



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



CARLOS GUILHERME MACIEL REGUS

**O ENSINO POR COMPETÊNCIAS:
uma visão das Instruções Reguladoras do Ensino por Competências
e suas decorrências para as práticas educativas no
Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre (CPOR/PA)**

CANOAS, 2015

CARLOS GUILHERME MACIEL REGUS

**O ENSINO POR COMPETÊNCIAS:
uma visão das Instruções Reguladoras do Ensino por Competências
e suas decorrências para as práticas educativas no
Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre (CPOR/PA)**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento
Co-orientação: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande

CANOAS, 2015
CARLOS GUILHERME MACIEL REGUS

**O ENSINO POR COMPETÊNCIAS:
uma visão das Instruções Reguladoras do Ensino por Competências
e suas decorrências para as práticas educativas no
Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre (CPOR/PA)**

Aprovado pela Banca Examinadora em 25 de setembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento
UNILASALLE/CANOAS-RS

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande
UNILASALLE/CANOAS-RS

Prof. Dr. Mauro Meirelles
UNILASALLE/CANOAS-RS

Profª. Dra. Mary Rangel
UFF

Prof. Dr. Jackson Bentes
UNILASALLE/NITERÓI-RJ

AGRADECIMENTOS

As minhas palavras de agradecimento são as mais sinceras possíveis e elas serão dirigidas para Deus, para minha família e para meus colegas de trabalho, de estudo e mestres.

Início, então, agradecendo a Deus, pela oportunidade da vida. O Senhor me encaminhou na obtenção de tudo aquilo que eu necessito e tenho para viver. Neste último ano, em particular, sabe de alguns dissabores com que tive que conviver. O Senhor sabe aquilo que eu penso, o que me deixa triste e o que me deixa feliz. E o Senhor também me mostrou o caminho a ser percorrido, mantendo-o sempre iluminado. Obrigado, Meu Deus. E foi com a minha família que dividi tais momentos, sobretudo com a minha esposa Tatiana e a minha filha Valentina, de quatro anos. A Valentina entendeu tudo aquilo que explicamos para ela da maneira mais fácil, ou seja: alegremente. E que menina otimista... A Tatiana é muito mais que minha esposa. É um exemplo de dedicação em todos os momentos. É pessoa que me dá força para prosseguir na minha caminhada. É a minha confidente. Seus dizeres sempre me fazem buscar o equilíbrio. A Tatiana e a Valentina são a minha vida.

Tenho a humildade de dizer que, em dados momentos, eu quase desequilibrei nesse ano. E nesse entremeio de situações, também aprendi que sempre existe um dia melhor depois do outro. Estou buscando ser um pouco mais espiritualista, sempre sendo auxiliado por minha família em todas as situações. As frases que cito abaixo passaram a ser lidas com muito mais frequência em minhas rotinas:

Ensinamos melhor aquilo que precisamos aprender.
Martinho Lutero

Nossas verdadeiras bênçãos aparecem para nós em forma de dores, perdas e decepções; mas tenhamos paciência, e logo devemos vê-las em suas próprias figuras."
Joseph Addison

Concedei-nos Senhor, Serenidade necessária, para aceitar as coisas que não podemos modificar, Coragem para modificar aquelas que podemos e Sabedoria para distinguirmos umas das outras.
Reinhold Niebuhr

Assim os dias foram se passando e tudo foi se encaixando, em maior ou menor velocidade. O importante é que tudo melhorou.

Aos meus colegas de estudo eu devo agradecer pelos momentos de convívio e pela troca de experiências. Tudo foi positivo.

Aos meus colegas de trabalho, inclusive pares, subordinados e superiores deixo o meu agradecimento pelo apoio dispensado em todas as situações. Sem a compreensão e o entendimento de todos os Senhores não seria salutar prosseguir em um novo desafio.

Para minha Orientadora, Professora Dirléia e para o meu Co-orientador, Professor Cledes, gostaria de dizer que eu aprendi em todo o período do nosso curso de pós-graduação. Sempre gostei da sala de aula, dos debates, da troca de experiências entre mestres e alunos, das visões distintas dos autores que estudamos e de suas conexões com a realidade. Durante os estudos procurei crescer como pessoa, amadurecer, (re)construir o meu ser e o meu fazer enquanto aluno e também como profissional, como pesquisador e como pessoa.

Para todos eu digo que espero poder aplicar os conhecimentos adquiridos nas minhas lides diárias. Para os que tiveram a oportunidade de ler o presente e a todos que ainda o farão, espero que o material lhes seja útil, servindo de consulta ou de base para o prosseguimento em pesquisas de natureza parecida ou similar.

Regular a própria aprendizagem é um fator chave na aprendizagem de competências, uma vez que significa saber planejar quais estratégias de aprendizagem devem ser utilizadas em cada situação, aplicá-las, controlar o processo, avaliá-lo para detectar possíveis falhas e ser capaz de transferir tudo isso para uma nova atuação.

(ZABALA e ARNAU, 2010, p. 99).

RESUMO

A pesquisa, de cunho documental, tem como foco analítico a visão presente nas Instruções Reguladoras do Ensino por Competências no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre (CPOR/PA) sobre o ensino por competências, identificando decorrências dessa visão para as práticas educativas nessa Instituição. O estudo está em consonância com as pesquisas desenvolvidas na Linha de Pesquisa Formação de Professores, teorias e práticas educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado em Educação) do Centro Universitário La Salle. A análise documental das Instruções Reguladoras no CPOR/PA articulada com um diálogo estabelecido com autores que discutem o ensino por competências constitui o corpus investigativo da pesquisa. Dessa forma, o referencial teórico que fundamenta o estudo vai se estruturando nesse movimento discursivo-analítico em que se entrecruzam diversos olhares: o do pesquisador, dos autores e aquele identificado nas Instruções Reguladoras. Com base em tal referencial e nos achados oriundos da investigação, serão selecionados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo, alguns eixos temáticos relativos às decorrências das visões sobre o ensino por competências para as práticas educativas no CPOR/PA. Dentre os principais achados do estudo destacamos: que os conteúdos de aprendizagem não devem ser reduzidos apenas a disciplinas; que o currículo escolar deve enfatizar a importância da atividade cognitiva de pensar; que capacidades físicas e motoras são importantes de serem desenvolvidas pela escola buscando atender aos princípios de boa saúde; que as capacidades morais são importantes de serem desenvolvidas em ambiente escolar, mas todos (escola, família e sociedade) tem papel preponderante no seu desenvolvimento; que nos mapas funcionais, perfis de profissionais, *curriculum vitae* de pessoas das mais diversas áreas, propostas de emprego (requisitos mínimos), etc., são descritas todas as habilidades e competências que se deseja de um profissional (para o professor não é diferente); que ensinar atitudes e valores é possível, mas é mais importante demonstrá-las; que é possível a inserção de competências no ensino superior; que a avaliação em um modelo de ensino por competências não é tarefa fácil, mas pode ser bem regulada; que dentro de um modelo de ensino por competências cabem professores técnicos, reflexivos e críticos, de acordo com a temática abordada; que a opção de adotar um modelo de ensino por competências pode ser também descrita como uma inovação

pedagógica. Esses achados poderão indicar pistas para a implementação das referidas Instruções Reguladoras, de forma que tal implementação viabilize o aprimoramento e qualificação das práticas educativas.

Palavras-chave: Ensino por competências – Instruções Reguladoras do Ensino por Competências – Práticas educativas.

ABSTRACT

The research, primarily on documentary evidence, is analytical focus this vision in the Instructions Regulatory Teaching Skills in Officer Training Center of Porto Alegre Reserve (CPOR / PA) on teaching competency, identifying consequences of this vision for practices this educational institution. The study is in line with the research developed in the Research Field Teacher Training, theories and educational practices of the Program of Postgraduate Education (Master of Education) La Salle University Center. The documentary analysis of the Regulatory Instructions in CPOR / PA combined with a dialogue established with authors discussing the teaching of skills is investigative research corpus. Thus, the theoretical framework underlying the study will be structured in this discursive-analytic movement in that cross different views: the researcher, the authors identified and that the Instructions Regulatory. Based on this framework and the findings arising from the research will be selected from the content analysis technique, some themes concerning the derivations of views on teaching competency for educational practices in CPOR / PA. Among the main findings of the study include: the learning content should not be reduced only to subjects; that the school curriculum should emphasize the importance of cognitive activity of thinking; physical and motor skills that are important to be developed by the school seeking to meet the principles of good health; that moral capabilities are important to be developed in the school environment, but everyone (school, family and society) has a predominant role in its development; that the functional maps, professional profiles, curriculum vitae of people from various fields, job offers (minimum requirements), etc., are described all the skills and expertise you want from a professional (for the teacher is no different) ; to teach attitudes and values is possible, but it's more important to show them; it's possible the inclusion of skills in higher education; the evaluation in a teaching model for skills is not easy, but it can be well regulated; that within a teaching model for technical skills fit teachers, reflective and critical, according to the selected theme; that the option of adopting a teaching model for skills can also be described as a pedagogical innovation. These findings may identify areas for implementation of these instructions Regulatory so that such implementation makes possible the improvement and qualification of educational practices.

Keywords: Teaching Competency - Regulatory Instruction Teaching Skills - Educational practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Fatores que impulsionam a inovação.....	47
Quadro 2 –	Modelo de PLADIS (anterior às normativas por competências).....	52
Quadro 3 –	Modelo de PLADIS (posterior às normativas por competências)...	53
Quadro 4 –	Modelo de PLANID.....	53
Quadro 5 –	Modelo de Plano de Ensino.....	54
Quadro 6 –	Modelo de desenvolvimento de competência em plano de ensino.....	55
Quadro 7 –	Avaliação das Competências de De Ketele.....	59
Quadro 8 –	Ensinando e avaliando competências.....	60
Quadro 9 –	Desenvolvendo uma competência.....	66
Quadro 10 –	Saberes / Habilidades Docentes / Profissionalidade.....	71

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	METODOLOGIA.....	18
2.1	Caracterização do estudo.....	18
2.2	Problema e objetivos do estudo.....	19
2.3	A análise documental.....	20
2.4	A Técnica para a análise dos dados.....	21
3	OS CENTROS DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA RESERVA (CPOR) E O CPOR DE PORTO ALEGRE (CPOR/PA).....	24
3.1	Breve histórico da vida do Marechal Salvador César Obino e suas influências na educação militar.....	24
3.2	Os Centros de Preparação de Oficiais da Reserva e o CPOR/PA.....	29
3.3	As instruções reguladoras do ensino por competências: currículo e avaliação.....	33
4	ENSINO POR COMPETÊNCIAS: UM DIÁLOGO COM AUTORES E SEUS POSTULADOS.....	36
4.1	Contextualização do ensino por competências.....	36
4.2	Competências: um conceito, múltiplas visões.....	43
4.3	Competências e inovação pedagógica.....	46
4.4	O termo competências na normativa do Exército.....	48
5	ENSINO POR COMPETÊNCIAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS TEÓRICOS E SUAS DECORRÊNCIAS PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CPOR/PA.....	50
5.1	Considerações iniciais.....	50
5.2	Conteúdos de Aprendizagem.....	51
5.3	Capacidades Cognitivas.....	57
5.4	Capacidades Físicas e Motoras.....	61
5.5	Capacidades Morais.....	63
5.6	Habilidades.....	66
5.7	Atitudes e Valores.....	72
5.8	Dez teses de Sacristán sobre a utilidade das competências em educação.....	77
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83

REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	93
ANEXO A – Modelo de PLADIS.....	93
ANEXO B – Modelo de PLANID.....	94
ANEXO C – Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NDACA).....	95
ANEXO D – Normas para a Construção de Currículos (NCC).....	96
ANEXO E – Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação (IREC).....	97

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, de cunho teórico, tem como foco analítico a visão presente nas Instruções Reguladoras do Ensino por Competências no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre¹ (CPOR/PA) sobre o ensino por competências, identificando decorrências dessa visão para as práticas educativas nessa Instituição. O estudo está em consonância com as pesquisas desenvolvidas na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado em Educação) do Centro Universitário La Salle a qual:

Investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não formal, educação básica e ensino superior) (<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/pagina.php?id=758>)

O interesse em realizar esta investigação está relacionado à minha trajetória e atuação profissional como militar onde desempenho a função de instrutor (docente) do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre (CPOR/PA). Essa trajetória teve início no ano de 1993, quando realizei o concurso para ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército² (EsPCEEx), a chamada “Escola de Cadetes”, na cidade de Campinas (São Paulo). Logrei êxito nesse concurso e, a partir da EsPCEEx, consegui ingressar na Academia Militar das Agulhas Negras³ (AMAN), localizada na cidade de Resende (Rio de Janeiro), instituição responsável pela formação dos oficiais de carreira combatentes do Exército Brasileiro. Realizei minha graduação na AMAN no período de 1995 a 1998, na área

¹ Os Centros de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR) foram criados após a Primeira Guerra Mundial, idealizados pelo então Capitão Correia Lima. Uma de suas finalidades é a de suprir claros de oficiais subalternos de carreira do Exército (Tenentes) nas mais diversas Organizações Militares. No Brasil, hoje, existem cinco CPOR, localizados nas seguintes cidades: Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte.

² Escola por intermédio da qual ocorre o ingresso na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Tem por missão selecionar e preparar o futuro cadete da AMAN, iniciando a formação do oficial combatente do Exército Brasileiro, bem como iniciar a formação do líder militar.

³ Escola Militar destinada a formação dos Oficiais do Exército integrantes da Linha Militar Bélica das Armas de Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Comunicações, do Serviço de Intendência e do Quadro de Material Bélico.

da Defesa, no curso de Ciências Militares, sendo declarado, no final do ano de 1998, Aspirante a Oficial.

Nos anos seguintes, de 1999 a 2005, progredi na carreira militar passando pelos postos de tenente e capitão. Nas Organizações Militares⁴ do Exército, pelos cargos e funções que desempenham, os Oficiais e Praças também são considerados instrutores (professores/docentes). Passamos determinado período de nossas vidas formando jovens reservistas da Pátria no serviço militar, passando-lhes, também, noções de civismo e de patriotismo, cumprindo os serviços de escala juntamente com os mesmos, participando de exercícios militares como comandantes de fração, etc. Também somos encarregados de formar nossos primeiros graduados, ministrando cursos de formação para as graduações de cabo e de sargento.

Nos anos de 2005 e 2006 cursei a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais⁵ (EsAO) no Rio de Janeiro. Depois desse curso, passei a exercer a função em um estado-maior de nível Unidade (Batalhão). Dentro de uma das atribuições do estado-maior está o planejamento da instrução (ensino) militar. Em 2007 concluí um curso de pós-graduação em coordenação pedagógica. E, assim, passaram-se os anos de 2007 a 2011. Neste período trabalhei nas cidades de Porto Alegre (Rio Grande do Sul) e Aracaju (Sergipe).

Em 2011 fui selecionado para ser instrutor⁶ (docente) do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre (CPOR/PA), função que passei a exercer desde o início do ano de 2012. No CPOR/PA, desempenho a função de Chefe da Subseção de Planejamento e Pesquisa Escolar⁷, dentro da Divisão de Ensino do Centro. Em 2012, recebi a missão de estudar a modalidade de “ensino por competências”, visando uma implantação futura em nosso Centro de Preparação.

⁴ Denominação genérica dada a uma Unidade Militar seja ela de Corpo de Tropa ou administrativa.

⁵ Criada sob a influência da Missão Militar Francesa, pelo Decreto nº 13.451, de 29 de janeiro de 1919, foi resultado da evolução do Ensino Militar no Exército e das inovações da Primeira Grande Guerra. A Missão da EsAO é aperfeiçoar capitães do Exército Brasileiro e habilitá-los a exercer funções de Estado-Maior nas Organizações Militares e ao Comando de Unidade. A Escola também conhecida como “A CASA DO CAPITÃO”, desde então, recebe como alunos os capitães do Exército Brasileiro, das forças coirmãs, Oficiais de Nações Amigas e das forças auxiliares.

⁶ No amplo conceito da palavra instrutor estão incluídos os professores militares e civis que trabalham nas diversas Organizações Militares. Sinônimo de docente.

⁷ É uma subseção integrante da Seção Técnica de Ensino (STE), que tem por finalidade assistir o Chefe da Divisão de Ensino e o Diretor de Ensino nas atividades de planejamento, programação, coordenação, execução e controle das atividades escolares.

A “implantação propriamente dita” ainda não aconteceu, carecendo de determinações superiores para o seu desencadeamento. Entretanto, algumas modificações normativas já foram feitas ao longo desses anos pelos órgãos competentes. De uma maneira geral, foi dessa necessidade de conhecer que se originou o meu interesse na temática em questão.

O processo de migração para uma modalidade de ensino por competências teve a sua origem na Diretriz 2011-2014 do Comandante do Exército, de junho de 2011, que determina:

Implantar a Educação por Competências, coordenada pelo DECEX, com o apoio do DGP, a fim de contextualizar o ensino, de modo a relacionar conhecimentos e tecnologias às decisões e atuações em situações diversas. (Diretriz Geral do Comandante do Exército – 2011/2014, p. 19)

Diante da determinação acima, coube ao Departamento de Educação e Cultura do Exército⁸ (DECEX) realizar e coordenar a implantação desse modelo de ensino. Assim, a próxima documentação de referencial para a temática em questão do Exército é a Portaria nº 125 - DECEX, de 23 de setembro de 2014 que aprovou as Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação (IREC – EB60-IR-05.008 – 2ª edição).

Como se pode observar, trata-se de uma documentação normativa recente. Nesse escopo, o embasamento científico pela parte militar ainda é carente de artigos e publicações. Dessa forma, o referencial teórico que utilizarei para servir de escopo para uma justificativa acadêmica está baseada em publicações sobre o tema competências, tendo como exemplo a pesquisa de Basso,

A presente dissertação resulta da pesquisa sobre a educação profissional com a utilização da metodologia baseada em competências na Escola de Educação Profissional SENAI do Mobiliário, de Bento Gonçalves, e visa contribuir para a reflexão teórica sobre o assunto. O crescente interesse pela noção de competência e sua importância para a educação em geral e, de modo específico, para a educação profissional, serve de justificativa para o tema proposto. (BASSO, 2010, p. 6)

Portanto, utilizando-se do conceito da pesquisa de Basso acima, não somente identificamos uma pesquisadora acadêmica, mas também uma instituição de

⁸ Tem por objetivo conduzir, no âmbito do Exército Brasileiro, as atividades ligadas aos assuntos culturais, educação física e desportos, ao ensino e à pesquisa e ao desenvolvimento nas áreas de doutrina e pessoal.

abrangência nacional que adota o modelo de ensino em questão. A necessidade de se estudar essa metodologia de ensino também foi objetivo de estudo para Costa, que colocou:

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de estudos empíricos que busquem, dentro do campo curricular, investigar como a noção de competência vem influenciando a elaboração e implantação dos currículos na educação básica. Dessa forma, as propostas curriculares voltadas para a construção de competências precisam, a meu ver, ser mais bem compreendidas e até mesmo problematizadas. Considero fundamental investigar como se tem estruturado um currículo por competências e como ele é incorporado no discurso docente. (COSTA, 2005, p. 52)

No artigo de Costa (2005), a autora defende o estudo empírico acerca da temática competências, o que me ajuda a reforçar a necessidade do estudo da temática na ocasião de sua implantação no Exército. Nesse sentido, posso contribuir no meio acadêmico com concepções que irei categorizar sobre o objetivo desta dissertação, com aspectos do senso comum e outros particulares. Como justificativa social, busco proporcionar uma melhor aplicação dos conceitos temáticos do ensino por competências na instrução do efetivo de alunos do CPOR. Neste caso, a investigação poderá contemplar um benefício direto para o próprio CPOR, que é o da identificação de como o tema competências é identificado em diferentes concepções teóricas. De forma similar, a concepção da temática pelo Exército poderá ser relevante para outras personalidades e instituições interessadas no estudo. Acredito, também, que a pesquisa poderá avançar nos seus estudos, principalmente no meio militar e afins ou naquelas instituições em que o procedimento teórico-prático tenha maior grau de relevância na proposta curricular.

Dessa forma, **o problema norteador do estudo é:** Como o ensino por competências é abordado nas Instruções Reguladoras e quais as decorrências dessa abordagem para as práticas educativas no CPOR/PA?

Em decorrência desse problema, o **objetivo geral é** analisar como o ensino por competências é abordado nas Instruções Reguladoras e quais as decorrências dessa abordagem para as práticas educativas no CPOR/PA.

Em relação aos **objetivos específicos**, destacam-se:

- a) Analisar os significados de competência a partir da concepção de autores que abordam este conceito.
- b) Identificar a concepção de competência presente nas Instruções Reguladoras.

c) Problematizar a concepção de competência presente nas Instruções Reguladoras tendo como referencial alguns autores que abordam este conceito.

d) Descrever as decorrências da concepção sobre competência para as práticas educativas no CPOR/PA.

A análise documental das Instruções reguladoras no CPOR/PA articulada com o diálogo estabelecido com autores que discutem o ensino por competências constitui o corpus investigativo da pesquisa. Dessa forma, o referencial teórico que fundamenta o estudo vai se estruturando nesse movimento discursivo-analítico em que se entrecruzam diversos olhares: o do pesquisador, dos autores e aquele identificado nas Instruções Reguladoras.

Com base nos achados oriundos da investigação, foram selecionados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo, alguns eixos temáticos relativos às decorrências das visões sobre o ensino por competências para as práticas educativas no CPOR/PA. Os achados do estudo poderão indicar pistas para a implementação das Instruções Reguladoras de forma que se aprimorem e qualifiquem as práticas educativas.

Feitas tais considerações, este relatório está estruturado em seis partes. Na parte inicial, introduzo a temática investigativa. Na sequência, descrevo a metodologia adotada para a realização do estudo. A seguir, contextualizo os Centros de Formação de Oficiais da Reserva (CPOR) e o CPOR de Porto Alegre (CPOR/PA) e os seus dispositivos orientadores. Por fim, estabeleço um diálogo categorizado em eixos temáticos, contendo abordagens construtivas sobre o ensino por competências. Por fim, redijo as considerações finais deste trabalho, cito as referências e disponibilizo anexos.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos que serviram como eixo condutor para a realização da pesquisa. Em relação à metodologia, Minayo (2007, p. 16), salienta que é o "caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade", e inclui "as concepções teóricas de abordagens, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador".

2.1 Caracterização do estudo

A pesquisa é qualitativa e de cunho teórico. A pesquisa qualitativa pode ser definida como

[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...] Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas e eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Nesse tipo de abordagem cresce de importância à figura do pesquisador, principal responsável por coletar e analisar os dados que colherá. Para reforçar essa colocação Patton (apud Alves, 1991, p. 54), destaca que a pesquisa qualitativa tem três características: "visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística". Essas três características colocam "o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo".

Originou-se em virtude de que, no ano de 2012, ao receber uma nova função docente, deparei-me com o termo *educação por competências*. A partir desse ano, então, iniciei a leitura de artigos que versavam sobre o assunto e me tornei um curioso do tema.

A partir de 2011, ocorreu uma grande reformulação da documentação normativa do ensino nas escolas de formação militar do Exército Brasileiro. A nova documentação normativa estabelece, dentre outros objetivos, a adoção de um modelo de ensino por competências, a temática desta dissertação. Nesse contexto,

cabe destacar que é atribuição do Departamento de Ensino e Cultura do Exército (DECEX) aprovar as portarias regulares dos estabelecimentos de ensino.

O Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre (CPOR/PA), local onde trabalho e desempenho a função de chefe da subseção de planejamento e pesquisa escolar, é uma dessas escolas de formação militar. A escola fica localizada na cidade de Porto Alegre/RS e tem como principal missão a de formar o Aspirante a Oficial da Reserva de 2ª Classe. Sobre o trabalho realizado por essa escola, mais à frente, ao longo desta dissertação, abordaremos em item específico.

Feita essa breve caracterização do estudo, passo agora a apresentar o problema e objetivos do estudo.

2.2 Problema e objetivos do estudo

Roesch (2010, p. 90), ao se referir à construção da situação problemática, explica que:

Um problema pode ser definido tanto a partir da observação, como da teoria, ou ainda de um método que se queira testar. [...] é uma situação não resolvida, mas também pode ser a identificação de oportunidades até então não percebidas [...] Pode ser que a idéia inicial parta da observação, da curiosidade [...]

Tendo por base o que descreve a autora supracitada, conforme já exposto na introdução, a pesquisa tem sua origem na trajetória profissional do pesquisador. Para Pádua (2011, p.32):

[...] toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade; como atividade, está inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador.

Nessa perspectiva, a intencionalidade desta pesquisa está expressa no **problema de investigação** assim formulado: Como o ensino por competências é abordado nas Instruções Reguladoras e quais as decorrências dessa abordagem para as práticas educativas no CPOR/PA?

No entremeio de diálogos e de teorias de autores, que caracterizam a fase exploratória da pesquisa e que proporciona, segundo Alves (1991, p. 58), “a imersão do pesquisador no contexto” também estão centrados os objetivos geral e específico desta pesquisa. Assim, o **objetivo geral** da pesquisa é: analisar como o ensino por competências é abordado nas Instruções Reguladoras e quais as decorrências dessa abordagem para as práticas educativas no CPOR/PA. Em relação aos objetivos específicos, destacam-se:

- a) Analisar os significados de competência a partir da concepção de autores que abordam este conceito.
- b) Identificar a concepção de competência presente nas Instruções Reguladoras.
- c) Problematizar a concepção de competência presente nas Instruções Reguladoras tendo como referencial alguns autores que abordam este conceito.
- d) Descrever as decorrências da concepção sobre competência para as práticas educativas no CPOR/PA.

2.3 A análise documental

A coleta de dados foi realizada através da análise documental. De acordo com Roesch (2010, p. 165):

Uma das fontes de dados mais utilizadas em trabalhos de pesquisa em Administração, tanto de natureza quantitativa como qualitativa, é constituída por documentos como relatórios anuais da organização, materiais utilizados em relações públicas, declarações sobre sua missão, políticas de marketing e de recursos humanos, documentos legais, etc. Normalmente, tais fontes são utilizadas para complementar entrevistas ou outros métodos de coleta de dados.

Pádua (2011, p. 69), explica que documento [...] é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para *consulta, estudo ou prova*. (grifo do autor). Para Gil (2010, p.31):

A modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito em papel, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os documentos eletrônicos, disponíveis sob os mais diversos formatos. O conceito de documentos, por sua vez, é bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar um fato ou acontecimento.

O documento base a ser utilizado para que se procedam as aproximações, os distanciamentos e as perspectivas teóricas será a Portaria nº 123 - DECEX, de 24 de setembro de 2014, que aprovou as Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação (IREC – EB60-IR-05.008, 2014, 2ª edição).

Nesse propósito, as dimensões e categorias de análise dos dados serão definidas *a posteriori*. Assim, a “análise será desenvolvida durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo interativo no qual a interpretação e o foco da observação irão se reajustando mutuamente”. (ALVES, 1991, p. 91).

2.4 A Técnica para a análise dos dados

A etapa mais importante da pesquisa é o processo de análise e interpretação dos dados. Laville e Dionne (1999, p. 197) esclarecem que:

[...] a análise e interpretação não são imediatamente possíveis. Os dados que o pesquisador tem em mãos são de momentos, apenas materiais brutos[...] Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias [...] Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões.

A análise dos dados foi feita por análise de conteúdo, tendo como referência a proposta de Bardin (1988). Como na abordagem qualitativa o pesquisador é o principal responsável por coletar e analisar os dados que colherá, convém a adoção de uma técnica para análise desses dados.

Nesse sentido, a proposta de Bardin (1988, p. 121) consiste em analisar o material coletado em “torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Considero que uma pré-análise do material a ser estudado já foi feita por ocasião da confecção do referencial teórico da presente dissertação. Mas como as dimensões e categorias de análise dos dados serão definidas *a posteriori*, esta fase também se caracteriza por ser “um período de intuições”, que busca “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (BARDIN, 1988, p. 121).

Marconi e Lakatos (2006, p.146) definem a categoria como “classe, o grupo ou tipo em uma série classificada. Para o estabelecimento de categorias importantes deve ser observado certos princípios de uma classificação”. Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 221) salientam que:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os dados na procura de regularidades e padrões, bem como tópicos presente nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados.

A exploração do material é a fase decorrente da pré-análise, consistindo em uma fase longa a ser ultrapassada pelo pesquisador. Nessa fase, a principal característica que a descreve é a forma de se tratar e interpretar os dados colhidos. Bardin (1988, p. 127) considera que, estando o analista de posse do material, ele “pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos”. Nessa fase é que se pretende fazer as codificações do material coletado, com vistas à representação efetiva de um conteúdo.

Por fim, como última parte da análise proposta por Bardin (1988) está o tratamento dos resultados obtidos. Nessa fase, a inferência e a interpretação sobre os mesmos são procedimentos admitidos. Nesse escopo cabe ressaltar o conceito de inferência e de interpretação, segundo Luft (2001, p. 389-398), respectivamente. Inferência: “ação ou efeito de inferir; dedução, conclusão”. Interpretação: do verbo interpretar, “esclarecer, explicar o sentido de; ajuizar a intenção de; exprimir o sentido de; tirar conclusões”.

Nesse sentido, ao analisar o conceito de inferência e de interpretação propostos por Bardin (1988), deduzo que a análise de conteúdo nos permite realizar abordagens indutivas e dedutivas no tratamento dos dados. Assim,

A abordagem indutiva-constructiva toma como ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias e a partir destas a teoria. É portanto, essencialmente indutiva. Sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados. A abordagem dedutiva-verificatória-enumerativa-objetiva parte de teorias e hipóteses propondo uma testagem ou verificação das mesmas dentro dos cânones da pesquisa tradicional. As hipóteses ajudam a direcionar o

processo, definindo juntamente com a teoria a natureza dos dados e sua organização. (MORAES, 1999, p. 11).

No próximo capítulo inicio apresentando aos leitores um pouco das normatizações que regem os Centros de Preparação de Oficiais da Reserva e suas origens em um breve contexto histórico, destaco aspectos que julguei relevantes.

3 OS CENTROS DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA RESERVA (CPOR) E O CPOR DE PORTO ALEGRE (CPOR/PA)

Neste capítulo apresento um breve histórico da vida do Marechal Salvador César Obino e suas influências na educação militar, mostro como se apresentam e para que fim se destinam os Centros de Preparação de Oficiais da Reserva e destaco alguns itens de relevância das Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: currículo e avaliação – um dos documentos norteadores de nossa base teórica.

3.1 Breve histórico da vida do Marechal Salvador César Obino e suas influências na educação militar

Falar sobre a história da educação militar tornar-se-ia algo muito amplo tendo em vista a temática deste estudo. Entretanto, convém aqui ressaltar alguns aspectos que influenciaram a educação militar ao longo dos anos, o surgimento dos CPOR e a vida do Marechal (*post-mortem*) Salvador César Obino⁹, que foi o idealizador do CPOR/PA e o seu primeiro comandante.

Salvador César Obino nasceu na cidade de Bagé-RS, em 12 de fevereiro de 1886. Vivendo em sua terra natal foi testemunha do cerco da cidade de Bagé, que aconteceu por ocasião da Revolução Federalista de 1893, uma das revoluções que aconteceram no Brasil após a proclamação da República (1889). Essa revolução aconteceu entre fevereiro de 1893 e agosto de 1895.

Nos últimos anos do Brasil-Império, o Estado do Rio Grande do Sul tinha três lideranças políticas antagônicas: a primeira, liberal, tendo como representante Joaquim Francisco de Assis Brasil¹⁰ (1857-1938); a segunda, conservadora, tendo como representante José Gomes Pinheiro Machado¹¹ (1852-1915); a terceira,

⁹ Marechal Salvador César Obino (1886-1929). Idealizador e primeiro Comandante do CPOR/PA. Ex-Chefe do Estado-Maior do Exército. Idealizador da Escola Superior de Guerra (ESG).

¹⁰ Advogado, político, escritor, diplomata e estadista brasileiro. Juntamente com o Barão do Rio Branco, assinou o Tratado de Petrópolis, que assegurou ao Brasil a posse do atual Estado do Acre. Em sua homenagem, nesse Estado, foi criado o município de Assis Brasil.

¹¹ Político brasileiro que estudou em escola militar. Aos quinze anos abandonou o curso militar para lutar como voluntário na Guerra do Paraguai. Deixou o Exército em 1868. Formou-se, em 1878 na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco.

positivista conduzida por Júlio Prates Castilhos¹² (1860-1903). As três personalidades reuniram-se e fundaram o Partido Republicano Rio-grandense. Este partido, por sua vez, fazia oposição ao Partido Federalista do Rio Grande do Sul, que tinha como representante o monarquista Gaspar da Silveira Martins¹³ (1835-1901). Assim, em 1889, com a Proclamação da República, as duas correntes partidárias entraram em conflitos ideológicos, ocasionando a referida revolução. Como desfecho final um acordo de paz foi assinado no dia 23 de agosto de 1895, em Pelotas-RS, com a vitória dos seguidores de Júlio de Castilhos, republicanos e identificados ideologicamente com os ideais positivistas.

Identificado pela profissão militar após vivenciar tal conflito, César Obino assentou Praça em 1º de abril de 1901, na Escola Preparatória e de Tática de Rio Pardo-RS¹⁴. Nessa escola foi colega de personalidades como Getúlio Dorneles Vargas¹⁵ (1882-1954), Eurico Gaspar Dutra¹⁶ (1883-1974), João Batista Mascarenhas de Moraes¹⁷ (1897-1953), dentre outros. Conclui o curso no ano de 1904 sendo, posteriormente, matriculado na Escola Militar do Realengo¹⁸, na cidade do Rio de Janeiro-RJ.

Entretanto, no ano de 1904, aconteceu, naquela cidade, a Revolta da Vacina (10 a 16 de janeiro de 1904). À época, o governo federal determinou uma campanha de vacinação obrigatória contra a varíola, permitindo que agentes do Estado entrassem em residências particulares para vacinar pessoas. Nessa ocasião, muitos alunos da Escola Militar tomaram parte sobre a campanha de vacinação que acontecia naquela cidade sendo, um deles, César Obino, que fora excluído a bem da disciplina. Cabe ressaltar que a campanha teve como um de seus condutores o

¹² Foi um jornalista e político brasileiro. Foi Presidente do Rio Grande do Sul por duas oportunidades e o principal autor da Constituição Estadual de 1891. Disseminou o ideário positivista no Brasil.

¹³ Magistrado e político brasileiro. Foi deputado provincial, deputado geral, presidente de província, ministro da Fazenda e senador do Império do Brasil de 1880 a 1889.

¹⁴ A época funcionava como a atual Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), destinada para a preparação de jovens para o ingresso na carreira das Armas.

¹⁵ Advogado e político brasileiro. Foi Presidente do Brasil em dois períodos. O primeiro período foi de 15 anos ininterruptos, de 1930 até 1945. No segundo período, Getúlio governou o Brasil como Presidente da República, por 3 anos e meio: de 31 de janeiro de 1951 até 24 de agosto de 1954, quando se suicidou.

¹⁶ Militar e Presidente do Brasil no período de 31 de janeiro de 1946 a 31 de janeiro de 1951. Ministro da Guerra do Brasil de 7 de maio de 1936 a 3 de agosto de 1945.

¹⁷ Foi o comandante da Força Expedicionária Brasileira, na Segunda Guerra Mundial durante a Campanha da Itália, entre 1944 e 1945.

¹⁸ Assim denominada desde 1913, quando foi criada no bairro do Realengo, no município do Rio de Janeiro. Tinha por objetivo formar os Oficiais dos quadros permanentes da linha militar bélica do Exército. A escola, posteriormente, foi transferida para a cidade de Resende, no Rio de Janeiro, onde foi criada a Academia Militar de Agulhas Negras.

médico Osvaldo Gonçalves Cruz¹⁹ (1872-1917), conhecida personalidade brasileira do ramo da saúde.

No bojo da Revolta da Vacina, em 1904, ocorreu o fechamento da Escola Militar da Praia Vermelha e, em 1905, adoção de um novo Regulamento do Ensino que, dentre outras medidas extinguiu o título de Bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas e substituiu o posto de Alferes para o de Aspirante a Oficial. Essa reforma no regulamento do ensino é considerada o ponto de inflexão do bacharelismo para o profissionalismo militar (FILHO, 2013, p. 12).

Após ser expulso daquela escola, César Obino retornou para Porto Alegre e matriculou-se na escola de engenharia da cidade. Entretanto, no ano seguinte, 1905, ocorreu uma anistia aos alunos da Escola Militar, que fora apoiada por José Maria da Silva Paranhos Júnior - o Barão do Rio Branco²⁰ (1845-1912) e Ruy Barbosa de Oliveira²¹ (1849-1923). Assim retornou ao Rio de Janeiro, na condição de ex-aluno anistiado, ficando adido ao 7º Batalhão de Infantaria. Com o fechamento da Escola Militar da Praia Vermelha²² em 1905, criou-se a Escola de Guerra de Porto Alegre²³ (local onde se situa, atualmente, o Colégio Militar de Porto Alegre), em 1906, onde César Obino foi matriculado em 20 de abril daquele ano. Concluiu o curso em 14 de fevereiro de 1908, sendo declarado Aspirante de Infantaria.

Iniciou a sua vida militar de oficial em 31 de março de 1908, na antiga Escola de Artilharia e Engenharia do Realengo²⁴, pois deseja habilitar-se como oficial da Arma de Artilharia. Em 24 de julho de 1909 foi promovido ao posto de 2º Tenente. Formou-se oficial de Artilharia em 4 de maio de 1911. Em 10 de novembro de 1914 foi promovido ao posto de 1º Tenente e em 21 de julho de 1919 foi promovido ao posto de Capitão, posto em que cursou a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais no ano de 1921.

¹⁹ Médico e sanitarista brasileiro. É o segundo ocupante da cadeira nº 5 na Academia Brasileira de Letras, eleito em 11 de maio de 1912.

²⁰ Advogado, diplomata, geógrafo e historiador brasileiro. Graduado pela Faculdade de Direito do Recife. É o Patrono da diplomacia brasileira e uma das figuras mais importantes da história do Brasil.

²¹ Foi jurista, político, diplomata e escritor brasileiro. Foi um dos organizadores da República e coautor da constituição da Primeira República. Primeiro Ministro da Fazenda republicano.

²² Tinha por objetivo formar os Oficiais dos quadros permanentes da linha militar bélica do Exército. Funcionou na cidade do Rio de Janeiro, no período de 1858 a 1904.

²³ Tinha por objetivo formar os Oficiais dos quadros permanentes da linha militar bélica do Exército. Funcionou na cidade de Porto Alegre, no período de 1905 a 1910. Localizava-se onde, atualmente, está instalado o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA).

²⁴ Assim denominada desde 1913, quando foi criada no bairro do Realengo, no município do Rio de Janeiro. Tinha por objetivo formar os Oficiais dos quadros permanentes da linha militar bélica do Exército. A escola, posteriormente, foi transferida para a cidade de Resende, no Rio de Janeiro, onde foi criada a Academia Militar de Agulhas Negras.

No posto de capitão, no ano de 1928, é que César Obino recebeu a designação de organizar e dirigir o Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre, tendo sido o seu primeiro comandante. Assim, então, foi criado o CPOR/PA, em 31 de janeiro de 1928.

Antes, porém, cabe citar que a missão de idealizar os CPOR coube ao então Capitão Luís de Araújo Correia Lima²⁵ (1891-1930), militar do Exército, nascido em Porto Alegre, mas que à época da criação dos CPOR servia no Estado do Rio de Janeiro. Correia Lima foi o idealizador dos CPOR e o primeiro comandante do CPOR/RJ, criado em 22 de abril de 1927. Atualmente é o Patrono dos Oficiais da Reserva.

A vida militar de César Obino foi bastante intensa em todas as funções que exerceu, seja como oficial subalterno, como oficial de estado-maior, ou como Oficial General. Como General-de-Exército, no último posto da carreira, foi Chefe do Estado-Maior das Forças Armadas, função que assumiu em 18 de outubro de 1946, permanecendo até a data de 10 de fevereiro de 1951. Nessa função que assumiu em 1946, foi nomeado pelo seu ex-colega da Escola Preparatória e de Tática de Rio Pardo-RS, General Eurico Gaspar Dutra. Müller (2003, p. 50), autor do seu esboço biográfico, destaca:

Importante registrar, que (César Obino) não fora eleitor do novo Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra, seu colega de turma e velho amigo, fato esse de seu conhecimento, haja vista ter votado no Brigadeiro Eduardo Gomes. Ainda assim, recebeu do Presidente Dutra, total apoio para a estruturação e funcionamento do novo Estado-Maior das Forças Armadas, bem como para a criação da Escola Superior de Guerra.

Desta feita, cabe aqui registrar um último feito do General César Obino para a educação: agregou civis e militares em uma mesma escola, sendo o idealizador da Escola Superior de Guerra²⁶ (ESG).

²⁵ Militar brasileiro idealizador dos Centros de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR) do Exército Brasileiro. Primeiro Comandante do CPOR/RJ. Reconhecido como o Patrono da Reserva.

²⁶ Instituto de Altos Estudos de Política, Estratégia e Defesa, integrante da estrutura do Ministério da Defesa, e destina-se a desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários ao exercício de funções de direção e assessoramento superior para o planejamento da Defesa Nacional, nela incluídos os aspectos fundamentais da Segurança e do Desenvolvimento. A Escola Superior de Guerra funciona como centro de estudos e pesquisas, a ela competindo planejar, coordenar e desenvolver os cursos que forem instituídos pelo Ministro de Estado da Defesa. A Escola não desempenha função de formulação ou execução da política do país. Seus trabalhos são de natureza exclusivamente acadêmica, sendo um foro democrático e aberto ao livre debate.

As origens da criação da ESG nos fazem retornar ao ano de 1946, quando César Obino foi nomeado Presidente da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos. Naquele ano, realizou viagem de visita aos Estados Unidos, como convidado do Departamento de Estado Americano. Lá estando, em período recente após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), foi recebido pelos Generais Dwight David Eisenhower²⁷ (1890-1969), Carl Andrew Spaatz²⁸ (1891-1974) e o próprio Presidente Harry Truman²⁹ (1884-1972).

Retornando ao Brasil, a responsabilidade de criar uma escola que integrasse as ideias do War College³⁰ e do Industrial College³¹ americano. Nesse sentido, Müller (2003, p. 59) destacou como sendo objetivo principal da ESG à época:

Criar lideranças civis e militares para enfrentar a eventualidade de um novo estilo de guerra não mais circunscrita à frente de batalha e ao palco de lutas, mas transformada em fato total, que afeta a sociedade por inteiro e toda a estrutura de uma nação. Dentro dessa orientação, os civis da mais diversas profissões precisarão estar prontos para exercer papéis talvez mais decisivos do que o dos militares na guerra.

Assim, com a promulgação da Lei nº 785, de 20 de agosto de 1949, foi criada a Escola Superior de Guerra (ESG), tendo como seu primeiro comandante o General Osvaldo Cordeiro de Farias³² (1901-1981), que havia participado como Comandante da Artilharia Divisionária da Força Expedicionária Brasileira³³ (FEB), na Segunda Guerra Mundial.

Hoje, a ESG tem como finalidade:

²⁷ Foi o 34º Presidente dos Estados Unidos, de 1953 até 1961. Foi um General do Exército Americano que atuou como Comandante Supremo das Forças Aliadas na Europa durante a Segunda Guerra Mundial.

²⁸ Comandante das Forças Aéreas Estratégicas dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial.

²⁹ Foi o 33º Presidente dos Estados Unidos, de 1945 até 1953.

³⁰ Escola de Guerra das Forças Armadas do EUA. Formula estratégias sobre as diversas áreas de interesse dos EUA e os recursos necessários para sua realização. Os seus formandos tem sido aproveitados na formulação da política nacional e exterior, para a paz e para a guerra. Assemelha-se a Escola Superior de Guerra (ESG) no Brasil.

³¹ Instituição de ensino dos EUA que prepara militares e civis para o desempenho de cargos de liderança de segurança nacional que lidam com o componente de recursos do poder nacional. Assemelha-se a Escola Superior de Guerra (ESG) no Brasil.

³² Militar brasileiro que foi adido militar à Embaixada do Brasil em Buenos Aires. Foi Comandante da Artilharia Divisionária da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial. Em 1949, foi nomeado o Primeiro Comandante da Escola Superior de Guerra. Foi Governador do Rio Grande do Sul (1938-1943) e de Pernambuco (1955-1958). Foi Chefe do Estado-Maior das Forças Armadas de 10 de fevereiro até 8 de setembro de 1961.

³³ Efetivo de militares brasileiros enviados para participar da Campanha da Itália, durante a Segunda Guerra Mundial.

Realizar estudos e pesquisas para compreender a realidade nacional e internacional, e preparar civis e militares para formular políticas e estratégias relativas ao desenvolvimento, à segurança e à defesa nacionais. A Escola Superior de Guerra funciona como centro de estudos e pesquisas, a ela competindo planejar, coordenar e desenvolver os cursos que forem instituídos pelo Ministro de Estado da Defesa. A Escola não desempenha função de formulação ou execução da Política do País. Seus trabalhos são de natureza exclusivamente acadêmica, sendo um foro democrático e aberto ao livre debate (<http://www.esg.br/index.php/br/2014-02-19-17-51-50/apresentacao> - Acesso em 11 Abr 15).

Nesse sentido, como forma de conclusão deste tópico, fica o registro de um processo histórico que envolveu a vida de César Obino, a criação do CPOR/PA (Centro Marechal Salvador César Obino), o contexto histórico e um período de evolução da educação militar.

Os integrantes do CPOR/PA, sabedores dos ideais de César Obino e das normas castrenses, atualmente seguem firmes de propósitos no ideário de sua missão escolar, que é: promover a formação do oficial da reserva, por meio do desenvolvimento moral, ético, físico, intelectual e afetivo, de modo que possa ser um agente de difusão dos valores e tradições do Exército Brasileiro na sociedade civil e, também, ser um cidadão cômico dos seus deveres e direitos. Como última ressalva, desde a sua criação, o auditório da ESG/RJ leva o nome do General Obino.

3.2 Os Centros de Preparação de Oficiais da Reserva e o CPOR/PA

Inicialmente, cabe o entendimento prático do significado de Órgão de Formação de Oficiais da Reserva (OFOR). Ser um Órgão de Formação de Oficiais da Reserva de 2ª Classe significa, entre outras palavras, que não cabe a essa escola formar o oficial de carreira do Exército.

Órgão de Formação de Reserva - Denominação genérica dada aos órgãos de formação de oficiais, graduados, soldados e marinheiros para a reserva. Os Órgãos de Formação de Reserva, em alguns casos, poderão ser, também, Organizações Militares da Ativa, desde que tenham as características dessas Organizações Militares e existência permanente. Existem Órgãos de Formação de Reserva das Forças Armadas, que não são constituídos de militares, mas apenas são orientados, instruídos ou fiscalizados por elementos das citadas Forças (Art. 3º, do Decreto nº 57.654/66 – Regulamento da Lei do Serviço Militar).

Por oportuno, cabe ressaltar, aqui, então, que os oficiais de carreira do Exército são formados na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), localizada

na cidade de Resende, Estado do Rio de Janeiro. De forma simples, mas objetiva, posso ressaltar também que, enquanto o tempo de formação militar do Aluno do CPOR é de cerca de dez meses, o tempo de formação do oficial de carreira (do Cadete) é de cinco anos. Desta feita, o que seria, então, um CPOR?

Art. 2º Os CPOR são estabelecimentos de ensino (Estb Ens) de formação, no nível superior, da linha do ensino militar bélico, diretamente subordinados à Diretoria de Educação Superior Militar (DESMil), destinados a formar o Aspirante-a-Oficial da reserva de 2ª classe, habilitando-o a ingressar no Corpo de Oficiais da Reserva do Exército (CORE), e a contribuir para o desenvolvimento da doutrina militar na área de sua competência. (Art. 2º, Regulamento dos CPOR, 2014).

De acordo com o que estabelece a Carta Magna Brasileira, de 5 de outubro de 1988:

Art. 143. O serviço militar é obrigatório nos termos da lei.

§ 1º - às Forças Armadas compete, na forma da lei, atribuir serviço alternativo aos que, em tempo de paz, após alistados, alegarem imperativo de consciência, entendendo-se como tal o decorrente de crença religiosa e de convicção filosófica ou política, para se eximirem de atividades de caráter essencialmente militar.

§ 2º - As mulheres e os eclesiásticos ficam isentos do serviço militar obrigatório em tempo de paz, sujeitos, porém, a outros encargos que a lei lhes atribuir (Constituição da República Federativa do Brasil (CF), 1988).

Disso posto, passo a discorrer sobre alguns aspectos da Lei nº 4.375, de 17 de agosto de 1964 – Lei do Serviço Militar (LSM). Essa lei afirma o constante no art. 143, da CF de 1988, ao considerar que “todos os brasileiros são obrigados ao Serviço Militar” (Art. 2º, Lei nº 4.375/64). E estabelece que “o Serviço Militar inicial será prestado por classes constituídas de brasileiros nascidos entre 1º de janeiro e 31 de dezembro, no ano em que completarem 19 (dezenove) anos de idade” (Art. 3º, Lei nº 4.375/64). Assim, cabe aos brasileiros que se enquadrem nas condições previstas na LSM prestarem “o Serviço Militar incorporados em Organizações da Ativa das Forças Armadas ou matriculados em Órgãos de Formação de Reserva” (Art. 4º, Lei nº 4.375/64).

Portanto, os CPOR são órgãos formadores da reserva, tendo como seu universo de seleção os jovens da referida classe que estão alistados para prestarem o serviço militar obrigatório. Entretanto, para ser matriculado nos CPOR, o jovem que irá prestar o serviço militar obrigatório deverá, também, estar cursando uma escola de nível superior, condição *sine qua non*, dentre outras, para que a matrícula

seja efetivada, tendo em vista ser um estabelecimento de formação, nível superior. Todo esse processo ocorre dentro do processo de alistamento militar, o que por ora não pretendo detalhar.

Conforme estabelece, ainda, o seu regulamento, o número de vagas disponíveis será fixado anualmente pelo Estado-Maior do Exército. O processo seletivo para a matrícula nos cursos constitui-se de: I - exame intelectual; II - inspeção de saúde; III - exame físico; e IV - entrevista.

Nesse escopo, o CPOR/PA é um dos cinco Centros dessa natureza distribuídos ao longo de dadas capitais, a saber: São Paulo (CPOR/SP), Rio de Janeiro (CPOR/RJ), Porto Alegre (CPOR/PA), Belo Horizonte (CPOR/BH) e Recife (CPOR/R). Está organizado da seguinte forma:

- I - Comando e Estado-Maior;
 - II - Divisão Ensino (Div Ens);
 - III - Divisão de Pessoal (Div Pes);
 - IV - Divisão Administrativa (Div Adm);
 - V - Corpo de Alunos (CA); e
 - VI - Companhia de Comando e Serviços.
- (Art. 4º, do Regulamento CPOR, 2014).

Nos assuntos que envolvem o ensino (como no caso da condução da proposta pedagógica a ser executada) cabe à Divisão de Ensino, dentre outros fatores:

- I - assistir o Diretor de Ensino nas atividades de planejamento, programação, coordenação, execução, controle e avaliação do ensino e da aprendizagem, assim como na seleção e orientação psicológica, educacional, profissional e vocacional dos alunos;
- II - coordenar as atividades das seções técnica de ensino, psicotécnica e de ensino;
- III - exercer sobre os alunos ação educacional permanente;
- IV - supervisionar os trabalhos de avaliação educacional sob sua responsabilidade; e
- V - participar dos trabalhos de atualização da diretriz do escalão superior, fornecendo os subsídios necessários à elaboração desse documento (Art. 11, do Regulamento CPOR, 2014).

O aluno que concluir com êxito o Curso de Formação de Oficiais da Reserva (CFOR) estará habilitado ao ingresso no Corpo de Oficiais da Reserva (CORE). O CORE, conforme estabelece o Decreto nº 4.502, de 09 de dezembro de 2002 destina-se a:

- I - completar, em caso de mobilização, os efetivos de oficiais das organizações militares (OM) e de outras organizações de interesse do Exército;
- II - preencher, em tempo de paz, os claros de oficiais de carreira nas OM, mediante convocação; e
- III - atender às convocações previstas na Lei do Serviço Militar - LSM.

Desta feita os integrantes do CORE passam a fazer parte de uma reserva chamada mobilizável, que pode ser convocada pelo Chefe do Poder Executivo, conforme prevê a Diretriz nº 21, da Estratégia Nacional de Defesa (END) / 2008, a saber: “Desenvolver o potencial de mobilização militar e nacional para assegurar a capacidade dissuasória e operacional das Forças Armadas”.

Diante de eventual degeneração do quadro internacional, o Brasil e suas Forças Armadas deverão estar prontos para tomar medidas de resguardo do território, das linhas de comércio marítimo e plataformas de petróleo e do espaço aéreo nacionais. As Forças Armadas deverão, também, estar habilitadas a aumentar rapidamente os meios humanos e materiais disponíveis para a defesa. Exprime-se o imperativo de elasticidade em capacidade de mobilização nacional e militar. Ao decretar a mobilização nacional, o Poder Executivo delimitará a área em que será realizada e especificará as medidas necessárias à sua execução, tais como poderes para assumir o controle de recursos materiais, inclusive meios de transporte, necessários à defesa, de acordo com a Lei de Mobilização Nacional. A mobilização militar demanda a organização de uma força de reserva, mobilizável em tais circunstâncias. Reporta-se, portanto, à questão do futuro do Serviço Militar Obrigatório. Sem que se assegure a elasticidade para as Forças Armadas, seu poder dissuasório e defensivo ficará comprometido (Diretriz nº 21, da END, 2008).

Assim, de uma maneira geral, procurei esclarecer o leitor sobre o papel que é devido aos CPOR e em particular ao CPOR/PA. Este último é uma tradicional escola de ensino militar localizada na cidade de Porto Alegre desde o dia 31 de janeiro de 1928. Atualmente conta com seis cursos de formação de oficiais da reserva. O efetivo atual é de 180 alunos, divididos nos cursos de Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Comunicações e Intendência. Formou, desde os primórdios de sua criação, mais de 2000 Aspirantes a Oficial. Ainda procurou passar a esses jovens valores como o civismo e o patriotismo, a verdade, a lealdade, a probidade e a responsabilidade, tudo com a finalidade de torná-los cidadãos cômicos de seus direitos e deveres para uma vida harmônica em sociedade.

3.3 As instruções reguladoras do ensino por competências: currículo e avaliação

Este documento foi aprovado a partir da Portaria nº 123 - DECEX, de 24 de setembro de 2014, tendo como finalidade o descrito em seu artigo 2º:

- I – apresentar os conceitos básicos relacionados ao ensino por competências [...];
- II - estabelecer as diretrizes relacionadas à metodologia para construção curricular, que englobam tanto os trabalhos de elaboração como de revisão curricular; e
- III – estabelecer as diretrizes relacionadas à avaliação da aprendizagem baseada na abordagem do ensino por competências.

Para tanto, considera como conceito de competência “a ação de mobilizar recursos diversos, integrando-os para decidir e atuar em uma família de situações”. Esses recursos diversos a serem mobilizados incluem: “conteúdos de aprendizagem, capacidades cognitivas, capacidades físicas e motoras, capacidades morais, habilidades, atitudes e os valores” (IREC, 2014, p. 4 e 5).

Portanto, observa-se que a formação desejada pela instituição (a competência) para os seus mais diversos profissionais não contempla apenas as capacidades cognitivas e seus conteúdos de aprendizagem ou currículos. Engloba o desenvolvimento de atividades psicomotoras, atitudes e valores morais, além do desenvolvimento de dadas habilidades.

Nesse sentido, cabe a pergunta: Como são organizados esses conteúdos de aprendizagem? Basicamente, em dois documentos distintos e existentes para cada curso ou estágio que deve ser conduzido. São eles: o perfil profissiográfico e o documento de currículo.

II - Perfil Profissiográfico: documento que determina as características das habilitações profissionais e descreve a atividade laboral por intermédio do mapa funcional, que discrimina as competências a serem obtidas pelos concludentes dos cursos.

III - Documento de Currículo:

a) Plano Integrado de Disciplinas (PLANID): documento de planejamento pedagógico que enfoca as atividades de ensino-aprendizagem no âmbito de um conjunto de disciplinas. O PLANID estabelece os módulos que integram essas atividades em um contexto específico;

b) Plano de Disciplinas (PLADIS): documento de planejamento pedagógico que enfoca as atividades de ensino-aprendizagem no âmbito de uma disciplina. Estabelece os conteúdos e assuntos que constituem a disciplina, os procedimentos didáticos, os seus padrões de desempenho, os objetivos de ensino e as cargas horárias (IREC, 2014, p. 4 e 5).

Observando o que diz a norma acima, destaco sobre a necessidade da existência de um mapa funcional, ou seja: um documento que mostra ao aluno e ao professor/instrutor o que a instituição deseja dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nele estão contidas as competências (no sentido de um processo de ensino) que o profissional deve ser capaz de desempenhar ao final do curso.

O documento de currículo é composto por outros dois documentos distintos. O primeiro, o PLANID, é um documento que foi acrescentado com a presente norma de ensino por competências. É elaborado com base na organização de atividades pedagógicas que contemplem um conjunto de disciplinas, devendo ser baseado no PLADIS (onde estão os conteúdos de aprendizagem) para sua confecção. Os PLADIS, por sua vez, como documentos que descrevem os conteúdos, assuntos que constituem a disciplina, os procedimentos didáticos, padrões de desempenho, os objetivos de ensino e as cargas horárias, constituem aquilo que deve ser ensinado. Convém ressaltar que os procedimentos didáticos, ou seja, a condução do trabalho do mestre em sala de aula está regulada nesse documento.

No tocante a avaliação escolar, tanto o PLANID, quanto o PLADIS, constituem a base para avaliação dos conteúdos de aprendizagem, das capacidades cognitivas, das capacidades físicas e motoras. As capacidades morais, habilidades, atitudes e os valores que o aluno deve atingir também são objeto de avaliação, estando regulada em norma específica, que passo a discorrer brevemente abaixo.

A partir da Portaria nº 123 - DECEX, de 24 de setembro de 2014, que aprovou as instruções reguladoras do ensino por competências, observou-se a necessidade de regular a avaliação dos conteúdos atitudinais com base na documentação do ensino por competências. Assim, então, foi emitida uma nova normativa - Portaria nº 143 – DECEX, de 25 de novembro de 2014 - Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais - 1ª Edição (NDACA - EB60-N-05.013), que regula como devem ocorrer as avaliações de pautas atitudinais. Pela referida norma, conteúdos atitudinais são “conteúdos de aprendizagem abordados em contexto escolar que auxiliam no processo de formação da identidade militar, e que podem ser ensinados por intermédio de atividades pedagógicas e de práticas específicas do ensino militar” (NDACA, 2014, p. 6).

Feita essa breve consideração e tendo tomado por base todas as normativas citadas, vale ainda ressaltar dois aspectos contidos nas IREC, em seus artigos 15, 16 e 17, respectivamente, que versam sobre a aprendizagem e a sua avaliação:

Art. 15. O indivíduo aprende quando:

- I - relaciona os dados novos aos seus conhecimentos prévios;
- II - relaciona as partes com um todo;
- III - interage com outras pessoas por meio do contato direto ou por meio dos produtos culturais, tais como os textos escritos, as mídias, músicas, dentre outros, que internaliza;
- IV – desenvolve, no plano psíquico, de modo pessoal os aspectos cognitivos, atitudinais e valorativos que estão presentes na cultura;
- V – se confronta com aspectos desconhecidos sobre algo, pois estes desencadeiam o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades, atitudes e valores; e
- VI – está motivado para tal.

Como consideração, a ressalva da normativa que registra o papel do aluno no processo de aprendizagem: o mesmo deve estar motivado para tal. Assim, posso inferir que, excetuados os casos de intervenção psicopedagógica, se o aluno não quiser aprender, ele não vai aprender.

Art. 16. Avaliar significa:

- I - coletar um conjunto de informações sobre a aprendizagem dos discentes;
- II - examinar a adequação entre o conjunto de informações coletadas e os padrões de desempenho que foram determinados;
- III - emitir um juízo de valor sobre a aprendizagem dos discentes; e
- IV – apoiar decisões sobre o planejamento do ensino e aprovação/promoção do discente.

Art. 17. A avaliação da aprendizagem deve buscar a imparcialidade, tentando aferir quanto o discente aprendeu com o máximo de detalhamento e precisão possível, para que os julgamentos de valor sejam fundamentados e convincentes.

Desta feita, os dois artigos acima descrevem o papel do professor/instrutor e os seus deveres em um processo avaliativo incluindo, também, a organização militar escolar, a partir do ponto de vista que “apoiar decisões sobre o planejamento do ensino e aprovação/promoção do discente” somente é possível com a participação da direção escolar.

Por fim, de uma maneira simples e objetiva procurei destacar a normatização vigente que rege as atividades a serem conduzidas pelo CPOR/PA e também por outras escolas de formação ou aperfeiçoamento militar subordinadas ao DECEX. Como são normas recentes, datadas todas elas do ano de 2014, seu rápido entendimento por parte dos envolvidos irá contribuir para que todos os agentes da formação melhorem seu desempenho funcional como determina as mesmas.

No próximo capítulo inicio a discussão da temática competências na educação, destacando alguns aspectos anteriores ao surgimento da temática no âmbito da educação brasileira.

4 ENSINO POR COMPETÊNCIAS: UM DIÁLOGO COM AUTORES E SEUS POSTULADOS

Neste capítulo tenho por objetivo contextualizar o ensino por competências, apresentar questões ligadas à origem do conceito e as múltiplas visões, além de destacar como foi feita a inserção da temática na normatização do Exército.

4.1 Contextualização do ensino por competências

Todo problema a ser resolvido instiga o pesquisador a uma quebra de paradigma. Mas o que seria, então, um paradigma? Para Luft (2001, p. 501), paradigma significa “modelo; padrão; protótipo”. Nesse contexto, a quebra de um paradigma seria quebra de um modelo, de uma rotina, de uma tradição.

No momento em que enfrento esse novo paradigma reflito e me lembro de aulas do meu curso de graduação e de pós-graduação, dos mestres e das suas referências teóricas. E no meio de uma situação complexa, às vezes o simples torna-se difícil de encontrar. Como diria Santos (1987, p. 19), “estamos vivendo um período de transição da ciência. Nesses momentos precisamos voltar às coisas simples, formulando perguntas simples sobre as ciências, como as perguntas de Rousseau”. Entendo que a minha dúvida parece ser simples: Como o ensino por competências é abordado nas Instruções Reguladoras e quais as decorrências dessa abordagem para as práticas educativas no CPOR/PA?

Antes de falarmos na proposta do ensino por competências temos, na história das ideias pedagógicas no contexto nacional, outras proposições de ensino como, por exemplo, o movimento da escola nova. Esse movimento tem suas origens no Brasil datadas no final do século XIX. Mas foi no início dos anos vinte, no século XX, que o movimento tomou maiores proporções na educação brasileira. Levando-se em consideração a expansão industrial pela qual o mundo passava naquela época, o Brasil não poderia acompanhar esse crescimento caso não remodelasse o seu sistema de ensino e o acesso à educação. Tal movimento, intimamente ligado ao pensamento liberal democrático, teve como principal defesa a escola pública.

O caráter nacional do movimento passou a ter notoriedade no ano de 1932, com a assinatura de um manifesto denominado Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova³⁴. Dentro do texto existiam severas críticas ao modelo de ensino vigente à época. Nesse contexto as classes mais privilegiadas conseguiam assegurar a educação de seus filhos, via ensino privado, um ensino de melhor qualidade. Enquanto isso, parte da população não conseguia, sequer, acesso a vagas no ensino público.

Cabe ressaltar que, nesse período, o país era regido pela Constituição de 1891. Nesta, a União delegava a responsabilidade do ensino primário aos Estados e assumia a responsabilidade somente pelo ensino superior. Diante disso, o sistema de ensino permanece dual, com as massas populacionais desfavorecidas.

Art. 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional: [...] 30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União;
Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (Art. 34 e 35, Constituição de 1891).

Conforme Paula (2005, p. 104) “apesar da Constituição de 1891 instituir a laicidade do ensino, a Igreja Católica, através da iniciativa das várias ordens religiosas, expande sua rede escolar”. Nesse período, a oligarquia cafeeira brasileira estava no poder, cessando qualquer incentivo do governo federal ao ensino primário.

O modelo da educação nova, também chamado de escolanovismo ou da pedagogia ativa, tinha como proposta o aprender a aprender. Nesse modelo de ensino, o educador funcionava como um facilitador do ensino, promovendo situações que levassem a criança a uma reflexão. A ideia do formalismo, oriundo da escola tradicional foi substituído pelo pragmatismo, ou seja, pela adequação de um conceito para o uso prático.

Uma das personalidades signatárias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e que se destacou, posteriormente, ao longo dos anos foi o educador Anísio Teixeira (1900-1971)³⁵. São considerados também representantes e difusores do

³⁴ Manifesto redigido por 26 intelectuais brasileiros, sobretudo professores, que tinha por objetivo influenciar a sociedade brasileira sob o ponto de vista da educação. Dentre os signatários destacavam-se: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Lourenço Filho.

³⁵ Anísio criou a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935. Foi conselheiro geral da UNESCO, em 1946. Em 1947 tornou-se Secretário da Educação da Bahia. Em 1951 foi Secretário Geral da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Em 1952 tornou-

escolanovismo Fernando de Azevedo³⁶ (1894-1974) e Manuel Bergström Lourenço Filho³⁷ (1897-1970). Em seus princípios balizadores, o escolanovismo se opunha à escola tradicional. Vale observar que, quando tratamos da escola tradicional e juntamente com ela a pedagogia tradicional, temos presente a escola que se organiza tendo como centro a figura do professor, elemento responsável pela instrução e transmissão de conhecimentos (SAVIANI, 1995; CORREIA, LIMA, ARAÚJO, 2001).

A Escola Nova postulava a “educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; coeducação; ensino individualizado” (ARANHA, 1996, p. 172). Unidos a esses princípios, enfatizavam-se os processos de construção do conhecimento. O aluno passava a ocupar o lugar central, ocasionando um *significativo deslocamento* na relação professor-aluno (Seminário, 1990), sendo os interesses do educando e as características de seu desenvolvimento psicológico o ponto de partida para a ação educativa.

Aranha (1996) pondera que talvez a observância exacerbada desses princípios ou até mesmo uma leitura equivocada dos mesmos possa ter provocado: a) o surgimento de uma posição não-diretivistista no ensino, neutralizando a ação do professor; b) um acento exagerado no individualismo, decorrente da preocupação exacerbada com a condição psicológica da criança; c) o negligenciamento do conteúdo, devido ao acento no processo; d) a ausência de disciplina, a partir da crítica contundente ao autoritarismo da escola tradicional (ARANHA, 1996). Saviani (1995) problematiza a concepção escolanovista. Para o autor, ela deslocou

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço

se Diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Além disso, Anísio participou das discussões e debates para a implantação de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o que viria a acontecer somente no ano de 1961. Anísio Teixeira foi um dos fundadores da Universidade de Brasília, da qual se tornou Reitor em 1963. Grande parte dos registros literários brasileiros adotam como sendo o período de encerramento da escola nova o ano de 1969.

³⁶ Professor e educador brasileiro, paulista. Foi diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-1930), Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933), Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-42). Foi Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947). Foi Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (1956-61). Foi redator e crítico literário de O Estado de S. Paulo (1923-26). Foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

³⁷ Professor e educador e brasileiro conhecido por participar do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1995, p. 20-21).

Saviani (1995) continua esclarecendo que esses postulados exigem uma organização escolar na qual: a) os interesses dos alunos são o ponto de referência para a ação educativa; b) o professor é o estimulador e orientador da aprendizagem; c) a aprendizagem se configura num ato espontâneo, que se efetiva a partir das condições favoráveis em termos de ambiente e relações entre o professor e os alunos; c) prioriza-se o trabalho com grupos pequenos para favorecer as relações interpessoais; d) são disponibilizados diversos subsídios materiais para enriquecer o processo de aprendizagem.

De acordo com o autor, essa estrutura de escola implicava altos investimentos financeiros e, contraditoriamente, aquilo que era uma de suas defesas - a luta pela escola pública - não se efetivou e, ainda, fortaleceu o ensino dos mais favorecidos. Saviani destaca ainda que o escolanovismo influenciou a proposição de várias reformas pedagógicas em âmbito estadual e também, de certo modo, influenciou a promulgação de decretos, os quais objetivavam uma organização educacional nacional.

Segundo Aranha (1996), é na década de trinta (era Vargas) que a educação começa a receber maior atenção por parte dos diferentes segmentos sociais devido às exigências do modelo nacional-desenvolvimentista, o qual requeria uma melhor escolarização. É nesse ano que ocorre a criação do Ministério da Educação e Saúde.

A década de sessenta é marcada pela instalação do governo militar, o que trará implicações e redirecionamentos em todos os segmentos sociais, inclusive a escola. Prepondera nesse cenário o cerceamento de algumas liberdades (baseado em Atos Institucionais) em diferentes níveis e segmentos sociais. Conforme salienta Rosa (1999, p. 289):

Neste período, ocorre um aumento da repressão política em toda região, consequência da estratégia adotada pelas grandes potências ocidentais (Estados Unidos e seus aliados europeus) na sua disputa de poder com o bloco socialista (ex – URSS, e as repúblicas aliadas do leste europeu, e China). O Brasil, em particular, como esfera de influência, sofreu uma

grande pressão no sentido de abortar qualquer tipo de reforma do estado em direção a posições identificadas como de esquerda [...].

No âmbito educativo, vai predominar a tendência tecnicista, também denominada de pedagogia tecnicista, ou seja, passa-se a aplicar na escola um modelo empresarial. De acordo com Saviani (1995, p. 23), essa pedagogia trabalha “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

As decorrências dessa visão são a minimização da interferência da subjetividade, racionalização dos objetivos e mecanização do processo de ensino-aprendizagem, priorizando-se o produto. O enfoque passa a ser a formação do *capital humano*, o desenvolvimento e aplicação de técnicas e tecnologias educacionais e a excessiva burocratização, objetivando-se uma escola que atenda às exigências e demandas da sociedade industrial e tecnológica. Tal visão é reforçada, especialmente, pela influência da psicologia comportamentalista. O professor é visto como um *engenheiro comportamental*, executor de tarefas e modelador de comportamentos desejáveis.

Saviani (1995, p. 55), ao analisar os três tipos de pedagogia, conclui que:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Desse modo, “se privilegiam os processos de *obtenção* dos conhecimentos, enquanto que lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de *transmissão* dos conhecimentos já obtidos” (SAVIANI, 1995, p. 57) [grifo do autor].

Já a pedagogia crítica, cujos conceitos foram bastante disseminados no Brasil e no mundo a partir das concepções de Paulo Reglus Freire³⁸ (1921-1997), busca

³⁸Educador e filósofo brasileiro. Conhecido mundialmente por ser um dos pensadores mais reconhecidos na educação mundial. Influenciador do movimento da pedagogia crítica. Foi o

promover ao estudante outra forma de pensar sobre aquilo que lhe está sendo ensinado. Nessa proposta cabe ao educador fazer com que o estudante descubra que o mesmo é parte de um grupo social. E dentro desse grupo, deve ser capaz de identificar assertivas e imperfeições, com a finalidade de promover a evolução da realidade social.

Acentua-se um movimento de reflexão acerca das concepções tradicional e tecnicista de educação, ou seja, não se concebe mais uma prática educativa pautada na visão do professor como *doador* do conhecimento para alunos que, supostamente, chegavam ao contexto escolar *vazios* de qualquer saber.

No Brasil, o movimento construtivista surgiu nos anos 70. A perspectiva construtivista se torna referência para as propostas educacionais, em termos de organização do ensino e dos currículos (Silva, 1989), como uma forma de contraposição às tendências comportamentalista e tecnicista, tão influentes no sistema educacional até o final da década de setenta. Jean Piaget³⁹ (1896-1980) é uma das referências mais utilizadas quando falamos em construtivismo. Na ótica de Piaget, “o desenvolvimento cognitivo no sujeito seria uma sucessão de estágios e subestágios, nos quais os esquemas se organizam e se combinam entre si, formando estruturas” (MAIA, 2010, p. 24).

Apesar do cunho investigativo de Piaget ser o desenvolvimento ontogenético do conhecimento, é na educação que seus pressupostos teóricos vão ser referidos e servem de base para algumas propostas pedagógicas. Os defensores do construtivismo propõem que a aprendizagem é derivada de um processo de mediação envolvendo educador e educando. Nessa concepção, o aluno tem o papel ativo, como sujeito aprendente. Cabe ao professor oferecer ao aluno oportunidades para que o mesmo tenha vontade de fazer novas descobertas, a partir dos incentivos que lhe são apresentados. Assim, nessa ótica, o aluno desempenharia um duplo papel, ora ensinante, ora aprendente.

De acordo com Santos (2002, p. 16):

Nos discursos pós anos 70 permanece a grande ênfase à temática educacional, apresentada como estratégia de desenvolvimento nacional e

Secretário de Educação da cidade de São Paulo no período de 1989 a 1991. É o Patrono da Educação Brasileira.

³⁹ Psicólogo suíço. Pensador do século XX. Foi Professor de Psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954. Desenvolveu a teoria da construção do conhecimento, mais conhecida como epistemologia genética.

requisito individual para acesso da população ao trabalho. As análises sustentadas pela teoria do capital humano atribuem à educação a capacidade de superar as desigualdades entre as nações, bem como entre os indivíduos, grupos e segmentos sociais. Na estrutura escolar, a educação profissional está sobremaneira impregnada por estes valores e expectativas.

Portanto, é possível constatar que a ênfase no desenvolvimento de competências tem sua origem nas necessidades oriundas da profissionalização e na preparação para o mundo do trabalho. Também, em meados da década de setenta, filósofos e pedagogos brasileiros, tais como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, dentre outros, passam a difundir com mais ênfase seus ideários pedagógicos sustentados em abordagens tais como a histórico-crítica e a crítico-social dos conteúdos. São retomadas as ideias de Paulo Freire e, com base nestas e outras reflexões, surgem e se organizam os movimentos sociais, os quais começam a reivindicar a abertura política, instaurando um clima efervescente que irá desembocar nas campanhas pelas *diretas já*, cujo principal objetivo era garantir ao povo o direito de escolher seus governantes.

O governo militar encerrou-se em 1985. Entretanto, o contexto nacional ainda trazia heranças dos pontos de vista dos âmbitos político, econômico, social e cultural da época. O cenário educacional começa a se configurar a partir da problematização sobre o papel da escola, buscando-se superar tanto a visão utópica da escola como redentora da sociedade quanto do negativismo reprodutivista, cujo cerne era a consideração da escola como aparelho ideológico do Estado. Assim, a agenda das discussões passa a contemplar as relações e as interferências dos fatores sócio-políticos, econômicos e culturais nas políticas e práticas escolares, bem como no perfil de escola e de aluno que se queria construir para atender as demandas de uma sociedade em transformação.

A ênfase na formação de um cidadão crítico e reflexivo, ciente de sua responsabilidade social, tornou-se preponderante no ideário formativo e escolar. Tais discussões acontecem no bojo da luta pela democratização do país e da busca pela superação das desigualdades sociais.

4.2 Competências: um conceito, múltiplas visões

Diferentes abordagens conceituais sobre competência na educação estão sendo difundidas por autores ao longo dos últimos anos. Para Zabala e Arnau:

O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real. A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA e ARNAU, 2010, p.11).

Perrenoud (1999, p. 7) considera que, realmente, “são múltiplos os significados da noção de competência” na esfera educativa. E complementa colocando que, na sua ótica, competência consiste em “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas sem limitar-se a eles”. Para Perrenoud (2013, p. 44) os diferentes profissionais, “linguistas, os juristas e os especialistas em informática definem de uma outra maneira as competências”. Continuando a observação sobre a forma de raciocinar do autor veremos que o mesmo diz:

[...] que não há absolutamente nada de errado nisso, pois o termo competência faz parte da linguagem comum, mas está também associado, em cada uma das ciências humanas e sociais, a um conceito mais elaborado e que se insere no campo conceitual específico da disciplina em questão. [...]. Os psicólogos prestam mais atenção aos mecanismos cognitivos e aos componentes emocionais do funcionamento das competências. Portanto, seria absurdo propor uma visão única das competências, pois esse conceito está inserido em diferentes campos conceituais e se refere a diferentes problemáticas de diferentes disciplinas. (PERRENOUD 2013, p. 44-45).

Sob o ponto de vista das ciências da educação, o mesmo autor considera existir um “consenso” em torno de uma definição, que seria a seguinte: “a competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais” (PERRENOUD, 2013, p. 45).

Moretto (2013, p. 70), apoiou-se nos estudos de Boterf e Perrenoud para definir o termo competência em educação: na sua ótica “é a capacidade do sujeito

mobilizar recursos visando abordar e resolver situações complexas”. Na mesma ocasião ressaltou que o termo competência consiste em um paradigma a ser quebrado, “que o paradigma deve ser descrito como educação para o desenvolvimento de competências e não educação para o alcance de competências” (MORETTO, 2013, p. 70).

Cruz (2001, p. 31) conceitua competência como “agir com eficiência, utilizando com propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade”. Para Zabala e Arnau (2010, p. 11):

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Atualmente, alguns autores defendem que “a ideia de que a meta principal da escola não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas sim o desenvolvimento das competências pessoais” (MACHADO, 2002, p. 137). Durante minhas leituras, então, observei que um modelo de ensino por *competências* busca a formação do indivíduo para a resolução de “situações-problema” a serem enfrentadas no seu exercício profissional, e não apenas uma melhoria das propostas de ensino já existentes. Seu surgimento está relacionado com a necessidade de substituir formas ultrapassadas de ensino, que acarretam dificuldade de aplicação dos conceitos na vida real.

Também observei nas fontes que é bastante comum encontrarmos o uso do termo *competência* relacionado ao termo *habilidade*. Mas o que esses substantivos significam? Inicialmente, vejamos a descrição conforme Luft (2001, p. 182 e 364, respectivamente): Competência é a “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade”. Habilidade é a “qualidade daquele que é hábil; capacidade; inteligência”.

Estudiosos da educação contemporânea afirmam que, as transformações atuais pelas quais passa a sociedade estão criando uma nova cultura, além de estarem modificando as formas de produção e apropriação dos saberes. Em virtude disso, *competências* e *habilidades* ganharam destaque nos debates atuais, pois fazem referências simultâneas ao cotidiano social e educacional. Para Dias (2010),

Em Educação o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou savoir-faire. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas. (DIAS, 2010, p. 74).

Dentro do contexto da exposição acima a autora busca enfatizar o seu leitor sobre a necessidade de desenvolver processos educativos voltados para “tomar decisões e resolver problemas”, associados “à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente”. (DIAS, 2010, p. 75). Assim seriam mobilizados recursos afetivos e cognitivos que podem ser descritos como características de competência em educação.

De Ketele (2004, p. 45), na tentativa de sintetizar as reflexões dos autores que definem o termo competência e em consonância ao exposto por Dias (2010) acima, considera que o termo refere-se a “um conjunto de capacidades (atividades) que são exercidas sobre os conteúdos em uma determinada categoria de situações para resolver problemas apresentados por estas”. Em sua teoria, define cinco características essenciais: (1) mobilização de um conjunto de recursos; (2) caráter finalizador; (3) ligação com uma família de situações; (4) caráter frequentemente disciplinar; e (5) avaliabilidade.

Assim, se procurarmos uma colocação mais direta para o termo *competência* dentre as várias acepções da palavra, é mais lógico dizer que o conceito de *competência* está relacionado à capacidade de um sujeito bem realizar uma tarefa, ou seja, de resolver uma situação complexa. Para isso, o sujeito deverá possuir todos os meios necessários para serem mobilizados com vistas a resolver a “situação-problema”.

A *habilidade* seria a capacidade que um sujeito possui em dada área da parte cognitiva, afetiva ou psicomotora. Essa habilidade pode ter uma origem inata, ou seja, nasceu com o indivíduo, ou pode ser desenvolvida por intermédio de treinamentos ou processos educativos. Assim surge a indagação: o que seria, então, educar por competências?

Ora, educar para *competências* seria, então, ajudar o sujeito a adquirir e desenvolver as condições, *habilidades* e/ou recursos, que deverão ser mobilizados para resolver dada situação-problema. De forma prática, o aluno, ao invés de decorar conteúdos, passará a exercitar *habilidades* e, através delas, a adquirir

grandes *competências*. Ou seja: o aluno desenvolverá *habilidades* com os conteúdos de um currículo escolar.

Todas as instituições internacionais quando se manifestam sobre a função social que o ensino deve cumprir optam, conforme a declaração universal dos direitos humanos, pelo pleno desenvolvimento da pessoa. De qualquer forma, essa definição é completamente genérica, causando múltiplas interpretações, entre elas a do distinto grau de responsabilidade dos diferentes agentes educacionais: família, escola, meios de comunicação, atividades recreativas, etc. Considerando as limitações e as possibilidades da escola, quais são as competências que devem ser propostas como objetivos de ensino obrigatório? As competências escolares devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional. (ZABALA, ARNAU, 2010, p. 12).

Perrenoud (2000) destaca que o desenvolvimento de competências também é necessário para a formação do professor. Ele refere um conjunto de dez competências básicas para o exercício da docência, propondo assim um inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar a própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 14).

4.3 Competências e inovação pedagógica

Embora o objetivo desta dissertação não seja abordar questões relativas a inovação pedagógica, considero importante realizar uma breve abordagem dessa temática quando tratamos sobre mudança de modelo pedagógico. A palavra (inovação) tem uma origem antiga, no latim – *innovatio*, que significa algo novo que foi criado, diferente do padrão vigente ou em uso. Na língua portuguesa, inovação é um termo resultante da aglutinação das palavras inovar e ação, podendo ser traduzido como um processo, ou a maneira de introduzir um novo conhecimento. Nesse sentido, utilizo os conceitos de Carbonell (2002, p. 19) que, ao estudar questões sobre mudanças, reformas e modernizações do ensino, assim definiu o termo inovação para a educação:

[...] conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p.19).

Entretanto, cabe a ressalva de que não bastam apenas ideias institucionais de inovação. Os profissionais que fazem parte desse processo também devem assim estar, ou seja, motivados. E para que se tenha êxito em todo esse processo, Carbonell (2002, p. 31-33) elencou sete fatores que considera importantes para promoção da inovação pedagógica. Esses fatores também nos servem como um caminho a ser percorrido quando refletimos sobre aspectos de inovação. Destaco os mesmos no quadro 1:

Quadro 1 – Fatores que impulsionam a inovação

Inovação e seus impulsores	
Aspecto	Significado
Equipes docentes sólidas e comunidade educativa receptiva	Equipe docente estabilizada, aberta às mudanças e com objetivos de compartilhar a melhoria da escola.
Redes de intercâmbio e cooperação	Promovidas pelas diferentes escolas, envolvendo professores e colaboradores, incluindo pessoas que visitam as escolas.
Mudança dentro de um contexto territorial	Propor ações envolvendo escolas de uma mesma comunidade ajuda a promover um clima de solidariedade e diminuem eventuais processos competitivos.
Clima ecológico e rituais simbólicos	Relações interpessoais em um ambiente de bem-estar e de confiança tornam o trabalho colaborativo.
Institucionalização da inovação	Não promover atitudes isoladas e esporádicas e, sim, trazer as novas propostas para o cotidiano escolar.
Avançar e não retroceder	A inovação não pode promover o mesmo tipo de trabalho alterando o modo de se fazer a coisas.
Vivência, reflexão, avaliação e medição do êxito	Criar oportunidades para que as inovações possam ser promovidas e avaliadas com rigor. Tema complexo.

Fonte: adaptado de Carbonell (2002).

Inovação também foi objeto de estudo de Masetto (2004). O autor em tela, que possui mais de quarenta anos de docência e pesquisa sobre o ensino universitário, já realizou algumas reflexões sobre a temática a partir do conceito de inovação na educação superior. Na ótica do mesmo o conceito de inovação pode ser entendido como:

(...) o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na

sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior (MASETTO, 2004, pág. 197)

Nesse sentido, analisando os conceitos de apoio acima, fica caracterizada a importância da ideia institucional de inovar. Isso se deve ao fato de adaptar o ambiente escolar as transformações sociais do cotidiano, ou seja, da evolução. Para tanto, todos os profissionais que fazem parte da mesma e trabalham nessa reestruturação devem estar em condições de conduzir e participar desse processo.

4.4 O termo competências na normativa do Exército

Fundamentado nos valores inerentes a profissão militar, a instituição buscou atualizar os conceitos de sua proposta de ensino profissional para uma concepção de aprendizagem por competências.

Esse ensino (por competências) encontra respaldo na ideia de que aprender é um ato cognitivo, que se potencializa diante de situações-problema, em que é necessário saber organizar, selecionar e manipular os dados da realidade para atuar, criar e até mesmo gerenciar sua própria ação diante de situações cotidianas, desde as mais simples às mais complexas da atividade profissional desse militar (Informativo do DECEX, junho de 2012).

Assim, a forma de ensino deve ser baseada em problematizações, para que se possam ser repassados os conteúdos (conhecer), práticas (fazer) e valores profissionais e militares (atitudes). Tudo isso, com a finalidade de diminuir a fragmentação das disciplinas e aumentar a visão da realidade.

Dentro de nossa fundamentação teórica cresce de importância a definição que as IREC estabelecem para o termo competências. Segundo essa instrução reguladora:

Art. 3º. Competência é a ação de mobilizar recursos diversos, integrando-os para decidir e atuar em uma família de situações.

Parágrafo único. Os recursos mobilizados pelas competências incluem:

I - conteúdos de aprendizagem;

II - capacidades cognitivas;

III - capacidades físicas e motoras;

IV – capacidades morais;

V - habilidades, e;

VI - atitudes e os valores (IREC, 2014, p. 5).

Disso posto e de posse deste referencial que permite-nos uma nova ótica sobre a temática em questão, coloco, mais uma vez, o problema de pesquisa já descrito anteriormente - Como o ensino por competências é abordado nas Instruções Reguladoras e quais as decorrências dessa abordagem para as práticas educativas no CPOR/PA? É o que pretendo abordar no próximo capítulo.

5 ENSINO POR COMPETÊNCIAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS TEÓRICOS E SUAS DECORRÊNCIAS PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CPOR/PA

Neste capítulo a temática foi dividida em subitens, com a finalidade de proporcionar um melhor entendimento para análise e interpretação dos dados. A partir dessa categorização é que surgiram as aproximações e os distanciamentos teóricos que podem ser utilizados para melhoria das práticas educativas no CPOR/PA.

5.1 Considerações iniciais

Relembrando conceitos de Laville e Dionne (1999, p. 197), a etapa mais importante da pesquisa é o processo de análise e interpretação dos dados, cujos dados “precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes”. Assim, “o pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias [...]”.

Já na proposta de Bardin (1988, p. 121), o material coletado deve ser organizado em “torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Nesse sentido, considero que uma pré-análise e exploração do material já foi feita ao longo dos procedimentos formais desta dissertação. Assim, ainda na perspectiva de Bardin (1988), cabe a este pesquisador descrever aqui como apresentar os resultados do estudo, de forma a “sistematizar as ideias iniciais” (BARDIN, 1988, p. 121).

Finalizando essa parte teórica introdutória e agora apoiado no conceito de categoria de Marconi e Lakatos (2006, p.146) - “classe, o grupo ou tipo em uma série classificada” – além dos citados nos parágrafos anteriores, passo a descrever como irei categorizar os dados coletados de forma que se procedam as aproximações e os distanciamentos para auxiliar nas práticas educativas do CPOR/PA.

Conforme o descrito nas IREC (2014, p.5):

Art. 3º. Competência é a ação de mobilizar recursos diversos, integrando-os para decidir e atuar em uma família de situações.

Parágrafo único. Os recursos mobilizados pelas competências incluem:

- I - conteúdos de aprendizagem;
- II - capacidades cognitivas;
- III - capacidades físicas e motoras;
- IV – capacidades morais;
- V - habilidades, e;
- VI - atitudes e os valores.

Assim, as aproximações e os distanciamentos que o estudo conseguiu promover foram categorizados nos respectivos incisos do artigo acima, ou seja: 1) conteúdos de aprendizagem; 2) capacidades cognitivas; 3) capacidades físicas e motoras; 4) capacidades morais; 5) habilidades; 6) atitudes e valores.

5.2 Conteúdos de aprendizagem

A palavra aprendizagem tem origem no latim – *APPREHENDERE* – “AD”, mais “PREHENDERE”, que tem quer dizer “segurar, agarrar”. Nesse sentido, a interpretação da palavra em sua etimologia pode ser descrita como alcançar o entendimento.

A aprendizagem pode analisada por diferentes formas, que foram modeladas com o passar do tempo na tentativa de explicar o seu processo. Piaget já dizia que a aprendizagem é como um processo de aquisição de conhecimentos, de habilidades ou de atitudes por parte do aprendiz. Na normativa do CPOR/PA, os conteúdos de aprendizagem são estabelecidos nas respectivas instruções reguladoras e descritos no Plano Integrado de Disciplinas (PLANID) e nos Planos de Disciplinas (PLADIS) dos diversos cursos.

O primeiro deles (PLANID), consiste em um “documento de planejamento pedagógico que enfoca as atividades de ensino-aprendizagem no âmbito de um conjunto de disciplinas”. O segundo (PLADIS), refere-se a um “documento de planejamento pedagógico que enfoca as atividades de ensino-aprendizagem no âmbito de uma disciplina”. Nele estão contidos “os conteúdos e assuntos que constituem a disciplina, os procedimentos didáticos, os seus padrões de desempenho, os objetivos de ensino e as cargas horárias” (IREC, 2014, p. 4 e 5).

Ainda na normativa militar, cabe ressaltar que toda a documentação de ensino produzida e utilizada por uma escola é, obrigatoriamente, aprovada por autoridade de ensino (no caso do CPOR/PA, a Diretoria de Ensino Superior Militar –

DESMil⁴⁰), que retifica ou ratifica referido documento, de acordo com as diretrizes que envolvem toda a visão de futuro do ensino militar.

Para a elaboração de documentos do ensino, cabe ressaltar a existência das Normas para a Construção de Currículos (NCC), aprovadas pela Portaria nº 127/DECEX, de 24 de setembro de 2014. Nela estão contidas com detalhes como se deve fazer uma construção curricular, o papel da escola, o papel das diretorias e órgãos superiores, modelo de documentos, períodos em que se deve fazer uma revisão curricular e procedimentos para mudança de conteúdos curriculares, se for o caso.

De acordo com as normativas citadas, então, se apresentam os conteúdos de aprendizagem a serem transmitidos em sala de aula pelo professor/instrutor. Cabe ao mestre cumprir os objetivos de ensino destacados nos referidos documentos dentro do tempo disponível. Nesse sentido, a maneira (“o como”) para atingir tais objetivos pode ser conduzida de maneira inteligente e diversificada pelo professor/instrutor, sendo mais inovador ou mais conservador, bastando estar em consonância com a disciplina a ser estudada no respectivo plano, o tempo da sessão e a experiência profissional. Toda a normativa citada está organizada para a condução de um modelo de ensino para o desenvolvimento de competências. Disso posto, cabe aqui expor os modelos de PLADIS (anterior - Quadro nº 2 - e posterior - Quadro nº 3) à adoção das normativas por competências, bem como do PLANID.

Quadro 2 – Modelo de PLADIS (anterior às normativas por competências)

UNIDADE DIDÁTICA IX – LEGISLAÇÃO PENAL MILITAR		CARGA HORÁRIA: 03 HORAS
ASSUNTOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	NR SESSÕES
1. Crimes contra o Serviço Militar e o Dever Militar	a. Identificar as situações que caracterizam os crimes contra o Serviço Militar: insubmissão, deserção e abandono de posto. b. Descrever as consequências dos crimes contra o serviço militar e o dever militar.	3
INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS: - O discente deverá manusear a legislação penal. - Pode ser usado o estudo de caso para desenvolver este assunto. (...)		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: a. CPM: Código Penal Militar. b. CPPM: Código de Processo Penal Militar.		

Fonte: adaptado do PLADIS dos CPOR (Edição 2013).

⁴⁰ Diretoria subordinada ao DECEX, responsável pelo Ensino Superior no Exército Brasileiro.

Quadro 3 – Modelo de PLADIS (posterior às normativas por competências)

PLADIS				
DISCIPLINA				Cg H Total
COMPETÊNCIA PRINCIPAL:				
Unidade de Competência:				
Elemento de Competência:				
CONTEÚDO ASSUNTOS	Carga Horária:		EIXO TRANSVERSAL	PADRÃO DE DESEMPENHO
	D (Diurno)	N (noturno)		
1.				
2.				
n.				
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS:				
1. Objetivos da Aprendizagem. - (...)				
2. Procedimentos Didáticos. - (...)				
3. Atividades Compartilhadas. - (...)				
4. Avaliação da Aprendizagem. - (...)				
5. Indicações Básicas de Segurança na Instrução. - (...)				
REFERÊNCIAS:				
a. Normas da ABNT.				
b. (...).				

Fonte: adaptado das NCC (2013, pag. 62).

Quadro 4 – Modelo de PLANID

PLANID						
ANO	FASE/PERÍODO	MODALIDADE	MÓDULO			
1	BÁSICO	PRESENCIAL	1			
COMPETÊNCIA PRINCIPAL:						
UC (Unidade de Competência)	EC (Elemento de Competência)	CONTEÚDO	DISCIPLINAS	Cg H (Carga Horária)		
				D	N	T
(...)	(...)	(...)	(...)			
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS:						
(...)						
SITUAÇÃO INTEGRADORA:						
(...)						
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS:						
1) Objetivos da Aprendizagem. - (...)						
2) Orientações para situação integradora. - (...)						
3) (...).						

Fonte: adaptado das NCC (2013, pag. 55-57).

Zabala e Arnau (2010, p. 93 e 94, respectivamente) ao abordarem a aprendizagem das competências destacam que a mesma “está muito distante do que vem a ser uma aprendizagem mecânica e implica o maior grau de relevância e funcionalidade possível”. Além disso, consideram fundamentais “a mobilização de diferentes recursos formados por esquemas de atuação que integram ao mesmo tempo conhecimentos, procedimentos e atitudes”.

Nesse sentido, aproximando o exposto pelos autores acima, está à importância dos documentos do currículo escolar citados (PLADIS e PLANID), pois nele estão contidos os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos em formação. Sobre a parte procedimental, os mesmos documentos sugerem a documentação ou legislação de referência para o alcance de desses objetivos educacionais, cabendo ao professor o trabalho prático. Os autores ainda fazem referência à pauta atitudinal, que completa a visão dos mesmos sobre o tema competências. Sobre esse item específico, deixo de abordar neste tópico para fazê-lo posteriormente.

Colaborando com a ideia de organizar conteúdos de aprendizagem Moretto (2013) apresenta uma ideia de plano de ensino a ser organizado pelo professor ou pela escola. Nesse modelo, busca o aprendizado do aluno a partir de uma situação complexa (a situação-problema), podendo ser utilizado para reflexão na ocasião de uma participação em construção curricular ou de conteúdos de aprendizagem:

Quadro 5 – Modelo de Plano de Ensino

Situação complexa: capacitação do aluno de 1ª série para relacionar, compreender, analisar, aplicar e identificar sensações que envolvem os órgãos dos sentidos na percepção do mundo que nos rodeia.

Conteúdos atitudinais	Habilidades	Linguagem	Valores Culturais	Administração do Emocional
<ul style="list-style-type: none"> - Visão. - Audição. - Tato. - Paladar. - Olfato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o órgão do corpo ao sentido correspondente. - Experimentar sensações. - Aplicar no dia-dia os conceitos trabalhados em aula. - Interpretar as informações que recebemos através das sensações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensação. - Vibração. - Claro/escuro. - Baixo/alto. - Grande/pequeno. - Agudo/grave - Áspero/liso. - Grosso/fino. - Fino. - Pontudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o valor que tem os órgãos dos sentidos para minha percepção de mundo? - Como se sente uma pessoa que é deficiente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Eu me sinto bem em um lugar barulhento? E os outros como se sentem? Como posso ajudar? - Quando bato num colega, ele sentirá dor? Posso evitar?

Fonte: adaptado de Moretto (2013, p. 127).

No quadro acima podemos identificar uma construção curricular a partir de uma situação complexa. Conforme o autor, “o problema a ser resolvido na situação complexa é a estruturação de elementos cognitivos que permitirão ao aluno resolver outros problemas do seu dia-a-dia relacionados aos órgãos dos sentidos” (MORETTO, 2013, p. 128). Diante disso, nesse entremeio formado pelo aluno/situação complexa/cultura/sociedade está o professor, na posição de mediador. Desta feita, identifico que os conteúdos estruturados pelo autor podem ser também definidos como conteúdos de aprendizagem.

Em uma nova abordagem sobre a temática, Zabala e Arnau (2010), assim como Moretto (2013), consideram que a escola deve promover o desenvolvimento de competências que o ajudarão o aluno a enfrentar os problemas diários dentro de um quadro de quatro dimensões: social, interpessoal, pessoal e profissional. Os autores não abordam o tema conteúdos de aprendizagem de forma isolada. Buscam, na prática, a dinâmica do processo de análise das competências a serem desenvolvidas respondendo as seguintes indagações:

- O que é necessário saber? (os conhecimentos, os conteúdos atitudinais).
- O que se deve saber fazer? (as habilidades, os conteúdos procedimentais).
- De que forma se deve ser? (as atitudes, os conteúdos atitudinais).

Assim, a proposta de Zabala e Arnau (2010) pode ser melhor visualizada conforme demonstra o quadro 2.

Quadro 6 – Modelo de desenvolvimento de competência em plano de ensino.

Competência: compreender, de forma eficaz e crítica, todo tipo de textos orais e escritos provenientes de diferentes âmbitos sociais, e utilizar o resultado da leitura ou da escuta na aplicação de objetivos pessoais, sociais ou acadêmicos.

Conteúdos Atitudinais	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Conceituais
1. Responsabilidade da própria aprendizagem demonstrando autonomia, iniciativa e esforço pessoal, assumindo os possíveis riscos que impliquem as decisões tomadas e mostrando espírito de superação e perseverança diante das frustrações. 2. (...) 3. (...)	1. Pautas para a compreensão de textos orais. 1.1 Fase da pré-escuta - (...) - (...) 1.2 Fase da escuta - (...) - (...)	1. Características próprias da comunicação oral 1.1 Características contextuais Informal - (...) - (...) Formal - (...) - (...)

Fonte: adaptado de Zabala e Arnau (2010, p. 88-89).

Observando o quadro 2 podemos identificar as interrogações anteriores sendo respondidas pelas pautas de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais. Buscando exemplificar a ideia inicial, os autores propõem uma indagação: qual o critério utilizado para organizar e apresentar os conteúdos de aprendizagem em um sistema de desenvolvimento de competências? A resposta, segundo os mesmos, está em “buscar uma forma de organização de conteúdos de ensino e de aprendizagem que permita uma intervenção pedagógica mais rigorosa” (ibid, p.125-126).

Em síntese, observa-se que os conteúdos de aprendizagem fazem parte de do cronograma de um curso escolar regular. Cada autor, assim como cada organização escolar tem a liberdade de organizá-lo da melhor forma possível, de acordo com o modelo de ensino vigente. No caso do CPOR/PA, a integração das dimensões social, interpessoal, pessoal, bem como conhecimentos, procedimentos e atitudes a serem desenvolvidos estão reunidos no Plano Integrado de Disciplinas (PLANID).

Art. 22. É o documento que compõe o documento de currículo, que contém o planejamento do ensino no âmbito do módulo de ensino. O PLANID orienta o trabalho interdisciplinar, permite a definição dos conteúdos e a associação dos mesmos às disciplinas constitutivas do curso ou estágio.

Art. 25. Por intermédio do PLANID, o currículo será trabalhado, em seu aspecto interdisciplinar, em termos de didática e avaliação, por meio de SI (situação problema ou incidente) (NCC, 2014, p. 9-10).

Por fim, é importante destacar que os conteúdos de aprendizagem não devem ser reduzidos apenas a disciplinas. Podem ser considerados conteúdos de aprendizagem tudo aquilo que promova o desenvolvimento de capacidades de relação interpessoal, de inserção social ou atitudinal. A estruturação dos conteúdos de aprendizagem não pode ser considerada uma tarefa simples de se concluir, pois é um desafio identificar aquilo que julgamos que os outros necessitam saber. Entretanto, não devemos desistir de buscar a melhor maneira de organizá-lo, contando com o apoio de grupos de trabalhos, saberes experienciais e boas referências pedagógicas.

5.3 Capacidades Cognitivas

A origem da palavra cognição na literatura foi encontrada inicialmente em de obras de Platão e de Aristóteles, que utilizavam o termo *cognitione*. Cognição se refere à aquisição de conhecimento, podendo estar relacionada com qualquer outro processo como formação de juízo, memorizar, pensar, etc.

Ao falarmos no substantivo capacidade, temos que ter o entendimento de que a palavra refere-se ao ato de ser capaz, de possuir dada habilidade ou padrão de desempenho. Assim, de acordo com o constante nas NCC (2014, p.23),

Capacidades: são operações mentais que servem para elaborar o conhecimento e a ação do indivíduo. Desenvolvem-se gradualmente, combinando-se entre si, formando outras capacidades mais complexas, a partir da experiência pessoal e social do indivíduo, que inclui as aprendizagens vivenciadas no contexto escolar.

A normativa militar refere-se ao termo capacidades cognitivas como “operações mentais relacionadas à recepção, organização e utilização de informações, que permeiam e dão suporte a todo ato de aprender do sujeito” (NCC, 2014, p.23). Assim, são exemplos de capacidades cognitivas planejar, abstrair, memorizar, resolver problemas. As referidas capacidades são estabelecidas no PLADIS e no PLANID e medidas em avaliações teóricas ou práticas no caso do primeiro e por intermédio de projeto interdisciplinar regulado no caso do segundo.

Cabe destacar que, nos PLADIS estão descritos: I) os objetivos de aprendizagem; II) as orientações para execução das situações-problema; III) os procedimentos didáticos a adotar; IV) as atividades compartilhadas; V) a avaliação da aprendizagem; VI) indicações básicas de segurança na instrução.

Os objetivos de aprendizagem são expressos em verbos, tais como apresentar, destacar, identificar, etc. Norteiam o trabalho docente em sala de aula, facultando ao mesmo a maneira de conduzir o trabalho em sala de aula. Entretanto, padronizando o conteúdo a ser transmitido. O mesmo deve acontecer com os procedimentos didáticos a adotar.

As orientações para execução das situações-problema visam dar sugestões ao docente sobre os problemas constantes no dia-dia ou da rotina da atividade militar propriamente dita. Devem ser baseadas em questões reais que o militar pode encontrar em serviços de escala, treinamentos, operações.

As atividades compartilhadas podem ser descritas como atividades do senso comum, que todos devem participar independente da especialização ou grau hierárquico. Nelas participam pessoal de administração, de apoio logístico, executores de tarefas, planejadores, etc. Também são estabelecidas as cargas horárias e locais onde a atividade será conduzida, caso não possa ser realizada na sede da organização militar propriamente dita.

No espaço que se refere à avaliação da aprendizagem existe, inicialmente, o tipo de avaliação utilizado: diagnóstica, formativa ou somativa. Se for diagnóstica, visa proporcionar ao docente qual a situação do nível de aprendizagem do grupo. É um tipo de avaliação sem um modelo padrão, que pode ser feita por critério do docente. Se for formativa, tem as mesmas características e formalidades de uma avaliação para compor um grau (avaliação somativa). Entretanto, não integra o grau final do aluno. Tem como princípio a familiarização do discente com o processo de avaliação. A avaliação somativa é uma prova formal que avalia o discente no respectivo período de estudo. Durante um curso ou disciplina pode existir mais de um tipo de avaliação, seja ela diagnóstica, formativa ou somativa. As demais formalidades também estão descritas no respectivo processo de prova e descrevem, por exemplo, o tempo da avaliação, o local de execução, o tipo (teórica, prática ou ambos), as orientações gerais sobre o material a conduzir e o conteúdo/assuntos a serem avaliados. As indicações básicas de segurança na instrução também são estabelecidas e podem ser exemplificadas por uma atividade de instrução ou prova de prática de tiro. Nessa, por oportuno, são descritos os equipamentos de segurança a serem conduzidos obrigatoriamente por todos e indicam, ainda, outros cuidados especiais, como a necessidade da presença de equipe de saúde no local.

Completando esse tópico avaliativo, cabe destacar que, cabe ao professor/instrutor, a montagem da avaliação. Entretanto, este trabalho do docente (a montagem da prova) é posteriormente submetido à Seção Técnica de Ensino⁴¹ (STE). Esta, por sua vez, executa um trabalho de análise técnica da proposta de prova, que consiste em realizar um estudo de proporcionalidade entre a carga horária do(s) assunto(s) ministrado(s) e o nível de cobrança (número de questões) na avaliação. De maneira simples e direta, quanto maior a carga horária de dado

⁴¹ Seção que integra a Subseção de Planejamento e Pesquisa e a Subseção de Avaliação da Aprendizagem no CPOR/PA. Coordena toda a parte de planejamento escolar e avaliação das áreas afetiva, cognitiva e psicomotora do CPOR/PA.

assunto, maior será a sua cobrança formal. Passada a avaliação pela STE, a mesma é conduzida para assinatura com a Direção escolar, com o respectivo gabarito.

Voltando agora ao PLANID, este descreve, em geral, as mesmas considerações dos PLADIS. Entretanto, o documento destina-se para a execução e coordenação de atividades interdisciplinares. Assim, ao longo do processo de formação pode existir mais de uma atividade interdisciplinar. Cabe considerar que, para se executar uma atividade com várias variantes, são exigidos conhecimentos mínimos de outras. Em um modelo de ensino por competências os conhecimentos mínimos seriam o desenvolvimento das habilidades para atingir dada competência.

De Ketele (2004) ao abordar o tema avaliação no ensino por competências considera que devem ser observados os princípios de: orientar a aprendizagem, regular a aprendizagem e certificar a aprendizagem.

Quadro 7 – Avaliação das Competências de De Ketele

Princípios	
Orientar a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - São destacadas antes do início do ano letivo, baseadas em atividades anteriores de ensino. - Diagnostica o êxito ou o fracasso do aluno. - Sugere ou retira competências a serem transmitidas.
Regular a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Trata-se de uma avaliação formativa. - Ajusta a aprendizagem de acordo com o nível de desenvolvimento do grupo. - Coleta dados nas avaliações formativas.
Certificar a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação para certificação que o aluno adquiriu as competências mínimas para prosseguir nos estudos.

Fonte: adaptado de De Ketele (2004, p. 149-150).

Assim, analisando o quadro acima, posso identificar algumas semelhanças entre o procedimento adotado pela normativa militar e os princípios sugeridos por De Ketele (2004). Por exemplo, a orientação a que se refere o autor é estabelecida pelo PLADIS e pelo PLANID. Por sua vez, a regulação está constante nos processos avaliativos e suas normas, podendo ser diagnóstica, formativa ou somativa. Para completar, a certificação, como última etapa do processo, é feita com o estabelecimento da exigência de um padrão mínimo, ou seja: a média do curso baseada nas avaliações somativas ou provas formais.

Zabala e Arnau (2010, p. 169) consideram o processo de avaliação por competências complexo, “pois implica partir de situações-problema as quais simulem contextos reais e dispor dos meios de avaliação específicos para cada um dos componentes da competência”. Para tanto, nos oferecem ideias para a condução de um processo de ensino e de avaliação por competências:

Quadro 8 – Ensinando e avaliando competências

Ensinar e Avaliar Competências	
Para ensinar	<ul style="list-style-type: none"> - O problema não se reduz a competência, mas sim ao grau de eficiência de sua aplicação. - As atividades dirigidas devem ser baseadas nas situações para se resolver um problema. - A simples exposição do conhecimento por parte do aluno não deve ser considerado uma estratégia apropriada de avaliação. - Provas escritas oferecem informações avaliativas limitadas. - Se o vestibular cobrar competências, devemos ensinar competências. - A avaliação das competências deve ser capaz de observar os resultados de participações em salas de aula. - A avaliação dos processos e resultados deve ter critérios em função da possibilidade real de cada aluno, além da avaliação normativa.
Para avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Constructo complexo, que deve utilizar um processo de avaliação complexo. - Avaliar o conhecimento para uma situação real, a ser desenvolvida fora do ambiente escolar. - Aproximar-se da realidade. - Dispor de dados fidedignos sobre o nível de aprendizagem de cada aluno. - Dispor de indicadores de obtenção de conteúdos de aprendizagem, atitudinais e procedimentais. - O aluno deve ser capaz de resolver a situação-problema.

Fonte: adaptado de Zabala e Arnau (2010, p. 179-181).

Assim, realizando uma análise do quadro acima, podemos identificar algumas semelhanças entre o procedimento adotado pela normativa militar e os processos de ensino e avaliação sugeridos por Zabala e Arnau (2010) e De Ketele (2004). As atividades de ensino e de avaliação, bem como as atividades decorrentes dessas são também descritas nos PLADIS e PLANID. Esses dois documentos norteiam todo o trabalho docente.

Em síntese, encerrando o presente subitem, observa-se em toda a temática do estudo e nas referências de apoio utilizadas a importância dada à capacidade cognitiva. É no ato de pensar que se baseia a cognição, onde se concentram as ideias e a capacidade de reflexão. Aprender e ensinar para desenvolver

competências é também ser capaz de criar um ambiente onde aluno e professor se relacionem para a resolução de dada situação-problema. E é a partir desta situação-problema que surge um dos grandes objetivos do referido modelo de ensino: a capacidade de perceber e de atuar na realidade. E será nesse ato de percepção e ação que ficará registrado todo o aprendizado, ou seja: na execução de uma conduta de aceitação.

5.4 Capacidades Físicas e Motoras

No item anterior discorri sobre o termo capacidade, tendo o entendimento de que a mesma pode ser desenvolvida de maneira gradual. Ao adquirir dada capacidade (ou determinada habilidade) posso construir outra mais complexa, a partir de minha própria experiência. Nesse sentido as “capacidades físicas e motoras são operações mentais relacionadas à aprendizagem e execução de ações físicas e motoras” (NCC, 2014, p.23).

Inerentes ao exercício da profissão militar estão às capacidades físicas e motoras. A primeira é sinônima de uma boa saúde e pode ser identificada como sendo uma condição para o desenvolvimento de tarefas rotineiras com vigor e atenção, mantendo energia suficiente para usufruir horas de lazer ou atender emergências. Assim, para que seja desenvolvida a capacidade física é necessário trabalhar seus três componentes básicos: a resistência cardiorrespiratória, a força muscular e a flexibilidade. A segunda, a capacidade motora, está relacionada ao desempenho geral de um indivíduo fazer dada(s) tarefa(s), ou seja: a capacidade do ser humano em desenvolver certa atividade.

Feitas essas breves considerações, vale ressaltar que, constante nos PLADIS dos cursos militares está inserida a disciplina Treinamento Físico Militar, que é regulada, também, por um manual específico (Manual de Treinamento Físico Militar / C - 20-20). Nessa documentação é que são baseados os treinamentos de atividades físicas, testes de avaliação física e outros, buscando o desenvolvimento das referidas capacidades no instruendo. Nesse sentido pode-se qualificar a formação militar como uma educação integral, que desenvolve atributos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Não são muitos os livros pedagógicos que abordam a temática em questão. Em geral, livros específicos sobre o trabalho do educador físico e de fisioterapia é

que ajudam a coletar detalhes sobre o assunto em tela. Entretanto, procurei estabelecer uma ligação entre capacidade física e motora com o constante no Informe Delors à UNESCO (1998, p. 34), no item referente a um dos quatro pilares da educação para a vida, *aprender a fazer*.

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, mas generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternância (grifo nosso).

É válido o argumento acima, na medida em que relata que o indivíduo deve estar em condições de resolver situações do dia-a-dia e trabalhar em equipe. O trabalho em equipe é uma característica permanente da profissão militar. Os militares trabalham sempre em equipe, constituídos em grupos de profissionais identificados em escala hierárquica.

Guedes (2011), pesquisador da Universidade de Estadual de Londrina/PR, já publicou artigos na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, onde escreve sobre a temática capacidade física e desempenho motor.

Esse novo modelo baseia-se no paradigma da aptidão física e classifica as capacidades motoras em componentes da aptidão física relacionada à saúde e em componentes da aptidão física relacionada ao desempenho atlético. Por essa abordagem, a aptidão física refere-se às condições que permitem ao jovem ser submetido a situações que envolvem esforços físicos. Portanto, em relação à capacidade motora podem ser identificados oito componentes: resistência cardiorrespiratória, força/resistência muscular, flexibilidade, velocidade, potência, agilidade, coordenação e equilíbrio (GUEDES, 2011, p. 134).

O autor faz considerações positivas sobre a influência das capacidades motoras na aptidão física de um indivíduo e manutenção da saúde. Tal argumento fortalece a proposta de atividade física constante e executada na normativa militar, pois gozando esse profissional de um bom preparo físico, terá melhores condições de cumprir o seu papel, sobretudo nas atividades em que envolvam esforços físicos.

O Manual de Liderança Militar (C 20-10) (2011, p. 5-2) retrata que, dentro das competências cognitivas e psicomotoras que um líder militar deve ter está a aptidão física como sendo “o somatório da boa saúde e de um adequado preparo atlético”, além de ser considerado “fundamental para uma liderança eficaz”.

Assim, em síntese, após analisar as breves considerações de Guedes (2011), Delors (1998), Manual de Liderança Militar (2011) e o Manual de Treinamento Físico Militar (1997), posso considerar que o fato do indivíduo possuir uma boa capacidade física e motora somente colabora para a sua integração no ambiente de trabalho e o auxilia a manter boa saúde. Reforçando essa ideia, não é incomum encontrarmos reportagens em mídia de empresas de grande expressão nos cenários nacional e internacional que têm investido na proposta de desenvolver capacidades físicas e motoras em seus funcionários. Nesse ínterim, reservam áreas de seus espaços físicos para que os seus funcionários possam se exercitar em períodos determinados, inclusive durante o horário de trabalho, buscando fortalecer o espírito de grupo e o rendimento pessoal funcional.

5.5 Capacidades Morais

Na documentação do ensino militar, “capacidades morais são operações mentais relacionadas à avaliação moral de pessoas e situações e à construção pessoal de condutas morais” (NDACA, 2014, p.6).

Entretanto, no cotidiano, é comum às pessoas utilizarem as palavras ética e moral para se referirem a situações convergentes. Nesse sentido as palavras funcionariam como sinônimos. A palavra ética é de origem grega “*ethos*”. Os romanos traduziram a palavra “*ethos*” para “*mos*”. No plural, a redação romana é “*mores*”, origem de sua derivação – moral – para o português.

O Manual de Liderança Militar (2011, p. 4-1) define moral como “o conjunto de normas, princípios preceitos, costumes e valores que norteiam o comportamento do indivíduo no seu grupo social”. Por outro lado, o mesmo documento define ética como sendo “a teoria, o conhecimento ou a ciência do comportamento moral, que busca explicar, compreender, justificar e criticar a moral ou as morais de uma sociedade”.

Mas onde estariam escritos os modelos de comportamento moral ou ético de uma sociedade? Creio que nas leis e normas em vigor nessa sociedade. Na normativa militar, os padrões de ética e conduta militar são descritas na Lei 6.880/80 – Estatuto dos Militares, a saber:

Art. 8º O disposto neste Estatuto aplica-se, no que couber:

I - aos militares da reserva remunerada e reformados;

II - aos alunos de órgão de formação da reserva;

III - aos membros do Magistério Militar; e

IV - aos Capelães Militares (grifo nosso).

Aos alunos dos Órgãos de Formação da Reserva são exigidos tudo aquilo que se aplica aos militares, independente do tipo de prestação de serviço, seja temporário, de carreira ou em prestação do serviço militar obrigatório. A esses profissionais em formação são transmitidos não somente os direitos a que fazem jus no exercício da função, mas também seus deveres. Seus deveres são, também, capacidades morais a serem desenvolvidas, dentre as quais estão:

Art. 31. Os deveres militares emanam de um conjunto de vínculos racionais, bem como morais, que ligam o militar à Pátria e ao seu serviço, e compreendem, essencialmente:

I - a dedicação e a fidelidade à Pátria, cuja honra, integridade e instituições devem ser defendidas mesmo com o sacrifício da própria vida;

II - o culto aos Símbolos Nacionais;

III - a probidade e a lealdade em todas as circunstâncias;

IV - a disciplina e o respeito à hierarquia;

V - o rigoroso cumprimento das obrigações e das ordens; e

VI - a obrigação de tratar o subordinado dignamente e com urbanidade (Art. 31, Lei 6.880/80).

Nesse escopo, que permeia as palavras moral e ética não está inserido somente o aluno. Também está inserido o professor e a sua capacidade de interpretar o contexto social e agir, com moralidade e ética, na sua função de educador.

Perrenoud (2002, p. 14) aborda o perfil do mestre no mundo contemporâneo e visualiza a “figura do professor ideal no duplo registro da cidadania e da construção de competências”. Assim, o autor defende que o mesmo tenha o seguinte perfil:

1. Pessoa confiável;
2. Mediador intercultural;
3. Mediador de uma comunidade educativa;
4. Garantia da lei;
5. Organizador de uma vida democrática;
6. Transmissor cultural;
7. Intelectual.

Se analisarmos a figura do professor ideal exposta por Perrenoud (2002) com o constante nos deveres militares já citados, não estaríamos falando de capacidades morais? Acredito que sim. Portanto, posso inferir que, no mundo contemporâneo, a

capacidade moral a ser conquistada tem seus alicerces firmados no ordenamento jurídico vigente.

Cabe, então, a seguinte indagação: Como desenvolver capacidades morais a partir de um modelo de ensino por competências?

Para responder a essa indagação valho-me novamente das ideias propostas por Perrenoud (2002, p. 14) que, “no registro da construção de saberes e competências”, cita que um professor deveria ser ou proporcionar:

1. Organizador de uma pedagogia construtivista;
2. Garantia do sentido dos saberes;
3. Criador de situações de aprendizagem;
4. Administrador da heterogeneidade;
5. Regulador dos processos e percursos de formação.

E comentando as ideias já expostas percebo que existem alinhamentos entre o pensamento de Perrenoud e as normas vigentes também citadas, na medida que: (1) o modelo de ensino por competências busca construir aprendizados a partir de situações reais, portanto, cria situações de aprendizagem; (2) para a resolução dos problemas partimos de princípios morais e éticos presentes no ordenamento jurídico vigente; (3) resolver problemas é também administrar situações conflituosas, heterogêneas; e (4) como mediadores que devemos ser, regulamos esse processo de formação de uma maneira mais ou menos direta.

Funcionando, então, como uma ideia final e síntese deste subitem, convém lembrar Delors (2010, p.7) que nos indaga: como “conviver nesta aldeia global, se somos incapazes de viver em paz nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança? Como resposta, o próprio autor esclarece que a questão central é saber “se desejamos e somos capazes de participar da vida em comunidade; convém não esquecer que esse desejo depende do sentido da responsabilidade de cada um.

Nesse sentido, Delors (2010) quer nos mostrar um daqueles quatro pilares da educação proposto em seu relatório a UNESCO - *Aprender a conviver*. Ou seja: sermos capazes de desenvolver e compreender o outro, perceber interdependências, realizar projetos comuns e gerenciar conflitos (com respeito aos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz). Com essas colocações, creio estar fazendo o retrato de capacidades morais a serem desenvolvidas.

5.6 Habilidades

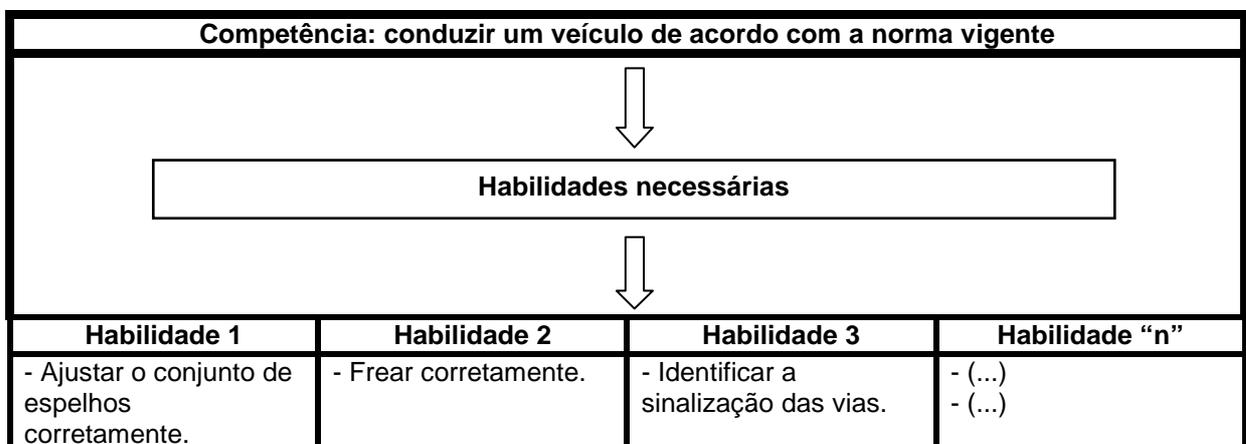
Habilidade é uma palavra que tem origem no latim – *habilitate* – podendo ser descrita como uma característica que determinada pessoa possui para executar determinada tarefa. Sendo assim, a habilidade está inserida no contexto de uma qualidade ou uma capacidade que dada pessoa possui.

Falar isoladamente da palavra habilidade tornar-se-ia muito amplo no contexto em questão, pois eu poderia falar de habilidade mecânica, habilidade motora, habilidade matemática, etc. Nesse sentido, o que busco neste subitem é justamente falar de habilidade para o desenvolvimento de uma competência.

Para exemplificar essa questão vamos imaginar que somos um instrutor de autoescola, que acaba de receber um aluno que deseja tornar-se condutor de um veículo de passeio. No sentido direto, a competência a ser atingida é: conduzir um veículo automotor de acordo com as normas de trânsito vigentes. Entretanto, uma sérias de habilidades, conhecimentos prévios, terão de ser desenvolvidos para conduzir esse veículo em segurança. Como exemplo posso citar: ajustar os espelhos interno e externos, saber frear, passar as marchas, identificar a sinalização de vias, noções de primeiros socorros, dentre outras.

Assim, várias habilidades reunidas ajudam a formar uma unidade de competência. Para um melhor entendimento do exposto, busquei demonstrar o descrito conforme o quadro abaixo:

Quadro 9 – Desenvolvendo uma competência



Fonte: o autor.

Feita essa pequena parte introdutória, é lícito dizer que, se um sujeito possui um conjunto de habilidades, possui a competência de bem realizar dada tarefa, ou seja, a (provável) situação complexa.

Observando, agora, a legislação militar, tem-se registrado que cada curso ou estágio desenvolvido deve possuir um mapa funcional. Esse documento, elaborado antes dos PLADIS e PLANID, “descreve a atividade laboral de forma totalizante e serve para orientar o processo formativo e as ações de avaliação, discriminando as competências a serem desenvolvidas no curso ou estágio” (NCC, 2014, p. 5). Nele estão contidas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em um curso ou estágio, que irão culminar com a elaboração do PLADIS e do PLANID.

Ao estabelecimento de ensino militar, como é o caso do CPOR/PA, cabe executar a legislação de ensino em vigor, revisá-la periodicamente e propor mudanças caso julgue necessário. Entretanto, o que desejamos chamar atenção neste tópico, que pode influenciar na prática educativa, no desenvolvimento de habilidades e competências é o trabalho do mestre em sala de aula. Ou seja: uma habilidade a ser desenvolvida pelo professor que o ajude na condução da práxis pedagógica e, conseqüentemente, no aprendizado do grupo em questão. Para atingir esse objetivo utilizo concepções existentes no Manual do Instrutor do Exército (T 21-50) (1997), e nas visões de autores como Maurice Tardif (2002), Selma Garrido Pimenta (1996) e Clermont Gauthier et al (2006).

Porém, antes de iniciar essa discussão, convém também identificar o conceito de profissionalidade docente, utilizada por alguns autores como sendo um sinônimo de exercício da docência. Nesse sentido, aqui destaco o exercício da docência como uma habilidade. Assim, para Sacristán (1995, p. 65), a profissionalidade docente é entendida como,

[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão de ser professor.

No conceito acima, o autor coloca a profissão docente sendo construída com um conjunto de habilidades, que necessitam de conhecimentos específicos. Dessa forma ressalta o conjunto de comportamentos necessários, de conhecimentos mínimos, de destrezas, de atitudes e de valores.

Tardif (2004, p.61) ao tentar retratar determinadas habilidades necessárias ao exercício da docência descreve que “os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado”. Assim, deduzo que esses conhecimentos necessários são oriundos de diversas áreas do conhecimento, portanto, são saberes variados.

Eles (os saberes docentes) abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2004, p. 61).

Conforme a expressão de Tardif, saber-ensinar trata-se de uma habilidade do professor de profissão. E é essa destreza que tento aqui retratar, ao falarmos da habilidade que o mestre deve ter para desenvolver competências junto com os seus alunos.

Passando agora a discorrer sobre o Manual do Instrutor, reparo que o mesmo concede um grau de importância ao processo de comunicação na parte de ensino-aprendizagem, cujo conceito pode ser descrito como sendo “um processo de comunicação onde se destacam as atitudes do instrutor e as habilidades em se comunicar com os instruendos” (T 21-50, 1997, p. 1-5). Para tanto, o instrutor deve ser capaz de desenvolver as seguintes atitudes:

(1) Saber ouvir - Prestando atenção àquele que fala, procurando perceber o significado real das palavras que ouve, ser paciente para ouvir, estar predisposto a responder aos comentários ou observações feitos pelo instruendo e suprimir qualquer forma de preconceito.

Atributo importante para um desenvolvimento profissional completo, saber ouvir é garantir a comunicação com seu interlocutor. Em outras palavras é dar atenção ao que está sendo falado.

(2) Expressar-se com clareza - Zelar pela comunicação clara e precisa do que pensou, assim como adaptar-se ao linguajar dos instruendos.

É uma habilidade que deve ser desenvolvida pelo docente. Expressar-se de forma clara agrega valor ao conteúdo da mensagem e evita discussões por eventuais situações dúbias.

(3) Saber lidar com sentimentos e emoções - Reconhecer as próprias emoções e as dos instruídos, admitindo, controlando, analisando as emoções do grupo e conversando sobre elas, procurando servir de exemplo.

No contexto pedagógico cabe registrar que, no nosso cotidiano, estamos lidando com indivíduos, que sofrem influências socioculturais do meio em que vivem. Assim, o professor tem que procurar-se manter-se de forma equilibrada no despertar desses sentimentos e emoções envolvidos na fala.

(4) Adotar uma atitude favorável à expressão de ideias e sentimentos, utilizando o diálogo permanente com os instruídos, relacionando-se bem com a turma, uma vez que um bom ambiente de trabalho facilita a aprendizagem.

Em outras palavras, é ser capaz de criar um ambiente produtivo, onde todas as pessoas presentes naquele local sintam-se motivadas e estimuladas em dar contribuições e resolverem os desafios propostos.

(5) Criar situações que contribuam positivamente para o aumento da autoestima dos instruídos, assim como estar sempre receptivo às mudanças positivas.

De uma forma simples, esse contexto pode ser descrito como oferecer elogios e recompensas para os discentes, bem como garantir a adoção de uma boa prática sugerida pelos mesmos.

Tardif (2002) em seus estudos sobre a formação de professores considera que o nível de competência do professor pode ser desenvolvido baseado em quatro saberes (ou habilidades) de sua formação: (1) Saberes da formação profissional, (2) Saberes disciplinares, (3) Saberes curriculares e (4) Saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional podem ser descritos como um conjunto de saberes que são transmitidos aos professores durante o processo de formação. Podem ser descritos como os conhecimentos pedagógicos, métodos e técnicas de ensino já testadas e legitimadas.

Os saberes disciplinares são aqueles oriundos dos diferentes campos do conhecimento, como as ciências exatas e ciências humanas, disciplinas, etc. Foram

sendo registrados e acumulados pela sociedade ao longo de sua existência e estão disponíveis para pesquisadores e comunidade científica por intermédio de diversas fontes.

Os saberes curriculares podem ser descritos pela forma como as diversas instituições de ensino executam a gestão dos seus programas educacionais. De uma forma geral são apresentados para o aluno sob a forma de currículos escolares, contendo objetivos, perfil do profissional desejado, cronograma, que os professores devem ter ciência prévia antes de sua aplicação.

Os saberes experienciais são o resultado da atividade docente. Sua aquisição dá-se pelo convívio diário no espaço escolar e nas relações de trabalho. Assim forma-se a personalidade daquele profissional, baseada na experiência individual e nas habilidades adquiridas no ato de ensinar (saber fazer) e de conviver (saber conviver).

Pimenta (1996) em seus estudos sobre a formação de professores e identidade docente considera que os saberes (habilidades) dos professores podem ser separados três níveis: (1) Saberes da experiência, (2) Saberes do conhecimento e (3) Saberes pedagógicos.

Os saberes oriundos da experiência, assim como coloca Tardif (2002), são aqueles saberes que foram adquiridos ao longo da vida, inclusive com a imagem de outros professores. É a experiência socialmente acumulada que se sabe sobre o que é ser professor. Nesse aprendizado estão inseridos saberes aprendidos pelo professor quando aluno, com os professores significativos que compartilhou momentos, assim como o que é produzido na práxis em um processo de reflexão e troca com os colegas.

Os saberes oriundos do conhecimento abrangem a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo. Ouso dizer que são aqueles saberes em que o professor, ao fazer suas reflexões e baseado em suas experiências, sente-se desconfortável com determinados assuntos que já teve que tratar. Nesse sentido, sua ideia é de uma pessoa desejosa de mudanças, baseado em conflitos vivenciados.

Os saberes pedagógicos englobam não somente os conhecimentos que o professor detém como um saber pessoal. Fazem parte desses o “como” transmitir esses conhecimentos de forma compreensível para os alunos. Abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos

específicos, tudo aquilo que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Gauthier et al (2006) utiliza a expressão “reservatório de saberes do professores”, quando procura identificar a pluralidade de saberes que devem ter os mestres. Segundo o autor, esses saberes são em número de seis e podem assim ser identificados: (1) Disciplinares (disciplinas a serem ministradas); (2) Curriculares (o programa do curso e os objetivos); (3) Das Ciências da Educação (o manter-se atualizado); (4) Da Tradição Pedagógica (usualmente conhecidos); (5) Experienciais (adquiridos com o tempo, incluindo colegas de profissão) e (6) Da Ação Pedagógica (jurisprudência pública validada).

Como síntese deste subitem e para que os conteúdos dos autores e do referido manual do instrutor fiquem ilustrados de uma melhor forma, confecciono o quadro abaixo, com o objetivo de destacar a importância do professor ter habilidade nas lides pedagógicas e desenvolver de competências no estudante.

Quadro 10 – Saberes / Habilidades Docentes / Profissionalidade

Saberes / Habilidades Docentes / Profissionalidade			
Manual do Instrutor	Tardif	Pimenta	Gauthier
<ul style="list-style-type: none"> - Saber ouvir. - Expressar-se com clareza. - Saber lidar com sentimentos e emoções. - Adotar uma atitude favorável - Criar situações que contribuam positivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes da formação profissional. - Saberes disciplinares. - Saberes curriculares. - Saberes experienciais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes da experiência. - Saberes do conhecimento. - Saberes pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinares. - Curriculares. - das Ciências da Educação. - da Tradição Pedagógica. - Experienciais. - da Ação Pedagógica.

Fonte: o autor. Adaptado de T 21-50 (1997), Pimenta (1996), Gauthier et al (2006) e Tardif (2002).

Concluindo este tópico, observa-se que todas as colocações expostas se referem a atitudes e habilidades de um mediador (e bom professor). Tais qualidades estão relacionadas a questões inerentes à sua pessoa (ou inatas), experiências adquiridas na vida de classe, identificação com os alunos e suas particularidades, dinâmica social e boa conduta como cidadão, além do domínio da disciplina ensinada. Assim, o resultado a se esperar, ou desfecho dessa maneira de agir será observado na aprendizagem do aluno e na consecução das competências a serem desenvolvidas.

5.7 Atitudes e Valores

Creio não ser uma tarefa fácil falar sobre atitudes e valores em qualquer situação do cotidiano, pois em geral a temática envolve heranças culturais, locais na geografia terrestre, hábitos e costumes, aceitação de normas, etc. E fugindo um pouco dos conceitos formais, entendo que atitude é impulso, ação. Aquele sentimento que nos faz tomar uma decisão em dado momento. Já a palavra valor eu entendo que se refere à qualidade. Tudo aquilo que fazemos tem dada validade, seja financeira, moral, comportamental.

A educação não poderia ser diferente, independente do nível do aprendizado. Entendo que a educação inicia o seu desenvolvimento na vida familiar, nas relações humanas, no trabalho, nas escolas. Nesse sentido, está inserida no desenvolvimento de atitudes e valores.

Arrisco-me, então, a fazer a indagação: por onde anda a escola nesse momento em que falo de atitudes e valores? Historicamente, a escola foi instituição escolhida pelo Estado e pela família como o local para que sejam ensinadas atitudes e valores para uma vida harmônica em sociedade, desenvolvimento pessoal, exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho. E conforme a LDBEN/96:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Continuando a discussão da temática podemos nos perguntar sobre quais são os valores e atitudes que devem ser estudados e desenvolvidos na escola? Responder ao questionamento em tela é uma exigência da atualidade, marcada pelo mundo globalizado, pelas notícias “*on time*”, por todos os paradigmas a serem quebrados, por temas ecológicos, de direitos e deveres, etc. Acompanhar a velocidade com que todas essas propostas acontecem não é tarefa fácil. Mais do que isso, é um desafio, pois muitas vezes não temos tempo hábil de acompanhar a velocidade dessas transformações. Mas novamente baseio-me na LDBEN/96 para responder a indagação anterior:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Pelo exposto, ao se ensinar as atitudes e os valores baseados nos princípios do Art. 3º, da LDBEN/96, estaremos agindo com a certeza de que estamos cumprindo o dever legal da vida em sociedade, permeada pela harmonia e no papel individual do cidadão e do Estado. Também seremos sabedores de que a escola terá, no seu interior, os conflitos da sociedade, oportunidade em que todos os envolvidos no processo educativo podem discutir e opinar sobre as situações que lhes causam desconfortos ou lhes promovam desafios.

Nessa oportunidade, da ação, cercada por um conjunto de valores, é que insere também o professor. A mera transmissão de conhecimentos faz parte de um contexto histórico. Em uma pedagogia moderna é pouco utilizada. Agora o objetivo vai adiante da transmissão de conhecimentos. Busca também, por exemplo, desenvolver competências no aluno, em posição central do processo pedagógico e da educação escolar. Nesse entremeio, o que caberia, então, ao docente?

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (LDBEN/96).

Respondendo a pergunta, à luz do constante na LDBEN/96, cabe aos docentes serem efetivos nas suas atribuições descritas. Se os educadores deixarem de cumprir o seu papel, não existirá um modelo referencial de conduta para os

alunos. Assim a escola seria apenas um ambiente de convívio social. Nesse sentido é que cresce o papel escolar e julgo ser o mais importante, salvo melhor juízo: ensinar atitudes e valores. E para o leitor deixo a questão: o que seria da escola, em qualquer nível de ensino, se deixasse ensinar explicitamente a prática de atitudes e valores?

A escola ensina atitudes e valores quando o professor prepara suas aulas de acordo com as atividades curriculares. Em seu planejamento consegue ilustrar situações-problema do dia-a-dia, motivando o mesmo a pensar sobre questões que cruzam diferentes áreas do currículo. A escola e o professor ensinam atitudes e valores em situações que ocorrem ao acaso, quando acontecem desentendimentos ou discussões entre pessoas e existe a correção do ato de imediato, com a ação da Direção. Nessa proposta não existe data e horário no cronograma para ensinar atitudes e valores. Ao contrário, o ensino destes decorre da maneira de agir e de pensar de todos os agentes educacionais, baseado nas suas condutas e em suas firmezas de propósitos. A LDBEN/96, assim descreve como deve acontecer a formação do profissional de educação:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (LDBEN/96).

E os alunos? Imagino que os alunos aprendem atitudes e valores quando são entendidos por seus pares e seus mestres, nas boas condutas sociais de respeito e de entendimento. Quando aprendem o que é ser solidário e tolerante, quando trabalham em grupo e compartilham ideias. Assim é que se desenvolvem os valores e as atitudes, de forma harmoniosa com a exploração das qualidades individuais.

O ensino militar não é diferente das demais normais sociais em vigor. Apesar de não ser diferente, é “regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (Art. 83, LDBEN/96).

As atitudes e valores cultuados pelos militares (e que a sociedade também espera que os militares manifestem) estão relacionados às boas normas de conduta

em vigor, destacando-se os valores cívicos. São também regulados em lei como a maioria das normas sociais.

Art. 27. São manifestações essenciais do valor militar:

- I - o patriotismo, traduzido pela vontade inabalável de cumprir o dever militar e pelo solene juramento de fidelidade à Pátria até com o sacrifício da própria vida;
- II - o civismo e o culto das tradições históricas;
- III - a fé na missão elevada das Forças Armadas;
- IV - o espírito de corpo, orgulho do militar pela organização onde serve;
- V - o amor à profissão das armas e o entusiasmo com que é exercida; e
- VI - o aprimoramento técnico-profissional.

Na legislação escolar, valores são destacados como “princípios éticos a partir dos quais as pessoas julgam as situações e as condutas e experimentam determinados sentimentos e emoções” (NDACA, 2014, p. 6). São exemplos de princípios éticos o civismo, o patriotismo, a disciplina, a hierarquia, a lealdade, a justiça e a honestidade. Os princípios éticos citados na normativa anterior estão descritos consoante com a Lei 6.880/80 (Estatuto dos Militares), que corrobora com todo o debate até agora exposto sobre atitudes e valores, a saber:

Art. 28. O sentimento do dever, o pundonor militar e o decore da classe impõem, a cada um dos integrantes das Forças Armadas, conduta moral e profissional irrepreensíveis, com a observância dos seguintes preceitos de ética militar:

- I - amar a verdade e a responsabilidade como fundamento de dignidade pessoal;
- II - exercer, com autoridade, eficiência e probidade, as funções que lhe couberem em decorrência do cargo;
- III - respeitar a dignidade da pessoa humana;
- IV - cumprir e fazer cumprir as leis, os regulamentos, as instruções e as ordens das autoridades competentes;
- V - ser justo e imparcial no julgamento dos atos e na apreciação do mérito dos subordinados;
- [...].
- IX - ser discreto em suas atitudes, maneiras e em sua linguagem escrita e falada;
- X - abster-se de tratar, fora do âmbito apropriado, de matéria sigilosa de qualquer natureza;
- XI - acatar as autoridades civis;
- XII - cumprir seus deveres de cidadão;
- XIII - proceder de maneira ilibada na vida pública e na particular;
- XIV - observar as normas da boa educação;
- XV - garantir assistência moral e material ao seu lar e conduzir-se como chefe de família modelar;
- [...].
- XIX - zelar pelo bom nome das Forças Armadas e de cada um de seus integrantes, obedecendo e fazendo obedecer aos preceitos da ética militar.

Analisando o exposto até o momento, reflito sobre o ato docente de ter que ensinar atitudes e valores. O que ensinar primeiro? Atitudes? Ou valores? Ensinar de maneira conjunta? Confesso que a dúvida ainda permanece nos meus questionamentos... Ao mesmo tempo penso que se eu não tiver definido em minha mente os meus reais valores, como tomar ou adotar determinada atitude? Assim, deduzo que as atitudes e os valores correm em linhas paralelas, um complementa o outro. Não posso ensinar atitudes e valores sem praticá-los...

Nesse momento torna-se praticamente impossível não lembrar do Relatório à UNESCO apresentado por Jacques Delors (Educação: um tesouro a descobrir) (2010). No texto do documento, o autor nos mostra que “a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 2010, p. 31).

Aprender a conhecer: significa ter domínio dos instrumentos de conhecimento. O trabalho a ser desenvolvido volta-se para atividades que desenvolvam o raciocínio, a dedução, a compreensão e a memória. Importante combinar uma cultura geral, mas buscando conhecer novas linguagens. “Aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida”. O desfecho disso caracteriza-se pela capacidade de expor um pensamento crítico, baseado nos seus entendimentos e opiniões (ibid, p. 31).

Aprender a fazer: não somente adquirir uma qualificação profissional, mas, ser capaz de enfrentar situações conflituosas e trabalhar em equipe. Envolve o desenvolvimento de habilidades e a capacidade de entender e aplicar os conhecimentos teóricos que possui.

Aprender a conviver: um dos maiores desafios da atualidade, pois retrata ter um pensamento mais coletivo do que individual. Entre todas as pessoas existem semelhanças e interdependências, promovidas, sobretudo, pela cultura. Compreender o outro, respeitar as diferenças e preparar-se para gerenciar conflitos são as palavras-chave para aprender a conviver.

Aprender a ser: “desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal” (ibid, p.31). A educação confere ao indivíduo a liberdade de pensar, de ser dono de seu destino. Entretanto, esse indivíduo também deve ser capaz de fazer a sua reforma íntima e observar questões

de discernimento de sua ação, de aperfeiçoar-se, de reconhecer seus erros e promover mudanças, começando por si.

No momento de fazer a síntese de toda a documentação que foi citada vejo que algumas inferências podem ser feitas e que traduzem aquilo que busquei mostrar. Em número de seis, descrevo-as abaixo como forma de conclusão do exposto:

- (1) atitudes e valores não somente se ensina, se demonstra. São como princípios de liderança, onde o bom líder mostra e demonstra, se necessário, aquilo que deve ser feito;

- (2) o contexto histórico determinou que a escola também ensinasse atitudes e valores. Na parte prática, de alguma forma isso vai incidir no trabalho em sala de aula, independente do nível de formação;

- (3) os princípios educacionais identificados pelas mais diversas legislações são excelentes ferramentas para serem seguidas e se completam, sejam eles expostos pela LDBEN ou pela legislação militar;

- (4) o professor sempre será auditado, seja pela escola, seja pelos responsáveis dos alunos, seja pela comunidade escolar. Portanto, o professor deve ter atitude e demonstrar o seu valor como profissional. Se não fizer isso irá contribuir para os dados estatísticos negativos da educação;

- (5) os alunos não podem ficar sem uma pronta resposta de um ato que atente contra as atitudes e valores. Tem que existir tempestividade. O regimento interno escolar pode ajudar nessa ação/reação; e

- (6) os quatro pilares da educação para a vida proposto por Delors (2010) servem-nos como uma linha norteadora da educação pós-moderna. Se antes de tudo aquilo que formos praticar na escola pensarmos no citado por Delors, com certeza o aprendizado dará um passo à frente.

5.8 Dez teses de Sacristán sobre a utilidade das competências em educação

Sacristán (2011) diz que o planejamento do construto competências na educação costuma ter traços definidores. Assim:

- Reagem as práticas acadêmicas tradicionais, que não agregam capacitação alguma ao sujeito.

- Tem enfoque utilitarista, representadas pela experiência na formação profissional. Entretanto, isso não significa que a formação se limite ao saber fazer.

- É representado pelos planejamentos para os quais a funcionalidade é meta de toda a educação, de tudo aquilo que é aprendido possa ser utilizado como recurso ou capacitação adquirida.

Nas teses elaboradas, o autor

[...] pretende que as competências atuem como guias para a elaboração e desenvolvimento dos currículos e das políticas educacionais; que sirvam de instrumento para a comparação dos sistemas educacionais, se constituindo uma visão geral da educação (SACRISTÁN, 2011, p. 14-15).

Nesse sentido, identificar, mesmo que de forma resumida, as teses de Sacristán (2011) antes de fazer as considerações finais deste trabalho ajuda-nos a descobrir um pouco mais sobre esse universo (competências na educação) e a fomentar o nosso raciocínio.

Tese 1: A Linguagem não é inocente

Isso quer dizer que a linguagem tem as características da sociedade que a pratica. Por trás dessa linguagem existe uma epistemologia, ou uma visão do conhecimento. Diante disso, haverá uma visão de sociedade, uma política do conhecimento das instituições educativas, por exemplo. Assim, o termo competências é cheio de significados, práticas e ações, conforme os contextos, conforme a linguagem. Quando se utiliza o termo em questão no discurso educativo, opta-se por uma forma de entender os problemas e de condicionar aquilo que se está por fazer.

Tese 2: Tudo o que sabemos tem uma origem

O uso do conceito de competência em educação parece ser interessante na busca de indicadores completos, que traduzem efeitos educacionais de relevância. Entretanto, não se pode entrar em contradição e considerar que o que é válido é somente aquilo que pode ser medido. Avaliar competências é difícil e nem tudo é avaliado a partir de indicadores. Um exemplo disso é a escrita, um processo de

expressão de “fora para dentro” que não é submetido à avaliação pelo PISA - Programme for International Student Assessment) (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), por ser de difícil correção.

Tese 3: Da avaliação de resultados tangíveis de um processo, não podemos determinar o caminho para sua produção em educação

As competências podem deixar espaços vazios no seu contexto de formação. O exemplo dado por Sacristán (2011, p. 28) pergunta: “alguém pode nos dizer exatamente a competência de ser empreendedor, como se consegue e como saberemos se a conseguimos?” Assim, o saber fazer em uma profissão tem várias formas de se manifestar, crescendo de importância as formas de interação entre elas. No nível universitário o autor julga o enfoque competências “insuficiente e improcedente” (ibid, p.29), porque a universidade tem, entre outras missões, “a missão de desenvolver a capacidade de criticar as competências, aperfeiçoá-las e revisá-las” (ibid, p. 29).

Tese 4: O percurso europeu rumo à implantação da linguagem sobre as competências tem sua história particular

O percurso europeu de implantação da linguagem por competências relaciona-se com programas de educação e de formação da União Europeia (UE). A importância desse empreendimento visa à convergência dos países da EU, colocando a educação a serviço da economia, visando à competição com economias mais desenvolvidas como a dos Estados Unidos e Japão.

Tese 5: Competência não é mais um conceito preciso, o que dificulta – para início de conversa – a comunicação

Como adjetivo, competência, de uma maneira geral, refere-se a um saber bem fazer algo. Entretanto, no sentido abstrato, como vamos relacionar esse termo? Certamente, quando pensamos no termo competência pensamos em alguma atributo ou habilidade bem desenvolvida por dada pessoa ou grupo, ou seja: competência para... (algo). Além disso, nos patamares educativos o conceito possui

muitos sinônimos que vem sendo utilizados, tais como capacidade, habilidade, destreza, efetividade. Importante é o entendimento de que as competências se tornem um conceito de discurso global sobre a educação.

Tese 6: Não há consenso sobre o que são as competências, é impossível que haja sobre quantas e quais são

Existem diferentes entendimentos sobre, por exemplo, quais são as competências básicas a desenvolver com todos os indivíduos, observados o Programa DeSeCo (Program Definition and Selection of Competencies) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e o Programa de Competências da União Europeia.

Tese 7: Atualmente precisamos da competência geradora das próprias competências

O autor coloca em dúvida a prática educativa da competência ao supor “em que medida e de que maneira o que acreditamos saber que são as competências é um saber válido e suficiente para poder provoca-las e estimulá-las” (SACRISTÁN, 2011, p. 47)? Dessa forma encontramos dificuldade de encontrar aquilo que o autor chama de *competência geradora*, ou seja: dominar o saber fazer para o que aqueles que estão sendo educados o adquiram.

Tese 8: A utilidade de uma proposta não se garante por proceder de organismos governamentais, intergovernamentais ou internacionais

O autor considera que o discurso das competências na educação foi motivado, sobretudo no cenário europeu, pelo poder dos meios de comunicação governamentais e instituições internacionais, chamando esse fato de discurso vertical. Esse discurso talvez possa explicar a pouca ou muita capacidade que essa nova linguagem tem “para fecundar a realidade da educação que as pessoas recebem” (SACRISTÁN, 2011, p. 50).

Tese 9: Às vezes criam-se problemas técnicos artificiais que ocultam os reais

Na ótica do autor o uso do tema competências é entendido como uma reconstrução de linguagem, que o liga para a convergência europeia. Entretanto, na prática, cada governo irá interpretar as diretrizes e as executar na medida que pode. Ao se dirigir a essa nova pedagogia – das competências, o autor faz algumas perguntas impertinentes, conforme o mesmo coloca, tais como?

O que de novo e útil essas ideias trazem aos valores e às práticas que possuímos, conhecemos e que inquietaram e hoje se movem os seres humanos e as sociedades – e com os governos deveria acontecer o mesmo – em direção ao progresso, à justiça, ao acesso universal à educação, à racionalidade, ao conhecimento crítico, à busca da aprendizagem relevante, significativa, integrada, aplicável e motivadora?

O que se corrige daquilo que fazemos mal com a introdução desse novo discurso?

O que devemos por sob suspeita nas práticas atuais com a introdução da nova linguagem (SACRISTÁN, 2011, p. 57)?

Encerrando, coloca que “os males que atingem a educação não estão na falta de definição das aprendizagens que queremos conseguir em termos de competências” (ibid, p. 57).

Tese 10: As fontes do bom saber e do bom fazer não secaram e não deveríamos renegá-las, escolhendo outras verdades em que acreditar

Na visão do autor não é necessário inventar para que tenhamos um mundo composto por indivíduos melhores a partir de uma boa educação. O mesmo esclarece que, trabalhando-se relatórios que já possuímos e estando a par de alguns princípios e recomendações podemos incitar os problemas a serem tratados. Da mesma forma, oferece algumas recomendações para que os conteúdos de aprendizagem sejam fontes de desenvolvimento de capacidades e sugere princípios para o desenvolvimento do currículo. Desses “princípios podem ser extraídas infinitas possibilidades para encontrar matéria para construir competências” (SACRISTÁN, 2011, p. 61). Por fim, faz o lembrete de que não sejam esquecidas as boas tradições do pensamento e da prática, que devem ser mostradas.

Em síntese, analisando as dez teses expostas pelo autor, entendo que o mesmo quer nos mostrar que novidade não é significado de modernidade. Nesse sentido, o bom entendimento é não se adotar uma posição de perplexidade ao nos

depararmos com novos conceitos pedagógicos, que podem ser chamados de aparentes. A capacidade humana de mudar linguagens para compor inovações é real e não exclui a proposta de ensino por competências. Desta feita, o que deve ser ressaltado e buscado são as boas práticas. Essas sim devem ser utilizadas para trabalhar os problemas educativos que, de uma maneira geral, a comunidade escolar já os tem identificado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, PORÉM NÃO CONCLUSIVAS

A origem desta dissertação está ligada ao interesse deste autor em conhecer um pouco mais sobre esse modelo educativo (competências), tendo em vista a minha trajetória profissional como militar, onde desempenho a função de instrutor (docente) do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre (CPOR/PA), desde 2012.

Inicialmente, a explicação de redigir as considerações finais de forma não conclusiva pode ser descrita pelo fato de que não quero tomar uma posição de concordância (ou não) pela adoção de um sistema de ensino por competências. O conceito é identificado por possuir múltiplas visões e uma gama de autores já escreveu sobre a temática. De forma particular, considero a mudança como sendo um fator de inovação pedagógica e sou a favor da realização de inovações periódicas em ambiente escolar. Digo isso por considerar, também de forma particular, que são a partir de propósitos novos que conseguimos alcançar os níveis mais elevados de ensino, pesquisando, escrevendo, mudando e gerenciando projetos.

Disso posto, retomo o **objetivo geral** da presente dissertação, que é analisar como o ensino por competências é abordado nas Instruções Reguladoras e quais as decorrências dessa abordagem para as práticas educativas no CPOR/PA. E para que essa pergunta fosse respondida destaquei quatro outros propósitos, que chamei de **objetivos específicos**, a saber:

- Analisar os significados de competência a partir da concepção de autores que abordam este conceito.
- Identificar a concepção de competência presente nas Instruções Reguladoras.
- Problematizar a concepção de competência presente nas Instruções Reguladoras tendo como referencial alguns autores que abordam este conceito.
- Descrever as decorrências da concepção sobre competência para as práticas educativas no CPOR/PA.

O estudo dos objetivos específicos realizado ao longo dos capítulos e suas sínteses teóricas é que me permitiram chegar as dez conclusões descritas mais abaixo. Para tanto, após descrever os procedimentos metodológicos, apresentei pequenos relatos da vida do Marechal (*post-mortem*) Salvador César Obino. Falar sobre a história da educação militar tornar-se-ia algo muito amplo neste espaço. Já

falar sobre a vida de César Obino – idealizador e primeiro Comandante do CPOR/PA - e ressaltar aspectos que retratam a história do CPOR/PA e da educação militar julguei ser algo mais pertinente. Como criança testemunhou o cerco a Bagé/RS, que aconteceu por ocasião da Revolução Federalista de 1893. No desfecho desta, um acordo de paz foi assinado no dia 23 de agosto de 1895, em Pelotas/RS, com a vitória dos seguidores de Júlio de Castilhos, republicanos e identificados ideologicamente com os ideais positivistas. Nesse sentido, surge aqui uma primeira influência da pessoa de César Obino, que dizia ser positivista.

Como militar, já no posto de capitão, ano de 1928, organizou e dirigiu o Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre, tendo sido o seu primeiro comandante nomeado em 31 de janeiro de 1928, data da criação do CPOR/PA. Como Oficial General, em um de seus últimos feitos, idealizou a Escola Superior de Guerra (ESG), que tem por objetivo agregar civis e militares em assuntos relacionados à defesa de um país, assim como acontece nos Estados Unidos da América no War College e Industrial College.

Na sequência do trabalho abordo o papel dos Centros de Preparação de Oficiais da Reserva no cenário nacional, amparados pela Lei do Serviço Militar e Constituição Federal. Identifico, também, aspectos das Instruções Reguladoras do Ensino por Competências, normatização recente que regula questões do ensino militar no Exército, dentre outras.

Ato contínuo, abordo questões da história da educação brasileira, buscando inserir a origem das competências nesse contexto. Promovo um diálogo com os autores que escrevem sobre essa temática e estabeleço uma breve ligação sobre a inserção dessa temática no nível da instituição militar.

Depois disso, dentro de categorizações pré-definidas, começo a fazer pequenas análises sobre a normativa militar e concepções teóricas de apoio, que me auxiliam a chegar a algumas conclusões que passo a citar, podendo servir como decorrências para a implantação dessa prática educativa no CPOR/PA:

- 1) Os conteúdos de aprendizagem não devem ser reduzidos apenas a disciplinas. São conteúdos de aprendizagem tudo aquilo que promova o desenvolvimento de capacidades de relação interpessoal, de inserção social ou atitudinal. É audaciosa a tarefa de estruturar conteúdos de aprendizagem, entretanto, devemos insistir na busca de organizá-lo da melhor maneira. Nesse sentido, de não reduzir currículos apenas em disciplinas o CPOR/PA possui no seu

PLADIS horários distribuídos para temas como assuntos da atualidade, palestras e visitas e programas de leitura.

2) Qualquer currículo escolar enfatiza a importância da atividade cognitiva, de pensar. Nesse escopo, a aprendizagem das competências deve criar um ambiente de trabalho onde o aluno e o professor possam se relacionar. Para isso, a adoção de uma situação-problema pode ajudar a construir esse objetivo. Os programas de disciplinas do CPOR/PA oferecem questões que podem servir de embasamento para as citadas situações-problema.

3) Capacidades físicas e motoras são importantes de serem desenvolvidas para atender aos princípios de boa saúde. No ambiente militar, além da promoção da saúde elas visam aumentar a capacidade física da atividade fim, além de serem avaliadas nos programas institucionais. O indivíduo dotado de boa capacidade física e motora pode auxiliar os demais colegas de profissão na busca por uma boa saúde e qualidade de vida. O PLADIS do CPOR/PA contempla a disciplina Treinamento Físico Militar. Esse treinamento físico é realizado no ambiente de trabalho e supervisionado por profissional habilitado.

4) Capacidades morais são importantes de serem desenvolvidas em ambiente escolar e também na comunidade e na vasta aldeia global. Todos tem papel preponderante no seu desenvolvimento, seja ensinando, seja demonstrando. Trata-se de um princípio de convivência, de viver em comunidade. Para a prática educativa, a questão primordial a ser desenvolvida é o atributo responsabilidade. Ou seja: cada um tem que fazer o seu papel se desejosos de participar da vida em comunidade. Educação, respeito, humildade, pensamento coletivo e solidariedade são exemplos de ações que temos que promover para aprender a conviver.

5) Nos mapas funcionais, perfis profissiográficos de concludentes de cursos, *curriculum vitae* de profissionais das mais diversas áreas, propostas de emprego (requisitos mínimos), etc., são descritas todas as habilidades que se deseja de um profissional. O professor não é diferente. Dele serão exigidas habilidades de um verdadeiro engenheiro social. Para tanto, procurei expor aspectos relevantes para a conduta pessoal de um bom professor exarados no Manual do Instrutor do Exército e nos saberes docentes de Tardif (2002) e Pimenta (1996). As concepções teóricas descritas, podem ser utilizadas como uma boa linha norteadora do trabalho em ambiente escolar.

6) No mundo pós-moderno, que possui limites indefinidos de aspectos culturais e do conhecimento, atitudes e valores até podem ser ensinadas. Porém, mais importante do que isso é a sua demonstração, baseadas nas normas de conduta da sociedade. Pelo contexto histórico da educação brasileira, a responsabilidade de ensinar atitudes e valores também cabe à escola, independente do nível de formação. Se forem trabalhado os princípios educacionais disponíveis nas leis e regulamentos, bem como os quatro pilares da educação para a vida proposto por Delors (2010), com certeza o aprendizado será bem conduzido.

7) Sacristán (2011, p. 29), em uma de suas teses, criticou a inserção de competências no ensino superior. Na ótica do autor “o enfoque é insuficiente e improcedente, porque a universidade tem, entre outras, a missão de desenvolver a capacidade de criticar as competências, aperfeiçoá-las e revisá-las”. Já a instituição militar adotou esse modelo de ensino em todos os níveis do seu ensino. Como autor desta dissertação, na qualidade de pesquisador, vejo argumentos importantes na ótica de Sacristán e os respeito. Já na qualidade de militar, integrante de uma instituição com modelo de ensino regular, ressalto que, nas normativas militares, existe a possibilidade de alunos, professores e demais profissionais se manifestarem quanto à capacidade de criticar as competências, existindo normas para tal. Portanto, tenho a interpretação de que uma ideia não exclui a outra.

8) Fazer avaliação em um modelo de ensino por competências julgo não ser uma tarefa fácil. Entretanto, as normativas escolares diversas, se bem reguladas, podem ajudar no cumprimento desta. Aqui registro, em linhas gerais, o processo de construção de uma avaliação somativa conforme as normas vigentes para os CPOR. Primeiro - cabe ao professor/instrutor da disciplina a montagem da avaliação. Segundo – o trabalho do docente (a montagem da prova) é, seguidamente, submetido à Seção Técnica de Ensino (STE). Terceiro – A STE faz um trabalho de análise técnica da proposta de prova, que consiste em realizar um estudo de proporcionalidade entre a carga horária do(s) assunto(s) ministrado(s), o nível de cobrança (número de questões) na avaliação e a pertinência das mesmas. Quarto - Passada a avaliação pela STE, a mesma é conduzida para assinatura com a Direção escolar, com o respectivo gabarito. Novidade? Talvez não. Talvez muitas escolas adotem procedimento similar. Mas o que se deve destacar é que, nesse modelo de prova, a avaliação torna-se mais democrática, sendo observada antes de

sua aplicação efetiva por mais de um profissional da educação e comprometendo, inclusive, a Direção escolar.

9) O leitor pode pensar que, em um ambiente militar, regulado por preceitos tradicionais como a hierarquia e a disciplina, pode não existir espaço para a autonomia do docente. Pensar dessa forma é permitido. Entretanto, valendo-me da questão de pesquisador e também de integrante de uma instituição militar, aproveito para fazer o relato e dizer que encontraremos na instituição professores do tipo: especialistas técnicos, profissionais reflexivos e intelectuais críticos, conforme a classificação dada por Contreras (1997, p. 45). Mas também cabe ressaltar que, a característica da ação do profissional estará relacionada com a disciplina a ser ministrada. Se o docente instrui os alunos sob um material de emprego militar (MEM), por exemplo, é natural que sua abordagem seja mais técnica. Se o assunto a ministrar for sobre quando utilizar tal material, ou em que situação deve ser empregado esse material, talvez exista uma abordagem mais crítica ou reflexiva, pois utilizar um MEM faz o seu utilizador também pensar nas consequências do seu ato. Encerrando, é importante destacar que, quando falamos de autonomia, temos que trazer junto desse conceito a responsabilidade. Os motivos que nos levam a buscar uma maior ou menor autonomia nas lides diárias estão sempre atrelados ao desempenho apresentado. Desejar uma maior autonomia na execução de um trabalho é importante e é o desejo de todo o trabalhador consciente. Entretanto, isso deve ser encarado como uma conquista diária, sob a pena de recebermos críticas indesejadas de todos aqueles que nos envolvem.

10) A mudança para uma abordagem de ensino por competências, respeitada a decisão da Instituição em promovê-la, pode ser encarada como uma inovação pedagógica.

Feitas essas dez considerações, aproximando-me agora do encerramento desta dissertação, relato a satisfação pessoal de ter realizado esse estudo acadêmico sobre um tema atual e de expressão nacional. Muito me deixará satisfeito se alguma das concepções aqui descritas e sugeridas servirem de referência para qualquer instituição ou profissional. O texto da dissertação ainda tem por finalidade auxiliar mestres e gestores interessados em melhorar suas práticas, seja na formação continuada, no estágio de formação docente, dentre outros. E para aqueles que desejarem se aprofundar na temática do ensino por competências espero servir como um ponto de partida para o aperfeiçoamento de pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda Judith. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo/SP, 1991.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BARRIGA, Ángel Diaz. El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. **Perfiles educativos** [online]. 2006, vol.28, n.111, pp. 7-36.
- BASSO, Simone Sonza. **A Metodologia Baseada em Competências na Educação Profissional do SENAI**. 116 Fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2010.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. **Ministério da Educação do Brasil**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/>.
- BRASIL. **Escola Superior de Guerra**. Disponível em <http://www.esg.br/>.
- BRASIL. **Decreto nº 4.502, de 9 de dezembro de 2002**. Regulamento do Corpo de Oficiais da Reserva – R 68.
- BRASIL. **Decreto nº 6.703, de 18 de dezembro de 2008**. Estratégia Nacional de Defesa - END.
- BRASIL. **Lei nº 785/49, de 20 de agosto de 1949**. Cria a Escola Superior de Guerra.
- BRASIL. **Lei nº 4.375/64, de 17 de agosto de 1964**. Lei do Serviço Militar - LSM.
- BRASIL. **Lei nº 6.880/80**. Estatuto dos Militares.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid. Morta, 1997.

CORREIA, Mônica F.B; LIMA, Anna Paula Brito; ARAÚJO Cláudia Roberto de. As contribuições da psicologia cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 553-561, 2001.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio da organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 25, p.52-62, maio/ago, 2005.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e Habilidades: da Proposta à Prática**. São Paulo/SP: Loyola, 2001.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação: conceito e significado Pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v.14, nº 1, Janeiro/Junho de 2010, p. 73-78.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília/DF: UNESCO, 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. [et al]. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

GIL, Antonio Carlos. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

EXÉRCITO, Departamento de Educação e Cultura do. **Informativo da Educação e Cultura**. Rio de Janeiro, Junho, 2012.

EXÉRCITO, Departamento de Educação e Cultura do. **Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2014.

EXÉRCITO, Departamento de Educação e Cultura do. **Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais**. 1ª ed. Rio de Janeiro, 2014.

EXÉRCITO, Departamento de Educação e Cultura do. **Normas para a Construção de Currículos**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2014.

EXÉRCITO, Estado-Maior do. **Regulamento do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (EB10-R-05.017)**. Brasília, 21 Mar 2014.

EXÉRCITO, Estado-Maior do. **Manual de Campanha Liderança Militar**. 2ª ed. Brasília, EGGCF, 2011.

EXÉRCITO, Estado-Maior do. **Manual de Campanha Treinamento Físico Militar**. 3ª ed. Brasília, EGGCF, 2002.

EXÉRCITO, Diretoria de Ensino Superior Militar. **Plano de Disciplinas da Instrução Comum dos Cursos de Formação de Oficiais da Reserva**. Rio de Janeiro, 2013.

FILHO, Armando Martins. **AMAN (1811-1911):** 200 Anos formando o oficial do Exército Brasileiro. Kur'yt'yba. Revista do Colégio Militar de Curitiba. v 5. nº. 1, p.7-18, 2013. Disponível em: <http://revista.cmc.ensino.eb.br/index.php/revista/article/view/25/24>. Acesso em 12 Março 15.

GAUTHIER, Clermont; et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

GUEDES, Dartagnan Pinto. **Crescimento e desenvolvimento aplicado à Educação Física e ao Esporte.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. v. 25, p.127-140, dez, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário.** 20ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

MACEDO, Lino de. **Competências na educação.** Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/competencias_na_educacao.pdf>. Acesso em 10 Maio 13.

MACEDO, Lino de. **Competências e Habilidades:** Elementos para uma reflexão pedagógica. Seminário do ENEM, 1999. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>>. Acesso em: 13 Maio 2013.

MACHADO, Nilson José. **Educação competência e qualidade.** 2ª ed. São Paulo, Escrituras, 2010.

MACHADO, Nilson José. **Sobre a ideia de competência.** In.: PERRENOUD, Philippe et al. As competências para ensinar no século XXI – formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, Artmed, 2002, p. 137-155.

MAIA, Christiane Martinatti. **Desenvolvimento e aprendizagem.** Canoas, Ed. ULBRA, 2010.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, Marcos. **Inovação na Educação Superior.** Revista Interface, Botucatu, SP, v. 8, n. 40, p. 197-202, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação , Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORETTO, Pedro Vasco. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MÜLLER, Eduardo Cunha. **Marechal Salvador César Obino: o idealizador da Escola Superior de Guerra.** Porto Alegre: Metrópole, 2003.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. **Metodologia de pesquisa: Abordagem teórico-prática.** Campinas: Papirus, 2004.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. **História da Educação.** Rio de Janeiro. UFRRJ/CEP-EB, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez Novas Competências Para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **R. Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, São Paulo, 1996, p. 72-89.

PRIMI, Ricardo et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psic.: Teor. e Pesq.** 2001, vol.17, n.2, p. 151-159.

ROESCH, Sylvia Maria A. **Projetos de Estágio e de pesquisa em Administração.** 3ª ed. São Paulo: Atlas A., 2010.

RODRIGUES, Maria das Graças Villela. **Metodologia da pesquisa: elaboração de projetos, trabalhos acadêmicos e dissertações em ciências militares.** Rio de Janeiro. 2ª ed. EsAO, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. 2ª ed. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5ª ed. Cortez. São Paulo, SP, 1987.

SANTOS, Daniel Marcos dos. **Globalização, crise do trabalho e reforma da educação profissional.** Um estudo da Fundação Liberato Salzano. 2002, 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SEMINÉRIO, Franco Lo Presti. Uma reavaliação da pedagogia de nossos tempos: o lugar do oprimido e os conflitos contemporâneos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 3-17. jun/ago, 1990.

SILVA, Teresa R. N. da. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 70, p. 5-19, ago. 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZENTGRAF, Maria Christina Santos Rocha. **Metodologia da Pesquisa**. Rio de Janeiro. UFRRJ/CEP-EB, 2005.

ANEXO A – Modelo de PLADIS

PLADIS

(NOME EstbEns)

(NOME DO CURSO OU ESTÁGIO)

Aprovado pelo BI/_____Nº _____, de _____

PLADIS		
DISCIPLINA		Cg H Total:

ANO
(se não houver, eliminar a coluna)

COMPETÊNCIA PRINCIPAL:				
Unidade de Competência:				
Elemento de Competência:				
CONTEÚDO: (retirar os conteúdos do PLANID)	Cg H: 100		EIXO TRANSVERSAL (retirar do perfil com base nos conteúdos, mantendo o foco nos EC).	PADRÃO DE DESEMPENHO
ASSUNTOS (retirar os conteúdos do PLANID)	D	N		
1.	80	20		
2.	20	10		
3.	40	5		
n.	20	5		

Obs: - a Cg H Total será o somatório das Cg H, diurnas e noturnas, de todos os conteúdos, acrescida da Cg H retirada do PLANID, das avaliações e da retificação da aprendizagem;

- a Cg H dos conteúdos (números) será o somatório das Cg H dos assuntos (letras); e

- deixar em branco as colunas UC e/ou EC, caso os conteúdos não lhes sejam correspondentes.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (como devo trabalhar conteúdos/assuntos e o ET deste módulo)
<p>1. Objetivos da Aprendizagem.</p> <p>3. Procedimentos Didáticos.</p> <p>4. Atividades Compartilhadas.</p> <p>5. Avaliação da Aprendizagem.</p> <p>6. Indicações Básicas de Segurança na Instrução.</p>

REFERÊNCIAS
(Conforme ABNT)

ANEXO B – Modelo de PLANID

PLANID

(NOME Estb Ens)

(NOME DO CURSO OU ESTÁGIO)

Aprovado pelo BI/_____, Nº_____, de_____

PLANID			
ANO (se não houver, eliminar a coluna)	FASE/PERÍODO/CURSO (escolher / se não houver, eliminar a coluna)	MODALIDADE	MÓDULO
1	BÁSICO	PRESENCIAL	1

COMPETÊNCIA PRINCIPAL: Operar em Situações de Guerra.						
UC	EC	CONTEÚDOS	DISCIPLINAS	Cg H		
				D	N	T
Empregar técnica de combate individual.	Empregar produto de defesa em diversas situações.	Granada de mão.	Armamento, Munição e Tiro.	20	10	30
			Química.	04	-	04
		Fuzil 7,62	Armamento, Munição e Tiro.			
	Química.					
	Utilizar o terreno nas Op Mil.	Pistola 9mm.	Armamento, Munição e Tiro.			
			Química.			
n...		Terreno e condições meteorológicas	Técnicas Militares III.			
		Construção de abrigos	Técnicas Militares III.			

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (como trabalhar a(s) SI deste módulo)**SITUAÇÃO INTEGRADORA: OP MONJOLO****1) Objetivos de Aprendizagem****Progressão no Terreno**

Aplicar as técnicas de progressão no terreno (PROCEDIMENTAL).

Agir de modo resiliente (ATITUDINAL).

(...)

Tiro

Executar o tiro com o Fuzil 7,62 e a Pistola 9mm, aplicando as técnicas correspondentes (PROCEDIMENTAL).

Agir com coragem (ATITUDINAL).

(...)

2) Orientações para a Situação Integradora

A SI deverá proporcionar desafios variados que permitam a aplicação de técnicas militares inerentes ao combatente individual e o emprego adequado de produtos de defesa.

(...)

3) Indicações Básicas de Segurança na Instrução

Presença de equipe médica em todas as atividades de risco; equipe de salvamento aquático com bote, boias e coletes para a equipe e para os alunos que precisarem de socorro. A travessia deve ser feita por um aluno de cada vez; etc.

4) Meios Auxiliares de Instrução (MAI)

Barracas de campanha, cordas, munição de festim e real para fuzil 7,62 e para a pistola 9mm, simulacros de granadas de mão e bocal, granadas reais, etc.

**ANEXO C – Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos
Atitudinais (NDACA)**



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
SECRETARIA-GERAL DO EXÉRCITO

Separata ao Boletim do Exército

SEPARATA AO BE Nº 51/2014

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO

PORTARIA Nº 143-DECEX, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2014

Aprova as Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais - 1ª Edição (NDACA - EB60-N-05.013), e dá outras providências.

Brasília-DF, 19 de dezembro de 2014.

ANEXO D – Normas para a Construção de Currículos (NCC)



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
SECRETARIA-GERAL DO EXÉRCITO

Separata ao Boletim do Exército

SEPARATA AO BE Nº 41/2014

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO

PORTARIA Nº 127-DECEX, DE 24 DE SETEMBRO DE 2014

Aprova as Normas para a Construção de Currículos - 2ª Edição (NCC - EB60-N-06.003)

Brasília-DF, 10 de outubro de 2014.

**ANEXO E – Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e
Avaliação (IREC)**



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
SECRETARIA-GERAL DO EXÉRCITO

Separata ao Boletim do Exército

SEPARATA AO BE N^o 40/2014

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO

PORTARIA N^o 125-DECEX, DE 23 DE SETEMBRO DE 2014

Aprova as Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação - 2^a
Edição (IREC - EB60-IR-05.008).

Brasília, DF, 3 de outubro de 2014.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R344e Regus, Carlos Guilherme Maciel.

O ensino por competências [manuscrito]: uma visão das instruções reguladoras do ensino por competências e suas decorrências para as práticas educativas no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre (CPOR/PA) / Carlos Guilherme Maciel Regus. – 2015. 98 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

“Orientação: Prof^a. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento”.

“CoOrientação: Prof. Dr. Clédes Antônio Casagrande”.

1. Educação. 2. Práticas educativas. 3. Formação de professores. 4. Competências. I. Sarmento, Dirléia Fanfa. II. Casagrande, Clédes Antônio. III. Título.

CDU: 371.3

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380