativas à educação de jovens e adultos não eram de todo divergentes.

Após isso, ressurgiu a reforma educacional iniciada em 1995, que tinha como objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. O principal instrumento da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1998 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, criando o Fundo de Desenvolvimento do Ensino fundamental (FUNDEF).

Embora aprovada por unanimidade do Congresso, a Lei 9.424/96, sob ordens do Presidente, impediu que as matrículas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos se expandissem e que somente o ensino de crianças e adolescentes de

sete a 14 anos fosse focalizado, mas o FUNDEF conseguiu financiar três segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos.

Ao longo da década de 90, houve várias mudanças e também a implantação de três programas de formação de jovens e adultos: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação com a finalidade de alfabetização inicial em cinco meses voltados ao público juvenil, onde havia um índice elevado de analfabetismo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tinha como alvo a alfabetização inicial de trabalhadores rurais que se encontravam na condição de analfabetos absolutos. Outro foi o Plano Nacional de Formação do Trabalho (PLANFOR) que não era um programa de ensino fundamental ou médio, mas destinava-se a qualificação profissional da população.

Todos esses movimentos tornaram-se grandes desafios educacionais, à medida que buscavam condições de igualdade no ensino, sem discriminar a raça ou classe social, apesar das limitações dos educadores encarregados de mudar a situação. Por isso, não basta afirmarmos que a educação é um direito igual para todos, porque sabemos que há desigualdades sociais e educacionais presentes no nosso cotidiano e querendo ou não, sempre haverá alguma classe que será prejudicada e/ou desmerecida.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS NA EJA

Os trabalhadores que são os alunos desta modalidade estão à procura de ampliar seus horizontes, sob a ideia de uma educação que os leve a uma melhor qualificação profissional. Sob este paradigma estabelecem-se expectativas sobre o ensino-aprendizagem. Segundo Demo (1994, p. 11), é preciso "estabelecer relações entre os conteúdos da vida e os

conteúdos escolares são um desafio posto ao professor”. Estamos falando do desafio de internalizar nos alunos, de tornar significativo o que se aprende e integrá-lo à vida é um desafio constante nas aulas, sendo elas da EJA ou do Ensino Regular.

Na modalidade EJA, conforme pesquisa feita no contexto em que atuamos, pensada no GT EJA do qual participamos, constatamos que a leitura dos alunos pode ser considerada satisfatória, mas os participantes encontram dificuldades na produção textual (especificamente na questão estrutural). Por meio das observações, auto avaliação e discussões posteriores, percebemos que havia falta de motivação por parte dos alunos, mediante as aulas ministradas. Nesse sentido, questionávamos: Será que uma prática pedagógica que vá ao encontro dos interesses dos alunos pode mudar esse quadro? Sim. Esta foi a resposta.

É necessário e urgente que os docentes revejam suas propostas e seus planos de aula, optando por desenvolver atividades que busquem salientar a fragilidade que se encontra, pois a leitura, produção textual e prática de trabalhos, são itens importantes de domínio de um educando. Para isso, devem ser oportunizados momentos capazes de estimular a criticidade e novas possibilidades de conhecimentos, através de uma mostra do conhecimento, com a apresentação de trabalhos práticos na área das Ciências da Natureza, onde com o auxílio dos professores da Área das Linguagens e Matemática demonstraram na prática os trabalhos que foram realizados em sala de aula, através de pesquisas, experiências, leituras e produções textuais, nas turmas da T7, T8 e T9 da EJA do Ensino Médio.

Assim, o objetivo é incentivar os discentes, a construir conhecimentos que vão ao encontro de suas necessidades e, acima de tudo, respeitando suas bagagens e interesses, para que eles adquiram deste ensino para sua vida

social e para o mercado de trabalho. Cria-se, assim, um espaço de criação e por isso de (trans)formação.

De acordo com Antunes (2003, p.25), “a criatividade pode ser estimulada e que todos que recebem esses estímulos apresentaram incontestáveis progressos na capacidade de criar, ainda que a natureza desses progressos varie bastante de uma para outra pessoa”. Sendo a prática escolar integradora aos conteúdos e as práticas cotidianas é preciso pensar a produção textual com base à argumentação. Conforme Souza (2010), é normal que o professor se questione sobre o que é imprescindível, o que é importante ou o que é dispensável ensinar na EJA, já que os alunos possuem conhecimentos materializados durante sua vida. Mas é também dever do professor levar o aluno a buscar mais, e agora na escola buscar organizar esse saber, numa perspectiva formal, exigida pela sociedade letrada.

Considerando que os alunos chegam cansados, desmotivados, não demonstram interesse pelas aulas tradicionais, é preciso trabalhar de forma diversificada, mudando a cada novo encontro, tais como: debates, músicas, dinâmicas de incentivo, pesquisas, experiências (estimulando a criatividade através de desenhos e gráficos), além de proporcionar um trabalho interdisciplinar, no qual os alunos desenvolvam tema que significam ao seu universo, para depois ser apresentado. Devem também realizar leituras, pesquisas, sob a orientação dos professores das áreas diversas e distintas, pois o que se deve buscar é a ampliação dos saberes existentes.

Segundo Carvalho (2001), a prática em EJA deveria deixar de ser mero preenchimento de carga horária e passar a ser significativas para a prática cotidiana dos alunos. É preciso promover atividades relacionadas a sanar as dúvidas dos alunos e ajudá-los a esclarecer suas dúvidas e temores sobre a escrita e apresentação oral dos trabalhos.

Moura (2008, p. 90) ressalta que “a importância de compreender a dinâmica do cotidiano de sala de aula, na tentativa de conhecer os aspectos importantes do estudo para melhor compreensão da prática educativa”. Prática esta que está sofrendo modificações importantes através de pesquisas, estudos e a troca de vivências entre professor-professor, professor-aluno e nas formações acadêmicas, sendo que esta revitalização da prática em sala de aula possibilita a transformação social, a construção do cidadão e a oportunidade de modificar o que somos e batalharmos pelo que almejamos.

Por ser a educação libertadora e a produção textual como forma de liberdade, de expressão, de conjecturar suas ideias e torná-las aliadas em suas relações diárias, de uma mostra de si, a Educação de Jovens e Adultos, deve ser vista sobre um olhar diferenciado do ensino regular, com um olhar voltado ao cotidiano de alunos que possuem pré-requisitos e que além de alunos são mediadores de conhecimento, conhecimento este absorvido pelas experiências da vida.

Para que uma proposta corresponda as expectativas, tanto do educador como dos educandos, é preciso ter clareza em alguns princípios como: sala de aula é um lugar de troca entre alunos e professores, pois cada um traz consigo uma bagagem. Dessa forma, juntos podem aprimorar seus conhecimentos, salientando que o educador tem um papel importante, mas este deve estar aberto a discussão, para assim juntos realizarem um processo de ensino aprendizagem significativo. Assim sendo:

Na aprendizagem significativa, o educando deve manifestar disposição para a aprendizagem, não entendida como memorização. A disposição está relacionada a características pessoais/afetivas (auto-estima, auto-imagem, capacidade de assumir riscos e esforços, de se expor, etc.) e cognitivas (capacidades, instrumentos, estratégias,

habilidades, etc.), que são construídas através do processo de aprendizagem na interação com o mundo (meio familiar e entorno, escola, televisão, cinema, experiências com o meio e com objetos, etc.). A partir de experiências prévias, o indivíduo pode construir disponibilidade para uma aprendizagem significativa ou memorística (DURANTE, 2004, p.42).

Segundo Freire (1990), a Educação de Jovens e Adultos passa a ter uma educação baseada no ato de conhecimento, do ato criador, não sendo mais apenas trabalhados textos que escondem mais do que revelam, sendo assim passa-se a trabalhar com a leitura de mundo e de palavras. Na perspectiva de uma educação baseada no ato de conhecimento, ato de criação, é preciso oferecer encontros que possibilitem uma reflexão sobre nossos atos com relação à sociedade para que nela o educando possa argumentar, sugerir, participar de modo a tentar convencer o outro de suas ideias; sempre com sustentação teórica.

Além disso, para conduzir de maneira eficaz uma proposta como esta, o professor deve ser um estudioso, mediador do conhecimento, um pesquisador, pois os tempos evoluem e a educação também. Dessa forma, focando a aprendizagem para o conteúdo leitura, produção textual e pesquisa, o educador além de tudo deve estar preparado para construir o conhecimento, passando para o aluno segurança no que está desenvolvendo. É claro que tudo isso parece utopia, mas precisamos acreditar. Não podemos apostar no “não é possível saber,” pois a diferença está na busca do professor e no que ele realmente acredita. Nós acreditamos que o sujeito professor deve estar bem situado com o que corresponda a necessidade de aprendizagem de um aluno.

Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 13), as possíveis soluções para os diversos problemas da leitura em uma sociedade desigual “se orientam para o pluralismo cultural, a oferta de textos vários, que

deem conta das diferentes representações sociais”. Nesse sentido, independente da modalidade de ensino, é possível introduzir a leitura de forma satisfatória quando o leitor se identifica com o desvendamento das palavras que estão à sua frente, significando o mundo e a si mesmo. Para isso, é preciso tomar como ponto de partida um bom planejamento das ações em sala de aula. Sobre esse aspecto, Gandin (1997, p. 169) afirma:

O planejamento apresenta claramente duas dimensões que devem ser levadas em conta [...] para que se possam alcançar resultados. Uma delas, a mais frequente na prática, é a que utiliza o planejamento como o processo para organizar a prática, melhor dito, para fazer bem as coisas que já estão definidas [...] A segunda, já presente nas reflexões das pessoas, é a que pensa o planejamento como um processo de transformação da realidade e, por extensão, de construção de uma nova realidade.

Assim, um educador leitor assíduo terá mais facilidade de contribuir para o crescimento discente. E, os alunos terão facilidade na ampliação de sua leitura, escrita e pesquisa, pois de acordo com Hubner (2003), ler e escrever tem como objetivo fazer com que os interlocutores se entendam da melhor forma possível. A escola deve proporcionar situações para ampliar o conhecimento dos alunos, através de pesquisas, onde desenvolvam a expressão oral, produção, apresentação e postura, formando cidadãos qualificados e comprometidos.

De forma mais específica, na modalidade EJA, percebemos que a maioria dos alunos que ali estudam está em busca de aprimorar seus conhecimentos para o mercado de trabalho, e que muitos já estão inseridos. Então, é preciso elaborar planos diferenciados dos que se costuma trabalhar em uma série normal, pois os participantes dessa modalidade chegam cansados. Eles esperam que as aulas os

ajudem na busca de uma vida melhor, e por isso precisam aprender aquilo que seja significativo para sua vida social.

CONCLUSÕES

Uma coisa é certa, deve-se respeitar o conhecimento de todos os alunos, dar-lhes autonomia para a escolha dos temas de pesquisa, incentivando-os a serem independentes, autônomos e protagonistas da sua própria história. Não dá para idealizar um aluno inexistente, pois sabemos que em todos os níveis de ensino os alunos apresentam dificuldades na leitura e produção textual. É isso que nos move a repensar a nossa prática. Ação oportunizada no programa de formação continuada oferecida em 2014, pela SEDUC/RS.

Diante disso, evidenciamos que o papel do educador é trabalhar conteúdos significativos e atualizados, e que sala de aula é lugar de troca entre docentes e educandos. Entendemos que, dessa forma, podemos destacar que refletir sobre novas possibilidades de acordo com o perfil de cada turma é o primeiro passo a ser dado para modificar o quadro educacional vigente. Por isso, mesmo que de forma inicial, buscamos através da pesquisa e Mostra do Conhecimento, abordar a leitura e a produção através de temas atuais que fazem parte do nosso cotidiano, para assim o discente associar com sua vivência e ampliar seu conhecimento para sua vida e para o mercado de trabalho. Desse modo, Pinto (2010, p. 82) afirma:

A educação de adultos não é uma parte complementar, extraordinária do esforço que a sociedade aplica em educação. É parte integrante desse esforço, parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente com a outra, [...] mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar.

Como educadores, temos um

compromisso com a educação, como citamos no decorrer deste texto, o mundo evolui e a educação também, isso destaca a importância de se atualizar, em realizar formação continuada, em sermos leitores assíduos, pesquisadores e aplicar conteúdos significativos que faça parte da realidade do nosso aluno. Afirmamos, com base em Freire (1990, p. 87), que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, e, “quanto mais inquieta for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará.”

O professor é mediador de conhecimentos com a função de incentivar e impulsionar a leitura e a escrita. Nesta perspectiva é importante realizar atividades que visem mediar o processo de ensino, leitura e pesquisa, através de textos que estejam ligados ao cotidiano dos alunos, com a intenção de incentivar a produção, explorar a argumentação e apresentação oral. Por isso, “o educador necessita de fundamentação teórica para compreender as formas de construção dos conhecimentos prévios e para poder criar situações de aprendizagens que considerem esses conhecimentos” (DURANTE, 2004, p.43).

Fica comprovado que para provocar e incentivar a criticidade dos estudantes deve ser trabalhado o texto argumentativo, que terá como consequência a tentativa dos alunos em desenvolver a potencialidade na escrita. Com a aplicação do projeto de ensino e a realização de pesquisas e produção textual, oportuniza-se aulas diversificadas com propostas que possam ir ao encontro das expectativas dos educandos. A leitura, a escrita e a pesquisa, aproximam o ser humano das práticas sociais, proporcionando a troca de conhecimentos, sendo um instrumento importante na comunicação e no relacionamento entre pessoas. Segundo Arbach (2001, p. 19), “a educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para

trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente”.

O educador deve estar sempre em processo de aperfeiçoamento e evolução, para tornar concreto o processo de aprendizagem, pois se não se aperfeiçoar, não se realizará e nem favorecerá aos seus alunos novas descobertas. A eficácia educacional depende do professor, da sua prática pedagógica cotidiana. Enfim, precisamos compreender que o apostar de forma séria, ética e comprometida na educação de jovens e adultos é dar oportunidade igual a todos, no exercício da cidadania. Isso fará a diferença na formação de pessoas críticas e criativas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de & BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do Leitor- alternativas metodológicas.** Porto alegre: Mercado aberto, 1993.

ANTUNES, Celso. **A Linguagem do afeto na Escola** – Como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas: Papirus, 2003.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão.** 10ed. São Paulo, Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** São Paulo: Papirus, 1994.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos: prática de textos.** São Paulo. Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 1990.

FREITAS, Marinaide L.de Queiroz. **Proposta de formação de Alfabetizadores em EJA.** Brasília. MEC, 2007.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** Porto Alegre: Loyola,

1997.

HADDAD; DI PIERRO. **Aprendizagem de Educação de Jovens e Adultos:** avaliação da década da educação para todos. São Paulo em perspectiva, 14(1), 2000.

HUBNER, Luciana. **Diário na escola.** Santo André. 2003. Disponível em <www.redenoarsa.com.br/biblioteca/29se08_2592.pdf>. Acesso em 17 jul. 2011, 17:46.

LOPES, Selva Paraguassu. EJA: uma educação possível ou mera utopia.

http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_selvaplopes.pdf -Acesso em 22 jul.2014.

MOURA, Denida. **Os desafios da Língua: pesquisas em língua falada e escrita.** Maceió: EDUFAL, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 16 ed.São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de Jovens e Adultos.**Curitiba: IBPEX, 2010.

JUNTOS, MAS NÃO IGUAIS: O EXERCÍCIO DA DIFERENÇA A PARTIR DO PIBID

Rodrigo Amarante¹
Jucélia Rodrigues Ferreira²
Tatiana Luiza Rech³

RESUMO

Considerando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como uma proposta inovadora, que vem para contribuir com a educação brasileira, o presente estudo pretende realizar uma reflexão acerca da rica diversidade que encontramos a partir do trabalho realizado no Pibid, em uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. As diversas atividades realizadas com as crianças visaram a compreender a diferença como algo belo, rico e, ainda, o quanto a percepção disto nos enriquece, ao entendermos que não se tratam de binarismos, ou seja, de comparações entre “melhor e pior”, “bom e ruim”, “normal e anormal”. Trabalhamos com a realidade de nossos alunos, aliando desde autores mais clássicos aos contemporâneos em textos que abordam a temática das diferenças, da diversidade e do respeito, servindo de embasamento para o projeto “Juntos, mas não iguais”. Com base nisto, constatamos a possibilidade de trabalhar

os conceitos de *diversidade* e *diferença* em um sentido mais amplo, na sala de aula, a partir das reflexões de alguns autores que movimentam o nosso pensamento. Dentre eles podemos destacar: Foucault (1999), Veiga-Neto (2007) e Lopes (2007). Nosso desejo maior foi o de iniciar um projeto a partir de atividades que estimulassem os alunos a respeitarem a diferença presente em cada um. Iniciamos a primeira fase do Projeto a partir de atividades diferenciadas como, por exemplo, contação de histórias, dinâmicas e atividades de reflexão, a fim de que eles tivessem outras possibilidades e vivenciassem o exercício da diferença dentro de seu cotidiano escolar.

Palavras-chave: Pibid - Diversidade – Diferença - Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pode

¹Acadêmico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (UERGS); bolsista Pibid/CAPES. E-mail: <amaranterodrigo@outlook.com>

²Acadêmica do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (UERGS); bolsista Pibid/CAPES. E-mail: <juceliaedfisica@gmail.com>

³Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da UERGS - Unidade de Cruz Alta; Coordenadora de área do Pibid/CAPES; docente orientadora. E-mail: <tatianaluizarech@gmail.com>

servir de inspiração para um amplo leque de novas práticas e metodologias que contribuam para os processos de ensino e de aprendizagem, levando seus bolsistas e os alunos das escolas públicas a vivenciarem novas experiências e diferentes aprendizados. Tal iniciativa atravessa as fronteiras da sala de aula, aliando o conteúdo curricular trabalhado pela professora regente da turma às novas práticas, onde diferentes projetos podem ser desenvolvidos com as turmas pelos bolsistas do Pibid. Isso proporciona aos bolsistas e seus alunos novas experiências pedagógicas, ao invés de vários e aleatórios planos de aula que, muitas vezes, não conversam entre si. É uma chance de o aluno de graduação em licenciatura, utilizar os subsídios teóricos que recebe, os quais tem disponível em seu curso de nível superior, juntamente com outras práticas em uma inter-relação objetivada pela vivência de novas experiências. Experiências como estas, atravessam o tradicional conceito que se tem por aula, aliando teorias e práticas em algo que se torna único, novo e que possibilita a criação.

Quanto aos planos de aula, nas ações do Pibid, os mesmos são realizados por meio de projetos, ampliando, assim, as possibilidades de enriquecimento, com relação aos processos de ensino e de aprendizagem. Podemos pensá-los em uma via de mão dupla, ou seja, que permite novas práticas e o envolvimento tanto dos bolsistas do Programa como de toda a comunidade escolar envolvida. O bolsista Pibid/CAPEs, a partir da articulação entre as novas práticas e os conteúdos curriculares propostos pela professora regente da turma, trabalha em prol de um ambiente de possibilidades para novas reflexões que atravessam as paredes da sala de aula. Isso proporciona

aos alunos a construção de novos conhecimentos, de valores e atitudes que contribuirão tanto para as relações construídas no espaço escolar como para as demais vivências fora dele. Ao encontro disso, Moacir Gadotti (1985)⁴, nos diz que:

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível; criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração capitalista do trabalho, preocupadas com um novo projeto social e político que construa uma sociedade mais justa, mais igualitária. (GADOTTI, 1985, p. 82).

Com base na citação acima, podemos pensar na importância de termos educadores comprometidos em contribuir para a transformação da educação, tornando-a mais democrática e justa. Para isso, torna-se fundamental problematizar o modo pelo qual trabalhamos com os conceitos de *diversidade* e *diferença* e como podemos utilizá-los dentro da sala de aula, a partir de um novo olhar sobre a prática educacional. Ao encontro disso, o Pibid pode ser pensado como alicerce para um exercício totalmente diferenciado, com observação constante, interpretação e análise de cenas do cotidiano escolar. Por meio dele, é possível levantarmos questões que se tornam fundamentais, não apenas na vida escolar dos alunos, mas também na concepção dos acadêmicos que, desde o início do curso de graduação, terão um contato mais direto com a pesquisa em educação, a fim de perceberem que a teoria e prática são indissociáveis.

No caso do presente artigo, a partir das observações realizadas na turma do 5º

⁴Todas as citações trazidas nesse artigo foram transcritas seguindo, literalmente, a escrita original dos autores. Sendo assim, o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, vigente desde 1º de janeiro de 2009, não foi utilizado para a transcrição das mesmas.

ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Pública Estadual do município de Cruz Alta/RS foi constatada a possibilidade de iniciar um projeto⁵ com o intuito de unir os conteúdos curriculares, aos conceitos de *diversidade* e *diferença* em um sentido mais amplo. Tal iniciativa teve como fundamentação teórica estudos realizados a partir de autores como Foucault (1999), Veiga-Neto (2007), Lopes (2007), entre outros. Com esse empreendimento, não se tem a intensão, de tecer juízo de valor quanto às noções de *diversidade* e de *diferença*, mas sim de problematizar alguns dos discursos que posicionam os sujeitos a partir de tais conceitos.

No exercício da escrita, nos deparamos com a necessidade de problematizar o conceito de *diferença* na escola para além do seu entendimento, muitas vezes, raso e preconceituoso. Assim, a primeira seção aborda a escola vista como uma maquinaria, que pretende acima de tudo, normalizar os sujeitos. Em continuidade, o texto traz à discussão os conceitos-chave *diversidade* e *diferença*, relacionando-os com a visão teórica dos autores estudados. Logo após, com o intuito de finalizar sem esgotar as reflexões a respeito do tema, têm-se algumas reflexões com relação ao papel da escola na manutenção das normativas que individualizam, condicionam e comparam os sujeitos, definindo o que é normal e o que é diferente.

1. A ESCOLA COMO MAQUINARIA

A constatação da possibilidade de se trabalhar a compreensão da *diferença* em um sentido mais amplo, dentro da sala de aula, com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, foi possível, a partir das reflexões realizadas por meio dos autores

estudados, bem como nas observações realizadas com a turma escolhida. Tais movimentos — de estudo e observação —, permitiram-nos compreender a necessidade da realização de um projeto diferenciado, que visasse a problematização de diversos conceitos vistos, atualmente, nas instituições educacionais como “grandes verdades”. Conceitos binários que diferenciam e que acabam por excluir, embora a escola aponte como uma das suas prioridades a formação do sujeito cidadão, sujeito democrático, sujeito pleno de si.

Nota-se que, muitas vezes, as prioridades trazidas pela escola se resumem a belas palavras presentes no *merchandising* das instituições educacionais, assim como empregadas em seus enfeitados discursos dentro do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que pode ser “entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (VEIGA, 1995, p. 11). Expressões que almejam “alunos críticos”, “participativos”, “autônomos” são vistas com frequência nos documentos produzidos pelas escolas, porém nem sempre se pensa no sentido que é dado a elas. Desta forma, cabe perguntar o que a escola entende por autonomia e em que sentido os alunos podem exercer a autonomia no contexto escolar, por exemplo.

Na esteira desse pensamento, Iolanda Montano dos Santos e Viviane Klaus (2013), nos mostram que é possível claramente perceber a “libertação” do aluno — caracterizada como uma das emergências do sistema educacional contemporâneo — onde ele “deve ser um empreendedor do seu próprio desenvolvimento, de sua própria educação” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 62). Tal autonomia, tão presente nos

⁵Um primeiro exercício de reflexão acerca dessa temática foi apresentado no “5º Seminário Institucional PIBID/UERGS: Compartilhar experiências, Docência, Pesquisa, Arte e Ambiente”, realizado em São Francisco de Paula, RS, em setembro de 2016.

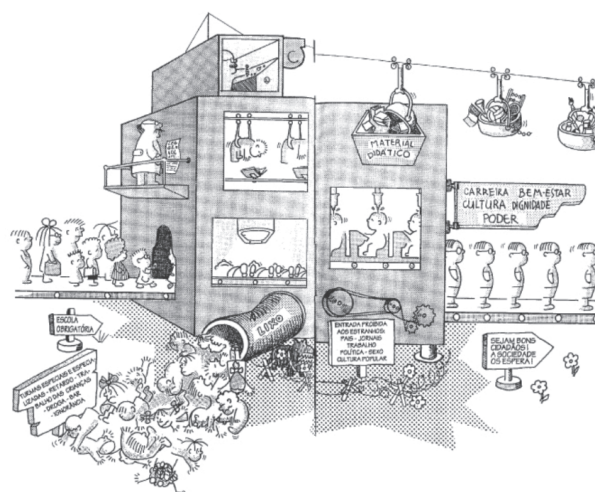
discursos educacionais, vem tornando-se um imperativo, pertencente às instituições como prática discursiva que, geralmente, apenas, enfeita o PPP das escolas contribuindo para um cenário contemporâneo onde o que mudam são somente as palavras, ou seja, as práticas continuam as mesmas. Neste contexto, trabalha-se muito com o discurso do “sujeito cidadão” sem levar em conta a realidade, utilizando-se das mesmas práticas disciplinares guiadas pelo modelo de educação tecnicista. Tal modelo — que vem desde a tardia preocupação com a educação no período histórico que chamamos de *Era Vargas*⁶ — pode ser visto nos dias de hoje, a partir de um modelo educacional voltado às grandes massas e com preocupação maior na formação para o mercado de trabalho.

Assim, constata-se que a escola pode ser pensada como uma “instituição de seqüestro” (VEIGA-NETO, 2007, p. 71), ou seja, como uma instituição por onde todos os sujeitos necessitam estar. A escola aplicada aos moldes da “fábrica”, não permite reflexões a respeito das diferenças sobre o *todo* que está presente dentro da sala de aula. Mas como pensar na importância que este *todo* possui, uma vez que, quando se trabalha seguindo os moldes e padrões pré-impostos pelo estilo fabril, o *todo* fica à mercê: ou entra no padrão, ou é descartado. E, será que é possível contemplar a todos?

A partir dos estudos de Michel Foucault⁷ (2010) pode-se pensar o conceito de *norma* que separa o “normal” do “anormal”, o conceito de *normalidade*, e os processos de *normalização* que classificam e condicionam os sujeitos, tendo a escola aos moldes da fábrica. Em sua obra “Vigiar e Punir”, Foucault (1999) aborda, dentre outros temas, as normativas presentes dentro do sistema educacional e suas

consequências. Conforme aponta Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (2008), essas normativas estão diretamente ligadas “com o processo de industrialização e de transformação capitalista” (LUNARDI-LAZZARIN, 2008, p. 87). Quando a educação é tecnicista, voltada às massas, a tendência é a de reproduzir um modelo padrão, ou melhor, o modelo ideal de sujeito que deverá sair da escola, como podemos observar, abaixo, através da ilustração “A grande máquina escolar”, de Francesco Tonucci (2003):

Figura 1 – A grande máquina escolar



Fonte: Tonucci (2003)

Através da charge de Francesco Tonucci, publicada na obra “Com olhos de criança”, podemos pensar num sistema educacional que, aos moldes da fábrica, tende a normalizar os sujeitos e, com isso, rotula-os, separa por grupos e, assim, contribui para a exclusão daqueles que não se enquadram no modelo ideal de aluno.

Ao trazermos tal ilustração para o texto, propõem-se uma análise da charge que nos parece bastante ilustrativa. É possível, no lado esquerdo da imagem,

⁶A *Era Vargas* é o período da história entre 1930 e 1954, quando Getúlio Vargas governou o Brasil.

⁷Ao referenciarmos nosso trabalho com base no pensamento de Michel Foucault não temos a intenção de endeusar o filósofo. Apenas, utilizamos os seus estudos para pensar e provocar o nosso pensamento.

percebermos que há uma vasta quantidade de crianças adentrando “a grande máquina escolar” (TONUCCI, 2003, p. 100-101), cada uma com suas características e especificidades. Já no lado direito, apenas saem as que foram consideradas “aptas”, “normais”, moldadas conforme o padrão da máquina. Há uma “microfísica do poder” (FOUCAULT, 2008) determinante dos critérios de normalidade, que gera a reprodução das práticas sociais vigentes, dentro de um determinado padrão.

Segundo Foucault (1999), este é um processo microfísico de poder, com seus dispositivos, que determina a aceitação da norma vigente, pois se incorporam os pensamentos tradicionais e, assim, o aluno reproduz em sua prática social e em suas interações individuais o que lhe é determinado como certo, sem reflexões ou desconstruções. Isso, porque diante de seu pensamento aprisionado, ele apenas reproduz e não consegue exercer questionamentos sobre suas práticas.

A escola, ambiente propício para reflexões e desconstruções, pensada aos moldes tradicionais separa, normaliza e exclui. Num modelo que valoriza a lógica da fábrica, a escola passa a desempenhar o papel de avaliar os sujeitos, selecionando-os e os enquadrando a normas vigentes de adequação. Isso resulta num tipo de seleção, que exclui aqueles que não são considerados “adequados” para conviver em sociedade.

2. DIVERSIDADE E DIFERENÇA NA ESCOLA: PROBLEMATIZAÇÕES

Cada pessoa é um mundo [...].
(LISPECTOR, 1941).

A fim de darmos continuidade às discussões, abrimos essa seção com uma epígrafe da escritora Clarice Lispector. Muitas são as possíveis reflexões com base no excerto; aqui, contudo, queremos provocar o pensamento e refletir acerca da necessidade de respeitarmos a

singularidade de cada um. Não conhecemos todos os mundos, e certamente não conhecemos todas as pessoas; o que sabemos, porém é que dificilmente duas pessoas — ou dois mundos — serão exatamente iguais. E mesmo que haja igualdade visível aos olhos, não se pode esquecer que nesta “igualdade aparente” existem particularidades, existem diferenças.

Ao pensarmos em um projeto envolvendo as temáticas da *diversidade* e da *diferença* em sala de aula, mais especificamente com alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, foi preciso, anteriormente, estudar e compreender cada conceito.

As discussões sobre o que é diferença vêm resultando no que Avtar Brah (2006) define como um “diálogo entre surdos” (BRAH, 2006, p. 360), porque o tema é, apenas, superficialmente abordado. É neste sentido que percebemos a importância de trabalhar e exercitar as questões referentes à diferença com embasamento teórico e, principalmente no meio educacional, livre de ideias preconceituosas.

A partir dos estudos do filósofo Michel Foucault o conteúdo de sentido empregado às palavras é o que define o que elas querem dizer. Ao nomear o sujeito como sendo diferente, ou deixar de nomear por não refletir sobre esse sentido, estamos condicionando o conteúdo discursivo do que é ser “diferente” como algo a ser corrigido. Estamos fabricando significados e representações para todo o sentido que a palavra virá a ter.

Na escola, tal atitude se torna algo grave, como na ilustração que vimos anteriormente, pois “se os educadores quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos os jovens devem começar a ter a adotar uma visão mais universalizante” (BRITZMAN, 1996, p. 92). Desconstruir velhos conceitos é algo de suma importância, sempre com embasamento e entendimento para, a partir deles, projetar novas visões de

mundo. Quando se mascara a *diferença* ou a renomeia como *diversidade* ou identidade, se converte “diferença” em uma série de “atributos diferenciais” (LUNARDI-LAZZARIN, 2008. p. 104). Isto torna propícia a manutenção das práticas vigentes discriminatórias, pois uma vez que a diferença não é trabalhada, ela se reduz a uma característica específica do sujeito, assim categorizado e posicionado sem uma maior reflexão acerca da sua diferença.

Ao percebermos a importância do exercício de, antes da diferença de todos, trabalhar as diferenças de cada um, ou seja, a singularidade apresentada, temos possibilidades para desmistificar conceitos preconcebidos como, por exemplo, o conceito de “*ser diferente*”. A partir do momento que se trabalha com acentuações acerca do que é ser diferente ou normal, em sentido de binarismo, vem à tona pressupostos ocultos no âmbito escolar e social. O discurso é definidor do sujeito “a diferença passa a ser representada como algo indesejável, incomum, devido ao seu tom de anormalidade, estranheza e exotismo” (LUNARDI-LAZZARIN, 2008. p. 104). Quando trabalhada seguindo um padrão que leva em consideração um tipo de sujeito que é normal, ou definindo o que é diferente “a linguagem é entendida como um elemento constitutivo” (DAL’IGNA, 2013, p. 186). A diferença acaba trabalhada em movimentos que criam posições específicas capazes de traduzir a todos.

Nas palavras de Maura Corcini Lopes (2007, p. 19), “quando denominamos ‘diferente’ estamos dando uma cadeia de significados que localizam e ordenam espaços e corpos e não estamos nos referindo, necessariamente, a diferença”. Acabamos assim, por nos referir ao conteúdo de sentido empregado ao que é esta diferença, ao que é estruturante, não da diferença, mas da palavra, já que seus significados são tantos que não caberiam em um único estudo.

Foucault (1999), nos mostra que a instituição do normal e dos padrões normativos — como tendências minuciosas que ditam regras sem maiores reflexões —, geram adestramento, normalização e, também, recompensas ao sujeito que não foge às regras. O poder das normativas aparece através das disciplinas, desde o século XVIII e, sendo assim, não é algo novo, mas é algo presente na Contemporaneidade. A norma tem como principal função descrever, para, a partir daí, produzir diferenças. Assim, “a maquinaria escolar moderna coloca em ação a *norma* e os processos de normalização que marcam a normalidade e a anormalidade por diferentes operadores” (DAL’IGNA, 2013, p. 182, grifo do autor). A escola, que se baseia nos moldes da fábrica, aceita o sujeito com a intenção de padronizar. Quando não consegue: exclui e descarta.

Como sabemos a escola ainda é marcada por uma concepção de sujeito dotada de descrições normativas e naturalizadas. Foucault (1995) aponta que temos de promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há séculos, um desafio que foge ao comodismo quando se trabalha no meio educacional. Segundo Nilson Fernandes Dinis (2008) para autores como Silva, Larrosa e Walkerdine há uma persistência nos educadores da contemporaneidade com proposições cristalizadas para pensar a identidade, por exemplo. Com relação ao entendimento do que é a *diferença*, constata-se que ela está muito mais na linguagem do que na realidade. Ela varia a partir do significado que cada pessoa carrega, do seu lugar de dizer e das suas experiências de mundo.

3. PARA FINALIZAR SEM ENCERRAR A DISCUSSÃO

O presente artigo indicou, desde a parte inicial, a palavra *todo* com grifo. Isso, de forma proposital, quis alertar para a

seguinte pergunta: De que *todo* estamos falando? Será que existe a possibilidade de atingirmos e contemplarmos a todos? Se partirmos da premissa de que “*cada pessoa é um mundo*”, somos mundos distintos, cada pessoa é um mundo, afinal! Somos mundos, somos únicos, somos inexplorados. Há tanto a se descobrir sobre nós, como também sobre os outros. Assim, a redução da diferença como meramente diversidade não propicia mudanças, não (des)constrói o sujeito aluno cidadão, que é prometido na maioria dos documentos criados pela escola.

A questão deve ser observada com mais rigor, pois segundo Nuria Pérez de Lara Ferré (2001) a diversidade é uma marca visível aos olhos nus, é tátil, é perceptível, a pessoa é loira, é baixa, branca, etc. A diferença rompe com o que é considerado uma especificidade, uma identidade ou uma característica que torna diverso. A diferença, como aponta Lopes (2007) mostra-se intraduzível; tratá-la como algo comum configura completa banalização, pois “a diferença, assim entendida, se dá na presença de cada um de nós” (LOPES, 2007. p. 23). Para autora, a diferença está sim dentro da escola, porém está “sendo silenciada pelas relações que se estabelecem dentro desta” (LOPES, 2007. p. 26). Isto é, perceber a diferença e o diverso, não apenas entender, distinguir uma da outra e entender que, por mais que correlacionadas, não são sinônimas, se completam. As diferenças não podem estar sendo reduzidas aos conceitos de diversidade e de identidade.

A desconstrução de pré-conceitos que emaranham os debates sobre *diferença* e *diversidade* só começam a partir da percepção acerca da análise e aprofundamento das pesquisas na área da educação. Com isso, cabe o seguinte questionamento, inspirado por Brah (2006, p. 361): “como pode mobilizar-se como força política pela mudança se não tiver começado interrogando os valores e normas ‘tidos como certos’ que podem

legitimar a dominação e a desigualdade naturalizando ‘diferenças’ particulares?”. É na educação que conseguiremos quebrar velhos paradigmas e expurgar velhos conceitos, formadores de discriminação, ajudando os alunos a conhecerem-se como sujeitos e a refletirem sobre o sentido de diferença.

Desenvolver a importância que cada um tem enquanto sujeito, através da prática e do exercício real sobre o que realmente somos, não sendo mais aquele aluno que está na escola apenas para ouvir, anotar e repetir, mas sim para trabalhar sua cidadania. É na escola o lugar para, juntos, buscarmos atitudes que possam fazer valer o respeito pela *diferença* já que “a escola não é apenas fonte de saber, mas lugar adequado, por excelência, para a formação dos valores humanos” (CÉZAR, 2009, p. 3481). Na escola a criança deve ser acolhida, compreendida, ter sua singularidade respeitada.

Portanto, as diferenças não podem estar sendo reduzidas aos conceitos *diversidade* e *identidade*. Por mais que exista a padronização do que é “normal”, o aluno deve aprender a compreender a diferença como algo rico onde todas as pessoas devem ser respeitadas. Ao encontro disso, o sujeito pode, dentro da esfera educacional, aprender a respeitar suas diferenças e as diferenças do outro, mais do que isso: refletir sobre elas, em um exercício que vai além das paredes da escola.

REFERÊNCIAS

BRAH, Avtar. *Diferença, diversidade, diferenciação*. Cadernos Pagu, v. 26, 2006. p. 329-376.

BRITZMAN, Deborah. *O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 1996. p. 71-96.

CÉZAR, Neura. *Educação de valores humanos: um antídoto no combate às formas de violência na escola*. 2003.

Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2641_1548.pdf>. Acesso em 29 jul. 2016.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 181-198.

DINIS, Nilson Fernandes. *Educação, relações de gênero e diversidade sexual*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, 2008. p. 477-492.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195 – 214.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 20. ed. Vozes, 1999.

_____. *Os anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Editora da ULBRA, 2007. p. 11-33.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Das fragilidades e das possibilidades de transitar na fronteira da inclusão/exclusão: a produção da diferença no discurso curricular. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Orgs.). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2008.

p. 81-108.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 61-78.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p. 100-101.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 11-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

www.easa.ensino.eb.br

www.easa.ensino.eb.br