

CENTRO DE ESTUDOS DE PESSOAL

COLETÂNEA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS  
2006

Organizadores  
Júlio César Gomes  
Sarita Léa Schaffel

Rio de Janeiro  
2006

Publicado por: Centro de Estudos de Pessoal (CEP)  
Copyright © 2006 Centro de Estudos de Pessoal

### Créditos

Capa, projeto gráfico e diagramação: Guido da Silva Godinho  
Foto da capa: Maj Agostinho Lima  
Redação pedagógica e revisão: Ana Maria Andrade Araujo  
Heloisa Cardoso de Castro

---

C694 Coletânea de Artigos Científicos - 2006 / Júlio César Gomes, Sarita Léa Schaffel (orgs.). Rio de Janeiro: CEP, 2006. 144p.

ISBN – 85-98569-75-5

1. Ciências Humanas - Coletânea. 2. Educação.  
3. Psicologia. 4. Lingüística.

CDD – 370.8

---

Todos os direitos reservados ao Centro de Estudos de Pessoal (CEP)  
Centro de Estudos de Pessoal (CEP)  
Praça Almt. Júlio de Noronha, s/n - Leme  
22010-020 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil  
Tel 21 2275-0100

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida de qualquer forma ou por quaisquer meios, eletrônico, mecânico, fotocópia ou gravação, sem autorização do CEP e dos autores.

# Sumário

<b>A Pesquisa na Formação e na Prática do Professor da Escola Básica: proposta de um projeto .....</b>	<b>7</b>
Sarita Léa Schaffel	
<b>Um Experimento Prospectivo para Fundamentar a Construção de um Fórum Estruturado como Instrumento de Avaliação em EAD .....</b>	<b>16</b>
Maria Sandra S. Lopes Marcos da Fonseca Elia Flávia Maria Santoro	
<b>Na Busca da Distância Interativa .....</b>	<b>30</b>
Giovana Oliveira Farias	
<b>Tutoria na EAD - tecnologia e educação rompendo as fronteiras do tempo e do espaço .....</b>	<b>43</b>
Cláudia Capello Carlos Longo	
<b>Educação Militar: a formação do oficial na AMAN .....</b>	<b>50</b>
Júlio César Gomes	
<b>Os Estudos do Imaginário e as Organizações Educacionais .....</b>	<b>64</b>
Fábio Facchinetti Freire	
<b>Reaprendendo o Método Comunicativo: um relato de experiência .....</b>	<b>76</b>
Simone Correia Tostes	
<b>Expressão Escrita em EAD de Língua Espanhola .....</b>	<b>87</b>
Daniel Soares Filho	
<b>O Ensino de Espanhol no Brasil e no Exército Brasileiro .....</b>	<b>95</b>
Helena Rodrigues Rocha Martins de Oliveira	
<b>Estressores e Reações de Estresse em Tropas de Paz Brasileiras no Haiti: um estudo comparativo entre os Contingentes I e II .....</b>	<b>106</b>
Angela Maria Monteiro da Silva José Carlos Teixeira Júnior	
<b>Níveis de Estresse em Organizações Militares: um estudo na Escola de Administração do Exército .....</b>	<b>119</b>
Altair Marinho Érika Pátaro Marsola Paolo Rosi d'Ávila Carla Christina Passos José Roberto Pinho de Andrade Lima Igor Gomes Menezes	
<b>Educação Ambiental no Centro de Estudos de Pessoal – CEP .....</b>	<b>134</b>
Marcia Rejane Riccioni de Melos	



# Apresentação

---

Apresentamos o segundo número da Coletânea de Textos do Centro de Estudos de Pessoal, elaborada por profissionais que atuam neste estabelecimento de ensino do Exército, bem como por colaboradores que, de alguma forma, participaram das atividades acadêmicas desenvolvidas em nossa instituição.

Mais uma vez adotamos a linha da diversidade e do pluralismo dos temas, favorecendo o diálogo entre os conhecimentos, próprios da produção científica da era pós- moderna.

Os artigos, todos inéditos, representam diferentes momentos dos itinerários de formação e de prática de ensino e pesquisa, que alicerçam o trabalho dos autores. Nesse contexto, veremos que cada um dos escritos pressupõe um esforço de síntese de saberes relacionados com os condicionantes e o contexto de seus ofícios.

O primeiro texto, elaborado pela doutora Sarita Léa Schaffel, propõe um estudo sobre a atividade de pesquisa na formação profissional do professor de escola básica.

O segundo eixo de trabalhos se situa na área da Educação a Distância, campo em que o CEP atua há mais de três décadas. A mestranda Sandra Lopes e os seus orientadores do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro – doutor Marcos da Fonseca Elia e doutora Flávia Maria Santoro – relatam a construção de um instrumento de avaliação para ser adotado num fórum estruturado desenvolvido para EAD. A interatividade é o tema tratado pela mestra Giovana Oliveira Farias; e a tutoria em EAD foi abordada pela doutora Cláudia Capello e pelo doutor Carlos Longo, da Fundação Getúlio Vargas. Por último, o doutorando Daniel Soares Filho trata, em seu artigo, da expressão escrita em EAD na língua espanhola.

Numa outra vertente, o trabalho de Júlio César Gomes, mestre em Memória Social, apresenta algumas dimensões da formação do Oficial da Academia Militar das Agulhas Negras.

Na área de idiomas, o eixo dos trabalhos conta com a colaboração dos textos da doutora Simone Correia Tostes, que escreve sobre o método comunicativo; e com a participação da doutoranda Helena R. R. Martins de Oliveira, que faz um ensaio sobre o ensino de espanhol no Brasil e no Exército Brasileiro.

Na área de Psicologia, o tema é o estresse. A doutora Angela Maria Monteiro da Silva e o mestre José Carlos Teixeira Júnior construíram um texto comparando os estressores e reações de estresse entre os contingentes I e II das Tropas de Paz Brasileiras no Haiti. Um grupo interdisciplinar da Escola de Administração do Exército, por sua vez, elaborou um estudo sobre os níveis de estresse em Organizações Militares.

Ainda neste número, a Educação Ambiental foi contemplada com um artigo da mestra Marcia R. R. de Mellos; já os estudos do imaginário, no âmbito das organizações educacionais, se constituíram no objeto de análise do mestrando Fábio Fachinetti Freire.

Dessa maneira, os diferentes textos da coletânea pretendem agregar, a partir do estudo de múltiplas perspectivas do fazer profissional, aquilo que desse mosaico de idéias, teorias, experiências, conceitos explicativos pode significar importantes fontes de ação e reflexão, enfatizando, sempre, que as realidades sociais, sendo historicamente construídas pelos indivíduos, podem ser transformadas.

O lançamento dessa coletânea vem ao encontro da missão do Centro de Estudos de Pessoal (CEP) – especializar recursos humanos em áreas de interesse do Exército Brasileiro e desenvolver atividades e pesquisas no campo das ciências humanas – coincidindo, ainda, com, a realização da II Semana de Ciências Humanas, que teve por tema central “Conhecimento e Trabalho”.

Francisco Mamede de Brito Filho – Ten Cel  
Comandante-Diretor de Ensino

# A Pesquisa na Formação e na Prática do Professor da Escola Básica: proposta de um projeto

Sarita Léa Schaffel  
Doutora em Educação - PUC/RJ

## Resumo

Este artigo é produto de um estudo sobre as relações entre o professor da escola básica e a pesquisa, abordando o que constitui, hoje, uma das questões mais discutidas pela comunidade educacional: a do professor pesquisador. A idéia de pesquisa como componente necessário ao trabalho e à formação dos docentes é reconhecida de maneira unânime, mas pouco se sabe sobre sua prática efetiva em nossas escolas. Propõe-se, assim, um projeto de pesquisa que responda às seguintes questões: Que pesquisa realizam os professores dos Colégios Militares, se é que o fazem? Que formação receberam com esta finalidade? Que condições oferecem os estabelecimentos de ensino para sua realização? É do interesse desses profissionais pesquisar sua própria prática? A resposta a cada uma dessas indagações passa por temáticas relacionadas à profissão professor e à pesquisa, tratadas por fontes teóricas, que constituem o âmago do estudo.

Palavras-chave: profissão professor; formação e pesquisa; professor-pesquisador; pesquisa na escola básica.

## Abstract

This study derives from a research about the relations between the basic school teacher and the practice of research. It deals with the idea of the researcher teacher, one of the most discussed issues in the educational field. Research as a necessary tool for work and the educator's formation is unanimously recognized, but its effective practice at Brazilian schools has not been sufficiently studied. So, the intention

is to answer the following questions: Which research do military school's teachers develop? What kind of knowledge do teachers have for developing them? What conditions do these schools offer for those studies? Are these professionals interested in investigating their own practice? The answers to these questions are related to the teacher's profession and to the practice of research, studied by theories that are the core of this study.

Key words: teacher's profession; graduation and research; researcher teacher; research at basic school.

## **1. Apresentação de uma proposta de pesquisa**

A articulação entre ensino e pesquisa na formação e no trabalho do professor é um tema que vem sendo abordado na literatura acadêmica. A concepção do professor enquanto pesquisador, a possibilidade de que ele desenvolva a prática da pesquisa em seu trabalho docente, sua preparação para essa prática, as condições do seu exercício são questões amplamente discutidas pela comunidade acadêmica e autoridades educacionais.

No âmbito desse artigo, tento expor, mesmo que de forma ainda prematura, os principais eixos dessa temática, pois considero oportuno que se ofereça aos professores e gestores dos estabelecimentos de ensino do Exército a oportunidade de reflexão em torno da presença da pesquisa como parte do trabalho docente.

Restrinjo o universo de estudo aos professores que cursaram uma licenciatura para o exercício de sua profissão, pois considero que pouco se sabe sobre o processo de formação e de educação continuada desses professores no âmbito dos estabelecimentos de ensino do Exército. O que conta como pesquisa para esses profissionais? Como concebem eles o papel da pesquisa em suas escolas? Que formação receberam e de que condições dispõem para realizá-la? Que tipo de pesquisas de fato realizam? Onde as divulgam? É possível e viável o professor dos estabelecimentos de ensino do Exército investigar sua própria prática?

Tais questões, que poderiam ser objeto de um projeto de investigação, devem ser estudadas a partir do levantamento de um referencial teórico que trata de temáticas como a prática de pesquisa na escola básica, sua importância e viabilidade, as condições de sua realização, a formação requerida para essa prática e a própria concepção de pesquisa adotada pelos órgãos governamentais de fomento a essa atividade do professor.

Minha proposta de trabalho constitui-se na apresentação desse referencial, do qual comecei a tomar conhecimento a partir da participação em um grupo de estudo e pesquisa (GEProf), que estuda a *profissão professor* na PUC Rio, sob a direção da professora Menga Lüdke e apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

## 2. O professor pesquisador

Santos (2001) admite que a formação do professor pesquisador ainda é um processo em discussão. Existe um grupo que defende a idéia de que a atividade de ensinar exige habilidades distintas da atividade de pesquisar. Nesse sentido, a formação de tais profissionais deve estar voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com cada uma dessas funções, que exigem diferentes tipos de conhecimentos, habilidades e disposições.

Foster (1999) concorda com esse ponto de vista, baseando-se em estudos realizados na Inglaterra, a partir da análise de investigações educacionais conduzidas por professores de ensino fundamental.

Esperar que os professores assumam a tarefa de realizar pesquisa educacional subestima a dificuldade desta tarefa e a competência que ela requer; e também subestima as consideráveis demandas que o trabalho de ensinar já coloca para eles.

Hammersley (1993) acentua a importância tanto da função de ensinar quanto de pesquisar para a profissão docente, não admitindo, contudo, qualquer relação de subordinação entre as duas.

Adotando um ponto de vista complementar a essa posição, surge um grupo de educadores que considera a pesquisa um elemento fundamental no trabalho docente e, conseqüentemente, os cursos de formação deveriam estar voltados para a preparação dos professores para o exercício dessa atividade.

Seria preciso que o professor adquirisse nesses cursos, além das noções do formalismo metodológico para a elaboração da pesquisa, também os fundamentos oferecidos pelo esforço de construção teórica desenvolvido pelas disciplinas que estudam a educação, como a sociologia, a psicologia, a história, a antropologia e, de modo especial, a filosofia. Essa centralidade da formação teórica do professor deveria ocupar um espaço importante tanto no período chamado pré-serviço, quanto no de formação continuada, ao longo da carreira.

Tal corrente tem como fontes o trabalho de Stenhouse (1975), que defende a idéia de que o professor precisa se assumir como pesquisador de sua própria prática; e Donald Schön (1983, 1987),

que, contrapondo-se à racionalidade técnica – que adota como modelo a separação entre a investigação e a prática –, defende um tipo de epistemologia da prática, em que o profissional tenta superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e prática de sala de aula.

A formação de professores baseada no processo de reflexão na ação preconiza que o aluno mestre não se limite a aplicar as técnicas aprendidas ou utilizar os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir novas estratégias de ação e novos métodos de definir e enfrentar as situações problemáticas da sala de aula.

A idéia de reflexão sobre a ação, seja durante o seu desenrolar, seja após sua conclusão e representando um esforço de abranger, não apenas a ação concluída, mas também a reflexão sobre ela, constitui um reconhecimento explícito do que implicitamente já fazem os professores, ao se perguntarem por que algo deu certo ou errado em seu trabalho docente. (LÜDKE; CRUZ, 2005)

Essas autoras advertem, no entanto, que, ao ressaltar a importância da reflexão para o trabalho docente, não se pode convertê-la em eixo central dos cursos de formação, sob risco de que a reflexão se converta numa experiência individual do professor, isolada das condições e fatores que compõem o contexto em que ele, seus alunos, sua escola estão envolvidos. Daí, a centralidade da formação teórica do professor, que o capacite a cotejar a realidade vivida com o referencial teórico, dando uma base de racionalidade ao estudo dos problemas.

As idéias de Schön aproximaram muito os conceitos de reflexão e de pesquisa, a ponto de ser proposta uma identificação entre o professor reflexivo e o professor pesquisador. Lüdke (2003, p. 4) considera importante distinguir essas duas noções.

Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira.

A valorização da pesquisa na formação e na profissionalização do professor foi também trabalhada por vários outros autores como Elliot (1989), Zeichner (1992) e Perrenoud (1993).

Elliott (1989) sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática.

Zeichner (1992) enfatiza a dupla necessidade de tornar os alunos mestres consumidores críticos dos conhecimentos gerados pela universidade, bem como participantes de projetos de pesquisa, para

que se estabeleça um maior equilíbrio entre o saber produzido pelo professor e o saber acadêmico. Uma forma de pensar a prática reflexiva é encará-la como a revelação do fazer do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e discutindo com o grupo de colegas, esses profissionais desenvolvem a capacidade de aprender uns com os outros e de ter mais condições de crescer profissionalmente.

Perrenoud (1993) acrescenta que a investigação traz de insubstituível para o professor da escola básica o confronto com o real, mas um confronto desligado da preocupação de gerir uma situação ou de realizar um projeto, pois seu objetivo é, sobretudo, observar e compreender o que ocorre em sua sala de aula.

Uma outra obra marcante para a noção de professor pesquisador é o artigo elaborado por Cochran-Smith e Lytle (1999), intitulado “O movimento do professor pesquisador uma década depois”. Nesse trabalho, além de fazer um balanço do movimento, as autoras ressaltam que as diferentes tendências se aproximam pela ancoragem na teoria crítica em educação. De um lado, o objetivo principal dessa proposta estaria voltado para o compromisso com uma educação mais progressista, em que, por meio da pesquisa, o professor construiria maneiras alternativas de analisar seu trabalho e o dos seus alunos. Por outro lado, essa proposta coloca os professores como produtores de conhecimento, em vez de vê-los como consumidores, transmissores e implementadores do saber produzido em outras instâncias.

Cochran-Smith e Lytle também relatam as críticas levantadas em relação ao professor pesquisador. Os questionamentos começam pelo tipo de conhecimento produzido, que é considerado como prático, pois se prende, em sua maioria, às melhores formas de ensinar. Levantam ainda problemas de ordem metodológica, questionando o rigor e a finalidade dessas pesquisas, cujos limites estariam em seu caráter instrumental e utilitário. Contrapõe-se a isso a idéia de que a pesquisa em educação deveria estar conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos.

Segundo André (2001), embora destaquem aspectos diversos, essas proposições em relação à pesquisa do professor apresentam fundamentos comuns, pois todas enfatizam a articulação teoria e prática na formação e na atuação docente; reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica no aperfeiçoamento do exercício profissional; atribuem um papel ativo do professor na produção de conhecimento; e, ainda, defendem a criação de espaços de discussão na escola.

A partir dessa constatação, André faz a seguinte indagação, que pode ser aplicada ao contexto dos professores dos estabelecimentos de ensino do Exército:

Se estamos nos referindo ao professor que atua ou que está sendo formado para atuar nos ensinamentos fundamental e médio, temos que considerar quais são suas reais possibilidades de desenvolver pesquisa e ao mesmo tempo atender aos inúmeros desafios do seu trabalho docente cotidiano. ( p. 58 )

Daí a necessidade de se examinar com cuidado as implicações do fazer pesquisa para o professor. Se fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados na coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, tendo para isso que dispor de tempo, equipe, material, não seria exigir demais do professor, que, além de cumprir sua rotina diária, teria também que atender a todos esses requisitos da pesquisa?

André alerta ainda para o risco de, na ânsia de valorizar o papel do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos, criar-se uma expectativa de que a pesquisa elaborada na escola básica seja capaz de resolver todos os problemas educacionais, camuflando-se, assim, a falta de condições concretas para um trabalho docente de qualidade.

### **3. De que pesquisa estamos falando?**

O próprio conceito de pesquisa não é unívoco. Beillerot (2001) reconhece um procedimento como de pesquisa a partir de três condições, que poderiam ser consideradas critérios mínimos de rigor metodológico e de respeito ao estado do saber no domínio visado:

1. produção de conhecimentos novos;
2. produção rigorosa de encaminhamento: rigor na investigação dos fatos, dos fenômenos e das idéias;
3. comunicação de resultados, que visa a possibilidade de discussão crítica, verificação e acumulação de saber.

Esse autor chama atenção, também, para a diferença entre “estar em pesquisa”, “fazer pesquisa” e “ser pesquisador”. Com a primeira expressão designa-se toda pessoa que reflete sobre problemas ou dificuldades que encontra. Ao contrário, “fazer pesquisa” implica encontrar os meios para objetivação das questões. Já “ser pesquisador” impõe um status e um reconhecimento social de outra natureza.

Ainda mais relacionado com a própria identidade da pesquisa do professor da escola básica, Menga Lüdke (2003), tratando dessa questão, propõe as seguintes perguntas:

- “O que conta como pesquisa? Ou seja, o que é considerado pesquisa, por quem, em que circunstâncias, para que fins, com que funções?” (p. 16)

Na tentativa de encontrar respostas, a autora começa por abordar as barreiras que se levantam para que o professor desempenhe a função de pesquisador.

Elas se levantam a partir de componentes de natureza burocrática, como carga horária de aulas e outras obrigações do trabalho escolar, mas também de características pessoais do professor e de sua formação, assim como da instituição na qual trabalha, tais como a integração com grupos de colegas, a colaboração com professores da universidade e, sobretudo, a possibilidade de receber uma bolsa ou um auxílio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa. (p. 16)

Realizando um levantamento sobre os critérios de seleção adotados pelas agências e órgãos de fomento à pesquisa para a concessão de bolsas e de auxílio para aquisição de materiais, participação em eventos, publicação de trabalhos, entre outros, destaco os critérios adotados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), que selecionam e avaliam os projetos de pesquisa que se candidatam a financiamento, e que podem fornecer pistas sobre o que é considerado como pesquisa por essas agências, que contam com a colaboração de consultores da comunidade científico-tecnológica nacional. Os critérios comuns podem ser assim sintetizados:

1. Análise da experiência e da competência do proponente do projeto. Mérito científico da equipe.
2. Exequibilidade da proposta considerando a metodologia, fundamentação teórica, cronograma, condições institucionais e orçamentárias.
3. Contribuição para a área do conhecimento.
4. Fundamentação científica e metodologia adequada.
5. Relevância

Destaco, ainda, uma proposição do CNPQ, que julgo das mais importantes para o universo de professores da escola básica, qual seja, que o projeto de pesquisa ofereça oportunidade de investigação para jovens cientistas ou para a formação de recursos humanos.

Várias revisões têm apontado a fragilidade metodológica dos estudos e pesquisas na área da educação, se levarmos em conta os critérios estabelecidos pela comunidade acadêmica. André (2001), reconhecendo essa realidade no universo da pesquisa do professor, advoga critérios mais amplos, que possam abranger os vários tipos de pesquisa na área de educação, a qual deve: estar voltada para a

melhoria da prática de ensino; ser divulgada; apresentar qualidade no texto produzido; e ter impacto no crescimento e na aprendizagem profissional.

#### **4. Conclusão**

Mais do que a figura do professor pesquisador, deve-se buscar uma real articulação entre ensino e pesquisa na formação e na prática docente. Do mesmo modo, a pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor não devem ser vistas de forma dicotômica, mas como uma possível via de combinação.

Uma alternativa viável, além do incentivo à participação do professor em programas de mestrado ou doutorado, seria a possibilidade de dar ao docente um tempo de sua rotina diária de trabalho, para que participasse de pesquisas em andamento, com um grupo e com a supervisão de um professor pesquisador da academia, aquele que tem status correspondente ao de pesquisador por sua formação e experiência. Com a participação desse orientador, estaria assegurada a introdução do elemento crítico na prática de pesquisa, seja no domínio da teoria – o professor da escola básica poderia se familiarizar com questões fundamentais pertinentes ao problema estudado –, seja no campo da metodologia, que lhe propiciaria condições de reconhecer os recursos necessários à escolha dos caminhos apropriados para enfrentar desafios em sua atuação docente.

Nessa perspectiva, a pesquisa não seria um mero procedimento de resolução dos problemas práticos da escola, mas um meio de produzir a autonomia do professor, criando condições para questionar a visão instrumental da prática e a implementação de sua transformação. Esse professor seria um participante ativo da produção do conhecimento educacional e do debate sobre os rumos de seu trabalho.

## Referências

- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLER, S. The teacher research movement: a decade later. *Educational Research*, p. 15-25, out. 1999.
- FOSTER, P. Never mind the quality, feel the impact: a methodological assessment of teacher research sponsored by the Teacher Training Agency. *British Journal of Educational Studies*, v. 47, n. 4, p. 380-398, 1999.
- HAMMERSLEY, H. A. On the teacher as researcher. In: HAMMERSLEY, M. (Org.). *Educational research-current issues*. Londres: The Open University, 1993.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.
- LÜDKE, M. O que conta como pesquisa? *Projeto Integrado de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2003. Mimeo.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação*. Porto: Publicações Dom Quixote, 1993.
- SANTOS, L. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova York: Basic Books, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educating the reflective practitioner*. Londres: Jossey Bass Publishers, 1987.
- STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

# Um Experimento Prospectivo para Fundamentar a Construção de um Fórum Estruturado como Instrumento de Avaliação em EAD

Maria Sandra S. Lopes  
Mestranda em Informática - IM-NCE/UFRJ

Marcos da Fonseca Elia  
Ph.D. University College

Flávia Maria Santoro  
D.Sc. COPPE/UFRJ

## Resumo

Este trabalho descreve a primeira etapa da construção de um fórum categorizado que possa ser validado como instrumento para avaliação de aprendizagem em EAD. Trata-se de um experimento prospectivo, em que profissionais familiarizados com EAD foram convidados a vivenciar em grupos uma atividade de aprendizagem colaborativa a distância organizada segundo diferentes cenários pedagógicos, com o objetivo de obter dados que, combinados a modelos da literatura, contribuíssem para a formulação de uma taxonomia que constituísse indicativos de aprendizagem. As atividades dos grupos foram acompanhadas por um especialista. Serão apresentadas as razões pelas escolhas feitas, resultados e desdobramentos da pesquisa.

Palavras-chave: avaliação de aprendizagem; educação a distância; fórum categorizado; aprendizagem colaborativa.

## Abstract

This work describes the first construction step of a categorized forum that can be validated as a learning evaluation instrument of the distance learning education (DLE). It is a prospective experiment, where professionals familiarized with DLE have been invited to go through a distance learning activity in groups, and has been organized according to different pedagogical spots, in order to obtain data,

which combined with literature models have been able to contribute to the formulation of a taxonomy that can constitute indicative of learning. The groups' activities have been accompanied by a specialist. The reasons for the choices, results and development of the research will be presented.

Key words: learning evaluation; distance learning education; categorized forum; collaborative learning.

## Introdução

Atualmente, a educação a distância se tornou uma realidade que permite formação continuada nos diversos níveis. Porém, para se obter cursos de qualidade faz-se necessário adaptar e aperfeiçoar os métodos de ensino a este contexto específico. Muitas vezes, professores e alunos não terão oportunidade de se conhecer pessoalmente, mas isto não impedirá ao mestre avaliar se seu aprendiz está preparado para desempenhar as tarefas para as quais o curso o habilita.

Portanto, na EAD a avaliação pode desempenhar um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Alternativas de avaliação estão sendo apresentadas com o objetivo de ampliar suas possibilidades para que ela possa ser utilizada como um mecanismo que aproxime os alunos de uma turma, permita troca de conhecimento e possibilite ao professor conhecer o perfil de seus alunos.

A fim de contribuir para o aperfeiçoamento de instrumentos de avaliação nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que apóiem cursos a distância, este trabalho apresenta um experimento prospectivo que antecedeu a construção de um fórum estruturado que apóia uma atividade colaborativa, com a finalidade de oferecer ao professor subsídios para avaliar o processo de ensino-aprendizagem, considerando as interações entre seus alunos durante a execução da tarefa.

O presente artigo compõe-se de cinco seções. A primeira busca esclarecer o leitor quanto ao contexto da pesquisa. A segunda seção discute as questões de estudo ligadas ao uso das interações em discussões assíncronas como alternativa de avaliação. A terceira seção apresenta o experimento prospectivo, descrevendo seus objetivos, os perfis dos participantes e o planejamento dos cenários pedagógicos. A quarta seção detalha os cenários e as direções tomadas no decorrer do experimento. Na última são apontados os ganhos obtidos com o trabalho, já que este permitiu estabelecer o cenário mais adequado, validar a taxonomia para a classificação das interações e estabelecer os passos que foram seguidos para a construção do fórum estruturado em categorias semânticas.

No trabalho é destacada a importância do contexto em que este se deu, já que contou com a colaboração de profissionais experientes em avaliação em EAD, que, ao vivenciarem a experiência, ofereceram uma consistente contribuição para as decisões que se seguiram.

## 1. Aspectos Relacionados à Avaliação de Aprendizagem em EAD via Fórum

A avaliação pode ser entendida como um dos grandes desafios no estabelecimento de modelos pedagógicos. Diversas áreas de pesquisa estão interessadas em estabelecer novos instrumentos de avaliação nos ambientes de aprendizagem, sejam presenciais ou a distância. Estes devem fazer parte de todo o processo de aprendizagem do aluno, de modo a contribuir com sua formação e não simplesmente oferecer resultados quantitativos ao fim do processo.

É função da avaliação agir como estimuladora do crescimento do aprendiz e de todos os envolvidos em seu processo educacional. Compreende-se, enfim, que a avaliação deva ser propulsora de mudanças, não somente no aluno, mas no professor e na estrutura do modelo de um curso como um todo (GOMES, 1998). Na Aprendizagem Cooperativa Apoiada por Computador, observa-se que há carência de ferramentas diagnósticas com vistas ao completo processo de aprendizado, conforme citado por Santoro (2003).

Ao fazer uso de AVA para viabilizar um curso de EAD, um modelo pedagógico precisa ser planejado, incluindo os diversos instrumentos de avaliação. Porém, trabalhos anteriores (SANTORO, 2002) têm mostrado que os cursos de EAD apresentam sistemas de avaliação tradicionais, com foco nos resultados sobre o produto da aprendizagem, e que não são explorados como subsídio para o professor conhecer melhor seu aluno “distante”, permitir o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem ou perceber o comportamento do aluno.

Atendendo às novas propostas pedagógicas de aprendizado e utilizando a Internet, inúmeros Ambientes Virtuais de Aprendizado (AVA) vêm sendo desenvolvidos. Nestes ambientes são incluídas ferramentas, que visam o aprendizado compartilhado, pois estas situações de aprendizagem podem promover a construção social do conhecimento com a melhoria da aprendizagem através da colaboração e da discussão, sendo implementada por mecanismos de fóruns, chats, memória compartilhada, editores cooperativos, entre outros. Analisando as tendências em avaliação utilizadas em EAD por meio dos ambientes AVA, encontramos duas vertentes importantes e complementares: análise posterior do conteúdo das interações e classificação prévia das mensagens.

Dentre os autores que seguem a linha de avaliar grupos de aprendizes a partir das interações online com o foco da análise posterior do conteúdo para evidenciar aprendizado, cita-se Henry (1992), que mostra um caráter investigativo sobre a construção social do conhecimento. Seu trabalho procura compreender o processo cognitivo e social para aplicar na melhoria do processo de aprendizado. O autor define quatro dimensões para categorizar as interações: participação, social, interação, cognição e metacognição.

Uma outra análise do conteúdo de mensagens de um fórum foi apresentada por Gunawardena (1997). Seu trabalho apresenta a análise do conteúdo de mensagens de um fórum, cujas interações são agrupadas segundo fases de evolução da discussão, identificando a construção social do conhecimento. As fases apresentadas são:

- fase 1 - compartilhamento/comparação de informações;
- fase 2 - descoberta e exploração de discordâncias;
- fase 3 - negociação de significado e co-construção do conhecimento;
- fase 4 - teste e modificação de sínteses propostas/co-construção; e
- fase 5 - entendimento/aplicação de novas co-construções.

O estudo estabelece um padrão mais objetivo e adaptável a diversos contextos, com foco no aprendizado colaborativo e centrado no aluno. Entretanto, a análise do conteúdo mostrou-se uma atividade complexa, realizada de forma pessoal e posterior às discussões. No relato da pesquisa não foi possível caracterizar a construção do conhecimento pelo grupo como um todo.

Analisar textos resultantes de debate em um fórum a fim de se identificar significados, traçar perfil dos participantes, entender um cenário ou avaliar pode ser uma tarefa árdua ou até mesmo impossível para um professor dependendo da quantidade de interações, alunos ou sessões. Este problema tem provocado pesquisas que buscam melhorar a “visão” do diálogo ou extrair informações para os envolvidos.

Gerosa (2004) afirma que a estruturação e a categorização das mensagens melhora a busca dos assuntos, o foco da discussão, a objetividade, a qualidade das mensagens, a percepção, a comunicação, a coordenação das atividades, a cooperação e a sobrecarga de informação, permitindo facilitar caminhos de se organizar a informação para determinado fim. Cavaroli (2004) apresenta um acompanhamento da participação do aluno no fórum por meio da emissão de alertas gerados a partir da recomendação pelos pares das mensagens categorizadas, visando estimular a participação do aluno e melhorar a qualidade das contribuições.

Considerando a possibilidade de avaliar por meio da análise de mensagens categorizadas, Soller (2001) apresenta um experimento que visa mensurar o aprendizado colaborativo no compartilhamento de informações em conversações. É retratado um método de coleta de dados em uma seqüência de interações obtidas na construção compartilhada de um diagrama UML com apoio de chat. Inícios de sentenças são organizados por categorias, escolhidas pelos participantes de acordo com a idéia a ser transmitida. Posteriormente, os arquivos de acesso (Logs) são analisados, buscando-se reconhecer quando houve ou não efetivo compartilhamento de conhecimento e aprendizado. O modelo segue uma teoria probabilística que resulta em dados, podendo ajudar numa estratégia de mediação durante as interações, a fim de produzir conhecimento e facilitar o processo de aprendizagem.

Os modelos propostos na literatura discutidos até aqui serviram de marco inicial para a idéia de construir um fórum categorizado que seja alicerçado em uma taxonomia que permita classificar as interações em categorias semânticas das informações transmitidas pelos alunos, durante uma atividade de avaliação colaborativa apoiada por um fórum assíncrono.

Seguindo esta idéia, o objetivo principal da pesquisa é a utilização deste fórum categorizado como um instrumento alternativo de avaliação aplicável em cursos EAD, que seja capaz de apresentar indicadores de aprendizagem. Para tal, é preciso investigar como as conexões traçadas entre os participantes de um AVA e os diálogos estabelecidos nos fóruns podem ser analisados, a fim de mapear o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento colaborativo. Acredita-se que o professor terá em suas mãos um instrumento alternativo para conhecer e avaliar o aluno de um curso a distância.

Por exemplo, Stahl (2002) apresenta um experimento, em que observa um pequeno grupo de alunos durante uma atividade de iniciação científica, que utiliza fórum para a comunicação. Os alunos interagem para tornar público o conhecimento do grupo e estabelecer entendimento sobre um assunto. São analisadas as interações colaborativas a fim de observar a complexidade do aprendizado colaborativo a partir de interações. O experimento aponta para a análise do significado construído mediante a reconstrução de interações visualizadas como uma rede de referência semântica.

No texto, nota-se que o autor reforça a aprendizagem colaborativa como uma construção interativa de significados, mas não estabelece indicadores para a avaliação de aprendizagem a partir desse processo interativo. Esta é a lacuna que parece existir na literatura e que a presente pesquisa procura preencher.

## 2. Experimento Prospectivo

Nesta seção será apresentado um experimento que teve por finalidade investigar possibilidades para a construção de um fórum categorizado como instrumento de avaliação em cursos EAD, pensadas a partir da revisão da literatura. Este experimento foi conduzido pelo delineamento de cenários, nos quais os participantes vivenciaram os papéis de professor e de aluno de um curso a distância, interagindo em processos distintos de ensino-aprendizagem. Desse modo, foram observadas suas interações, os significados semânticos expressados, as formas de executar a tarefa proposta e os distintos produtos resultantes das atividades.

O objetivo foi obter informações que contribuíssem para a formulação de uma taxonomia de categorias de sentenças e estudar o uso de uma Rede Sistêmica (RS)<sup>1</sup> para a validação dos resultados e como pano de fundo para estimular a discussão e a colaboração dos grupos. Acreditava-se que o resultado permitiria a composição uma proposta inicial do uso de fórum para avaliação de atividade colaborativa apoiada por discussão.

Os participantes do experimento são funcionários de uma instituição de ensino que promove cursos de pós-graduação a distância. Dentre eles, estão professores, um psicólogo, um estatístico e analistas de sistemas. Todos estão ou já estiveram envolvidos com alguma atividade ligada à EAD; convivem num ambiente em que temas vinculados a estas áreas são freqüentemente discutidos; e são familiarizados com ferramentas da internet. Foi importante contar com a colaboração de profissionais experientes, pois, além de sua participação no desempenho dos papéis (alunos e professores-especialistas), puderam contribuir com as formulações das conclusões do trabalho. Dentre estes contou-se com dois professores especialistas em EAD, que ajudaram na observação do processo, na avaliação de cada grupo e na validação das categorias resultantes.

O experimento se inicia com a preparação individual dos alunos e dos professores-especialistas, com a leitura do artigo “Atividade Colaborativa Mediada por Computador”<sup>2</sup>, de Batista (2005). Após aproximadamente uma semana, os alunos foram divididos em grupos de dois ou três componentes e diferentes cenários foram propostos para que se realizasse a atividade.

---

1 Recurso disponível para a representação da informação e análise qualitativa de dados. Pode ser implementado cooperativamente utilizando, por exemplo, o programa GRS – Gerador de Redes Sistêmicas Chemovitz (2004) que utiliza a Internet como plataforma. O projeto GRS pode ser acessado a partir do endereço <http://www.nce.ufrj.br/ginape/grs>.

2 O texto mostrou-se apropriado para a pesquisa, pois trata de uma investigação sobre a existência de indícios de inter-relacionamento entre mensagens em dois AVAs de um curso EAD. Inseriu-se, portanto, como uma metalinguagem para os participantes se contextualizarem na atividade colaborativa.

A tarefa proposta foi a construção de uma Rede Sistemática (RS) de forma colaborativa, representando o entendimento do grupo sobre o texto lido. Acreditava-se que esta seria uma atividade colaborativa capaz de provocar discussão sobre o artigo em tela. As instâncias da atividade em diferentes cenários pedagógicos apresentariam uma diversidade de situações que seriam as fontes para a obtenção dos inícios de sentenças e categorias semânticas capazes de estruturar a discussão para posterior uso na avaliação do processo. Além disso, os cenários permitiriam validar a construção de uma rede sistemática para representar o produto final da aprendizagem do grupo. E, também, para apoiar o professor especialista na validação do processo.

Os cenários foram compostos conforme o quadro 1, a seguir:

<b>Grupo</b>	<b>Perfil dos Componentes</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Característica da discussão</b>
1	- professor de italiano - mestre em estatística	Construção da rede sistemática em papel	Discussão por texto escrito
2	- mestre em língua inglesa - mestre em educação	Construção da rede sistemática em papel	Discussão oral presencial e gravada
3	- professor de inglês - dois analistas de sistemas	Construção da rede sistemática no GRS	Fórum assíncrono na plataforma Pii <sup>3</sup>
4	- analista de sistemas - mestre em espanhol - mestre em biologia	Instanciação da RS do professor em papel	Discussão oral presencial e gravada
5	- professora de espanhol - psicóloga - mestre em língua inglesa	Preparar um parecer do grupo sobre os principais tópicos, pontos relevantes e críticas sobre o texto na Pii <sup>3</sup>  O professor faz uma RS em papel baseando-se na discussão dos alunos	Fórum assíncrono na plataforma Pii

Quadro 1. Descrição dos Cenários Pedagógicos

3 Plataforma Interativa para a Internet – Ambiente de aprendizagem presencial e a distância, que faz parte de um programa de pesquisa-ação em desenvolvimento pelo Grupo de Informática Aplicada à Educação – GINAPE de NCE/UFRJ (<http://www.nce.ufrj.br/pii/>).

Os participantes receberam uma orientação prévia padronizada, a fim de permitir a preparação para a realização da atividade, seguindo os passos:

- apresentação do objetivo do trabalho;
- entrega do texto impresso;
- apresentação da ferramenta “Rede Sistêmica”, com a descrição de sua sintaxe e visita ao site para acesso ao GRS; e
- treinamento básico para o uso da plataforma Pii.

Aos dois professores especialistas foi solicitado apoio para a interpretação pedagógica dos resultados dos grupos de alunos e o apoio na validação das categorias semânticas e nos respectivos inícios de sentenças. Um dos professores produziu uma RS, que seria o ponto de partida para a análise dos resultados dos alunos. No caso dos grupos de alunos, foi deixado claro que haveria uma espécie de avaliação que consideraria tanto o que foi discutido (processo) quanto o resultado (produto) representado pela RS, aqui considerada como indicativo do aprendizado do grupo.

Cabe destacar que a grande maioria dos participantes são professores de cursos a distância ou já tiveram algum vínculo com este tipo de ensino. Desta forma, buscou-se aproveitar suas experiências e considerações sobre a atividade. Após a conclusão das tarefas, os componentes foram entrevistados individualmente, de forma não estruturada, a fim de se coletar suas opiniões quanto ao processo e quanto aos aspectos da aprendizagem.

### **3. Detalhamento das Atividades nos Grupos**

Numa primeira etapa foram realizadas as atividades com os grupos 1 e 2 organizados em duplas. De forma resumida podemos destacar na atividade do primeiro grupo que a discussão escrita se apresentou como um diálogo representando uma negociação linear para a organização da RS do gráfico e as seguintes estruturas semânticas foram identificadas durante a discussão: opiniões, dúvidas, consenso e ações para a composição do gráfico. Tanto a RS resultante como as interações serviram de fonte de informação para o estudo em questão, mas a interação sem fala e representada por escrita manual mostrou-se uma técnica artificial que não representa um cenário possível.

No segundo grupo as seguintes estruturas foram identificadas: opiniões, discussão, confirmação, consenso, ações para a composição do gráfico, referência ao texto, conflito e dúvida. Este grupo apresentou uma reação inicial para utilizar a RS para a representação do conhecimento. Apesar de possuírem experiência anterior com mapas conceituais, afirmaram estar com certa dificuldade na

estratégia de estruturar termos e suas ligações, mas acreditam que pode ser uma questão de hábito e habilidade já que no experimento transcorreu tudo bem. Neste grupo destacou-se a riqueza da discussão, o que permitiu a captura de uma maior variedade de sentenças e situações durante o debate oral.

A partir do grupo três foi decidido fazer uma alteração na composição dos grupos. Estes passaram a ter três componentes, pretendendo-se com isto aumentar a possibilidade de divergência de opiniões e maior variedade de sentenças.

No grupo 3, o cenário consistiu em construir, a partir do texto lido, uma RS que representasse o entendimento do grupo sobre o tema, utilizando a ferramenta GRS. Todo entendimento do grupo se daria por um fórum assíncrono, fazendo uso da arena na Pii. O grupo mostrou-se pouco motivado, não se estabelecendo debate e a RS construída é limitada e não representa um consenso do grupo. As sentenças apresentadas apenas transmitiram o desejo de iniciar a participação. O grupo não conseguiu trabalhar de forma colaborativa como solicitado. Um dos alunos declarou dificuldade em trabalhar em grupo e debater em fórum devido a questões culturais. O resultado torna-se importante para o estudo em questão, pois contribui para as decisões no planejamento do fórum apoiando uma atividade colaborativa. Talvez a colaboração pudesse ser facilitada por uma intervenção de um professor-tutor ou moderador, que, ao perceber a dificuldade do grupo, renovasse as orientações quanto ao processo ou estimulasse a participação.

No grupo 4, o cenário caracterizou-se por ser uma validação de uma RS do professor, em que no fim seria produzida uma nova rede com as alterações propostas pelo grupo. A interação do grupo se apresentou com intensa participação e colaboração por todos os componentes. Estes se mostraram motivados e bem preparados individualmente. A discussão transcorreu com grande variedade de idéias e com riqueza de informações. Basicamente, o tipo de discussão girou em torno de comparação, já que havia a RS do professor como posição inicial. Podem-se destacar as seguintes idéias principais: comparação, reflexão entre eles, dúvidas, explicações, colocação de pontos de vista, colaboração, consenso e posicionamento. Neste caso, o fato de apresentar uma RS realizada pelo professor pareceu gerar uma barreira no processo criativo, pois os alunos não se permitiram alterar muito a RS do professor, apesar da riqueza de conteúdo de sua discussão.

No último cenário, vivenciado pelo grupo 5, partiu-se do texto lido para discussão na Pii, em que o grupo concluiu com as idéias gerais, pontos relevantes e questões sobre o tema. O debate foi bastante enriquecedor e houve intensa participação. Novas idéias sobre o tema foram lançadas pelos participantes. Este processo mostrou ser um bom exemplo de utilização de fórum colaborativo. Os

significados semânticos extraídos das interações do grupo foram de remissão ao texto, dúvida, opinião e compartilhamento de informações.

Posteriormente, o professor analisou a discussão dos grupos cujos fóruns estavam registrados nos arquivos de Log da Pii, construindo as respectivas RS, a fim de avaliar a discussão dos grupos com o foco de avaliação na aprendizagem. O professor, durante o processo de confecção das RS, conseguiu caracterizar o perfil dos participantes e se sentiu em condições de escalonar os grupos de acordo com a evolução das discussões. Declarou que o processo foi válido para ajudá-lo a avaliar, pois permitiu o seguinte: traçar o perfil do aluno na atividade, identificar o entrosamento do grupo, identificar as contribuições individuais. Enfim, realizar uma avaliação diferenciada.

Em relação ao ponto de vista dos participantes, estes declararam que perceberam ter havido aprendizado, devido à complementação das distintas visões. Foi possível vivenciar momentos que permitiram a identificação de novos posicionamentos sobre o assunto, consenso e consolidação de idéias. Disseram acreditar que a atividade foi uma opção interessante para a avaliação e que o processo permitiu a aprendizagem individual em um primeiro momento – o preparar para a discussão – e uma fixação e consolidação do conhecimento na fase colaborativa.

#### **4. Conclusões**

A observação dos desdobramentos dos diferentes cenários pedagógicos forneceu uma importante contribuição para a definição dos rumos a serem seguidos na construção do fórum com a finalidade de avaliar atividades colaborativas.

A atividade de construir uma representação gráfica correspondente ao texto estudado fez com que os componentes tivessem um objetivo ou um desafio comum a cumprir, caracterizando-se como uma atividade colaborativa.

No geral, os resultados foram satisfatórios e serviram para dar embasamento à teoria preconizada nessa pesquisa. Porém, faz-se necessário ressaltar que alguns fatores particulares ao contexto do grupo facilitaram as atividades, tais como a experiência dos participantes, o entrosamento, a homogeneidade devido ao grau de instrução, dentre outros. Esses fatores possibilitaram a interação horizontal, de mesmo nível, permitindo o desenvolvimento do grupo e a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem, de acordo com o conceito de comunidade virtual de aprendizagem estabelecido por Paloff (2002).

Quanto à aprendizagem, considerando o experimento e os relatos dos participantes, acredita-se que esta se tornou mais efetiva e que o fator fundamental para tal seria a interação entre os alunos com a finalidade de atingir um objetivo bem definido e adequadamente dimensionado, o que, no presente caso, consistiu em construir a rede sistêmica representativa da estrutura do conhecimento contido no artigo da tarefa.

A seguir estão as características do processo de aprendizado originado a partir desta interação que podem ser observadas nas diferentes situações:

1. A possibilidade de conhecer outros pontos de vista sobre o assunto estudado. Foi observado que, durante a discussão, os participantes têm oportunidade de expor os pontos que consideraram importantes e seu entendimento sobre eles. A partir daí, novos significados foram construídos.
2. A necessidade de estabelecer o consenso dos termos mais representativos e a melhor organização para o grupo fizeram com que as discussões fossem abertas, se retornasse ao texto estudado, novas interpretações fossem trabalhadas e os valores negociados. Desta forma, existem sentenças que representam o estabelecimento de um entendimento comum do grupo sobre certo termo, fundamentado em mecanismos de negociação para se chegar ao consenso.
3. Situações de divergência de opinião podem ser consideradas como conflito de idéias entre os participantes, assim como de questionamentos sobre o assunto estudado. Talvez estas representem um nível superior de aprendizado, em que os alunos passem a estabelecer novos posicionamentos sobre o assunto.

Dentre os cenários vivenciados, optou-se por utilizar na próxima etapa da pesquisa o modelo que propõe uma atividade colaborativa em um curso EAD com a comunicação entre os componentes dos grupos através do fórum assíncrono na plataforma Pii, no qual os alunos irão representar o consenso do grupo no próprio fórum. Posteriormente, o professor construirá uma RS para cada grupo que o apoiará para preparar a avaliação que confronta com os resultados obtidos através da ferramenta.

Também foi possível selecionar os inícios de sentenças mais utilizados e que expressam as idéias observadas tanto na literatura quanto nos diferentes cenários pedagógicos. Os inícios de sentenças foram agrupados nas seguintes categorias semânticas: agradecimento, confirmação, esclarecimento, informação, mediação, motivação, negociação, saudação, tarefa e texto. Cada categoria se subdivide em subcategorias para que se pudesse atribuir pesos relativos às fases de aprendizagem.

A fim de minimizar a subjetividade do processo, dois professores especialistas validaram a classificação. Desta forma foi estabelecida a taxonomia que estrutura os inícios das sentenças e implementado o modelo resultante na plataforma Pii (Figura 1) que será utilizado em novos experimentos. Contudo, é importante notar que a taxonomia foi convalidada para o escopo desta pesquisa: uma atividade didática que corresponde à leitura e compreensão de um artigo científico por meio de um AVA envolvendo uma amostra de profissionais com ampla experiência em EAD. Outros escopos requererão provavelmente outras taxonomias.

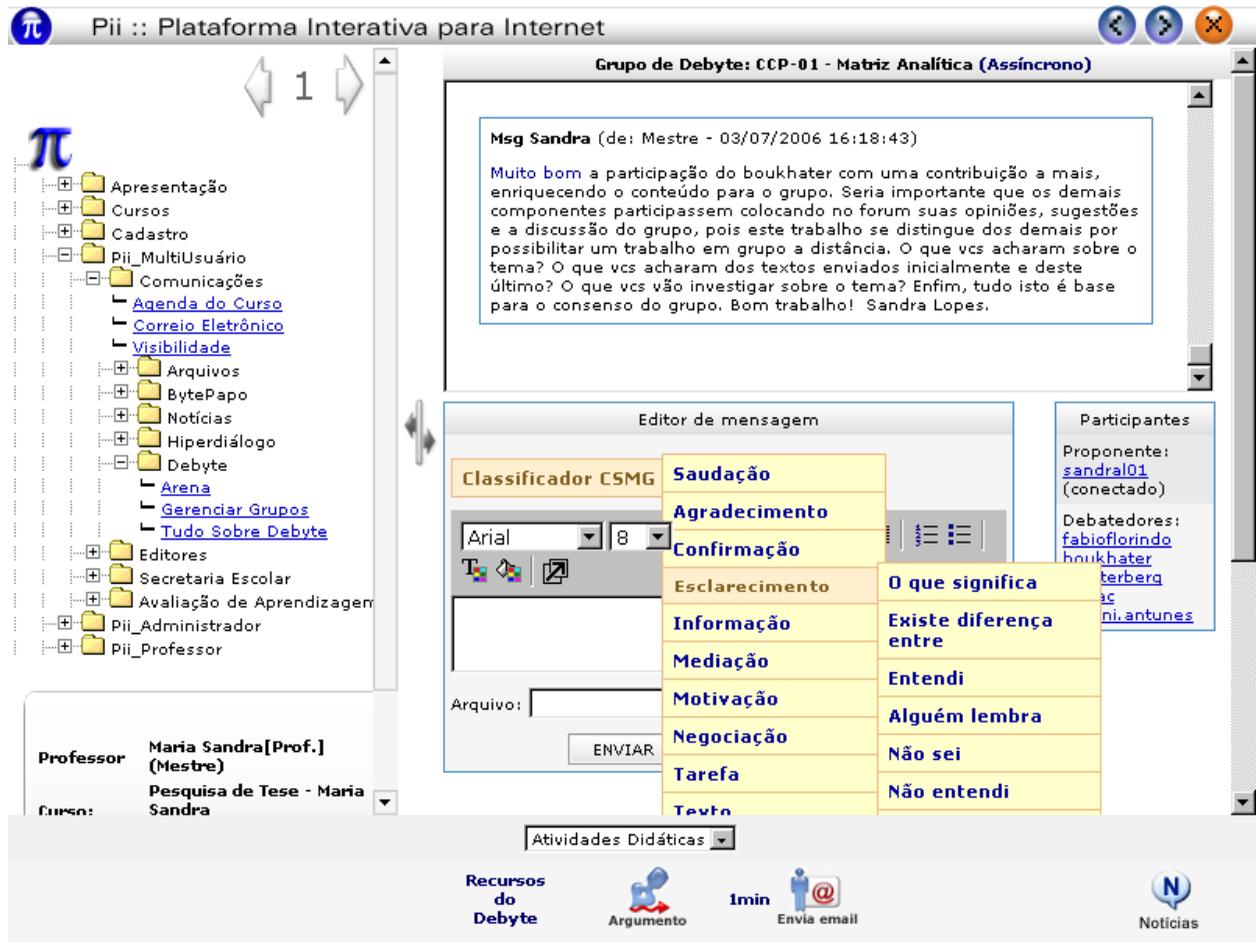


Figura 1. O classificador de mensagens implementado na plataforma Pii, após as conclusões do experimento

Desta forma, o experimento prospectivo atendeu as expectativas para a delimitação das decisões que conduziram à implantação de um fórum estruturado que permita avaliar as interações de um grupo de alunos, realizando atividade colaborativa em um curso EAD.

## Referências

BATISTA, L. J. C. Aprendizagem colaborativa mediada por computador! In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE QUALIDADE EM EAD, 2005. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/ciqead2005/trabalhos/06.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2006.

CAVAROLI, J. T.; COELLO, J. M. A. Alerts forum: um sistema emissor de alertas a partir da avaliação de mensagens categorizadas em fóruns de discussão. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 7, 2004, Monterrey, México. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/ribie2004/comunicacoes.htm>. Acesso em: 5 ago. 2006.

CHAMOVITZ, I. GRS – gerador de redes sistêmicas na web: um instrumento de apoio ao desenvolvimento cooperativo e a distância de atividades acadêmicas. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Núcleo de Computação Eletrônica, Rio de Janeiro, 2004.

GEROSA, M. A.; FUKS, H.; LUCENA, C. J. P. Estruturação e categorização de mensagens em ferramentas de comunicação textuais assíncronas. In: WORLD CONGRESS ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION, 2004, Santos, São Paulo. *Electronic proceedings*. Disponível em: <http://groupware.les.inf.puc-rio.br/publicacoes/WCETE2004.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2006.

GOMES, V. M. Avaliação formativa e continuada da educação baseada na internet. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 6, 1998. Disponível em: [http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper\\_visem/papers.htm](http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/papers.htm). Acesso em: 5 ago. 2006.

GUNAWARDENA, C. N.; LOWE, C. A.; ANDERSON, T. Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), p. 397-431, 1997.

HENRI, F. Computer conferencing and content analysis. In: KAYE, A. R. (Ed.). *Collaborative Learning Through Computer Conferencing*, The Najaden Papers, London, Springer-Verlag, p. 117-136, 1992.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002. 53 p.

SANTORO, F. M.; BORGES, M. R. S.; SANTOS, N. Learning through collaborative projects: the architecture of an environment. *International Journal of Computer Applications in Technology*, p. 127–141, 2003.

SANTORO, F. M.; SANTOS, N.; BORGES, M. R. S. A avaliação de estudantes em ambientes de aprendizagem cooperativa apoiados por computadores. *Educação em Foco*, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 25-43, 2002.

SOLLER, A.; WIEBE, J.; LESGOLD, A. A machine learning approach to assessing knowledge sharing during collaborative learning activities. *Proceedings of Computer Support for Collaborative Learning*, Colorado, p. 128-137, 2002.

STAHL, G. The complexity of a collaborative interaction. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE LEARNING SCIENCES, 2002, Hawaii. Disponível em: <http://lilt.ics.hawaii.edu/AERA2004/Stahl-ICLS-2002.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2006.

# Na Busca da Distância Interativa

Giovana Oliveira Farias  
Mestre em Educação - PUC/Rio.

## Resumo

O presente estudo seguiu os parâmetros da pesquisa qualitativa e teve como objetivo investigar questões da interação a distância, dos processos de isolamento e das estratégias de aproximação num curso a distância. Os sujeitos participantes desta pesquisa são oriundos do Curso de Idiomas a Distância do Exército Brasileiro. Os alunos residem e servem em diferentes rincões do Brasil e os professores integram o corpo docente da Divisão de Idiomas do Centro de Estudos de Pessoal (CEP) que, dentre outras atividades, planeja, desenvolve, coordena e avalia cursos de idiomas para militares do Exército Brasileiro. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas orais, entrevistas escritas eletrônicas, pesquisas de opinião e redações de alunos.

Palavras-chave: pesquisa qualitativa; interação a distância; processos de isolamento; estratégias de aproximação.

## Abstract

This study followed the qualitative research parameters to investigate the issues of the process of interaction at distance, the processes of isolation and strategies of proximity in a Distance Education course. This study's participants are from the Brazilian Army Language Distance Course. The students live and work throughout Brazil and the teachers are part of the teaching corps of the Center for Personnel Studies' Language Department (CEP) which, among other activities, plans, develops, coordinates and assesses language courses for the Brazilian Army. The data collection derived from oral interviews, electronic written interviews, opinions collection and students' compositions.

Key words: qualitative research; distance interaction; isolating processes; approaching strategies.

## Introdução

Utilizando o caminho metodológico proposto por Lawrence Bardin (1979), este trabalho optou pela técnica da Análise de Conteúdo para compreender o conteúdo latente nas falas, mensagens e comunicações do universo pesquisado.

O esforço de interpretação do escondido, ou do não-aparente, presente em qualquer discurso, recai sobre procedimentos técnicos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Procurou-se evitar os perigos da compreensão espontânea e ingênua.

Mesmo partindo do processo de inferência, esta não se deu através da ilusão da transparência da mensagem, mas apoiou-se, sobretudo, em técnicas controladas de descrição de registros e cálculo de frequências, seguidas da organização e estruturação de categorias que buscaram o conhecimento sobre o emissor da mensagem e seu ambiente.

Nesta busca, há uma dupla leitura: uma primeira leitura do real, ainda bastante simplista e intuitiva, e uma segunda, calcada na atitude de posicionamento crítico frente ao real.

Foi nesta direção que se procurou desvendar o lado oculto das unidades de registros selecionadas, estabelecendo a relação entre elas e aportando, assim, num primeiro sistema amplo e abrangente de categorias.

Este primeiro conjunto foi construído, basicamente, a partir dos tópicos temáticos predeterminados para os instrumentos de coleta de dados em questão. Entretanto, todas as falas emergentes no decorrer do processo de análise do conteúdo serviram também de redirecionamento para a (re)elaboração e complementação de novas categorias.

As categorias geratrizes emergentes e rastreadas nas falas foram:

**Distância; Interação/Comunicação; Recursos humanos; Meios físicos e tecnológicos; Perfil do aluno; Motivação; Material didático e Ideal de EAD.**

Observando o quadro a seguir, é possível verificar a frequência com que as unidades de registro consideradas se inseriram nas referidas categorias, ressaltando ainda que muitos registros se inseriram, simultaneamente, em mais de uma categoria.

### Categorias Geratrizes

Distribuição dos registros – Ano 2000 (N=395)

<b>Categoria Geratriz</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Percentual</b>
Interação/Comunicação	109	27,59%
Motivação	64	16,20%
Material didático	46	11,64%
Distância	75	18,98%
Meios físicos e tecnológicos	39	9,87%
Perfil do aluno	30	7,59%
Recursos humanos	20	5,06%
Ideal de EAD	12	3,03%
<b>TOTAL</b>	<b>395</b>	<b>100%</b>

Com base no número de 395 registros computados nos quatro instrumentos de coleta de dados, foi possível, já numa primeira aproximação de análise, destacar a maior incidência de relatos concentrados na categoria **Comunicação/Interação**, enquanto as demais categorias, apesar de importantes, não chegaram a ultrapassar, individualmente, 14% do total.

Este quadro parece revelar, então, um lugar de grande relevância para a questão da comunicação interativa na modalidade de EAD.

Prosseguindo e aprofundando no esforço de análise, de forma mais cautelosa, foi possível inferir, a partir das evidências e de sua freqüência, novas categorias e subcategorias, que, numa primeira leitura, encontravam-se disseminadas nas categorias geratrizes.

Os depoimentos coletados evidenciaram que, no sistema de EAD, as questões centrais giram em torno de dois grandes eixos: **distância** e **aproximação da distância**. Por um lado, os vários tipos de distância envolvidos neste processo pedagógico e, por outro, a possibilidade de adotar estratégias de aproximação da distância para compensar tais distâncias entre os sujeitos da EAD.

A subcategoria **distância interativa** computou mais da metade dos registros totais considerados, o que leva a relacioná-la à falta de interação comunicativa no sistema educativo a distância em questão. Apesar de outros tipos de distância terem sido enumerados, a distância interativa foi, certamente, pregnante nos relatos.

Em segundo lugar na atenção dos informantes, a **distância física** foi enfocada como uma característica intrínseca da modalidade de EAD, podendo ser minimizada através de vários artifícios. O grau de importância atribuído à distância física ficou, então, diminuído (29%), ao ser comparado com o número de registros concentrados na área da **distância psicológica** (71%).

Observando o quadro a seguir, pode-se perceber que no eixo **distância** aparecem inseridas outras categorias e subcategorias, nomeando dois grandes tipos: **distância física** e **distância psicológica**. A **distância psicológica** foi subdividida ainda em:

- **distância interativa**, referindo-se à falta de uma inter-relação comunicativa;
- **distância desafiante**, significando os obstáculos que dificultam a implementação de um sistema educativo a distância, com todas as implicações advindas da separação física entre os sujeitos neste processo;
- **distância solidária**, caracterizando a EAD como modalidade de grande potencial para possibilitar a democratização do ensino a indivíduos que, de outra forma, não teriam a chance de se educar; e
- **distância alternativa**, compreendendo que a distância física representa uma forma alternativa de participação num processo formal e sistemático de ensino-aprendizagem.

### Eixo Distância

Distribuição dos registros – Ano 2000 (N=101)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Percentual</b>
Distância física	*****	29	29%
	Distância solidária	9	9%
Distâncias psicológicas	Distância desafiante	4	4%
	Distância interativa	47	48%
	Distância alternativa	12	10%
<b>Total</b>	-	<b>101</b>	<b>100%</b>

## 1. Distância física

Numa primeira leitura destes diferentes tipos de distância, os registros coletados revelam que a distância física implica a separação geográfica entre professor e aluno; encontra-se associada à idéia de espaço geográfico como um conceito relacional para o espaço entre lugares.

Vista como separação física, a categoria **distância física** apresentou uma concentração de 29 unidades de registro, convergindo para o aspecto complicador e obstaculizador da separação física. A separação torna-se um obstáculo, por não permitir o imediatismo do contato físico entre professor e aluno, tanto na busca de soluções de dúvidas e questões quanto no conhecimento mútuo, além da dificuldade de acesso a informações que a questão geográfica pode acarretar.

Alguns depoimentos revelam claramente certa relutância em romper o parâmetro tradicional e adotar um novo paradigma de ensino/aprendizagem. O despreparo para o aprendizado autônomo torna patente a necessidade de propiciar aos alunos o desenvolvimento de estratégias para trilharem esse caminho. Desta forma, o posicionamento de alguns depoimentos é coerente com a abordagem diretiva, que implica competência única do professor para prover insumos, diagnosticar dificuldades, distribuir o tempo, direcionar atividades, além de dirigir e controlar o processo educativo.

Holec (1990) afirma que, para desenvolver a autonomia, o aluno precisa estar preparado tanto na prática, como psicologicamente. A preparação psicológica implica libertar o aluno de errôneos conceitos e vícios preexistentes de aprendizagem; significa persuadi-lo a tentar ser autônomo e ajudá-lo a construir sua autonomia na capacidade de trabalhar sem o professor.

Ter autonomia não quer dizer prescindir do professor no decorrer do seu processo formal de aprendizagem, mas ser capaz de conduzir o aprendizado, com a orientação e estímulo do professor, por vias originais e próprias. (FERNANDES, 1998).

A presença física em sala de aula também é apontada como um espaço em que, apesar do contato físico e pessoal, pode haver prejuízo no processo ensino-aprendizagem pela ausência de outro tipo de presença que não a concreta. Daí, pode-se supor que a presença física não é garantia de uma relação marcada pela interação, que pode até prescindir do contato físico.

A concepção de distância é, normalmente, representada de forma pejorativa, deixando-se de levar em consideração como a distância é importante para propiciar ao ser humano tempo e espaço necessários para pensar e se constituir como tal. “Estar só é um aspecto da maturidade do espírito humano.” (LANDIM, 1997, p. 17).

Entretanto, um processo educativo perpassado pela distância, que isola e afasta os sujeitos envolvidos na ação pedagógica, representa um tipo de distância indesejável a toda e qualquer empreitada educativa. Neste sentido, vislumbra-se um outro tipo de distância passível de ocorrer mesmo no âmbito da presença física: a comunicativa. Este aspecto da proximidade e a questão da distância são de suma relevância, o cerne da maioria das discussões atuais envolvendo a EAD no contexto educacional, tanto no panorama brasileiro como no internacional.

Pode-se também notar que a ênfase atribuída à distância física, quando associada aos meios tecnológicos, perde relativamente seu grau de importância, já que a noção de proximidade nos remete ao contato preponderantemente interativo, e não presencialmente concreto. Assim, é possível dizer que o termo proximidade, podendo apresentar diferentes denotações, sugere, no presente contexto, não a proximidade concreta, mas a virtual, que ainda assim não perde sua qualidade de real.

Segundo Pierre Lévy (1999), a filosofia escolástica pressupõe que tudo aquilo que existe em potência, mas não em ato, é virtual. Logo, a proximidade referida anteriormente traz em si a idéia da existência de um potencial interativo embutido nos meios tecnológicos, cabendo ao professor acionar e manipular o mecanismo para dinamizar e sustentar o processo de interação.

À primeira vista, os conceitos de proximidade e distância podem parecer antagônicos, mas a análise mais cuidadosa de experiências e dados de estudos aponta para uma certa relatividade desses conceitos. Inicialmente, para que haja proximidade não há que existir, necessariamente, o contato físico; é possível criar proximidade mediante vínculos e relações que podem perfeitamente se estabelecer dentro do espaço da distância física. Conseqüentemente, a distância entre pessoas não é obrigatoriamente física, podendo, assim, ser de outras naturezas.

Por essa razão, muitos educadores que atuam no campo da EAD vivem a tensão permanente entre o protótipo de aluno independente e autônomo e aquele que busca a interação. Um processo educativo formal e sistemático a distância, que busca o diálogo e a articulação entre os sujeitos, não deve pressupor que os alunos sejam inteiramente autônomos e independentes.

Tal afirmativa se sustenta na concepção epistemológica, subjacente a este estudo, baseada na prerrogativa de que o indivíduo não constrói conhecimentos, saberes e cultura no isolamento e afastamento do convívio social. Por isso, dentro de uma perspectiva especificamente educacional, o isolamento se cria exatamente quando os aprendentes, integrantes da engrenagem educativa, carecem de orientação, acompanhamento e estímulo do docente.

## 2. Distância psicológica

Além da distância física, um outro tipo de distância, emergente nos relatos, caracterizou sentimentos, necessidades e potenciais do sistema de educação a distância, subcategorizados em subtipos de distâncias: desafiante, solidária, interativa e alternativa.

### 2.1 Distância desafiante

Sabendo-se que a comunicação é um processo de grande complexidade, é natural que se perceba a distância como um fator de desafio a ser superado para que se promova a comunicação. É assim que surge a categoria **distância desafiante**. Embora representando apenas 4% do total de unidades de registro, essa faceta da distância ocupa muitos discursos de teóricos e estudiosos da área.

Na visão de Nelly Aleotti Maia (MAIA, 1998, p. 2): “a antinomia ontológica da educação – ser, a um tempo, conservadora e renovadora – propõe a educadores e instituições desafios, por vezes, assustadores”.

A noção de **distância desafiante** é concebida a partir dos muitos obstáculos enfrentados para conduzir o processo ensino-aprendizagem. A distância física cria um novo espaço para interlocuções passível de ser ocupado por outras práticas, não convencionais, que promovam a aprendizagem. Esse fato gera no professor ansiedades – tanto do tipo paranóides, “causadas pelo perigo que representa o novo e desconhecido”, como do tipo depressivas, devido à “perda de um esquema referencial e de um certo vínculo” – que o professor já tem com o ensino presencial/convencional (BLEGER, 1998, p. 85).

É neste espaço de tensões que surgem os desafios, caracterizados pela dificuldade de planejamento, execução, avaliação e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem a distância, no sentido de desenvolver a iniciativa e independência do aluno sem alijá-lo e isolá-lo do processo.

### 2.2 Distância solidária

As falas dos informantes demonstram certo reconhecimento da função solidária atribuída à EAD. Assim, sob a categoria **distância psicológica**, emergiu, também, a subcategoria **distância solidária**, caracterizada pela possibilidade de atingir pessoas, as mais diferentes, que, por motivos diversos, não teriam acesso à aprendizagem sistemática. Os registros ressaltam a potencialidade desta opção educativa para desenvolver um processo pedagógico que alcance pessoas cujas atividades pessoais e profissionais

não lhes dão disponibilidade de deslocamento para uma sala de aula presencial (convencional) em horário predeterminado, dadas suas circunstâncias temporais e/ou espaciais.

Essa característica é entendida por Francisco Gutiérrez e Daniel Prieto (1994) como a falta de limitações geográficas para a EAD. Desse sistema pode participar tanto um público dos grandes centros como o público rural. Tal fator é provavelmente um dos motivos que contribuíram para o crescimento da modalidade no contexto educacional.

## 2.3 Distância interativa

Atualmente, uma das preocupações com relação à EAD diz respeito à questão do estabelecimento e manutenção do contato comunicativo entre os sujeitos do processo educativo. Sabe-se que a comunicação é condição essencial na vida das pessoas e que, mesmo na relação marcada pela presença física, a comunicação sofre, por várias vezes, entraves à troca de idéias e informações.

No sistema à distância, esse aspecto tende a ser reforçado, pois a separação física entre os agentes da comunicação propicia um espaço fértil para que ocorram interferências no processo comunicativo. Conseqüentemente, a subcategoria **distância interativa** recebeu 48% do total das falas, o que demonstra sua relevância para a aprendizagem. A distância interativa é caracterizada pela falta da relação de interação entre os participantes do processo educativo, tornando-o impessoal e distante. Por relação de interação no processo educativo, entende-se o diálogo, a “relação intersubjetiva entre locutor e interlocutor em que pese falarem de representações da realidade, factuais ou não” (MAMEDE-NEVES, 1996, p. 23).

O conceito de aprendizagem aqui adotado tem suas bases no construtivismo, que se fundamenta na idéia de que o indivíduo/sujeito é agente do seu próprio conhecimento, isto é, ele (re)constrói significados e define seu próprio sentido e representação da realidade, com base em experiências e vivências com o outro nos diversos contextos. Tem-se, então, a construção de significados, que se dá mediante o compartilhamento e cumplicidade entre sujeitos. Portanto, para que um ambiente de aprendizagem siga os pressupostos construtivistas, deverá promover aprendizagem significativa respeitando aspectos que resultem de:

- experiências genuínas;
- integração de novas idéias dos alunos a seu conhecimento anterior;
- reflexão e análise das experiências dos alunos;
- trabalho colaborativo entre os alunos;

- um objetivo, uma intenção do estudante;
- resolução de problemas do mundo real, portanto complexos, irregulares e sem uma única solução; e
- uma atividade no mundo real significativo ou simulada em algum caso ou problema, em vez de modelos abstratos. (JONASSEN, 1996)

Logo, aprender não se restringe à simples aquisição de informações e conhecimentos, mas, sobretudo, recai sobre uma postura indagativa assumida pelo sujeito cognoscente. Aprender é, antes de mais nada, uma “função da ignorância” (PAÍN, 1999) porque o estado de ignorância abre espaço para questionamentos e indagações.

Essa perspectiva de ignorância remete à idéia de que, geralmente, a compreensão incompleta ou deformada de um ensinamento não conduz necessariamente à aprendizagem errônea e deturpada, mas representa um processo de transição importante e necessário para construir o pensamento e o conhecimento.

○ pensamento representa o núcleo da aprendizagem socialmente constituída, uma vez que é por suas relações que os sujeitos constroem seus conhecimentos. ○ sujeito não pode ser considerado pronto, a priori, porque ele vai se constituindo através de suas inter-relações num dado contexto; essas relações modelam o sentido e recriam-no permanentemente, já que o sujeito não só recebe influências do meio, mas, sobretudo, interfere sobre ele, ressignificando-o. Por isso, diz-se que o sentido é sempre relacional.

Entende-se, assim, a importância atribuída à subcategoria **distância interativa** no processo educativo em questão, pois somente através da interação abre-se espaço para o diálogo, momento em que se tem a oportunidade de conhecer como o aluno se apropriou do corpo de conhecimentos que lhe foi propiciado e de que maneira o reestruturou para torná-lo significativo.

Compreende-se, então, que a comunicação pessoal é indispensável para que toda e qualquer aprendizagem aconteça e o fato do sujeito ser dotado de características autodidatas em nada contradiz a idéia de que a comunicação humana só se realiza quando há contato psicológico entre duas ou mais pessoas (MAILHIOT, 1981), pois, até mesmo através da aprendizagem indireta, o indivíduo estabelece algum tipo de contato psicológico para aprender.

Um outro dado igualmente relevante nos registros analisados revelou três tipos básicos de comunicação. O primeiro caracteriza-se pela comunicação interativa, marcada pela relação provocativa

do professor e indagativa do material didático, permitindo a comunicação de mão dupla, professor-aluno-professor. O segundo tipo sugere uma relação mais unidirecional, onde espera-se que o ato comunicativo parta principalmente do aluno. O terceiro tipo revela-se pelo diálogo que flui por entre todos os sujeitos do processo comunicativo.

Os registros contidos na subcategoria **distância interativa** sugerem que a comunicação provocativa-interativa pode se desenvolver tanto pela via de comunicação de mão dupla, na qual alunos e professores interagem, por meio do processo comunicativo bidirecional, como pela via em que todos os envolvidos no processo educativo participam da teia interativa, ressaltando a comunicação entre os participantes do processo.

Os registros revelam dois posicionamentos divergentes frente à questão da interação, trazendo implicações interessantes para pensar essa estratégia de aprendizagem. Um dos relatos afirma que formar grupos de alunos e fazer com que interajam é um processo muito simples e fácil, já que basta enviar uma listagem com os nomes dos alunos que se localizam na mesma proximidade. Esse depoimento entende que a criação de vínculos entre as pessoas ocorre de forma instantânea, bastando, para isso, sua reunião física, no mesmo espaço geográfico. No entanto, sabe-se que o vínculo com o outro pode tender tanto para a aproximação como para o isolamento (PICHON-RIVIERE, p. XIX), logo, a criação da interação entre pessoas é um processo complexo, não garantido, de forma alguma, pela simples presença física.

De qualquer modo, pelo ângulo de interpretação de Pichon-Rivière, a tendência natural do ser humano é a comunicação, impelindo-o na direção de estabelecê-la ou de vencer as dificuldades para alcançá-la. Assim, entende-se que a interação comunicativa só é conseguida na medida em que as relações vinculares forem positivas, ou seja, tendendo para a aproximação, e não para o isolamento.

Neste sentido, para se promover relações vinculares positivas, é preciso que o aspecto afetivo seja também trabalhado de forma positiva porque, caso contrário, se estará contribuindo para que o aluno adote um tipo de conduta evitativa em relação ao professor e, conseqüentemente, em relação ao objeto de estudo em questão.

Um depoimento que demonstra receio quanto à facilidade de criar interação entre os alunos não leva em conta a questão dos meios eletrônicos de comunicação, pois considera que os alunos não interagiriam devido à falta de tempo. Parece claro que a “falta de tempo” mencionada refere-se ao tempo síncrono e simultâneo, o qual exige que os comunicantes compartilhem o mesmo tempo para se articularem. Entretanto, sabemos que os meios tecnológicos de informação e comunicação da atualidade

possibilitam a configuração temporal assíncrona, mostrando que os sujeitos, além de não dependerem da presença física para estabelecerem o contato comunicativo, também não estão atrelados ao tempo presencial para este contato.

Por conseguinte, a interação discente pode ser provocada através de diferentes meios de comunicação, dos mais simples aos mais sofisticados tecnologicamente e acessíveis, incluindo tanto aqueles que promovem a comunicação simultânea como os que possibilitam a comunicação atemporal, congregando, assim, mídias síncronas e assíncronas.

Já a comunicação unidirecional, caracterizada pela relação em que a comunicação parte apenas do aluno, ou do professor, não valoriza espaço e tempo para o contato interativo entre os sujeitos, tornando a comunicação dos sujeitos deste processo esporádica e incipiente.

Outro dado relevante que emerge de alguns registros diz respeito ao material didático. Sugere-se a adoção de um material que valorize a reação comunicativo-interativa do aluno. Corroborando esta idéia, acredita-se que um material didático que não esteja filosoficamente fundamentado na abordagem construtivista, como é o caso do material didático de cunho auto-explicativo, não atende ao pressuposto da espiral dialética da aprendizagem baseada no processo contínuo de (re)construção do conhecimento.

A pretensão do material didático auto-explicativo é esgotar, em seu bojo, todas as informações que pretende transmitir ao aluno, fornecendo-lhe, inclusive, uma gama de respostas consideradas certas e aceitáveis. Essa abordagem não abre espaço para o aluno articular seus conhecimentos prévios com outras informações e conhecimentos, na direção da (re)construção de novos conhecimentos.

## 2.4 Distância alternativa

Muitas falas se reportam à necessidade de aproximação dos sujeitos, fisicamente distantes e muitas vezes discriminados e isolados sócio-culturalmente, por meio da filosofia educacional calcada na comunicação interativa. A partir desses depoimentos, surgiram dados que levaram à construção da subcategoria **distância alternativa** que, apesar de representar a EAD como sistema alternativo dotado de potencial pedagógico para contornar a distância geográfica e aproximar distâncias, constitui, em si mesma, um tipo de distância.

Seguindo esta linha de raciocínio, a categoria **distância alternativa** foi basicamente construída a partir de falas que revelaram claramente opiniões divergentes quanto às possibilidades incorporadas pela EAD de propiciar um processo educativo alternativo ao processo pedagógico convencional.

### 3. Considerações finais

Mediante os depoimentos analisados, parece claro que há ainda muito questionamento em relação à validade da EAD no contexto educacional, normalmente comparado ao ensino presencial. Percebe-se que os informantes adeptos da EAD justificam-na como uma alternativa positiva já que possibilita ao aluno liberdade de gerenciamento de tempo e espaço para estudar. Já os contrários ao sistema justificam que a presença física do professor é primordial e indispensável.

Assim, enquanto algumas falas dão seu testemunho positivo acerca desta possibilidade de se educar, aperfeiçoar e atualizar, há, ainda, certa relutância em aceitar a EAD como uma modalidade educativa constituída e legítima.

O preconceito contra a EAD entre os educadores, de modo geral, deve-se basicamente a duas questões centrais: primeiramente, ao receio de que este sistema baseado em suporte tecnológico venha a substituir o ensino presencial, temendo-se com isso o esvaziamento da função do professor na ação educativa; e a segunda questão, também circulante no meio acadêmico, diz respeito à falta de credibilidade atribuída à modalidade. Essa falta de credibilidade se deve, principalmente, à falta de seriedade na maneira como alguns programas de ensino que adotam o processo a distância vêm conduzindo seu sistema. Em conseqüência, surgem diversos mitos amplamente difundidos, tais como: “o aluno não precisa estudar porque é fácil passar”; “o aluno faz prova com consulta”; “o aluno não é tão exigido como no ensino convencional”; “o aluno não faz provas, só trabalhos”; enfim toda uma série de especulações sem um real embasamento teórico e prático.

Sabe-se que há programas de EAD que não correspondem às expectativas de um sistema educativo comprometido e sério, mas a generalização de experiências duvidosas é perigosa. É necessário reconhecer que o sistema educacional não falha por si só, mas em conseqüência direta da falta de compromisso e ideal educativos.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed.70, 1979.

CD-ROM Aprendendo aprendizagem, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. 2. ed. meio eletrônico.

FERNANDES, V. *Ensino a distância e o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de línguas estrangeiras*. In: JORNADAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2, 1998, Pelotas. (Trabalho apresentado). Universidade Católica de Pelotas-RS.

GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, C. D. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

HOLEC, H. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. In: *Autonomie et enseignement/ apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier, 1990. p. 31-34.

JONASSEN, D. *O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista*. Em *Aberto*, Brasília, a. 16, n. 70, abr./jun. 1996.

LANDIM, C. M. M. P. F. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro, 1997.

LÉVY, P. *Interatividade*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed 34, 1999. 264p.

MAIA, N. A. *Recontextualizando a educação – o ensino a distância*. Seminário de Construção do Conhecimento e Cultura Escolar na Educação a Distância. CEP, set. 1998.

MAILHIOT, G.B. *Dinâmica e gênese dos grupos*. São Paulo: Duas Cidades, 1981.

MAMEDE-NEVES, M. A. C. *Pensamento e comunicação: um não existe sem o outro*. 1996, p.24.

PAÍN, S. *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PICHON-RIVIERE, E. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

# Tutoria na EAD - tecnologia e educação rompendo as fronteiras do tempo e do espaço

Cláudia Capello

Doutora em Literatura Comparada - UFF

Carlos Longo

PhD em Administração - Newcastle University, Inglaterra

## Resumo

As relações que permeiam o processo educacional sempre tiveram como pressuposto a figura do mestre e sua mediação entre o aluno e o conhecimento. Tais relações foram tomando feições diferenciadas ao longo do tempo e, hoje, que vivemos em uma sociedade da informação, elas vêm se pautando em diversas possibilidades metodológicas. Uma das possibilidades que mais se tem desenvolvido é a educação a distância com uso da tecnologia digital. A presença humana continua a permear as relações entre a informação e o educando. A educação a distância não é uma modalidade diferente de ensino, mas uma proposta metodológica que visa à democratização do conhecimento. A mediação pedagógica, nessa metodologia, é tarefa da tutoria, que permite que alunos de diferentes localidades e culturas empreendam debates produtivos a respeito das mais diversas questões, relacionando-as às suas diversas realidades e favorecendo a construção autônoma do conhecimento.

Palavras-chave: educação; educação a distância; tecnologia digital; tutoria.

## Abstract

The relations that lard in the educational process have always had as a prerequisite the figure of the master and his mediation between the pupil and knowledge. Such relations have been acquiring different representations through time and, today, as we live in an informational society, they have been

gradually basing themselves in diverse methodological possibilities. One of the most evolving possibilities is long-distance education based on digital technology. The human presence still exists in the relations between information and the student, since long-distance education is not a different modality of teaching, but a methodological proposal that aims at the democratization of knowledge. The pedagogical mediation, in this methodology, is the task of tutoring, which allows students of diverse locations and cultures to undertake productive debates concerning the most varied questions, relating them to their different realities and favoring the autonomous construction of knowledge.

Key words: education; E-learning; digital technology; tutoring.

## 1. Educação e tecnologia

Ao pensarmos nas palavras “educação” e “tecnologia”, a relação que tendemos a estabelecer não é imediata, a não ser que se esteja falando em educação na era digital. Essa relação, contudo, é bem mais antiga.

A Educação, como ciência, objeto de estudo, trabalhou sempre com a perspectiva do ensino-aprendizagem. O ensino, etimologicamente vinculado à concepção de “marca” – “insignare”, em latim, significa “marcar com um sinal” –, por oferecer ao processo o risco de se lançar mão de um discurso unívoco – o do professor – vem dando lugar, cada vez mais, ao educar. Da mesma forma, a tecnologia – do grego (τεχνολογια) – techne (τεχνη) “ofício” + logia (λογια) “que diz” –, embora tenha estado sempre presente na evolução do homem, sob diversas formas, vem ganhando mais e mais espaço no processo educacional.

O estreitamento das relações entre educação e tecnologia tornou-se mais visível a partir da franca e avassaladora “invasão” da cultura digital nas sociedades do fim do século XX. O que até então era utilizado como ferramenta pelo professor, ainda que também tecnologia, foi completamente suplantado, em importância e preferência, pelas possibilidades trazidas pelo computador e pela *internet*, por exemplo.

É importante lembrar, contudo, que o docente sempre esteve em busca de recursos que pudessem enriquecer sua prática pedagógica. Dessa forma, desde o quadro de giz, passando pelo “blocão”, mimeógrafo e retroprojetor, até a utilização de slides em *data-show*, a sala de aula vem lançando mão de tecnologia, sempre que possível. A perspectiva de facilitar, cada vez mais, a interação entre professor

e aluno, impulsionou e, ainda impulsiona, o educador na busca pelo aperfeiçoamento de suas metodologias.

A idéia de ensino como marca nem sempre foi utilizada de forma positiva. Muitos ensinamentos visaram, ao longo da História, o aperfeiçoamento da dissimulação e da vitória dos fortes sobre os excluídos. Esse poder era garantido àqueles que possuíam o saber instituído, que lhes emprestava credibilidade e respeito, ou seja, os que tinham nas mãos a possibilidade de deixar sua marca, sem troca, mas por imposição. Com o passar do tempo, a função do professor ficou mais abrangente, e a figura do “lente” (sinônimo de “professor”) – assim chamado porque era ele quem lia para os alunos, que acabavam por reproduzir seu ponto de vista – foi dando lugar à do mediador e facilitador. Cada vez mais, o professor assume o papel de orientar a construção do conhecimento, estimulando em seus alunos a conquista da autonomia.

Nesse sentido, esse profissional deverá lidar com sua atividade a partir de uma relação dialógica, em que a troca discursiva ocorre a todo momento, e compreenderá o conhecimento como processo, aquisições em construção, portanto, intrinsecamente relacionado aos atos da descoberta, mediante também a ação discursiva, e das interações que ocorrem no coletivo da sala de aula. Em outras palavras, lançará mão de uma concepção sócio-interacionista do ensino, que privilegia a ação discursiva e se insere em uma visão social que prevê a transformação.

A disseminação da tecnologia digital transformou a relação que estabelecemos com as informações. As novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) nos permitem acessar, selecionar, organizar e assimilar aquilo que nos chega através da *internet*. Antes disso, o acesso às informações já havia sido facilitado a partir das transmissões via satélite. O advento da *internet*, nos anos finais do século XX, criou a possibilidade da interação síncrona e assíncrona com a informação. Assim, o diferencial de nossa sociedade, no século que se inicia, não é a tecnologia por si mesma, mas o domínio e a apropriação da informação a ser por nós instrumentalizada. O ponto de encontro entre educação e tecnologia assenta-se justamente na possibilidade de compartilhar informações e construir conhecimento.

Levando em conta que o significado de tecnologia, sendo abrangente, atinge os recursos simplórios com que o professor sempre lidou, pode-se afirmar que o ensino presencial vem trabalhando com o auxílio da tecnologia há tempos, e a utilização desses recursos é uma variante metodológica.

Essa variante permite ao professor compartilhar informações com seus alunos de formas diversas, ampliando as possibilidades de compreensão de todos, inclusive as suas próprias. A abertura para a

utilização de ferramentas que permitam essa troca demonstra uma disposição de alargamento que afasta esse docente da figura do “lente”. Seu objetivo não é ensinar o aluno a ver o que ele vê, mas a descobrir o que pode ser visto e aprender com a descoberta de todos. Para isso, seu papel é mediar a relação entre o aluno e a informação, de forma que aquele aprenda a ter “olhos de ver” e possa construir, com autonomia, seu próprio conhecimento. Assim, o ensino, mediado por recursos que vão além da fala do professor, deixa de ser uma imposição de pontos de vista para se tornar uma troca de experiências, e, nesse processo, o professor é um gestor da aprendizagem.

## 2. A EAD na perspectiva sócio-interacionista

Na sociedade da informação, um dos grandes objetivos da educação é valorizar, como prática educativa, a construção reflexiva do conhecimento. Para isso, é necessário que se reconfigure a função do professor. Maurice Tardif, em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, nos permite pensar no perfil do professor dos novos tempos, traçando proposições sobre a maneira como se constituem os saberes necessários à prática educativa:

Historicamente, a atividade educacional foi considerada uma arte (arte, technè) durante muito tempo; nos tempos modernos, passou a ser considerada como uma espécie de técnica e de ação moral, ao mesmo tempo; mais recentemente, tornou-se interação. Ora, cada uma dessas concepções atribui ao saber uma certa definição e um certo status cujos fundamentos conceituais precisam ser identificados, se quisermos compreender bem a natureza do saber que serve de base ao ensino.

O advento das NTICs nos proporcionou a possibilidade de construção de novas redes de saberes a partir do uso de ferramentas que tornam possível produzir e redesenhar as formas de interação. Dentre elas, a *internet* assume posição de destaque, já que nos permite interagir de maneira multidimensional – ou seja, oferece múltiplas possibilidades de interação que se traduz em afetação mútua, produzindo no sujeito e nos seus interlocutores modificações em sua forma de pensar. A construção do conhecimento a partir da troca de saberes se beneficia, desse modo, com a diversidade de opções trazida pela tecnologia digital, estabelecendo entre esta e a educação uma ponte de intermináveis conquistas. Afinal, a atividade docente é, essencialmente, uma atividade interativa.

Nessa perspectiva, o ensino a distância com uso da tecnologia digital representa a possibilidade de acesso ao conhecimento e a inclusão de um número cada vez maior de pessoas na sociedade da informação. Aplicando essa premissa ao caso do Brasil, em que não apenas as dimensões, mas também as desigualdades entre as áreas rurais e urbanas são bastante grandes, a metodologia da EAD passa

a ocupar um espaço privilegiado nos objetivos dos educadores, ainda que nossa realidade nos force, muitas vezes, a sequer sonhar com tais avanços. Assim, o ensino a distância constitui uma opção metodológica que tem por meta promover a interação para a troca de informações em direção à construção do conhecimento, tal como deve ocorrer no ensino presencial.

### 3. A tutoria na EAD

O recorrente temor de que a presença humana deixe de ser necessária com o uso da máquina cai por terra quando tomamos por base que a educação a distância é, antes de tudo, uma proposta metodológica e, como tal, precisa de um mediador que a faça funcionar.

Nessa metodologia, portanto, a mediação do professor permanece, embora reconfigurada nos moldes das possibilidades ofertadas pelas ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem. O docente, na EAD, é denominado tutor, e sua função mais relevante é promover a interação entre pessoas diversas e organizar as trocas por elas operadas, para que cada um seja capaz de construir, com autonomia, seu conhecimento.

Na EAD, a tutoria confirma a necessidade de se mediar as trocas de experiências como forma de preservar a essência da própria educação e de priorizar a conquista da autonomia.

Desse modo, pode-se afirmar, seguramente, que o ensino a distância com uso de tecnologia digital é uma opção metodológica que conserva o objetivo primordial da educação: orientar o aluno na construção autônoma do conhecimento. Permanece a essência, muda a abrangência. A *internet* amplia a capilaridade das relações, inclusive as acadêmicas, rompendo as barreiras de tempo e espaço. Tornar o ensino acessível a todos, independentemente de sua localização geográfica, é o grande diferencial da EAD. No Brasil, há que se vencer, ainda, a barreira da exclusão digital e a resistência de uma cultura, como tantas outras, habituada à presença física do interlocutor, sobretudo a do professor. Afinal, durante anos de escolaridade, somos treinados a absorver a fala do mestre e repeti-la, em vez de refletir sobre ela e assumir uma posição crítica em relação ao que diz. A mediação do tutor, por ser essencialmente dinamizadora, esbarra, num primeiro momento, na dificuldade que todos temos de lidar com uma liberdade de pensamento e de expressão que raramente nos foi ofertada em outras situações de aprendizagem.

A importância da mediação do tutor cresce na medida em que a gestão da interação entre os grupos, por mais heterogêneos que sejam, concorre para o sucesso da transformação das informações em novas formas de conhecimento. Para assegurar que essa mediação se faça dessa maneira, é

importante investir em um modelo de tutoria sócio-interacionista, que privilegia a relação dialógica e a ação discursiva, catalisadoras da troca efetiva de conhecimentos.

Esse gestor do conhecimento – o tutor –, por inserir-se numa perspectiva sócio-interacionista de tutoria, torna bem-sucedido o processo de troca ao tomar para si algumas tarefas imprescindíveis, como: estimular o estudo individual; dirimir dúvidas sobre o conteúdo e as atividades da disciplina; conduzir as atividades de interação síncrona, como reuniões *on-line* e *chats*; avaliar os trabalhos dos alunos, a partir de uma grade objetiva de correção; estar presente no ambiente virtual de aprendizagem, de forma a manter o ritmo de freqüência dos próprios alunos e possibilitar o avanço dos estudos.

A presença do tutor viabiliza, portanto, a interação dos atores envolvidos no processo, agregando ao grupo o gerenciamento das informações compartilhadas, bem como a orientação no que concerne a conteúdos previamente disponibilizados e posteriormente avaliados. O principal desafio do tutor, além de não se ater à mera reprodução dos conteúdos com os quais trabalha, é estimular o aluno a permanecer no curso. Diversas são as razões que levam à evasão, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. No caso deste último, observa-se que a adaptação à cultura digital pode ser obstaculizada pela falta de familiaridade do aluno com o ambiente *on-line* e pelo costume da interação presencial. Ao tutor cabe, também, a tarefa de inserir esse aluno no contexto da *webcultura*, de modo a fazê-lo sentir-se confortável no ambiente, com suas colocações e com a interação proporcionada pela ferramenta.

Dessa forma, a tutoria não se restringe à mediação pedagógica nos ambientes virtuais de aprendizagem – o que, por si só, é uma tarefa essencial no processo educacional –, mas tem também a missão de trazer o aluno para os debates, colaborando de forma decisiva para sua inserção no contexto da cultura digital.

A opção por um modelo sócio-interacionista de tutoria assegura a troca contínua de informações, sem se restringir ao aspecto conteudístico das discussões, alargando-as para além do discurso acadêmico e valorizando a formação humana. A presença do tutor é – arriscamos dizer – mais intensa e pungente no ambiente *on-line*, em que o acesso ao professor ultrapassa o tempo restrito da sala de aula presencial e amplia-se para além dos ponteiros do relógio. Ao contrário do que ainda se pensa em relação ao ensino a distância, o ambiente virtual de aprendizagem e as comunidades virtuais têm a capacidade de aproximar aqueles que deles fazem parte, tornando a presença humana constante e acessível.

Assim, a tecnologia digital configura-se como uma poderosa ferramenta metodológica que alarga as fronteiras do tempo e do espaço, possibilitando a ampliação do acesso ao ensino por aqueles que, por razões diversas, dele se afastaram, e ampliando as possibilidades das relações humanas.

## **Referência**

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.

# Educação Militar: a formação do oficial na AMAN

Júlio César Gomes  
Mestre em Memória Social – UNIRIO

## Resumo

Este estudo foi desenvolvido na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), instituição militar responsável pela formação do oficial do Exército Brasileiro, situada na cidade de Resende-RJ. Teve por objetivo principal investigar a formação do oficial na AMAN. Inicialmente, o trabalho apresenta uma revisão de literatura visando conceituar a educação militar e apresentar a história da formação do oficial no Exército. A análise foi realizada numa perspectiva sócio-histórica fazendo uso de referenciais de Foucault, Castro e Ludwing. A metodologia utilizada consta de pesquisa qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico e documental de característica analítica envolvendo o estudo dos documentos de ensino.

Palavras-chave: educação militar; instituição militar.

## Abstract

This study has been developed at the Brazilian Military Academy (AMAN), a military institution responsible for the preparation of the Brazilian officer, located at the city of Resende, in the state of Rio de Janeiro. It aimed at investigating the preparation of the officer. To begin with, this work presents a literature review, which aims at presenting the concepts of military education and explaining the history of the Brazilian officer preparation. The analysis was realized in a socio-historical perspective, making use of basic concepts of Foucault, Castro and Ludwing. The methodology used includes a qualitative research, based on bibliographical and documental analytical research involving the study of teaching documents.

Key words : military education; military institution.

## Introdução

O fim da Segunda Guerra Mundial marcou uma nova era para o Exército brasileiro. Mudanças recentes desde a estrutura geopolítica, a natureza e o papel tradicional da família, até os valores individuais do soldado têm afetado o Exército de forma significativa. Como resultado, o Exército do século XXI é uma organização em transição.

Não obstante as mudanças, o Exército deve avaliar o que é adequado. No ambiente atual de rápidas transformações, não pode apenas reagir correndo o risco de ficar para trás.

Uma área que sofre devido às mudanças na natureza da guerra é a educação de oficiais. O atual cenário internacional e as novas “máquinas de guerra” exigem um chefe militar que tenha facilidade de transitar em todos os campos do conhecimento.

Neste sentido, este artigo busca conceituar a educação militar e apresentar a história da formação do oficial no Exército na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

O ensino na AMAN é dividido em duas áreas: fundamental e profissional. A área do ensino fundamental visa assegurar base humanística, filosófica, científica e tecnológica ao futuro oficial, proporcionando o desenvolvimento da cultura geral.

Durante muito tempo, o Ensino Militar para a formação do oficial do Exército Brasileiro viveu a polêmica entre formar o doutor e o soldado. No início do século XX, esta questão é discutida e torna-se o centro das disputas. Com a construção da Academia Militar das Agulhas Negras e o fim da Segunda Guerra Mundial parecia ter terminado finalmente o embate entre teoria e prática, entre cultura geral e formação profissional.

Entretanto, um estudo mais atento percebe que, na AMAN, os currículos foram sofrendo modificações ao longo dos últimos sessenta anos, tendo como foco principalmente as mudanças no ensino fundamental.

Assim, esse trabalho centra suas análises numa perspectiva sócio-histórica utilizando referenciais de Foucault, Castro e Ludwing. A metodologia utilizada consta de pesquisa qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico e documental de característica analítica, envolvendo o estudo dos documentos de ensino utilizados no Exército para a formação do oficial na AMAN. Nesses documentos destacam-se as revistas de turmas da AMAN de 1944 até 1962.

## 1. Educação militar: um conceito em construção

A observância de rígidos padrões morais e disciplinares e a submissão sistemática a um não menos rigoroso processo de avaliação do desempenho técnico-profissional são exigências tradicionalmente impostas aos recursos humanos a serviço das Forças Armadas. Ambas têm aplicação prática imediata como condicionantes fundamentais da própria permanência nas fileiras e da conseqüente ascensão na hierarquia militar.

As Forças Armadas são organizações que, na maioria das vezes, não seguem as leis de mercado. São norteadas por valores éticos, tais como hierarquia, disciplina, dever, honra, lealdade e serviço à Pátria, e mostram-se tradicionalmente conservadoras, rígidas e relativamente fechadas. A profissão militar distingue-se daquelas direcionadas por critérios de lucro em três aspectos críticos, associados aos deveres profissionais (SOUSA, 1996, p. 942):

- a idéia de vocação, mais do que a profissão;
- a necessidade do “herói”, além do técnico ou administrador; e
- o sentido da missão, ao invés de contrato.

Neste sentido, Coelho (1976, p.140) alerta que:

Parece correto afirmar que, numa sociedade cada vez mais orientada para os valores de bem-estar econômico, tal como o é a sociedade brasileira atual, haverá lugar exíguo para os valores com os quais o Exército se identifica. Os militares vêm sua profissão como um sacerdócio, uma abdicação voluntária e permanente de comodidades materiais, uma “servidão”, como freqüentemente dizem, uma dedicação total ao serviço público.

Entretanto, importantes transformações sociais e tecnológicas ocorridas no fim do século XX vêm gerando a necessidade de redefinições na área militar.

Assim, o direito à cidadania emerge a partir do momento que os sujeitos ocupam seus espaços na sociedade. A educação que o indivíduo recebe pelo contato direto com seu patrimônio cultural pode ser revelada de maneira sistemática. A socialização desse espaço ocupado pelos militares é fundamental para a compreensão histórica e cultural de sociedade brasileira atual. Desta forma, seria importante democratizar os espaços existentes nas instituições militares. No Brasil, a memória do espaço militar está diretamente ligada à formação de nossa nacionalidade.

Revisitar o passado por meio das instituições militares pode ser um processo complexo, podendo inclusive ocasionar disputas, porém ocultar o passado possibilita conduzir a repetições indesejáveis, demonstrando os rígidos limites de transformação de nossa sociedade.

As instituições militares, calcadas no poder centralizador, criam “verdades” que sofrem limitadas transformações em um determinado espaço-tempo. Foucault (1979, p. 25) ressalta o efeito das normas (regras) no contexto social.

Em si as mesmas regras são vazias, violentas, não finalizadas; elas são feitas para servir a isto ou aquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns ou outros. O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que tinham imposto.

Foucault entende que a “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. Dentro desta perspectiva, a verdade no contexto militar se aproxima em muito ao dogma da religião. As “verdades” são emanadas pelas autoridades e impostas aos subordinados.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer que funciona como verdadeiro. (1979, p. 25)

A verdade é uma construção realizada pelo homem e produzida graças a múltiplas coerções. O meio militar, coercitivo nos seus preceitos elementares, torna-se desta forma o espaço ideal para a construção de “verdades”.

Não se trata de liberdade a verdade de todo o sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular do poder da verdade as formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. (FOUCAULT, 1979, p. 14)

Propor interferências nos regulamentos militares depende em grande parte de movimentos externos à instituição militar. Uma sociedade democrática enseja uma corporação mais afeta às questões sociais. Entretanto, parece claro que as Forças Armadas possuem dispositivos próprios que buscam conservar

o *status quo*. Atuar neste espaço do poder representa um desafio a ser alcançado, visando o desenvolvimento integral da nação brasileira.

Assim, Castro (2004, p. 160), ao pesquisar o cotidiano militar na Academia Militar das Agulhas Negras, relata que:

Se o Exército é uma instituição estruturada hierarquicamente, esse fato não pode ser ignorado por quem nele deseja pesquisar. Aquilo que é rotineiro, previsto, regulamentado, pode ser decidido por vários oficiais, já o que não possui precedentes – como o pedido que fiz – só pode ser decidido pela pessoa no topo da hierarquia. O pesquisador precisa, portanto, saber lidar com essa característica da instituição.

## 2. Ensino militar do Exército: uma “estrutura disciplinar”

O sistema de ensino do Exército tem por finalidade, segundo o decreto que regulamenta a lei do ensino<sup>1</sup> do Exército – qualificar os recursos humanos necessários à ocupação de cargos previstos e ao desempenho de funções definidas em sua estrutura organizacional. Desenvolve-se segundo quatro linhas distintas: bélica, científico-tecnológica, de saúde e complementar, abrangendo as áreas de ensino fundamental e profissional. A área de ensino fundamental permite que a atuação dos militares se processe em consonância com a evolução da tecnologia. A área de ensino profissional visa a preparação e o adestramento, compreendendo a instrução de todos os militares e a preparação técnica dos quadros e da tropa.

O ensino militar é executado por meio de dois sistemas distintos, mas integrados: o Sistema de Ensino Militar, a cargo do Departamento de Ensino e Pesquisa e do Departamento de Ciência e Tecnologia, e o Sistema de Instrução Militar, sob responsabilidade do Comando de Operações Terrestres.

O Sistema de Ensino Militar volta-se para o pessoal de carreira, formando, aperfeiçoando, especializando e estendendo seus conhecimentos profissionais. Paralelamente, forma quadros de reserva. O Sistema de Instrução Militar promove ensino profissional que se volta basicamente para a formação do pessoal temporário, que ingressa no Exército por força da circunscrição anual e da Lei de Serviço Militar. Compete-lhe, ainda, como atividade final, participar da criação do instrumento terrestre de guerra.

---

<sup>1</sup> Lei nº 9786, de 8 de fevereiro de 1999 – Dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Decreto nº 3182, de 23 de setembro de 1999 – Regulamenta a Lei nº 9786.

As Organizações Militares recebem os quadros formados pelo Sistema de Ensino Militar, tendo como encargo manter estes quadros com determinado padrão individual, concorrendo para desenvolver os níveis de capacitação operacional da Força Terrestre. Para tal, são estruturadas as experiências de ensino necessárias à formação dos instrutores, que vão gerar os Currículos e os Programas-Padrão. Esses documentos direcionadores do processo ensino-aprendizagem preconizam uma metodologia de ensino.

Nesta estrutura burocrática, a disciplina é vista como um fim em si mesma não sendo seu conteúdo passível de discussão. A leitura do Estatuto dos Militares, no capítulo dedicado à hierarquia e à disciplina, deixa claro o substancial papel desempenhado por esses dois aspectos para as organizações militares. O artigo 14 diz que: “[...] a hierarquia e a disciplina são a base institucional das Forças Armadas. A autoridade e a responsabilidade crescem com o grau hierárquico”. O artigo também define hierarquia como “a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura das Forças Armadas” e disciplina como “a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, normas e disposições.”

A partir do exposto, pode-se concluir que, em razão de sua condição de organização militar do Exército brasileiro, toda a estrutura organizacional de uma escola militar está baseada sobre esses princípios anteriormente descritos e, por conseguinte, a organização de seu ensino.

Dentre toda a documentação analisada, verificou-se que uma exerce um papel preponderante no funcionamento dos estabelecimentos de ensino do Exército: o *Plano Geral de Ensino* (PGE), em que estão relacionadas as diretrizes para o funcionamento da escola e o planejamento de seu ano letivo. Trata-se de um documento que se apresenta como capaz de planejar, em consonância com as normas do ensino, todas as atividades didático-pedagógicas, de instrução militar e de comemoração cívico-militar realizadas no âmbito da Escola.

### **3. A formação do oficial do Exército brasileiro**

O oficial ocupa um espaço privilegiado numa organização militar, visto que cabe a ele o poder máximo em uma estrutura que condiciona seus integrantes a uma norma pautada na disciplina e na hierarquia. Desta forma, o estudo de sua formação torna-se imprescindível para entender a dinâmica de uma instituição militar. No Brasil, desde a criação do primeiro estabelecimento de ensino oficial – a Academia Real Militar – em 1810, o ensino tinha sua base em sólidos fundamentos científicos e formava, ao mesmo tempo, militares e engenheiros, numa época em que havia acentuada preocupação com os problemas relativos ao desenvolvimento nacional.

Motta (1998) apresenta a grade curricular dos cursos de formação do oficial do Exército brasileiro, de 1810 até 1944. Neste período, o autor analisa os vários currículos tendo início com o estatuto de 1810, que cria a Real Academia Militar, conhecido pela influência do Conde de Linhares e que perdurou por vinte anos.

A Academia, em seus primeiros passos, foi conduzida por um grupo de renomados professores e tinha duração de sete anos. Mesmo assim, encontrou uma série de dificuldades, conforme aponta Motta (1998, p. 41):

A Academia, cedo, empapou-se de teorismo, reduzindo o seu ensino ao mundo dos livros e das apostilas. Cedo, fixou-se numa atitude de recusa ao ensino de campo, à experiência do laboratório, à pesquisa como método de trabalho, tanto do professor, como do aluno. Nesse caminho operasse-ia, aos poucos, a separação completa entre o “ato de ensinar” e o “ato de estudar”. Assim, foi posto de lado aquilo que constituía a essência da didática do Conde de Linhares: a integração desses dois atos num conjunto único, solidário e funcional, acompanhada de uma alta valorização da pesquisa e do exercício. A Academia não teve condições para realizar essas idéias, suas aulas acabaram por adquirir cunho de meras exposições em sala, longe da experiência e da aplicação.

Em 1831, o governo reformou o sistema de estudos da Academia Real Militar, que, em 1832, passou a denominar-se Academia Imperial Militar. Em 1839, novamente seu nome era alterado para Escola Militar da Corte. Com forte influência francesa, sofreu cinco reformas em seus regulamentos (1832, 1833, 1839, 1842 e 1845).

Em 1845, após outra reforma do regulamento, ficou instituído o título de Bacharel, aos que completassem os sete anos do curso, e o grau de Doutor em Ciências Matemáticas, aos que obtivessem aprovação plena em todos os anos. Havia, portanto, uma nítida tendência ao predomínio quase exclusivo das ciências exatas, desenvolvidas de forma essencialmente teórica, em detrimento do ensino profissional, particularmente o de caráter prático-objetivo.

O “bacharelismo” influenciou a formação do oficial durante longo período. Ser bacharel, na época, era um “ideal de vida”, pois o título conferia status e abria caminho para melhores empregos, bom casamento, prestígio social e carreira política. O Exército não conseguiu manter-se alheio a essa influência da sociedade.

Durante as últimas décadas do Império, as escolas militares experimentaram sucessivos regulamentos, nos quais as preocupações atinentes ao ensino profissional prático ocupavam o primeiro plano. Apesar de inovações introduzidas neste sentido, em nível de disposições regulamentares e curriculares, não foi possível modificar satisfatoriamente a práxis educativa que continuava aferrada ao

ensino teórico, com predominância da exposição verbal e valorização do texto escrito e da memorização. Embora concretizada a separação da formação de engenheiros e oficiais do Exército, a escola da Praia Vermelha converteu-se em centro de altos estudos matemáticos, mais do que de ciências militares.

Cinco meses após a Proclamação da República e com base nos ideais de Benjamin Constant, novo Ministro da Guerra, o ensino sofre nova reformulação. Em sua visão, o reformador pretendia um ensino integral, no qual preponderassem as ciências gerais, começando na Matemática e culminando na Sociologia e na Moral. Tinha a intenção de forjar um novo Exército – mais científico, idealista, intelectual e moralmente seletivo – tendo por fulcro o cidadão armado, defensor da República e dinamizador do progresso.

As críticas à reforma de Benjamin Constant se acentuavam e, em 1897, o Congresso autorizou a reorganização de todo o sistema de ensino. Dentre uma série de modificações, surge a Escola Militar do Brasil, única formadora de oficiais. Foi um período confuso do ensino militar, o qual se caracterizou, uma vez mais, pela luta entre os que se batiam por um ensino científico e os que imaginavam uma oficialidade culta, porém mais devotada aos problemas profissionais.

Motta (1998, p. 302) ressalta que a era de Realengo (onde a escola então se situava) teve início:

[...] com o regulamento de 1905 (reforma Mallet-Argolo), concebido como uma reação enérgica contra os padrões da Praia Vermelha, tidos por nefastos ao preparo técnico e moral da oficialidade. Em 1913 aparece o seu segundo estatuto (reforma Hermes) dentro da mesma linha doutrinária, mas contrapondo-se à dispersão do ensino por diversas escolas, como fizera o anterior, ao revés, centralizando no Realengo a formação dos oficiais das quatro Armas. Em seguida, ao calor e sob o influxo da Primeira Guerra Mundial, vieram dois novos Regulamentos, os de 1918 e 1919 (reformas Caetano de Faria e Cardoso de Aguiar), nos quais chegavam a um clímax as desconfianças e restrições à cultura geral representada pelo ensino da Matemática Superior, da Mecânica, da Física e da Química.

Ao longo das quatro décadas em Realengo, as diferentes reformas de regulamento tiveram obsessiva preocupação com a profissionalização do oficial e a anulação de antigas e reiteradas tendências para o bacharelismo militar, ao qual se atribuíam mazelas e distorções de toda ordem. Cuidava-se, todavia, de não desprestigiar totalmente a cultura geral.

Com a vinda de uma missão francesa, em 1920, e a instituição da chamada “Missão Indígena” (1919 a 1922), prosperou a idéia de que a formação do oficial deveria ser objeto de aprendizagem continuada, a desenvolver-se em níveis ascendentes e integrados, voltando-se predominantemente

para questões atinentes à profissão militar. A Escola Militar passou a ser vista como etapa inicial de longo processo de aprendizagem em que se transformou a carreira militar.

Mesmo com esta estrutura, a profissão de militar recebia duras críticas de sua capacidade. O então cadete Jarbas Passarinho, em artigo publicado na Revista Militar (1942), aponta:

Fala-se muito por aí do espírito militar tão somente como o formador de um automatismo físico e intelectual que rouba do homem a sua característica essencial de livre pensamento. Argumenta-se que a disciplina da caserna acaba por emprestar um hábito pouco recomendável ao indivíduo: o de executar ordens sem discuti-las e em consequência pensar pela cabeça do chefe. Comenta-se que pouco a pouco vai o soldado relegando à inatividade o seu próprio raciocínio para integrar-se no ambiente de obediência absoluta que exige a profissão. Por fim, conclui-se, inexoravelmente, que o militar para o ser perfeito é mister perder sua personalidade e substituí-la pelos traços marcantes da de seus superiores.

Os regulamentos que se seguem até 1944, quando a Escola Militar transferiu-se de Realengo para Resende, evidenciam preocupações com a prática docente, tanto do ponto de vista da adequação dos currículos, como do ângulo da praticidade de métodos empregados.

A nova Escola Militar, cujo curso seria realizado em três anos, abrangendo o ensino fundamental, o profissional e a instrução militar referentes às quatro Armas e ao Serviço de Intendência, foi instalada no dia 20 de março de 1944. A Escola Militar do Realengo, no fim desse ano, encerrou suas atividades, após trinta e dois anos de trabalhos ininterruptos.

#### **4. Histórico dos cadetes na AMAN: uma leitura nas revistas<sup>2</sup>**

Em Resende, segundo os idealizadores, a nova Escola Militar, afastada do Rio de Janeiro, longe das agitações políticas dos grandes centros, assistida por professores e instrutores dedicados e em um meio tranqüilo, de recursos abundantes para seus trabalhos, ficaria toda ela devotada a um único objetivo de sua perfeita e integral preparação profissional.

Entretanto, observa-se que, mesmo com o afastamento da Escola Militar em relação ao Rio de Janeiro, os cadetes tinham uma participação ativa, como pode ser demonstrado na campanha de alfabetização de adultos implementada no Brasil, em 1947. Na Escola Militar de Resende surgiu a

---

<sup>2</sup> As revistas em estudo são as publicadas na AMAN do ano de 1944 até 1962. Este corte ocorre porque em 1944 tem início a formação do oficial do Exército na AMAN, e termina em 1962 pois a partir desta data os cadetes praticamente não escrevem mais artigos na revista. A publicação é anual e ocorre sempre no fim do ano letivo. Recentemente são conhecidas como revista da turma e têm como foco os cadetes que estão se formando.

idéia, por parte de um cadete, de criar uma campanha que visasse alfabetizar as centenas de recrutas que anualmente constituíam o contingente da Companhia Extra da Escola.

Desta forma, o cadete Palmeiro da Costa (o idealizador da campanha) começou, juntamente com outros cadetes, a entrar em ligação com o Comando da Escola para comunicar-lhe o sentido e o objetivo do trabalho que gostariam de realizar, com a finalidade de obter o apoio e a necessária permissão para o funcionamento da Campanha de Alfabetização de Recrutas.

A iniciativa dos cadetes pode ser observada pelas palavras do cadete Ramalho que, escrevendo um artigo na revista da Escola Militar<sup>3</sup> de 1947, relata que:

Só um órgão devidamente aparelhado estava apto a servir e o cadete Palmeiro da Costa foi ao Rio de Janeiro, estando no Departamento Nacional de Educação, onde entrou em contato com o Dr. Fernando Tude de Sousa, do gabinete do Ministro da Educação e Saúde, pondo-os a par da criação da Campanha na Escola Militar, seus objetivos e suas necessidades. A notícia dessa grande iniciativa entre os cadetes repercutiu de forma favorável no próprio Ministério da Educação, levando mais tarde [...] à criação, na Escola Militar de Resende, da Campanha de Alfabetização de Recrutas. A difusão da Campanha foi progredindo enormemente em todo o Exército, com grandes e justas satisfações por parte daqueles que souberam do nascimento e funcionamento desse mecanismo tão vital ao próprio povo.

O trabalho mobilizou 80 cadetes professores que ministraram aulas a 430 soldados analfabetos.

Esta atividade dos cadetes demonstra, de certa forma, o papel ainda participativo da juventude militar. Nesta época, o comandante da Escola Militar de Resende, general Manuel de Azambuja Brilhante, solicita por ofício nº 17-As, de 2 de março de 1951, a mudança do nome da Escola para o de Academia Militar das Agulhas Negras, permitindo assim que a idéia surgida em 1931, com o general José Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, se tornasse realidade com a assinatura do decreto de 23 de abril de 1951, que criou em Resende a Academia Militar das Agulhas Negras.

Em 1951, o general Felício de Lima, em artigo publicado na Revista Agulhas Negras, ressalta a participação dos cadetes na literatura. Pode-se constatar que os cadetes escreviam poesias, visto que a revista da escola sempre as publicava. Neste sentido, Lima (1947) alerta que:

---

<sup>3</sup> Em 1951, a Escola Militar passou a ser denominada Academia Militar das Agulhas Negras e a revista, a partir desta data, Revista Agulhas Negras.

A juventude da Escola Militar, a despeito de seus estudos rigorosos, jamais foi indiferente à cultura literária. Agrada-lhe o sonhar, alçando vôos na fantasia em busca de imagens queridas que tragam, ao seu espírito juvenil, recordações indelévels do símbolo afável que a mulher representa. [...] E os cadetes não são daqueles que vegetam pela sociedade em que muitas pessoas de talento consomem o melhor tempo de sua existência na tarefa inglória de obter um casamento rico, deixando o outono – que é a estação apropriada a este ato – ir e vir implacavelmente, trazendo apenas decepções, condenando-os ao celibato, – essa mesquinha sorte de aleijão social.

Entretanto, Castro alerta que o fim da juventude militar se deveu, ao contrário, a pequenos eventos, cotidianos e não excepcionais. Foi através da lenta consolidação de princípios e práticas de hierarquia e de disciplina que ela foi sendo enquadrada e, finalmente, domesticada, dissolvendo-se no interior da instituição militar. Desta maneira, Castro (1999, p.176) argumenta que:

A Escola Militar foi finalmente transferida em 1944, para a cidade de Resende, onde até hoje funciona com o nome de Academia Militar das Agulhas Negras. A mudança espacial coroou o processo de enquadramento hierárquico e disciplinar da juventude militar. Desde então, a socialização profissional por que passa o jovem oficial permaneceu basicamente estável. A hierarquia distribui todos os oficiais, jovens ou não, ao longo de um mesmo eixo vertical, com funções de comando e padrões de etiqueta e sociabilidade determinados; a disciplina impede que essa estrutura desmonte. Com isso, desaparece o clima que favoreceu, no passado, o surgimento de projetos coletivos formulados por militares enquanto jovens. Assim acabou a juventude militar.

Na Revista Agulhas Negras de 1954, o major Azambuja, em artigo intitulado “Os militares e a política”, retrata a situação dos militares perante a política, lembrando que o tema, de tempos em tempos, ressurgiu no cenário nacional causando acirrados debates. O autor diz que falta equilíbrio e serenidade nas opiniões, alicerçadas e impostas, não raramente, por interesses particularistas, não permitem uma visão panorâmica do conjunto. Neste sentido, Azambuja (1954, p. 90) destaca que:

Os militares, à luz dos preceitos constitucionais, são cidadãos como outros quaisquer. A legitimidade deste princípio não pode ser discutida, por forças do aspecto basilar de nossa organização política. O que os singulariza apenas, no quadro social da Nação, é o caráter normativo do exercício de suas atividades fundamentado nos dispositivos legais e regulamentares que consubstanciam a existência das Forças Armadas com base na disciplina e na hierarquia. Mas esta singularidade, mesmo que seja patente, não é de molde a amparar nem configurar a negação do livre e pleno uso dos seus direitos políticos, desde que eles não entrem em choque com o cumprimento exato dos seus deveres profissionais. Cercar aos militares o exercício livre e pleno dos direitos políticos concedidos a todos os cidadãos é criar uma situação de desigualdade que se não coaduna com nossas tendências e que é visceralmente contrária à essência de organização de uma sociedade democrática. A clareza meridiana deste princípio não admite interpretações. No ponto de vista legal, ele se erige como uma sentença absolutamente irrecorrível.

Buscando transformar sua estrutura, em 14 de fevereiro de 1958, pela portaria nº 380, foi aprovado novo regulamento para a Academia, pelo qual foi criado o Curso de Comunicações, destinado a formar os oficiais desta nova arma. Em 20 de fevereiro de 1959, pela portaria nº 407, foi criado o Curso de Material Bélico, destinado a formar os oficiais deste novo quadro. Em 6 de julho de 1959, os dois novos cursos, de Comunicações e de Material Bélico, iniciaram o seu funcionamento específico.

A participação e o interesse da juventude militar ainda podem ser notados na palestra proferida pelo cadete Luiz Pinguelli Rosa, por ocasião da inauguração da exposição do departamento cultural da AMAN em 1962. Com o título “O Exército e o desenvolvimento nacional” , o cadete Pinguelli ressalta sua crença no desenvolvimento do país, como pode ser observado em sua visão do mundo naquele momento de grande transformação. Assim Pinguelli (1962, p. 28) argumenta:

No início do ano, era voz corrente aqui na AMAN um tal financiamento de automóvel para oficiais; se é possível pensarmos, hoje, em comprar carro a prestação é porque existe a indústria automobilística nacional. Há pouco tempo atrás, os ônibus em que viajávamos para o Rio eram umas latas velhas; agora, são novos e inteiramente fabricados no país. Perguntem aos mineiros o quanto valeu para eles a pavimentação da Rio-Belo Horizonte e da Fernão Dias. Perguntem aos aratacas o que é a miséria no interior nordestino e, depois, vejam a exposição que faremos sobre o assunto. Perguntem a um oficial recém-transferido do fim do mundo o quanto vale a inauguração de uma termoeletrica para certas regiões: e nós poderemos ir parar por essas bandas. Cada nova chapa de aço que sai de Volta Redonda, cada barril de óleo que é refinado em Cubatão, cada novo cabo condutor que é estendido de Furnas, vai para uma fábrica para produzir mais um televisor para um lar que poderá ser o nosso, ou mais um automóvel para um de nós. Além disso, significa maior número de empregos e melhores salários para as classes menos favorecidas. Desse modo, todos se beneficiam com o progresso; nós, em particular, vivemos dos vencimentos que a nação nos dá e uma nação pobre não pode dar senão vencimentos pobres.

Deste modo, pode-se observar, por meio da leitura da Revista Agulhas Negras, algumas atividades desenvolvidas pelos cadetes, bem como o pensamento da juventude militar de 1944 até 1962, quando a revista deixa de expressar o pensamento do cadete, tornando-se uma revista meramente comemorativa.

Não resta dúvida, entretanto, que as denominadas ciências sociais ou humanas vêm conquistando espaço nos currículos responsáveis pela formação dos futuros oficiais, pois começa-se a valorizar disciplinas, como a psicologia e a sociologia, na exercitação das tarefas militares.

As disputas na formação do oficial do Exército parecem ainda uma matéria que não se esgotou. Os movimentos por uma maior aproximação do ensino militar com o civil podem ser percebidos em várias normas recentes, como a Lei do Ensino do Exército, que busca equiparar os cursos militares de pós-graduação e de graduação com seus similares no meio acadêmico.

Desta forma, a “juventude militar” pode renascer tendo em vista sua atual aproximação com a sociedade. Os conflitos enfrentados pelos jovens oficiais demonstram várias iniciativas neste sentido. Este trabalho não realizou levantamentos nesta área, mas a facilidade de acesso aos cursos universitários parece favorecer os militares na busca de outra formação além daquela adquirida na AMAN.

Assim, este trabalho aponta para a necessidade, conforme destaca Ludwing, de novas pesquisas no campo do ensino militar, mas também é necessário estar atento ao alerta de Castro (2004) quando diz que, sendo o Exército “uma instituição estruturada hierarquicamente, esse fato não pode ser ignorado por quem nele deseja pesquisar: [...] O pesquisador precisa, portanto, saber lidar com essa característica da instituição.”

## Referências

BROCHADO, J. M. S. *O caráter dos soldados: estudo dos valores coletivos que configuram a base do caráter profissional de militares nas forças de combate*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2001.

CASTRO, C. *O espírito militar: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

\_\_\_\_\_. *A invenção do Exército brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CASTRO, C.; IZECKSOHN, V.; KRAAY, Hendrik. (Orgs.). *Nova história militar brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

COELHO, E. C. *Em busca de identidade: o Exército e a política na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

DREIFUSS, R. A. As Forças Armadas e a política. In: SORJ, B. et al. *Sociedade e política no Brasil pós-64*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FENTRESS, J.; WICKHAM, C. *Memória social*. Lisboa: Teorema, 1992.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1971.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

HARDT, M. *A sociedade mundial de controle*. In: ALLIEZ, Eric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1996.

LUDWING, A. C. W. *Democracia e ensino militar*. São Paulo: Cortez, 1988.

MAGALHÃES, J. B. *A evolução militar do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998.

MOTTA, J. *Formação do oficial do Exército: currículos e regimes na Academia Militar, 1810-1944*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1988.

RIZZO, E. *As Forças Armadas no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

\_\_\_\_\_. *Militares, pensamento e ação política*. Campinas: Papirus, 1987.

\_\_\_\_\_. *A tutela militar*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987.

SODRÉ, N. W. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

SOUZA, H. B. Questões da liderança. *Revista Militar*, Lisboa, v. 148(9), p. 917-946, 1996.

STEPAN, A. *Os militares: da abertura à nova república*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VIEIRA, G. Modernização do ensino no exército. *Revista do Exército Brasileiro*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, v. 134, 1 tri, p. 25-28, 1997.

### **Documentos consultados**

*Plano Geral de Ensino (PGE)*. Documento anual. 1963 a 2005.

*Revista da Escola Militar*. Revista anual. 1942 a 1950.

*Revista Agulhas Negras*. Revista anual. 1951 a 1962.

*Regulamento da AMAN*, 1990 e 2002.

*A política educacional para o Exército brasileiro: ano 2000*. Brasília: EMFA, 2000.

*Diretriz para modernização do ensino na área do DEP*. Portaria nº 25, de 06 de setembro de 1995.

*Estatuto dos Militares*.

# Os Estudos do Imaginário e as Organizações Educacionais

Fábio Facchinetti Freire  
Mestrando em Educação - UNIRIO

## Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar os estudos do imaginário como alternativa metodológica nas pesquisas sobre organizações educacionais. Para tanto, ressignifica alguns conceitos, tais como paradigma, imaginário, cotidiano e organização. Em um segundo momento, investiga as relações entre as culturas patente, latente e emergente no Colégio Militar do Rio de Janeiro. Este artigo vincula-se às abordagens da complexidade, de Morin, de imaginário, de Durand, e de cotidiano, de Maffesoli.

Palavras-chave: imaginário; cotidiano; paradigma da complexidade.

## Abstract

This article aims at presenting the imaginary's study as a methodological alternative in researches about educational organizations. So, it resignifies the concepts of paradigm, imaginary, daily life and organization. Furthermore, it studies the relations among the emerging, latent and patent cultures in the Military School in Rio de Janeiro. This article is related to the approaches of Morin's complexity, Durand's imaginary and Maffesoli's daily life.

Key words: imaginary; daily life; paradigm of complexity.

## Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar os estudos do imaginário como alternativa metodológica nas pesquisas sobre organizações educacionais. Para tanto, em primeiro lugar, convidamos o leitor a percorrer novamente o caminho de significação de alguns conceitos, tais como os de paradigma, imaginário, cotidiano e organização. Em um segundo momento, a título de referência, apresentaremos, de maneira breve, dissertação em andamento que lança mão da metodologia apresentada.

### 1. Paradigma: a posição de onde se fala

Paula Carvalho (1990) salienta a necessidade de definirmos a posição sobre a qual falamos. Muitas vezes, a comunicação entre dois interlocutores não se dá porque ambos falam de posições paradigmaticamente distintas, e o paradigma<sup>1</sup> deixa de ser explicitado no discurso. Há que identificá-lo para distingui-lo, em primeiro lugar.

O paradigma atualmente dominante, ao qual nos referiremos como **paradigma da ciência moderna**, constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e se desenvolveu, nos séculos seguintes, nas ciências naturais. Somente no século XIX este modelo de racionalidade se estendeu às ciências sociais emergentes.

Sobre racionalidade, nos diz Morin (2003, p. 157), que é “o estabelecimento de adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica”. Na obra deste autor, é fundamental a distinção entre racionalidade, racionalismo e racionalização. O racionalismo é apresentado como uma racionalidade que exclui do real o irracional e o arracional e como uma ética que se determina como princípio para as ações humanas. A racionalização, por sua vez, é a exacerbação do racionalismo, ao se dotar de dados e princípios parciais para constituir uma explicação do mundo. A adoção exclusiva do enfoque econômico (rendimento, eficácia) para a interpretação da realidade complexa é um exemplo de racionalização. A racionalidade científica é, assim, o componente central do paradigma da ciência moderna, e a racionalização, seu desvirtuamento mais extremo, observável principalmente a partir do século XX.

Faz-se necessário detalhar as características do paradigma da ciência moderna para que nos fique claro aquilo que ele exclui. Centrado na racionalidade, este paradigma é *totalitário*, pois nega caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautam em seu estatuto epistemológico

---

<sup>1</sup> Entendemos paradigmas como “quadros que determinam os atos cognitivos e que, após a gradativa formulação e a constituição da ‘comunidade científica’, e as conversões operacionais, [...] tendem a apresentar um caráter inconsciente nas suas determinações, podendo assim se constituir em um obstáculo à comunicação”. (PAULA CARVALHO, 1990, p. 20)

e regras metodológicas. Ao valer-se das sucessivas rupturas propostas por Copérnico, Kepler, Galileu, Newton, e, sobretudo, da consciência filosófica proposta por Descartes, ele se funda pela exclusão, por exemplo, do mérito do senso comum. Podemos igualmente afirmar seu caráter *anti-dogmático*, operacionalizado pela busca contínua da análise que recorta, divide e separa.

Esta vocação para a dicotomia instituirá a *separação entre o Homem e a Natureza*: esta é tão somente extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, sujeita aos rigores das leis e ao tédio das experiências. Daí decorre a *ojeriza à complexidade*, evitada mediante o desmonte das questões pela análise. Por meio desta análise chegamos à *busca das relações causais*, o que nos estabelece o predomínio dos “porquês” – relações de causa e efeito – sobre os “comos” descritivos. Ele é, sobretudo, *dedutivo*, pressupondo idéias que se materializam nos fatos. Busca a *quantificação*, pois conhecer lhe significa medir.

○ transporte deste paradigma para as ciências sociais é traumático na medida em que:

- as ciências sociais não favorecem a utilização de idéias abstratas que possam ser testadas e provadas, de maneira controlada, a posteriori;
- as ciências sociais não permitem o estabelecimento de leis universais, posto que os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados;
- não produzem previsões confiáveis, pois os seres humanos, a partir do conhecimento do próprio comportamento, o modificam;
- fenômenos sociais são de natureza subjetiva; e
- o cientista social não consegue se livrar de seus valores, os quais subjetivam sua pesquisa.

Complementando o rol de obstáculos, Kuhn (apud SANTOS, 2004, p. 37) observa que a racionalidade, nas ciências naturais, pode se valer de um consenso prévio (pré-paradigmático) que a ratifica, enquanto, nas ciências humanas, os vários entendimentos do mundo se entrecrocavam dentro do mesmo paradigma. Esta cisão interna rouba solidez à fundação paradigmática, pois um conhecimento pode ser desqualificado de dentro do próprio paradigma.

Ao paradigma da ciência moderna contrapomos, dialogicamente, o **paradigma holonômico**<sup>2</sup>. Vamos defini-lo em oposição ao anterior.

A mesma amplitude do paradigma dominante, que lhe possibilita as grandes conquistas do século XX, o leva a seus limites e expõe fragilidades, como quando Einstein, na física, introduz a noção

---

2 De *hólón* = totalidade, e *nomos* = regido (PAULA CARVALHO, 1990, p. 21).

de relatividade do tempo e do espaço e prepara o caminho para a mecânica quântica (SANTOS, 2004, p. 42). Se Einstein relativizou o rigor das leis de Newton no domínio da astrofísica, a mecânica quântica o fez no da microfísica.

No campo da matemática, o questionamento do rigor das medições se faz presente na obra de Gödel, que postula a impossibilidade de, dentro de certo sistema formal, encontrarmos prova de sua consistência. Na química, Prigogine e a teoria das estruturas dissipativas estabelecem que, em sistemas abertos, a evolução explica-se por flutuações de energia que em determinados momentos, nunca inteiramente previsíveis, desencadeiam espontaneamente reações que pressionam o sistema para além de um limite máximo de instabilidade e o conduzem a um novo estado macroscópico. O ponto crítico no qual a mínima flutuação de energia pode conduzir a um novo estado representa a potencialidade do sistema em ser atraído para um novo estado de menor entropia. Deste modo, a irreversibilidade nos sistemas abertos significa que são produtos da sua história.

Os exemplos não buscam delimitar ocorrências de crise no paradigma da ciência moderna, mas pontuar uma tendência que vem se expandindo:

[...] em vez da eternidade, a história; do determinismo, a imprevisibilidade; do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e auto-organização; da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; da ordem, a desordem; da necessidade, a criatividade e o acidente. (SANTOS, 2004, p. 48)

Podemos dizer, como conseqüência preliminar para o interesse sociológico da questão dos paradigmas, que os cientistas passam a resgatar a filosofia para seus espaços de estudo, o que pode ser entendido como a busca de conhecer o conhecimento (Idem, p. 50). Mas, se o conhecimento do conhecimento é o autoconhecimento, o que os cientistas passam realmente a incorporar em sua reflexão é a presença do sujeito, o que lhes implicará se aproximarem das ciências sociais. Deste movimento podemos depreender algumas reflexões.

O conceito de lei e de causalidade é questionado, posto que se reconhece seu caráter simplificador e redutor. Ele é entendido como um recorte arbitrário da realidade que nos confina a um horizonte mínimo, para além do qual outros conhecimentos da natureza, provavelmente mais ricos e com mais interesse humano, ficam por conhecer.

O paradigma da ciência moderna produz um conhecimento triste, na medida em que, por buscar a quantificação sobre a qualificação, estabelece uma relação com a natureza na qual esta se desqualifica.

O rigor científico, ao mesmo tempo em que possibilita a arrancada tecnológica, restringe as possibilidades do conhecimento humano.

O paradigma emergindo deste quadro (de insuficiência, de carência) ainda está em fase de definição e, se não podemos antever todos os contornos que ele tomará no futuro, podemos já afirmar seu caráter de irreversibilidade (Idem, p. 40).

A adoção de um novo paradigma nos possibilita considerar razões outras que não tinham espaço dentro da racionalidade fundadora do paradigma da ciência moderna. Nesse processo de retomada do Homem, da Natureza e do Cosmo, que é a retomada da complexidade, é imprescindível considerar a *onipresença do imaginário*, assunto do qual trataremos a seguir.

## 2. Imaginário: a dimensão esquecida

Entendemos imaginário como o “museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas” (DURAND, 2004, p. 6). De que nos serve seu estudo?

Segundo Eliade (1992), quando o Homem toma consciência de sua própria existência, toma consciência, também, da sua própria finitude. Frente ao desespero da História, na qual todas as coisas são singulares e finitas, o Homem primitivo busca referência em um tempo primordial, uma eternidade anterior na qual Deus (ou os deuses) fez, pela primeira e definitiva vez, todas as coisas. Em seu dia-a-dia, o Homem primitivo passa a enxergar veracidade apenas nas ações que reproduziam as ações primordiais, considerando profanas (e irrealis) as não ritualizadas. Com esta significação exterior de todas as coisas, buscava fugir do tempo – do passar do tempo –, fugir da História e, por extensão, fugir da própria finitude. Estavam instituídos os *arquétipos*, como significados exteriores ao Homem, como representações a-temporais perante as quais o Homem buscava espelhar-se e, nessa transferência, escapar da própria miséria existencial.

Podemos dizer, portanto, que o Homem primitivo se estruturava não em uma dimensão racional, mas em uma dimensão do imaginário, a qual apresenta duplo enraizamento: de um lado, a biohistória do indivíduo (temperamento, caráter, estrutura pulsional, fantasmas arcaicos), que lhe dá sua marca pessoal, e o contexto sociocultural (TEIXEIRA, 2000). Existe uma relação dialógica em que ambas as instâncias permanecem em uma incessante troca, aquilo que Durand (2000) chamou de *trajeto antropológico*.

Os estudos do imaginário apontam para uma determinação da esfera racional sobre as decisões humanas, menor do que gostariam os homens que se crêem totalmente livres. No século XX, no apogeu da racionalidade cientificista, esses homens decretam o fim do mito e do imaginário, mas, pela própria ascensão da mídia que os reinstala, se vêem vítimas cegas da própria armadilha. Ou seja: a lógica não pode, por decreto, afirmar o fim do imaginário e do mito, posto que, com isso, decreta o fim do próprio Homem – é o que nos vem mostrar o ressurgir das imagens.

A importância da apreensão do imaginário se mostra quando percebemos que a racionalidade pura é uma lógica apartada do humano, e que o imaginário, não como mera imaginação romântica, mas como filtro através do qual o Homem atribui um sentido complexo às suas experiências de vida, é a porta de entrada para um entendimento da realidade que, repondo o racional no devido lugar, nos permite vislumbrar o Homem, em sua totalidade.

### 3. O cotidiano de Maffesoli

A crise dos grandes modelos explicativos do mundo (capitalismo, marxismo) abre espaço para a retomada dos estudos sobre o cotidiano, não mais do patamar de sua negação (como alienação), mas de um olhar íntimo, próximo e restrito. Bovone (1992) pontua quatro grandes correntes que trabalham o cotidiano:

- *neomarxismo*, cujos representantes são Habermas e Heller;
- *abordagem fenomenológica*, de Schultz;
- *microsociologia americana*, de Goffman; e
- *centro de estudos sobre o atual e o cotidiano*, de Maffesoli.

Tomando como base os parâmetros fixados por Weber, nos quais a sociedade é vista como racional (as pessoas agem racionalmente articulando suas ações aos fins a que se propõem), percebemos o afastamento das correntes propostas por Bovone desses parâmetros, no sentido da incorporação da irracionalidade e da arracionalidade para o entendimento de um tempo presente que, cada vez menos, remete a uma intencionalidade exterior a ele próprio. No ponto mais afastado da racionalidade weberiana, incorporando o imaginário segundo a leitura de Durand, paradigmaticamente coerente com as visões pós-modernas da realidade, está a obra de Maffesoli.

Tal abordagem, como culminância espontaneísta, não permite nenhum projeto ou intenção não destinada ao agora, não cria normas ou valores para a comunidade, não encadeia necessidades

superiores pelas quais se lute politicamente. Para o autor, o cotidiano é fonte de notável contribuição criativa, oscilando do imoralismo niilista absoluto à solidariedade mais generosa.

Destacamos as seguintes categorias compreensivas:

- aceitação da vida

Fazendo eco às considerações de Eliade (1992) e Durand (2002), para os quais a busca pelo tempo cíclico (eterno retorno) é condição para a aceitação da finitude da existência, Maffesoli buscará as rotinas e repetições cotidianas como indicadores da existência, já que as pessoas agem muito mais a favor da manutenção desses ciclos do que pretendendo um “Fim Absoluto”.

- duplicidade

Fundamentando-se na abordagem microsociológica de Goffman, para a qual a vida social é uma eterna encenação, Maffesoli buscará identificar os mecanismos pelos quais os indivíduos contrapõem, aos significados socialmente impostos / esperados, suas práticas cotidianas. A máscara e o jogo duplo são, para o autor, um refúgio seguro para se lidar com a angústia da morte e com a alienação.

- astúcia e silêncio como meios de existência

Maffesoli busca as pseudoparticipações pelas quais os indivíduos confrontam a autoridade. Na observação do dia-a-dia, na coleta das microações rotineiras, é possível identificar as falsas aceitações que, pela via da insubordinação velada, resistem às coerções do instituído.

- solidariedade orgânica

Invertendo o significado, inicialmente proposto por Durkheim, entre solidariedade orgânica e mecânica<sup>3</sup>, Maffesoli estuda os exemplos em que a solidariedade orgânica, não fundada na racionalidade e que se calca nos laços sociais afetivos e na ambigüidade básica da estruturação simbólica, se manifesta como defesa do grupo (ou tribo) frente às agressões externas.

#### 4. As organizações na Pós-Modernidade

Como bem nos demonstra Bauman (1999), no período que denominamos Modernidade, o Homem buscou, pela racionalidade, um tipo de organização do caos que lhe permitisse dominar a Natureza. Esta opção se pautou pela busca do expurgo da ambigüidade, da diferença e da exceção ou, quando da consciência da impossibilidade desta manobra, a ocultação dos “desvios” como erros

---

<sup>3</sup> Para Durkheim, solidariedade orgânica é a que se dá a partir de interesses racionais, enquanto que solidariedade mecânica é a que se dá alheia à racionalidade.

debitáveis como esperados nas ciências. Ao longo do século XX, os estudos organizacionais que, em um primeiro momento, se pautaram na racionalidade weberiana e consideraram as exceções como “disfunções burocráticas”, passaram a, paulatinamente, incorporar a subjetividade humana em suas ponderações.

Segundo Ramos (1981), a racionalização econômica emprestada aos modelos organizacionais no século XX busca atender as demandas da produtividade, velocidade e eficácia – em última análise, de lucro – impostas pela sociedade capitalista. Neste contrato implícito, está acordado o caráter subalterno do homem e de seus desejos.

Na busca de alguns apontamentos que nos orientem o caminho, encontramos em Aktouf (2001) a proposta de um humanismo radical que, ao propor uma definição de homem para os novos modelos organizacionais, articulasse conceitos de várias correntes, tais como os conceitos de *autoconsciência* e *livre-arbítrio*, na forma como trabalhados por Fromm:

[O humanismo] é um sistema centrado no homem, sua integridade, seu desenvolvimento, sua dignidade, sua liberdade. No princípio de que o homem não é apenas um meio para chegar a tal ou tal objetivo, mas que ele carrega em si seu próprio fim, em sua faculdade de atividade não somente individual mas de participação na história, e no fato de que cada um carrega em si a humanidade inteira (apud AKTOUF, 2001, p. 19).

A noção do homem como ser relacional, de comunidade, de sociedade, relações pelas quais e nas quais vive, cria e leva a seu sentido de si-mesmo – o que faz dele o lugar e as condições de realização privilegiados (AKTOUF, 2001). A definição de homem que daí emerge – contendo também um certo viés antropológico – é a de um ser que não se comporta como um mecanismo ou organismo, que, portanto, não reage a causas, mas a razões, sentimentos e escolhas.

Vasconcelos (2002) diz que o tipo organizacional pós-burocrático (pós-moderno) se define por organizações simbolicamente intensivas, produtoras de consenso mediante a institucionalização do diálogo. Estas organizações seriam mais especificamente caracterizadas por:

1) constituir grupos de trabalho flexíveis e constituir forças-tarefas temporárias com objetivos claros; 2) criar espaços para diálogo e conversação; 3) enfatizar confiança mútua; 4) usar o conceito de missão como ferramenta estratégica; 5) disseminar informação, criando redes de difusão e recuperação de conhecimento; 6) criar mecanismos de feedback e avaliação de performance por “peer review”; 7) criar capacidade de resiliência e flexibilidade na organização (VASCONCELOS, 2002).

Cabe observar que, para autores como Dellagnelo e Machado-da-Silva (2002), as pontuais ocorrências de modelos organizacionais pós-modernos com as características citadas se dão visando atender o fim último da eficácia organizacional, em face do novo contexto ambiental. Não representariam, portanto, uma ruptura radical com as motivações da racionalização econômica.

## 5. Diálogo de culturas: uma nova abordagem para as organizações

Segundo Paula Carvalho (1990), podemos identificar três culturas em uma organização: a **cultura patente** corresponde às determinações dos que detêm a racionalidade da organização e a capacidade de transformá-la em normas; é o **dever-ser** da organização. A **cultura latente** é a interpretação subjetivada da cultura patente, no íntimo de cada pessoa singular. E a **cultura emergente**, como manifestação dialógica das duas primeiras, se deixa perceber nas manifestações cotidianas.

Para este autor, que corrobora as posições de Durand e Maffesoli, o “lado iluminado” da sociedade, o que se deixa ver como conjunto de determinações socialmente pretendidas, como conjunto de valores aos quais a racionalidade atribui o status de interessantes para a reprodução, tem como contraponto o universo íntimo de cada pessoa, seus desejos e pulsões, sua subjetividade disposta, sim, a aceitar o instituído, mas sempre após sua re-interpretação instituinte. Este jogo incessante que origina a socialidade – por meandros cujo detalhamento foge ao escopo deste trabalho explicitar – necessita de um olhar outro para descortinar-se, para desvelar seus mecanismos que não remetem a intenções exteriores ao espaço-tempo da socialidade, que não demandam outras construções racionais tais como as que preencheram o imaginário prometético, mas que valorizam o estar-junto, a festa e o presente.

Reconhecendo, em primeiro lugar, as limitações da racionalidade e, principalmente, das suas patologias – tais como as racionalizações – como explicadoras totais da realidade; em segundo lugar, o imaginário como organizador do cognitivo, do psicomotor e do afetivo, fiel a sua **ratio hermetica** (DURAND, 2004); em terceiro, o cotidiano como espaço de microorganizações que se bastam a si mesmas; e, em quarto, a leitura pós-moderna das organizações como espaço de um neo-humanismo radical, nos é possível propor uma alternativa metodológica nas pesquisas sobre organizações educacionais.

## 6. O Colégio Militar do Rio de Janeiro em foco

Em dissertação em elaboração, obrigatória para a concessão do título de mestre em educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), frente à identificação da complexidade das relações entre alunos e professores, e entre estes e a direção setorial – na figura da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) – no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), complexidade esta que não cabe nos grandes modelos explicativos da racionalidade moderna, posto que eles (haja vista seus maiores expoentes, o capitalismo e o comunismo) fundamentam-se sobre os mesmos pilares paradigmáticos, optamos por uma socioantropologia compreensiva sensível a heurísticas diversas.

A seguir, de maneira sucinta, apresentaremos o modo pelo qual a pesquisa em andamento busca compreender o real, em seu teor multifacetado.

Dados empíricos preliminares apontam para significativas diferenças de rendimento escolar entre dois grupos de alunos:

- *concurados* (cerca de 32% do efetivo, oriundos dos concursos de admissão); e
- *amparados* (cerca de 68% do efetivo, oriundos do caráter assistencial previsto no Regulamento dos Colégios Militares – R 69 e na Portaria 160, do Departamento de Ensino e Pesquisa – DEP).

De nosso convívio de mais de quatro anos no CMRJ, observamos também que os professores guardam em seu imaginário a figura de um aluno idealizado, o qual não mais se materializa – se é que um dia se materializou – nos corredores da instituição. Da observação da ampla gama de normas e regulamentos, diretrizes e rotinas formalizadas pelas quais deve o CMRJ – assim como todos os demais doze Colégios Militares que compõem o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) – pautar sua atuação, concluímos que esta pluralidade de visões de mundo e de laços afetivos, pelos quais os professores e alunos tecem a delicada trama de seu convívio diário, não se faz presente no discurso oficial, caracterizando um hiato entre os elos de uma cadeia comunicativa que deveria, ao menos em tese, estar harmonizada em seus pressupostos.

Uma primeira proposta de projeto, calcada nas categorias propostas pelas pedagogias ditas do **conflito** (SANDER, 1981), apontou-nos as limitações desta abordagem, ainda que ultrapassando as proposições das pedagogias do **consenso** (Idem, 1981), posto que ambas as abordagens estão enclausuradas no espaço paradigmático da ciência moderna. Partindo para a socioantropologia do cotidiano de Maffesoli, aliada aos estudos do imaginário de Durand, nos propusemos ao mapeamento das três culturas envolvidas – patente, latente e emergente – lançando mão dos seguintes instrumentos:

- **pesquisa etnográfica** – próxima da conduta proposta por Malinowski (apud GEERTZ, 2005), esta pesquisa busca o convívio com as pessoas envolvidas, no intuito de captar a *aceitação da vida*, a *duplicidade*, a *astúcia* e o *silêncio* como meios de existência e a *solidariedade orgânica*, todos como manifestações da cultura emergente;
- **pesquisa bibliográfica** – no intuito de mapear a cultura patente, em suas manifestações documentais;
- **Teste Arquetípico dos Nove Elementos** – buscando captar as manifestações latentes do imaginário dos grupos envolvidos.

Cabe observar que os instrumentos não se circunscrevem em suas culturas de maneira excludente, mas permitem o trânsito entre estas culturas por suas comunicações dialógicas fronteiriças. Nenhuma delas existe de maneira estanque, mas em relacionamento dinâmico pelo qual as normas absorvem influência das subjetividades, estas cedem espaço ao instituído pela racionalidade, e o racional, por sua vez mais à frente, fecha os olhos à cotidianidade que insiste em viver. Este movimento recursivo Maffesoli considera ser o único veículo de abordagem – ainda que por sucessivas aproximações – para a socialidade.

## 7. Conclusões

○ Exército necessita evoluir de suas abordagens organizacionais, ainda muito pautadas pela postura weberiana na qual o pressuposto do consenso permeia “prometeicamente” – em um possível dizer durandiano – as pesquisas, e o pressuposto do conflito se encontra estigmatizado por seus antecedentes marxistas. A busca por estruturas explicativas, em que pese seu caráter facilitador, leva a distorções, quando lidamos com realidades tão díspares quanto as encontradas, por exemplo, dentro do DEP.

Não podemos mais desconsiderar heurísticas capazes de compreender a linguagem do imaginário, por mera inaptidão em lidar com métodos exteriores aos ditames quantitativos. Desta compreensão mais profunda das motivações humanas, da maneira como os grupos se organizam para a convivência no espaço-tempo imediato, surgirá um solo mais rico para a justa tomada de decisão.

## Referências

- AKTOUF, O. Administração e teorias das organizações contemporâneas: rumo a um humanismo radical crítico? *Organizações & Sociedade*, n. 21, Salvador, EAUFBA, 2001.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. São Paulo: Zahar, 1999.
- BOVONE, L. Teorias da cotidianidade: Busca de sentido ou negação de sentido? *Revista da Faculdade de Educação*, v. 18-2, São Paulo, 1992.
- CASSIRER, E. *O mito do estado*. São Paulo: Códex, 2003.
- DELLAGNELO, E. L.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Novas formas organizacionais: onde se encontram as evidências empíricas de ruptura com o modelo burocrático de organizações? ENCONTROS DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2, Recife. *Trabalho apresentado*. Recife: PROPAD/UFPE, 2002.
- DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 2004.
- ELIADE, M. *Mito do eterno retorno*. São Paulo: Mercuryo, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- MAFFESOLI, M. *O conhecimento ordinário*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A conquista do presente*. Natal: Argos, 2001-a.
- \_\_\_\_\_. *A violência totalitária*. Porto Alegre: Sulina, 2001-b.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2003.
- PAULA CARVALHO, J. C. de. *Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- RAMOS, A. G. *A nova ciência das organizações*. Rio de Janeiro: FGV, 1981.
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.
- TEIXEIRA, M. C. S. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

# Reaprendendo o Método Comunicativo: um relato de experiência

Simone Correia Tostes  
Doutora em Linguística - UFRJ

## Resumo

Apresento um relato das experiências positivas decorrentes da reaprendizagem dos princípios da Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas. Torna-se importante, após mais de uma década distante da academia, que um professor possa visitar os pressupostos que norteiam essa filosofia de ensino de línguas estrangeiras, devido à facilidade que ele tem de se diluir em práticas pedagógicas inadequadas e ineficazes. Por esse motivo, considero que iniciativas de atualização e readaptação aos métodos de ensino adequados são imprescindíveis para a manutenção do nível de qualidade dos nossos docentes.

Palavras-chave: ensino; LE; abordagem comunicativa; aperfeiçoamento.

## Abstract

I report some of the positive experiences in a readaptation course to the teaching principles of Communicative Language Learning. After more than 10 years of lessons learned in an academic environment, it is important that the teacher may refresh the principles which guide this language learning approach for its fluidity may incur in inadequate and inefficient pedagogical practice. For this reason, I consider the initiatives of refreshment and readaptation to adequate teaching methods crucial for the maintenance of the quality levels of our teaching boards.

Key words: teaching; LE; approach communicative; refreshment.

## Introdução

Este artigo pretende ser um relato sucinto das experiências com reaprendizagem e aplicação de novas técnicas de ensino baseadas nos preceitos da abordagem comunicativa de ensino de línguas. Os princípios de que trataremos aqui foram revisitados ou adquiridos durante o Curso para Professores de Inglês que concluí recentemente no Canadá. Destina-se tanto a professores de línguas estrangeiras como a interessados em compreender em que pilares se sustenta a filosofia de ensino de línguas estrangeiras atualmente, pois apresento um breve resumo da filosofia norteadora da abordagem comunicativa.

Depois de mais de uma década distante dos ensinamentos da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é natural e esperado que o dia-a-dia na sala de aula tenha me distanciado dos métodos e técnicas de ensino mais adequados às necessidades dos alunos. Como pessoa altamente crítica que sou e pela evidente falta de entusiasmo dos instruídos, vinha me inquietando a premência de incrementar minha prática pedagógica para atender às demandas dos aprendizes.

Nos últimos dois anos, ministrei aulas aos participantes do Estágio Intensivo de Idiomas no Centro de Estudos de Pessoal. Trata-se de uma oportunidade ímpar de o professor exercitar e colocar em prática toda a teoria aprendida na academia e também de experimentar inovações do método comunicativo, que, apesar das críticas relativas à sua fluidez, permanece como a abordagem de ensino em voga até os dias de hoje. Turmas reduzidas, professores motivados, estagiários interessados, ambiente favorável – iluminado, limpo e condicionado – são algumas das condições psicológicas e ambientais ideais para que a aprendizagem efetivamente ocorra.

Durante os quatro meses e meio que passei no Canadá, foi possível visitar e discutir os preceitos dessa abordagem de ensino, bem como criar novas técnicas de ensino que pudessem ser adaptadas a meu dia-a-dia como docente no Centro de Estudos de Pessoal. É a essa experiência que passo a me referir nas seções a seguir. Faz-se necessário, entretanto, apresentar, resumidamente, as origens dessa abordagem, que está completando um quarto de século.

### 1. A Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas

A Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas (ACEL, daqui em diante) busca a apresentação de conceitos por meio da invocação de contextos comunicativos em que determinadas estruturas lingüísticas emergem obrigatoriamente da necessidade de se comunicar. O objetivo principal está centrado em promover o conhecimento lingüístico mediante o desenvolvimento da competência

lingüística (CHOMSKY, 1977) do aprendiz, juntamente com a prática controlada dessas estruturas. De acordo com o modelo, a competência lingüística ideal seria alcançada não somente pela emissão de enunciados gramaticalmente corretos, mas pela soma dessa adequação estrutural aos diferentes contextos e registros.

Hymes (1972) introduziu o conceito de *competência comunicativa* ao referir-se aos objetivos que o ensino de língua estrangeira (LE, daqui em diante) deve pressupor. Para o autor, adquirir competência comunicativa significa possuir conhecimento e capacidade de utilizar a LE de forma aceitável ao registro de fala. Em poucas palavras, adquirir uma segunda língua equivale a possuir os recursos lingüísticos necessários para a realização de diferentes tipos de funções. Por *função* entende-se o comportamento comunicativo exigido em determinado contexto. Assim, ao contatar a recepção de um hotel, espera-se que um falante competente domine habilidades sociolingüísticas para efetivar uma reserva.

Para atingir a competência comunicativa pretendida por esse método, o aprendiz precisa ser versado não somente em formas lingüísticas, mas em significados e funções. Dessa maneira, deve ter conhecimento de que, embora diversas formas possam ser usadas para expressar um mesmo significado, existem aquelas mais adequadas a determinado contexto comunicativo. Savignon (1987) salienta o papel participativo que o aprendiz deve desempenhar nas várias experiências lingüísticas a que se expõe para que a experiência comunicativa – e a aprendizagem – se desenvolva.

Allen e Widdowson (1981 apud BRUMFIT; JOHNSON, 1981) referem-se à importância da incorporação de “funções retóricas” ao ensino da seguinte forma:

[...] as dificuldades que os estudantes encontram aparecem não tanto por um conhecimento deficiente do sistema do inglês, mas de uma falta de familiaridade com o uso do inglês, e conseqüentemente suas necessidades não podem ser sanadas em um curso que simplesmente oferece prática avançada na composição de frases, mas apenas por um que desenvolva um conhecimento de como frases são usadas na realização de diversos atos comunicativos. (p. 124)

Contrariamente ao que os métodos de ensino praticavam até a década de 80 do século XX, a ACEL trouxe à luz um ingrediente subjacente a qualquer tipo de interação. De acordo com essa abordagem, a noção de competência comunicativa é estendida para abranger a adequação formal à funcional em um contexto social, do qual nenhum tipo de ato de fala está excluído. Até então, possuir competência comunicativa envolvia ser capaz de produzir e compreender enunciados na língua-meta.

A visão de linguagem subjacente a tal filosofia de ensino é a expressão de funções da linguagem e não apenas a disposição correta de elementos para formar um enunciado. Enfatizam-se as perspectivas

funcional e comunicativa da linguagem, caracterizando uma organização do ensino tendo por base essa dimensão pragmática da linguagem, abandonando-se a montagem utilizada anteriormente, feita com base nas estruturas lingüísticas e em seu grau de complexidade.

Widdowson (1981 apud BRUMFIT; JOHNSON, 1981) aponta “como objetivo principal dessa abordagem o domínio de estruturas novas através da apresentação contextualizada das mesmas e da prática controlada em atividades que facilitem a retenção pela memória do aprendiz”.

O papel do professor que adota a ACEL é propiciar tantas situações quantas forem necessárias que elicitam as formas para atingimento da comunicação. Dentro de tal perspectiva, o professor atua como facilitador, orientando e monitorando as atividades propostas na sala de aula. Não se detém em corrigir erros de usos lingüísticos dos aprendizes, mas espera que eles mesmos apontem os desvios.

Nesse ambiente, os aprendizes são comunicadores por excelência, esforçando-se para compreenderem e serem compreendidos, ainda que estejam em fases incipientes de proficiência na LE. Espera-se dos aprendizes um engajamento completo nas atividades propostas; ao tentar atingir um propósito comunicativo, o aluno efetivamente aprende.

Como não existem autoridades ou um manual que defina procedimentos a serem adotados numa aula com a ACEL, alguns autores vislumbram essa prática como mera combinação de ensino gramatical e ensino funcional. O maior desafio do professor de LE pode ser transpor tal filosofia de ensino para a aplicação específica da sala de aula. O terreno que sustenta essa abordagem é, por diversas vezes, definido como “movediço” pelos próprios professores, o que pode prejudicar a adequação da prática docente.

Pouco se escreveu sobre a teoria da aprendizagem que a abordagem pressupõe, porém alguns elementos podem ser inferidos da própria prática docente: atividades que possibilitam a comunicação real por meio da realização de uma tarefa significativa promovem a aprendizagem. Para sustentar essa hipótese, Allwright (1981, p. 167) aponta que, sendo a comunicação o fim último a ser atingido, não pode estar alijada do processo de ensino, mas, ao contrário, deve constituir o elemento principal nesse processo.

Littlewood (1981 apud RICHARDS; RODGERS, 1986) subdivide as atividades comunicativas em dois tipos principais: de comunicação funcional e de interação social. As primeiras englobam todo tipo de tarefa para completar quadros e mapas, comparar e contrastar informações, adivinhar uma seqüência provável de eventos para um conjunto de ilustrações. O segundo tipo abrange sessões de conversação

e discussão de tópicos polêmicos, simulações, dramatizações e improvisações, dentre vários outros tipos de interação.

Morrow e Morrow (1981 apud LARSEN-FREEMAN, 1989) apontam três características principais que as atividades na sala de aula de LE devem pressupor para se adequarem a essa abordagem de ensino: lacuna informacional, escolha e retorno. Atividades que visam o preenchimento de lacunas de informações são particularmente cruciais no sentido de promover uma situação comunicativa autêntica; a escolha deve estar subjacente aos exercícios que oferecem certa flexibilidade em termos de estrutura a ser utilizada na troca de informações; o retorno é particularmente importante na medida em que informa ao interlocutor se seus propósitos de interação foram atingidos.

A reorganização do contexto da sala de aula pode causar alguma estranheza a aprendizes mais conservadores e tradicionais. Uma vez que a própria disposição física da sala de aula é não-padronizada, o professor não aparece como figura principal das atividades, mas como guia e facilitador, pois inexistem extensas explicações das estruturas gramaticais da língua-meta. Enfim, muitos podem se iludir com o ambiente descontraído e concluir que a aprendizagem não se concretiza nesse tipo de atividade. Entretanto, é justamente por existir flexibilidade e descontração que a aprendizagem se torna possível. Ao tentar trazer a situação comunicativa para o contexto da sala de aula, o docente deve promover as melhores condições para que ela ocorra e, por extensão, para que a aprendizagem se efetive (HOWATT, 1984 apud RICHARDS; RODGERS).

## 2. Revisitando a ACEL

○ Curso para professores de inglês oferecido pela *Canadian Forces Language School* permitiu-me rever conceitos e crenças cruciais relativos à filosofia de ensino subjacente à ACEL. Em síntese, o discente passa a ocupar uma posição de personagem principal, e a sala de aula consiste num palco em que se desenrolam diversas atividades em que o uso da LE faz-se necessário para desempenhar as várias funções comunicativas do dia-a-dia.

Restaurante, tribunal, recepção de hotel, loja, a sala de aula passa a ser o território neutro em que todas essas e outras possibilidades e contatos lingüísticos se realizam. De ambiente formal, desenhado simetricamente, com aprendizes que travam contato visual apenas com a nuca dos colegas, a sala de aula se transforma em fórum de troca de idéias e desempenho dos mais diversos papéis.

○ método dedutivo, de explicação pormenorizada de regras gramaticais, ou o “cuspe-giz”, é substituído pela metodologia de indução, de acordo com a qual o professor não apresenta a língua

como entidade a ser “dissecada”, mas orienta o raciocínio para que as regras sejam elicitadas pelos usos lingüísticos.

A participação do professor, dentro desse esquema, é deslocada de detentor onisciente do conhecimento para a de proponente de novas situações de interação. É ele quem traz as situações-problema a serem resolvidas pelo uso comunicativo do idioma. A LE na sala de aula deixa de ser um fim em si mesma e se torna um meio para concretizar determinada função.

A noção de erro recebe uma redefinição. O erro não mais é visto como um desvio que deve ser evitado e rechaçado da sala de aula a todo custo, mas como um caminho natural em direção à proficiência. A intervenção do docente para tratar o erro não mais é feita no momento exato em que o aprendiz tenta se comunicar no idioma estrangeiro. Em vez disso, os desvios das regras são registrados e tratados em caráter genérico, após a realização da tarefa. A intervenção do professor para um tratamento do erro é admitida quando esse interfere na comunicação entre os interlocutores, prejudicando a compreensão e a consecução da função lingüística.

### **3. Preparação psicológica para a aula**

Durante alguns meses, pratiquei como professora-aluna os princípios fundamentais da ACEL. Um dos objetivos principais do curso consistiu na aplicação dos passos de uma aula-modelo. Dentre as etapas do faseamento, destaco a introdução da preparação psicológica para a aula. Trata-se de uma etapa crucial, pois direciona a atenção da turma, que pode estar dispersa durante o início da aula, para o tema da aula.

Ao contrário das metodologias de ensino tradicionais, o tema não coincide com o *assunto* da aula. Portanto, para apresentar o tempo verbal que descreve planos futuros e intenções, por exemplo, o docente pode selecionar como tema a programação de uma viagem de férias ou planos para o fim de semana – qualquer um serve como *tema*. É uma fase importante, porém bastante breve, com duração de dois minutos, em média.

Assim, ao iniciar uma nova lição, é essencial que o professor considere o estado psicológico dos discentes e oriente sua atenção para o tema que será o cerne da aula. Iniciativa simples e de curta duração, seus reflexos são consideráveis e duradouros para o desenvolvimento das demais etapas da aula, pois o discente passa a discutir e apresentar seus pontos de vista e opiniões sobre o tema. Em geral, é dessa contribuição que o professor extrai o *assunto* da aula, isto é, o aspecto lingüístico a ser trabalhado durante a sessão.

Note-se que, pela adoção dessas estratégias, o ambiente torna-se favorável à introdução indutiva dos conteúdos. Aparentemente, o professor não apresenta o assunto, mas simplesmente registra idéias ou pontos de vista dos discentes, que comparam, contrastam e inferem as regras gramaticais subjacentes. Dessa forma, a atuação do professor é simplesmente orientar o pensamento do discente para que ele possa concluir sobre aspectos gramaticais e pragmáticos da LE.

#### **4. Prática versus aplicação**

Um princípio importante bastante enfatizado na prática docente considerada como o modelo desejável de apresentação dos assuntos da aula é a diferenciação de exercícios de *prática* e *aplicação*. O primeiro tipo destina-se a verificar, de forma imediata e controlada, a apreensão das regras principais do assunto. O segundo requer o uso de uma determinada estrutura para atingir determinado propósito comunicativo.

Em atividades de *prática*, o professor atua para retificar possíveis erros de compreensão das regras gramaticais implícitas. Em exercícios de *aplicação*, o professor apresenta situações-problema que requerem o uso da língua para solucioná-las. Convém salientar que a fase de aplicação é tão menos controlada (no sentido de não exigir uma resposta única do aluno) que o uso de uma estrutura única não é obrigatório, desde que o discente evidencie a competência comunicativa necessária para resolver a situação que lhe foi apresentada.

Dando prosseguimento ao exemplo da aula para apresentar o tempo verbal que descreve planos e intenções futuras, um exercício de completamento com a forma verbal adequada, ou de múltipla escolha para assinalar a sentença correta, seria do tipo *prática*, enquanto planejar férias ou o fim de semana próximo com um amigo constituiria uma atividade do tipo *aplicação*.

#### **5. Adotando os ensinamentos em sala de aula**

Ao ter início o Estágio Intensivo de Idiomas, logo após meu retorno do curso, pude imediatamente colocar em prática várias idéias e sugestões coletadas, aprendidas e elaboradas no Canadá. O resultado positivo foi evidente desde as primeiras aulas. Os estagiários demonstraram interesse e entusiasmo na realização das tarefas propostas. Como professora, também percebi que a atividade docente tornou-se menos penosa e enfadonha e mais prazerosa e entusiasmada.

A implementação das aulas de conversação no Estágio Intensivo de Idiomas criou a oportunidade propícia à implementação das novas técnicas de ensino e estratégias. Dentre as principais, destaco o

trabalho em pares e grupos. Esse tipo de interação permite que todos os discentes possam utilizar a LE efetivamente para realizar um propósito comunicativo. Assim, sintetizar e apresentar oralmente as idéias de um grupo sobre determinado assunto discutido permite que os instruídos se organizem para encontrar as idéias principais a serem lançadas num painel.

Outro exemplo da interação em grupos é a situação em que o aprendiz deve negociar com “vendedores” de diferentes tipos de lojas para conseguir atender às necessidades que lhe foram apresentadas. Os atendentes de loja, em contrapartida, devem responder às solicitações dos “clientes” de acordo com certas características e disponibilidades de seu estabelecimento, que lhes são apresentadas numa ficha-resumo. Contar uma história verdadeira e outra falsa e esperar que os colegas façam perguntas e haja uma votação para decidir qual é a verdadeira constitui outro tipo de aplicação de estruturas da língua inglesa para atingir um propósito comunicativo.

Como atividades que tiveram uma aplicação direta para o desenvolvimento de habilidades estão os jogos. Destaque-se o jogo *Taboo*, segundo o qual um instruído de cada grupo fica de costas para o quadro e não vê a palavra que seu grupo tem que descrever para ele. A dificuldade encontra-se em não poder utilizar nenhuma das cinco palavras relacionadas semanticamente à palavra-alvo e em fazer com que o colega do time entenda antes de completar-se um minuto.

Assim, para descrever *férias*, por exemplo, o estagiário poderia utilizar uma descrição verbal (excetuando-se a linguagem paralingüística) sem utilizar nenhuma das cinco palavras a seguir: *viagem, livre, avião, lazer, diversão*. Dessa forma, mesmo de maneira inconsciente, os aprendizes praticam uma das funções mais valiosas que distinguem um falante fluente do não-fluente – a capacidade de parafrasear, isto é, explicar uma palavra, expressão ou situação sem empregar uma determinada palavra, seja por desconhecer ou não se lembrar de um vocábulo específico.

A percepção da melhora na minha prática pedagógica veio ao encontro da minha expectativa quando parti para realizar o curso – aprimorar o desempenho como docente. Essa necessidade foi atendida no curso e, hoje em dia, posso dizer que sou uma professora mais realizada, pois me considero com mais recursos e capaz, podendo atender melhor às expectativas dos aprendizes.

## **6. Avaliação do desempenho docente**

Conhecer a aceitação de procedimentos adotados na sala de aula deve ser uma preocupação constante do docente. Acessar as impressões e opiniões dos discentes sobre as atividades desenvolvidas permite que o professor verifique se suas iniciativas foram ao encontro das expectativas dos discentes.

Para avaliar se as técnicas e métodos de ensino repercutiram positiva ou negativamente na aprendizagem, solicitei aos estagiários de idiomas que preenchessem uma pesquisa de opinião que refletisse sua opinião sobre minha atitude como profissional dentro e fora de sala de aula (Anexo I).

Além de uma etapa objetiva, em que o entrevistado deveria marcar a fisionomia correspondente a seu grau de satisfação com as atividades e técnicas de ensino adotadas na sala de aula, a pesquisa incluiu uma questão subjetiva na qual o entrevistado poderia lançar sugestões para a melhoria do processo de ensino. As pesquisas foram aplicadas em caráter voluntário e não-controlado, isto é, foram respondidas em horário fora do quadro regular de ensino, sendo opcional a identificação do entrevistado. O resultado foi bastante satisfatório e demonstrou a atitude positiva dos estagiários em relação às técnicas de ensino e tarefas experimentadas na sala de aula.

## **7. Considerações finais**

O dia-a-dia da sala de aula é um terreno fértil para a implementação de novas práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa rotina, entretanto, pode facilitar a aquisição de vícios pedagógicos, por vezes danosos, ao processo ensino-aprendizagem.

O método comunicativo, pela sua fluidez, pode facilmente se diluir em procedimentos inadequados do docente. Faz-se necessário que o professor busque constantemente se manter atualizado a respeito de novas técnicas de ensino e diferentes métodos que facilitem o trabalho em sala de aula, bem como discuta e avalie sua prática à luz da filosofia de ensino comunicativa. Por isso, considero imprescindível a oferta de oportunidades de atualização como a que pude usufruir no Canadá.

Trata-se de investimentos custosos para a escola ou instituição. Sua necessidade já foi percebida por renomados institutos de línguas do país, que estão no mercado há mais de 30 anos e, continuamente, investem em programas de readaptação ao método comunicativo. São iniciativas caras, mas cujos frutos podem ser colhidos indefinidamente, pois é por meio da prática pedagógica que o professor se imortaliza, com suas lições passadas, muitas vezes, de geração a geração.

## Referências

ALLWRIGHT, R. Language learning through communication practice. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Eds.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP, 1981.

BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Eds.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP, 1981.

CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1977.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SAVIGNON, S. J. What's what in communicative language teaching. *English Teaching Forum*, v. 25, n. 4, out. 1987.

## Anexo I

Pesquisa arquivo pessoal – Cap Simone

Quanto às atividades desenvolvidas em sala de aula, o Sr. se considera



Quanto às técnicas de ensino desta professora, o Sr. considera



Quanto ao atendimento dispensado dentro e fora da sala de aula:



Indique um ponto positivo (p-l-e-a-s-e!):

---

Indique um ponto negativo:

---

De maneira geral, o sr. considera que minha atuação durante o estágio foi



O que o Sr. mudaria?

---

---

# Expressão Escrita em EAD de Língua Espanhola

Daniel Soares Filho  
Doutorando em Literatura Comparada – UFF

## Resumo

Este trabalho tem por finalidade apresentar um quadro teórico, ainda que sucinto, dos três macrotipos de composições escritas (narração, descrição e dissertação) e objetiva, também, comentar o processo de análise e escolha da metodologia utilizada na elaboração do material didático de espanhol, no ensino a distância.

Palavras-chave: escrita; ensino a distância; metodologia; didática.

## Abstract

The present paper aims at presenting a briefly theoretical chart of the three main types of writings, that is, narration, description and dissertation. It also aims at making comments on the processes used when analysing the methodology chosen for preparing Spanish didactic materials used for long distance education.

Key words: writing; long distance education; methodology; didactics.

## Introdução

*Parampará* é uma expressão em sânscrito que, em linhas gerais, significa da “boca para o ouvido”. Nesse âmbito filosófico, representa a transmissão do conhecimento do Mestre para o discípulo. No caso específico de ensino de idiomas, podemos adaptar tal assertiva para a questão do processo ensino/aprendizado da compreensão oral que tem, ao longo do tempo, perpetuado a história das sociedades.

Em outras palavras, sabemos que a primeira forma de comunicação se encontra na oralidade, e as habilidades envolvidas (compreender o que se ouve e expressar o que se pensa por meio de sons) são passíveis de uma certa fluidez e podem ser modificadas ao transitarem de um falante para um ouvinte. Como diz a sabedoria popular: “quem conta um conto, aumenta um ponto”.

Já no que tange aos aspectos da escritura, a permanência da informação se torna mais patente e, após a representação das mensagens transmitidas através de caracteres e símbolos, as habilidades escritas ganharam notoriedade e importância em grande parte das sociedades modernas<sup>1</sup>.

A partir dessa concepção, o ensino de idiomas, com sua filosofia de desenvolvimento das habilidades lingüísticas, propõe uma série de procedimentos que objetivam aperfeiçoar cada uma das destrezas. Notória observação está no fato de que os dois pólos lingüísticos (oralidade e escritura) têm padrões de desempenho e processos de aprimoramento diferentes. Como bem salientam os professores Hernández e Rellán:

[...] a língua falada é o modo natural de comunicação do ser humano e a escritura é uma forma substitutiva, na qual se reproduzem os sons mediante letras e com os sinais de pontuação, a entonação e as pausas da língua falada. (1998, p. 4)

Desta forma, a seção de espanhol, da Divisão de Idiomas do Centro de Estudos de Pessoal, ao reformular o manual de ensino a distância, desenvolveu em cada Unidade Didática (UD), a partir do nível intermediário<sup>2</sup>, um segmento (que recebeu o nome de *Le doy la palabra*) priorizando a expressão escrita. Desde a orientação que abre cada um dos livros do Curso, salienta-se o objetivo do segmento.

---

1 Cabe ressaltar a existência, ainda em nossos dias, de povos que prescindem de registros escritos e o fato de não possuírem escritura não os coloca em menor ou maior grau de importância como sociedades. Dentro de um conceito contemporâneo, há que se ter cuidado com as afirmações que podem sugerir preconceitos. Não se pode afirmar que a existência de escrita torna uma sociedade mais desenvolvida que outra, se não se tem os parâmetros do que se julga ser desenvolvimento.

2 O nível intermediário está subdividido em dois subníveis (intermediário I e II), apresentados em dois tomos. Logo, estamos tratando de quatro livros. Como cada livro está estruturado em cinco UD, há um total de 20 segmentos abordando o tema da expressão escrita.

A informação dada ao aluno de que naquelas páginas ele desenvolverá a produção escrita aciona seus mecanismos de conhecimento prévio, ainda que em sua língua materna.

O ato de escrever envolve muito mais do que a representação gráfica do que se fala, ou seja, “normalmente não escrevemos como falamos” (HERNÁNDEZ BLASCO, 1989, p. 3). Para então lapidar o ato da escritura era necessário dar a conhecer as diferentes formas de expressão escrita e possibilitar ao aluno o exercício desta habilidade.

Este trabalho tem por finalidade não só apresentar um quadro teórico, ainda que sucinto, dos três macrotipos de composições escritas, bem como também comentar o processo de análise e escolha da metodologia utilizada na elaboração do material didático de espanhol, frente à constatação de que era preciso criar condições de construir um discurso escrito no idioma estrangeiro.

## 1. As tipologias textuais

O discurso escrito ocupa um amplo espaço de formas e conteúdos. A escolha da maneira e a abordagem de como veicular a palavra escrita e o que se intenciona registrar dependem de muitos fatores e possibilidades – a mesma informação pode ser expressa tanto objetivamente, como de forma metafórica ou indireta. Os fatores responsáveis por estas eleições envolvem aquele que produz o texto, bem como o público para o qual o material é direcionado.

Nas últimas décadas, algumas modificações na forma de desenvolver processos didáticos em língua estrangeira colocaram em destaque a análise do próprio modo de aprender: um certo “como aprendemos” frente à ênfase anterior do “como ensinamos”. Esta mudança trouxe resultados que, à parte de romper com alguns conceitos tradicionais, também redefiniram o significado de aprender idiomas.

Sem querer cair em simplificações pouco consistentes, mas não objetivando também delinear um tratado epistemológico sobre o assunto, registram-se, nesta oportunidade, os dois grandes blocos em que se podem inserir as diferentes expressões escritas. De um lado, uma linguagem mais direta, na qual as palavras se encontram em seu sentido mais denotativo. Por outra parte, a possibilidade de atribuir novos valores aos vocábulos, garantindo uma multiplicidade significativa da língua escrita. Um oportuno resumo do exposto se encontra no estudo da professora Cintia Barreto, quando diz que:

O texto literário é aquele que transgredir a barreira da linearidade formal e soma à sua estrutura recursos conotativos, levando ao receptor a possibilidade de significados variados. E entende-se por texto não-literário aquele que tem a função principal de comunicar algo de forma objetiva, fazendo uso da função referencial, utilizando, para isso, a linguagem puramente denotativa. (2004)

Seja pelo aspecto mais criativo ou restrito, a expressão escrita estará representada em três tipos, já classicamente aceitos:

- narração (sucessão de fatos);
- descrição (construção e caracterização de atos, entorno e personagens); e
- dissertação (com base em argumentações que expressam valor analítico).

Cada um desses tipos redacionais mantém suas peculiaridades, características e grau de complexidade que devem ser levados em consideração.

Assim, e tomando como referência tal marco teórico, o material didático de espanhol para ensino a distância do Exército elaborou uma série de exercícios que visa a dar subsídios aos alunos para a construção de seus textos em língua estrangeira.

O primeiro passo é a sensibilização para o ato de escrever. A equipe de professores julgou oportuno relacionar as tipologias textuais ao conhecimento prévio dos discentes. Em outras palavras, o contato inicial com a elaboração de um texto (ou, mesmo, o reconhecimento dos seus diversos tipos) deveria estar inserido na realidade lingüística do aprendiz. As primeiras “aulas” estão voltadas para a percepção das diferentes características que configuram um texto escrito.

A seguir, levando em consideração a expectativa do estudante, vão sendo introduzidos os conceitos de modalidades textuais (narração, descrição e argumentação).

Em relação a cada uma das formas de caracterizar os textos, são dadas oportunidades de reconhecimento, mediante exemplos e, posteriormente, solicita-se ao aluno a construção (numa primeira instância monitorada) de sua própria expressão escrita. Vencida esta etapa, são apresentadas sugestões de redação para que os alunos, cumprindo determinados exercícios, possam enviar seus trabalhos para os professores (via correio eletrônico ou, mesmo, postagem convencional de correio).

## **2. A prática**

No começo dos anos oitenta, começou a se difundir uma grande variedade de manuais didáticos dentro do processo de ensino de língua estrangeira voltados para o princípio criativo do aluno. De modo geral, estes livros buscavam (e ainda são norteados por essa sistemática) o desenvolvimento das habilidades lingüísticas fundamentadas em conceitos que dizem respeito a:

- O que há que aprender para se ter domínio de língua estrangeira, em outras palavras, qual é o ponto central: gramática, léxico, pronúncia, ortografia?

- Em que ordem aparecem as matérias e como estão relacionadas dentro do manual?
- Como se deve aprender um idioma?
- Como se configura uma aula da melhor forma possível?

Neste mesmo fundamento filosófico, também o material didático elaborado pelo Exército Brasileiro seguiu caminho. E, a título de demonstrar a sistemática escolhida para o desenvolvimento da expressão da habilidade de escrever, destacam-se alguns tópicos do trabalho das Unidades Didáticas relacionadas ao tema.

A primeira tarefa proposta no 5º segmento da UD 1, do intermediário 1, com o objetivo de acionar os mecanismos cognitivos do aluno sobre o tema, propõe perguntas para reflexão:

- Escrever é passar para o papel o que se pensa?
- Há pontos de convergência entre escritura e oralidade?
- Há divergências?
- O que significa escrever bem?
- Existe um padrão único de escritura?
- Que elementos compõem a escritura?
- Escrever em língua estrangeira é simplesmente traduzir as idéias da língua materna?<sup>3</sup>

A partir deste contato inicial, os alunos passam para etapas crescentes de elaboração textual. Os próximos segmentos do mesmo livro trabalham a percepção em um nível ainda esquemático, relacionado à escolha de vocabulário. Tarefas tais como apontar sentimentos que despertam alegria e tristeza (para preenchimento de quadros temáticos); sistematização de seqüência de palavras por campo semântico; união de frases por associação de idéias e relação causa e efeito, palavras que servem de nexos oracionais etc., estão contempladas no manual didático.

Muitas observações, colhidas ao longo dos anos de correção das avaliações propostas pelo CEP, possibilitaram a elaboração de diversas “dicas”, para dialogar com os alunos. Os segmentos de *Le doy la palabra*, além da apresentação da teoria sobre os tipos de textos, bem como das propostas de exercícios, sinalizam itens sensíveis de falhas no momento de escrever. Um exemplo oportuno está na nota introdutória sobre cuidados com repetição de palavras num mesmo parágrafo:

---

3 Uma vez que este trabalho tem o objetivo de descrever uma metodologia, os exemplos apresentados estão traduzidos.

Em uma redação (qualquer texto escrito que produzamos) é necessário prestar bastante atenção a palavras repetidas e tentarmos substituí-las sempre que necessário. Esta é uma regra que devemos seguir inclusive quando escrevemos em nossa própria língua! (SOARES FILHO, 1997, p. 263)

Terminada a fase de introdução do assunto, os livros subseqüentes ampliam as questões de modo mais efetivo. Partindo de um texto intitulado “Dez conselhos para escrever bem”, os segmentos começam a desenhar um arcabouço teórico que fundamenta a prática da expressão escrita. Neste mesmo capítulo (5º segmento, UD 6, Intermediário 1), é apresentado um exemplo de parágrafo não apropriado, seguido de comentários que esclarecem a proposta:

Observe o texto:

“Hoje, às sete da noite, na orla da praia de Copacabana, a mais conhecida do Brasil no mundo, vai acontecer uma partida de vôlei, por ocasião do XV Campeonato Mundial de Esportes de Praia, chova ou vente forte, dizem os organizadores do evento.”

Leia o nosso comentário:

Observe que em um só período foi dado um grande número de informações. Ao escrever o texto, o autor quis dar todas as notícias, mas as colocou juntas.

Algumas vezes, este artifício tem um propósito e aquele que escreve deve conhecer bem a língua para não se perder nas idéias e conseqüentemente criar um texto confuso.

Quais são as informações do texto?

- 1 - Há um Campeonato Mundial de esportes de praia.
- 2 - Há um jogo em Copacabana.
- 3 - Os organizadores do Campeonato dizem que haverá jogo com qualquer tempo.

Se o senhor tivesse que dar esta notícia e o fizesse como no exemplo mencionado, certamente seria dito que seu texto está “amontoadado”. Pense um pouco nisto, quando tiver que escrever.

Muitos poderiam ser os exemplos, entretanto, em função da limitação de páginas desta publicação e de seu caráter sinalizador das pesquisas desenvolvidas no Centro, destaca-se, nesta oportunidade, a última “dica” que se dá no fim do processo. Cabe lembrar que perfazem um total de 20 capítulos as

páginas direcionadas à expressão escrita. Neste contato, após a estruturação e constantes exercícios de textos narrativos, descritivos e argumentativos, lê-se:

Escrever um bom texto significa ser claro. Expor as idéias de maneira lógica e obter bons resultados em relação aos leitores. Lembre-se de que o(a) senhor(a) escreve para que alguém leia! Os textos argumentativos, como já dissemos no livro anterior, têm a função de convencer ou persuadir o leitor.

Para exercitar a tarefa de escrever, devemos prestar atenção a alguns procedimentos básicos:

- a- ter claro que coisas se falarão;
- b- estabelecer os pontos chave de cada assunto;
- c- organizar a estrutura genérica do texto;
- d- preocupar-se com a confecção dos parágrafos.

### 3. Conclusão

A proposta pedagógica, sempre focada na metodologia dialógica, levando em consideração tratar-se de EAD, segue caminhos bastante estruturados de progressão. Todas as páginas voltadas para o desenvolvimento da habilidade da expressão escrita disponibilizam exemplos, comentários e práticas que possibilitam ao estudante a aquisição de confiança e de conhecimento sobre o idioma estrangeiro.

O bom resultado deste processo encontra-se comprovado nas provas semestrais que o Curso oferece. Uma análise qualitativa dos instrumentos de avaliação confirmou uma melhora significativa nas questões de redação. A clareza na exposição de idéias e a melhor estruturação dos componentes de um texto, bem como a preocupação com a coesão e a coerência das idéias<sup>4</sup>, são notadas nos trabalhos finais apresentados pelos alunos.

Nestes quatro anos de reestruturação do método, foi possível comprovar a tese de que a produção textual é uma das habilidades lingüísticas que pode ser aplicada em EAD. A interação entre os agentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem se faz mediante a palavra escrita e a retroalimentação

---

4 Sobre o tema, sugere-se ler:

- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1990;

- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

se dá graças às novas tecnologias que aproximam professor e aluno, uma vez que não é só no material impresso, no qual as propostas de escrituras apresentam algumas possíveis soluções, mas também nas tarefas propostas aos estudantes quando a eles se solicita envio para correção e comentários posteriores (por cartas convencionais postadas ou correio eletrônico).

## Referências

BARRETO, C. *A mão que tu me deste*. Disponível em: [http://www.cintiabarreto.com.br/2004\\_02\\_01\\_arquivo.html](http://www.cintiabarreto.com.br/2004_02_01_arquivo.html). Acesso em: 05 ago. 2006.

CASSANY, D. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1997.

HERNÁNDEZ, G.; RELLAN, C. *Aprendo a escribir*. Madrid: SGEL, 1998. 3 vol.

HERNÁNDEZ BLASCO, M. J. *Lo que hay que leer*. Barcelona: Difusión, 1989.

MELERO ABADÍA, P. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

PASTOR, Enrique. *Escribir cartas. Español lengua extranjera*. Barcelona: Difusión, 1994.

SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Orgs.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1994.

SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOARES FILHO, D. et al. *Curso de idiomas a distância*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal, 1997.

# ○ Ensino de Espanhol no Brasil e no Exército Brasileiro

Helena Rodrigues Rocha Martins de Oliveira  
Doutoranda em Literatura Espanhola - UFRJ

## Resumo

Este artigo aborda aspectos do ensino da língua espanhola no Brasil e no Exército Brasileiro. Inicialmente, há alguns dados sobre a presença histórica do idioma espanhol no Brasil, a criação do MERCOSUL e informações sobre o processo legislativo que tornou obrigatório o ensino de espanhol nas escolas brasileiras de ensino médio. Quanto ao Exército Brasileiro, apresenta-se a visão da Força sobre o ensino de idiomas estrangeiros e as peculiaridades do ensino de espanhol nas escolas de formação e no Centro de Estudos de Pessoal.

Palavras-chave: ensino; espanhol; Brasil; Exército; idiomas estrangeiros.

## Abstract

This article presents some aspects of the Spanish Language teaching in Brazil and Brazilian Army. At first, we have informations about spanish in Brazil, the creation of MERCOSUL and the law that turned obligatory the Spanish Language teaching at brazilian secondary schools. In the scope of Army, we can observe the Commander's ideas about foreign languages teaching and the characteristics of this activity at the Army' schools and at the Centro de Estudos de Pessoal.

Key words: teaching; spanish; Brazil; Army; foreign languages.

## Introdução

A área de ensino de idiomas vem conquistando cada vez mais espaço no Brasil e no Exército Brasileiro. Isto se deve ao processo de globalização no qual é impossível deixar de inserir-se. Este trabalho aborda aspectos do ensino do idioma espanhol no país e em nossa Força. Para isto, traçamos um breve panorama da presença do idioma espanhol no Brasil abordando questões como a imigração espanhola, a criação do MERCOSUL e o processo legislativo que tornou obrigatório o ensino de espanhol em todas as escolas de ensino médio do país. No âmbito do Exército Brasileiro, apresentamos as diretrizes do ensino de idiomas aos militares, tendo em vista missões e cursos no exterior, destacamos a legislação vigente relativa ao ensino de línguas estrangeiras e apresentamos a situação atual do ensino do espanhol nas escolas de formação e no Centro de Estudos de Pessoal (CEP).

### 1. Ensino de espanhol no Brasil

Se nos propuséssemos a verificar as origens da presença do idioma espanhol no Brasil, teríamos que fazer referência ao período colonial, destacando, principalmente, as décadas em que o Brasil, juntamente com Portugal, pertenceu à Coroa Espanhola (1580-1640), nos tempos de Felipe II. No entanto, neste trabalho, tais reminiscências históricas não são tão relevantes se considerarmos que foi somente nos últimos cem anos que os contatos entre Espanha e Brasil se estreitaram, sempre motivados por questões econômicas que desencadearam o processo da emigração espanhola para o Brasil.

A imigração no Brasil foi impulsionada por sucessivas crises econômicas na Espanha a partir do fim do século XIX até meados do século XX. Galegos e andaluzes tiveram como destino o sul e o sudeste do Brasil, sendo que o estado de São Paulo foi o que mais recebeu imigrantes. O próprio padre José de Anchieta, um dos fundadores da cidade de São Paulo, em 1594, era espanhol. Os grandes fluxos de imigração espanhola tiveram esta cidade como destino e podem ser divididos em três períodos: do fim do século XIX até a década de 30, durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e anos subsequentes.

Há registros da existência de aproximadamente 88.000 espanhóis somente na cidade de São Paulo. Também os contatos comerciais com a Espanha têm crescido rapidamente nos últimos anos. Francisco Moreno Fernández, no artigo *El español en Brasil*, assinala que as relações comerciais da Espanha com o Brasil aumentaram significativamente nas últimas décadas. Somente na década de 90 do século XX, as cifras da exportação da Espanha para o Brasil (juntamente com a Argentina) passaram de 240 milhões de dólares para 1 bilhão e 300 mil dólares, crescimento este explicado pela entrada de grandes empresas espanholas no Brasil, proporcionada pelo plano de privatizações do governo brasileiro.

Quanto aos contatos do Brasil com os vizinhos hispânicos, destacam-se as relações comerciais com países do Cone Sul, como Paraguai, Argentina e Uruguai, as quais deram origem à formação do MERCOSUL, em 1991. A recente adesão da Venezuela sinaliza a tendência da ampliação deste mercado comum.

Tais informações nos mostram que o espanhol é um idioma presente no Brasil há décadas. O estabelecimento de relações comerciais com países estrangeiros pressupõe conhecimento do seu idioma por parte das pessoas envolvidas neste processo. A conscientização da importância do aprendizado do espanhol no âmbito nacional começou a configurar-se na década de 90, após a criação do MERCOSUL, que, além de constituir-se num instrumento para a integração econômica e desenvolvimento dos países a ele associados, reflete a necessidade de inserção dos ditos países no mundo globalizado.

Nesse contexto, um dos aspectos que mais se destacam é o conhecimento de novas línguas pelos agentes das transações econômicas e debates políticos levados a cabo. Entre esses agentes encontram-se empresários, governantes e autoridades aduaneiras, de forma mais direta.

O Mercado Comum do Sul, a que pertencem Argentina, Paraguai e Uruguai, além do Brasil, foi criado com a assinatura do tratado de Assunção e até agora serviu, principalmente, de instrumento para o desenvolvimento de uma união alfandegária. Entre seus objetivos estão os de criar meios para ampliar as atuais dimensões dos mercados nacionais, potencializar, sobre esta base, o desenvolvimento econômico com justiça social e desenvolver o aproveitamento dos recursos disponíveis na região, preservando o meio ambiente e melhorando os meios de transporte e comunicação. A partir destes objetivos, começou-se a falar de uma possível unidade econômica, que inclui a criação de uma moeda única. Em um mundo que tende à globalização econômica, é evidente que o MERCOSUL levantou notáveis expectativas sócio-econômicas, especialmente patentes nos estados do sul do Brasil.<sup>1</sup> (FERNÁNDEZ, 2005, p. 19)

Esses fatores econômicos têm grande peso na expansão do ensino do espanhol no Brasil. Contudo, Francisco Moreno Fernández nos chama a atenção também para o fato de que não podemos deixar de citar outro fator, que talvez não seja tão perceptível, mas tem a sua cota de colaboração. Trata-se do peso da cultura dos países de língua hispânica. O prestígio da música e da literatura hispânicas no contexto internacional vem crescendo visivelmente ano após ano – é o que mostram as cifras do mercado fonográfico e editorial.

A ampliação do ensino de espanhol no Brasil apresenta-se, portanto, como uma necessidade para diversos campos profissionais. Os legisladores de nosso país não ficaram alheios a essa realidade e elaboraram vários projetos de lei visando a ampliação do ensino de espanhol no Brasil. Cabe

---

<sup>1</sup> Tradução da autora.

ressaltar que este empenho legislador responde a um protocolo de intenções assinado em 13 de dezembro de 1991 pelos ministros da Educação dos países do MERCOSUL.

O projeto de lei nº 3.987/00, de autoria do deputado Átila Lira (PSDB-PI), aprovado em 7 de julho de 2005 pela Câmara dos Deputados e sancionado pelo Presidente Luis Inácio da Silva no mês seguinte, determina a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola dentro do horário regular, fazendo parte do currículo, em todas as escolas públicas e privadas de ensino médio do Brasil. No entanto, a matrícula do aluno será opcional. A lei também contempla o ensino fundamental, sendo a disciplina facultativa a partir da 5ª série. Esta lei deverá estar totalmente implantada num prazo de cinco anos, a contar da data em que foi sancionada. É importante ressaltar que a nova lei altera a de nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu art. 36, inciso III, diz: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua, em caráter optativo, dentro das prioridades da instituição”.

Com a Lei 3.987/00, a língua estrangeira moderna obrigatória passa a ser o espanhol, o que na realidade só poderá ocorrer com o aumento significativo do número de professores da disciplina, investimento em material didático e aquisição de livros em espanhol para as bibliotecas. O MEC, segundo a diretora de Políticas de Ensino Médio, Lúcia Lodi, está preparando um plano de ação com essas medidas, a fim de viabilizar, de fato, a implantação da lei. O plano prevê, também, o aumento das vagas de licenciatura em letras-espanhol nas universidades federais. O ensino de espanhol, que já se encontrava em expansão no Brasil desde o início da década de 90, terá um alcance muito maior com a implantação da nova lei.

## **2. Ensino de espanhol no Exército Brasileiro**

Vimos, até agora, que a situação do ensino do espanhol no Brasil encontra-se em franca expansão. Pode-se, portanto, vislumbrar a médio e longo prazos a existência de milhares de profissionais falantes de espanhol como segunda língua atuando nos mais diversos campos. O conhecimento deste idioma, juntamente com o inglês, representa um diferencial capaz de ampliar as oportunidades de trabalho do profissional, além de ser um instrumento importante para o aperfeiçoamento em praticamente todas as áreas técnicas e científicas, dado o número de traduções em espanhol disponíveis no mercado.

O exercício da profissão militar, bem como das profissões civis, pressupõe a necessidade constante de atualização, especialização e auto-aperfeiçoamento. Assim como nas profissões civis, na carreira militar, o conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras pode proporcionar oportunidades de

crescimento. Além disso, a capacidade de interagir com militares estrangeiros, conhecendo as Forças Armadas de outros países, possibilita o intercâmbio de informações e conhecimentos importantes para o avanço de técnicas militares.

Para o militar do Exército Brasileiro, mais especificamente, existem vários cursos e missões no exterior que têm como um dos pré-requisitos o conhecimento da língua espanhola. Ao longo dos últimos anos a participação nesses contextos vem sendo incrementada. As missões e cursos abrangem todos os níveis da hierarquia e são de natureza diversa, como ressaltou o Comandante da Força Terrestre, general Albuquerque, no Noticiário do Exército, publicado em setembro de 2005:

Desde o ano passado, o Exército Brasileiro vem mantendo mais de 3.000 profissionais, de todos os níveis da hierarquia militar, em missões de paz, de ligação, de ensino, diplomáticas ou mesmo administrativas. Cabe ressaltar que, além das missões permanentes, temos participado de diversas missões transitórias, buscando, com isso, uma maior especialização e capacitação dos Quadros a par de intensa troca de experiências com militares de outros países.

Esse número crescente de missões tem suscitado uma atenção especial com o ensino de idiomas no Exército, como acrescenta ainda nosso Comandante:

Assim sendo, reitero minha Diretriz no tocante à presença internacional de nossos militares e concito os Comandantes/ Chefes/ Diretores, nos diversos níveis de Comando, a estimularem seus subordinados ao estudo e fluência de idiomas estrangeiros, de maneira que a Força Terrestre possa dispor de recursos humanos cada vez mais capacitados, ensejando um leque maior de opções para a tomada de decisões nos processos de seleção para missões no exterior.

O Exército tem mostrado sua preocupação com o ensino de idiomas visando, justamente, aprimorar a capacidade lingüística dos militares designados, já que cumprem missões de adidos, adjuntos, auxiliares, assessores, instrutores etc. A maior proficiência no idioma estrangeiro permite não só um melhor desempenho nas missões e cursos, mas também que o Exército e o Brasil sejam representados de forma mais adequada.

Com relação ao idioma necessário ao cumprimento das missões, observa-se que os cursos e missões, na maioria das vezes, exigem a proficiência no idioma espanhol. Os dois quadros a seguir demonstram isto.<sup>2</sup>

---

2 Quadros extraídos do Noticiário do Exército nº 10.247, com adaptações.

**Quadro 1**

<b>Cursos no Exterior</b>		
<b>Nível</b>	<b>Área de Interesse</b>	<b>Países</b>
Oficiais do QEMA	Altos estudos militares	Argentina, Bolívia, Chile, Espanha, Uruguai, Venezuela
	Inteligência	Argentina, Chile
	Operações psicológicas Assuntos civis	Peru
	Logística	México, Espanha
Oficiais aperfeiçoados	Operações psicológicas Inteligência Curso avançado para capitães Logística	Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, México
Oficiais subalternos	Selva Montanha Pára-quedaismo	Chile, Colômbia, Peru
Subtenentes e sargentos	Operações psicológicas Inteligência	Chile, Colômbia
	Montanha Pára-quedaismo Operações especiais	Argentina, Chile

## Quadro 2

<b>Missões Permanentes e Transitórias</b>		
<b>Posto/graduação</b>	<b>Missão</b>	<b>País</b>
Maj	Curso de Comando e Estado-Maior	Argentina
Ten Cel	Oficial de ligação no Instituto de Estudos Militares	
Maj/ Ten Cel	Instrutor do CECOPAZ	
Maj	Curso Regular de Estado-Maior Instrutor (ACAGUE)	Chile
Maj	Instrutor da Academia (ACAGUE)	
Maj/Cap	Segurança da Embaixada do Brasil	Colômbia
Ten Cel	Instrutor da Escola de Comando e Estado-Maior (Logística)	El Salvador
Ten Cel	Instrutor da Escola de Comando e Estado-Maior	
Ten Cel	Curso de Comando na Escola Superior FA – Espanha	Espanha
Ten Cel	Instrutor e oficial de ligação na Escola Superior FA – Espanha	
Ten Cel	Assessor/Instrutor da ECEME do Centro de Estudos Militares	Guatemala
Maj	Assessor/Instrutor da ECEME do Centro de Estudos Militares	
Maj	Instrutor da Escola das Armas (Infantaria)	
Maj	Instrutor da Escola das Armas (Cavalaria)	
Ten Cel	Instrutor da Escola de Comando e Estado-Maior	Honduras
Cap	Instrutor de pentatlo militar	Venezuela
Ten Cel	Curso de Comando e Estado-Maior/ Instrutor da ECEME	
Cap Cav	Instrutor da Escola de Equitação	

Concorrem às missões e cursos apresentados nos quadros os militares das Armas. Portanto, conforme a diretriz do comandante do Exército, visando o melhor preparo dos nossos militares que vão para o exterior, é mister que, nas escolas de formação, seja enfatizado o ensino de idiomas. A preocupação do EB com essa ênfase reflete-se em várias medidas que vêm sendo implementadas. Tais medidas são reguladas por uma série de portarias que regem o Sistema de Ensino de Idiomas no Exército (SEIEx).

Há duas modalidades de ensino de idiomas no Exército atualmente: presencial e a distância. A primeira abrange o Subsistema de Ensino Regular de Idiomas (SERI), que organiza o ensino nas escolas de formação (EsPCEx, AMAN, ESAO e ECEME) e os Estágios Intensivos de Idiomas (EII), realizados no Centro de Estudos de Pessoal (CEP). O ensino a distância compreende os Cursos de Idiomas a Distância, gerenciados pelo CEP.

O SERI é regulado pela Portaria nº 99, do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), de 18 de outubro de 2004, pela Portaria nº 36 – DEP, de 18 de abril de 2006 e pela Portaria nº 59 – DEP, de 19 de junho de 2006. Esta legislação é da maior importância, já que são os alunos da EsPCEx e cadetes da AMAN que deverão compor, no futuro, o maior efetivo de militares que concorrerão a missões no exterior. Em cada uma dessas escolas todos os alunos/cadetes assistirão a aulas de espanhol ou inglês: 60% para inglês e 40% para espanhol. O critério de designação dos alunos da EsPCEx para o idioma curricular seguirá os requisitos: classificação do aluno no Concurso de Admissão, resultado no teste de nivelamento em idioma aplicado no início do ano letivo, opção do aluno pelo idioma de sua preferência.

Uma vez escolhido o idioma estrangeiro na EsPCEx, este passará a ser o idioma curricular ao longo de toda a sua carreira militar, porém, se for de seu interesse, ao ingressar na AMAN, poderá solicitar a mudança de idioma, que será concedida mediante teste de nivelamento, se houver vaga, conforme o percentual estipulado.

A carga horária na EsPCEx é de 90 horas e na AMAN, 270 horas, distribuídas equitativamente pelos três primeiros anos. Para proporcionar um ambiente ideal ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira, as turmas devem ter um efetivo entre 15 e 20 alunos/cadetes, o que favorece as atividades de conversação, com maior interação entre os alunos e entre estes e o professor. No caso específico do idioma espanhol, o material didático utilizado pelas escolas está sendo elaborado pelo Centro de Estudos de Pessoal e apresenta textos e vocabulário contextualizados de acordo com a realidade militar.

A implantação do SERI vem sendo gradativa desde a publicação da Portaria nº 99, em 2004. Desta forma, as mudanças previstas para formação das turmas de aula de idiomas, a implantação do material do CEP, bem como alterações mais estruturais, como, por exemplo, aumento do número de professores, vêm se efetivando pouco a pouco, de maneira que as duas escolas estejam totalmente inseridas no sistema até o ano de 2007. Nesse contexto, o Centro de Estudos de Pessoal, por meio da Divisão de Idiomas, tem a tarefa de coordenar o SERI.

Quanto ao curso de língua espanhola ministrado de forma presencial pela Seção de Espanhol da Divisão de Idiomas do CEP, há, regularmente, dois Estágios Intensivos de Idiomas (EII) por ano, cujos alunos são militares designados para missões no exterior. O estágio de espanhol, com duração de oito semanas, é um curso de imersão no qual todas as atividades, desde o primeiro dia de aula, são realizadas em espanhol e têm por objetivo revisar conhecimentos adquiridos anteriormente e desenvolver as habilidades lingüísticas do aluno.

O estágio se inicia com um teste de nivelamento para verificar o nível de proficiência dos alunos e serve de base para a formação das turmas, em que se procura agrupar os alunos que estejam no mesmo nível. Como se tem comprovado, ao longo dos anos, apesar dos grupos serem bastante heterogêneos, apresentando alunos com diferentes graus de capacidade de se expressar no idioma, todos conseguem elevar seu nível de proficiência durante o curso. Ao término do estágio, como uma espécie de verificação final, os alunos apresentam palestras sobre temas variados, a sua escolha, sendo submetidos à avaliação dos professores de espanhol que observam o desempenho oral dos estagiários.

A segunda modalidade de ensino de idiomas no Exército é o Ensino a Distância (EAD), regulado, atualmente, pela Portaria nº 75 – DEP, de 27 de julho de 2005. Considerando que os Cursos de Idiomas a Distância (CID), segundo esta Portaria, têm caráter obrigatório para grande parte dos militares de Exército, cabe aqui prestar alguns esclarecimentos sobre estes cursos, em especial o de espanhol. O objetivo do CID é “proporcionar aos discentes um aprendizado progressivo de idiomas estrangeiros, tornando-os aptos à comunicação em um idioma obrigatório ou eletivo”. Os idiomas obrigatórios são inglês e espanhol, e os eletivos são alemão, francês, italiano e russo.

A matrícula nos cursos do CID é indenizável pelo aluno e tem caráter obrigatório para todos os tenentes e capitães que não estão credenciados em um dos idiomas obrigatórios ou ainda não estão aprovados no subnível Intermediário II (para militares formados pela Academia Militar das Agulhas Negras) ou Básico II (para o Quadro de Engenheiros Militares, Quadro Complementar de Oficiais e Serviço de Saúde), até a matrícula na ESAO.

É importante que todos os interessados tomem conhecimento da Portaria nº 75 – DEP, a qual determina o regime de estudo e os deveres dos envolvidos no processo. No capítulo IV, por exemplo, que trata do regime de estudo, vemos que é possível que o aluno (de caráter obrigatório) solicite oito horas, durante o horário de expediente, para o estudo do CID. O Comandante, Chefe ou Diretor poderá conceder este tempo ao aluno, sem prejuízo para seu serviço ou funções, desde que permaneça na OM.

O Curso está estruturado em seis níveis, cada um dividido em dois subníveis. Ou seja, para o nível Básico I, há dois livros a serem estudados, volume I e volume II, e assim sucessivamente, até chegar ao nível Avançado II, num total de 12 livros.

No caso específico do CID de espanhol, o material didático tem o objetivo de desenvolver as quatro habilidades lingüísticas, ou seja, compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita, a partir de uma abordagem comunicativa. Os livros são organizados em cinco unidades didáticas, as quais sempre apresentam um tema gerador que abrange um campo semântico no qual se basearão as propostas de leitura, as atividades de aquisição de vocabulário e os exercícios de redação. O estudo da gramática e das estruturas comunicativas também é privilegiado, de forma a proporcionar ao aluno as ferramentas necessárias à comunicação, seja ela oral ou escrita.

A diretriz do Comandante do Exército que sinaliza para um maior comprometimento dos integrantes da Força com a dedicação ao estudo e ao ensino de idiomas estrangeiros tem conseqüência não só para os que vislumbram fazer parte do universo de possíveis candidatos a missões no exterior, mas para todos os oficiais de carreira. O idioma estrangeiro, conforme a Portaria nº 59 – DEP, de 19 junho de 2006, passará a ser um pré-requisito para a matrícula na ESAO, a partir do ano de 2010, requisito que poderá ser obtido pelo militar mediante o Teste de Credenciamento Lingüístico ou pelo credenciamento por meio do CID. É preciso que, para o cumprimento desta determinação, cada militar se conscientize sobre a atenção que deve dar ao estudo continuado de idiomas, para que, durante os anos que precedem o ingresso na ESAO, haja uma melhora de seu nível de proficiência. O CID é, portanto, um valioso instrumento para a manutenção e aperfeiçoamento da capacidade lingüística dos militares do Exército Brasileiro.

Espera-se, com este artigo, ter contribuído para a divulgação de informações de interesse dos militares do Exército, a fim de auxiliá-los em sua preparação, tanto para as missões no exterior, quanto para a matrícula na ESAO.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3987, de 7 de julho de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola como oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.

COSTA, A. Câmara aprova projeto que obriga o ensino de espanhol nas escolas. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros>. Acesso em: 5 ago. 2006.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 17-34.

MONTERO, Darío. MERCOSUR: Venezuela. El inquietante quinto elemento. *Inter Press Service News Agency*, 5 jul. 2006. Disponível em: <http://www.ipsnoticias.net/nota.asp?idnews=35974>. Acesso em: 5 ago. 2006.

NOTICIÁRIO DO EXÉRCITO. Brasília, DF, a. 49, n. 10.247, 30 set. 2005.

O IMIGRANTE espanhol no cotidiano urbano brasileiro. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/povoamento/espanhois/esurbano>. Acesso em: 5 ago. 2006.

PORTARIA nº 36 – DEP, de 18 de abril de 2006.

PORTARIA nº 59 – DEP, de 19 de junho de 2006.

PORTARIA nº 75 – DEP, de 27 de julho de 2005.

PORTARIA nº 99 – DEP, de 18 de outubro de 2004.

PRESIDENTE sanciona obrigatoriedade do espanhol no ensino médio. *Revista eletrônica Universia*. Disponível em: [http://www.universia.com.br/html/materia/materia\\_iajf.html](http://www.universia.com.br/html/materia/materia_iajf.html). Acesso em: 5 ago. 2006.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, J. *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo. Parábola Editorial, 2005. p. 35-44.

SOARES FILHO, D. et al. *Telensino de espanhol*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal, 1996.

# Estressores e Reações de Estresse em Tropas de Paz Brasileiras no Haiti: um estudo comparativo entre os Contingentes I e II

Angela Maria Monteiro da Silva  
Doutora em Psicologia - University College London, UCL, Grã-Bretanha

José Carlos Teixeira Júnior  
Mestre em Ciências Militares - ESAO

## Resumo

O presente estudo comparou os Contingentes I e II da Força Militar de Paz (FMP) – Missão de Paz da ONU no Haiti (MINUSTAH) – quanto à intensidade de estressores e às reações de estresse: ansiedade, depressão e nível de estresse clínico. Na desmobilização psicológica, 919 militares brasileiros do Contingente I e 888 do Contingente II responderam ao questionário sócio-demográfico, ao Inventário de Estressores de FMP, ao Inventário de Sintomas de *Stress* de Lipp e às Escalas de Ansiedade e Depressão de Beck. Os resultados indicaram baixos níveis de ansiedade, depressão e estresse clínico para a grande maioria dos participantes de ambos os contingentes. Houve um aumento da intensidade dos estressores de FMP do primeiro para o segundo contingente. Entretanto, os Contingentes I e II não diferiram quanto à ansiedade, depressão e nível de estresse clínico. Conclui-se que os militares brasileiros mostraram-se resilientes e que os desafios no Teatro de Operações (TO) aumentaram do I para o II Contingente.

Palavras-chave: estressores; reações de estresse; Força Militar de Paz; Exército Brasileiro.

## Abstract

The present study compared the I Contingent with the II –*United Nations Stabilization Mission in Haiti* (MINUSTAH) – in relation to intensity of stressors of Military Peace Force and stress reactions: anxiety, depression and levels of clinical stress. Nine hundred and nineteen Brazilian Army members of the I Contingent plus 888 members of the II Contingent completed a social-demographic questionnaire,

the Inventory of Stressors in Military Peace Force, the Lipp's Stress Symptom Inventory and Beck's Anxiety and Depression Scales, as part of psychological demobilisation procedures. Results showed low levels of anxiety, depression and clinical stress for most members of both contingents. There was an increase of MPF stressors from the first to the second Contingent. However, the Contingents I and II did not differ concerning anxiety, depression and clinical stress. In conclusion, Brazilian peacekeepers are resilient, and Operation Theatre challenges have increased from the I to the II MINUSTAH Contingent.

Key words: stressors; stress reactions; Military Peace Force; Brazilian Army.

## Introdução

As primeiras operações de paz da Organização das Nações Unidas (ONU) envolveram a participação de observadores militares. A primeira missão ocorreu nos Bálcãs em 1947. Em seguida, observadores militares da ONU foram enviados à Palestina no fim do primeiro conflito entre árabes e israelenses, em junho de 1948 (FOSTER, 1997). Até 1988, mais da metade das operações de paz da ONU envolvia apenas observadores militares desarmados. Nos dias de hoje, entretanto, as operações de paz da ONU incluem freqüentemente o envio de tropas militares levemente armadas. Essa tendência teve início com o estabelecimento da Força Militar de Paz da ONU, em resposta à crise de Suez de 1956.

Desde a década de 1940, o Brasil tem contribuído com os esforços internacionais de paz, particularmente com a ONU, enviando observadores militares desarmados ou inserindo tropas levemente armadas nas áreas conflagradas. Os objetivos, entre outros, têm sido monitorar o cessar-fogo entre as partes envolvidas e desenvolver as melhores condições para a paz na região. Mais recentemente, visando ampliar seu apoio a missões de paz e obter um assento no Conselho de Segurança da ONU, o Brasil tem enviado contingentes de aproximadamente 1200 militares para a Missão de Paz da ONU no Haiti, *United Nations Stabilization Mission in Haiti* (MINUSTAH), e respondido pelo comando militar desta operação, além de observadores militares para diversos países tais como: Nicarágua, Sudão, entre outros (CENTRO de preparação e avaliação para missões de paz do Exército Brasileiro, 2005).

Registrou-se após a Guerra Fria um aumento significativo de operações de paz de natureza multinacional. Entre outras competências, essas operações freqüentemente requerem da FMP recursos e habilidades de refrear-se e manter-se neutro, o que cria expectativas e normas para o comportamento dos militares (LITZ et al., 1997). Embora a maioria dos boinas azuis da ONU tendam a se adaptar bem

às operações de paz (BOLTON et al., 2003), tais operações (do mesmo modo que as operações de combate na guerra) podem provocar maior risco de transtornos e problemas psicológicos. Os envolvidos em operações de paz nas quais ocorrem atos inesperados de violência e muita tensão estão em risco para desenvolver problemas psicológicos associados ao estresse intenso e severo. Entre esses problemas, a literatura tem destacado o transtorno do estresse pós-traumático (TEPT) e quadros clínicos de ansiedade, depressão, abuso de álcool e demais drogas (LITZ et al.; 1997, MACDONALD et al., 1999; ORSILLO et al., 1998; WEISAETH; MEHLUM; MORTENSEN, 2005).

Litz et al (1997) examinaram as relações entre quatro variáveis características de operações de paz (eventos de combate tradicional, aspectos negativos de manutenção de paz, dificuldade ligada à exigência de refrear o uso da força e aspectos positivos da missão) e sintomas de TEPT. Os participantes foram 3310 militares norte-americanos que serviram de 1992 a 1994 na missão de paz da Somália. Procedimentos de modelagem de equação estrutural foram aplicados ao subgrupo afro-americano e não afro-americano. Os resultados indicaram que a exposição a eventos do combate tradicional e aos aspectos negativos de manutenção de paz influenciavam a severidade de sintomas de TEPT, nos dois subgrupos. Ocorreu também a associação de eventos do combate tradicional e aspectos negativos de manutenção de paz com a frustração de refrear-se no uso da força, nos dois subgrupos. Além disso, a maior frustração de restringir a força estava mais relacionada a aspectos negativos e corriqueiros da manutenção de paz do que à ameaça de vida.

Um estudo com veteranos do Vietnã indicou que baixo nível de autoconfiança, uma característica psicológica pessoal, estava relacionado à incidência posterior de TEPT (CARD, 1987). Bramsen, Dirkzwager e Ploeg (2000) verificaram que, entre os traços de personalidade e a exposição a eventos traumáticos durante a missão de paz, a exposição a eventos traumáticos foi a variável que mais contribuiu para a predição do TEPT, em militares holandeses que participaram da missão de paz na antiga Iugoslávia. Os traços de personalidade de negativismo e psicopatologia, medidos pelo *Minnesota Multifasic Personality Inventory* (MMPI) antes da missão, e a idade também predisseram a incidência de TEPT.

Como parte de uma investigação mais ampla, 426 militares dos Estados Unidos que serviram na força de manutenção de paz da Somália responderam a um questionário psicossocial que incluía medidas de exposição a experiências potencialmente traumáticas, recepção na volta à casa, auto-revelação (*self-disclosure*), e sintomas de TEPT (BOLTON et al., 2003). A auto-revelação implica partilhar com o outro informações íntimas sobre si mesmo (experiências, pensamentos, emoções e sentimentos etc.), o que envolve risco e vulnerabilidade para quem partilha a informação sobre si. Todavia, a auto-

revelação pode ter diversos efeitos positivos, tais como: estabilizar ou aprofundar relacionamentos e aliviar emoções negativas e sintomas ligados a eventos estressantes e traumáticos.

Os resultados do estudo mostraram que a adaptação à missão de paz é significativamente relacionada à auto-revelação e, especialmente, ao apoio ou suporte recebido de pessoas significativas. A auto-revelação para o cônjuge, membros da família e a militares co-participantes da missão estava associada a uma redução de sintomas de TEPT. Além disso, níveis mais altos de exposição a combate e a outros estressores de FMP se associaram à maior severidade de sintomas de TEPT. As limitações do estudo (delineamento correlacional e retrospectivo) não permitem estabelecer com segurança uma relação de causa-efeito entre a auto-revelação e os sintomas de TEPT.

Há evidência de que a incidência de depressão maior, ansiedade generalizada e TEPT foi significativamente maior após a participação na guerra do Iraque, de 15,6% para 17,1% (HOGE et al., 2004). A depressão maior é considerada o mais severo tipo de depressão, em que a maioria dos sintomas está presente intensa e severamente. A ansiedade generalizada constitui um transtorno de ansiedade caracterizado por ansiedade crônica, tensão e preocupação exageradas, mesmo quando não há nada para deflagrar esta resposta.

Veteranos da Guerra do Golfo, comparados com controles, relataram taxas mais altas de TEPT (razão de chance = 3,1; ou seja, três vezes mais chance do que os controles de apresentar TEPT) e de síndrome de fadiga crônica (SFC, razão de chance = 4,8). Os níveis de estresse de FMP após o deslocamento para o TO estavam relacionados a maiores riscos de TEPT e SFC (KANG et al., 2003). A SFC, de etiologia ainda não esclarecida, caracteriza-se por fadiga extrema que não melhora com o repouso. Pode ocorrer após uma infecção (resfriado ou outra infecção virótica), durante ou depois de intenso estresse, ou progredir gradualmente sem qualquer antecedente identificado. Os sintomas incluem fadiga extrema, fraqueza, dor de cabeça, dificuldade de concentração, dores nas juntas, músculos e nódulos linfáticos, entre outros. Cerca de dois terços dos pacientes com SFC apresentam sintomas de depressão maior e metade viveu um episódio de depressão maior (WEARDEN; APPLEBY, 1996).

Em um estudo prospectivo foram realizadas quatro avaliações de saúde mental em 316 suíços que estavam em missão de manutenção de paz na Bósnia: antes da missão, após a chegada no TO, após seis meses e um ano depois. Nenhuma mudança significativa ocorreu com o tempo. Os militares expostos a eventos traumáticos e a eventos estressantes reportaram piores níveis de saúde mental. Os estressores que mais contribuíram para a piora da saúde mental foram os que ocorreram após o deslocamento para o TO (MICHEL; LUNDIN; LARSSON, 2003).

Com relação ao risco de suicídio em militares envolvidos com missão de paz, um estudo conduzido por Thoresen, Mehlum e Moller (2003) indicou que o risco aumentado de suicídio em ex-boinas azuis estava relacionado à baixa taxa de casamento. Esse achado pode indicar que os participantes, antes de se envolverem com a missão de paz, apresentavam certa vulnerabilidade em termos de habilidades para manter um relacionamento amoroso. Entretanto, não se pode excluir a possibilidade de as reações de estresse decorrentes da missão de paz terem contribuído para respostas de estresse crônico na área dos relacionamentos interpessoais. Futuros estudos são indicados para esclarecer a questão. Segundo esses autores, as medidas de prevenção de suicídio incluem melhorar a seleção e prover suporte para os militares e suas famílias. Além disso, reforçar o controle de armas de fogo seria outra medida preventiva, dado o maior risco de suicídio com este tipo de arma, entre militares que participaram de missão de paz.

Um estudo piloto conduzido por Hansen-Schwartz, Jessen, Andersen e Jorgensen (2002) examinou a frequência de suicídio em 3859 militares dinamarqueses que participaram de missões de paz da ONU. A maioria tinha de 20 a 25 anos de idade (62%). Aproximadamente, 95% do total participou de missão na antiga Iugoslávia. Um soldado morreu dois meses após o retorno da missão em acidente de carro. Outros quatro cometeram suicídio, dois deles um mês antes do retorno da missão e os outros dois, seis e nove meses após o retorno. Três dos que cometeram suicídio pertenciam a uma unidade que havia sofrido pesado fogo cruzado de artilharia, pois ficava fisicamente entre duas facções em luta armada. Durante o fogo cruzado, dois soldados dinamarqueses morreram, 16 ficaram feridos e a base foi bastante danificada. Todavia, dado o delineamento do estudo, não é possível estabelecer uma sólida relação de causa-efeito entre a experiência de fogo cruzado da artilharia e o suicídio. Outro estudo, envolvendo essa unidade e uma outra que retornou seis meses antes, indicou que 16% do pessoal mostrou sinais de estresse psicológico e, em 2,5% do total, os sintomas de estresse foram considerados severos (ANDERSEN, 1998, apud HANSEN-SCHWARTZ et al., 2002).

Com base nos estudos descritos, que indicam um risco aumentado de distúrbios de ansiedade (TEPT, entre outros), depressão e maior consumo de álcool, percebe-se a relevância de monitorar as condições psicossociais das tropas de paz brasileiras a serviço da ONU. O presente estudo, então, visou monitorar e contrastar os contingentes brasileiros I e II da Missão de Paz da ONU no Haiti (*United Nations Stabilization Mission in Haiti*, MINUSTAH), com relação a estressores de FMP, nível de estresse clínico, ansiedade e depressão.

As condições no TO estão sujeitas a mudança, podendo se tornar mais ou menos estressantes e complexas. Cada contingente tem suas próprias características e as condições de treinamento e preparação refletem os esforços do EB na busca de aprimoramento. É fundamental, portanto, monitorar cada contingente das missões de paz da ONU e comparar, principalmente, as condições psicossociais do contingente com o seu predecessor.

## 1. Metodologia

### Participantes

Tomaram parte neste estudo militares dos Contingentes I e II da MINUSTAH, totalizando 1807 homens enviados ao Haiti.

#### *Contingente I*

Participaram 919 militares do gênero masculino: 74,4% eram soldados e cabos, 15,2% sargentos e subtenentes, 8,9% oficiais e 1,4% pertencentes ao Estado-Maior do Comando da Brigada Haiti.

A idade média foi 26,24 + 6,87 (média + DP) e 59,0% sem filhos.

Quanto ao nível de instrução:

- ensino fundamental: 5,9% incompleto e 8,5% completo;
- segundo grau: 30,7% incompleto e 35,5% completo;
- superior: 11,2% incompleto e 8,2% completo.

A maioria era de solteiros (52,2%), 36,3% eram casados e 11,3% divorciados. A maior parte relata professar a religião católica (70,1%), 16,3% evangélicos, 7,6% espíritas, 2,5% eram de religião afro-brasileira e 3,5% de outras religiões.

#### *Contingente II*

Seus participantes somam 888 militares do gênero masculino, 72,2% eram soldados e cabos, 19,6% sargentos e subtenentes, 7,7% oficiais e 0,5% (quatro homens) do Estado-Maior do Comando da Brigada Haiti.

A média de idade foi 26,13 + 6,60 e 61,9% sem filhos.

Com referência ao nível de instrução:

- ensino fundamental: 1,5% incompleto e 2,8% completo;
- segundo grau: 26,6% incompleto e 52,4% completo;
- superior: 5,7% incompleto e 10,8% completo.

Do total, 54,7% deles eram solteiros, 37,2% casados e 8% divorciados. Predominaram católicos (70,2%) no grupo, 23,4% eram evangélicos, 3,6% espíritas e 2,8% de outras religiões.

## Instrumentos

Foram empregados neste estudo:

- Inventário de Estressores de Força Militar de Paz (IEFMP) – CEP;
- Inventário de Sintomas de *Stress* de Lipp (LIPP, 2000);
- Inventários de Depressão (BDI) e de Ansiedade (BAI) de Beck; e
- Questionário sócio-demográfico.

O IEFMP foi desenvolvido no Centro de Estudos de Pessoal – EB (MONTEIRO DA SILVA; TEIXEIRA; SOUZA, 2004). Identifica os estressores mais intensos e freqüentes de contingentes em missão de paz para as Nações Unidas. As estratégias usadas pelos militares no enfrentamento desses estressores e respectivos resultados são também registrados, embora não sejam tratados no presente estudo. O instrumento contém 46 itens seguidos de uma escala de seis pontos (sendo 0 = não ocorrência do estressor e, caso o evento tenha ocorrido, sua intensidade pode variar de 1 = nada estressante até 5 = extremamente estressante). Potencialmente, o escore total do IEFMP, em termos da intensidade de estressores, varia de 0 a 230.

O Inventário de Sintomas de *Stress* de Lipp (ISSL) indica se o respondente apresenta-se ou não estressado (LIPP, 2000). Caso o quadro de estresse seja configurado, o respondente é classificado em uma das seguintes fases: alarma, resistência, quase-exaustão ou exaustão.

O BDI (*Beck Depression Inventory*) é uma medida de auto-relato da depressão amplamente utilizada na clínica e na pesquisa. Trata-se de uma medida da intensidade da depressão, revelando o nível de depressão e o padrão sintomático. A adequação das propriedades psicométricas da versão em português do BDI foi demonstrada em diversos estudos (GORENSTEIN; ANDRADE, 2000). Potencialmente, o escore total varia de 0 a 63.

O BAI (*Beck Anxiety Inventory*) constitui uma das medidas de auto-avaliação da ansiedade mais amplamente utilizadas. Apresenta 21 itens relacionados a sintomas ansiosos (BECK et al., 1988). O escore total pode variar de 0 a 63, teoricamente.

O questionário sócio-demográfico registrou dados, tais como: posto/graduação, idade, nível de instrução, estado civil, filiação religiosa e número de filhos.

## **Procedimentos**

Os participantes foram contatados durante o período de “quarentena”, após o retorno do Haiti. Como parte dos procedimentos de desmobilização psicológica, eles responderam aos instrumentos na seguinte ordem: questionário sócio-demográfico, IEFMP, ISSL, BDI e BAI.

## **Análises Estatísticas**

Foram empregadas análises descritivas e inferenciais: testes t para comparação das médias de intensidade de estressores de FMP, ansiedade e depressão entre os dois contingentes. Para o contraste do nível de estresse clínico entre os contingentes foi produzida uma análise não paramétrica (MANN-WHITNEY). Para todas as análises inferenciais o nível de significância foi de 5%.

## **Resultados**

As Tabelas 1 e 2 a seguir apresentam as médias e desvios-padrão dos dez mais intensos estressores de FMP nos Contingentes I e II, resultantes da avaliação com o IEFMP. Verifica-se que seis estressores estão entre os mais intensos para ambos:

- condições miseráveis de vida da população local;
- risco pessoal de ferimento e morte;
- estar longe da família e amigos;
- estar vulnerável ou sujeito a incidentes e não poder reagir com poder de fogo;
- poucos recursos (computadores e telefones) para se comunicar com a família e amigos; e
- contato com cadáver ou restos mortais.

Tabela 1: Os dez mais intensos estressores do Contingente II, médias e desvios-padrão

<b>ESTRESSOR</b>	<b>Ordem Decrescente</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>
Condições miseráveis de vida da população local	1º	3,25	1,88
Risco pessoal de ferimento e morte durante missão	2º	3,023	2,00
Dificuldade de comunicação com a população local	3º	3,00	1,74
Estar longe da família e amigos	4º	2,57	2,01
Estar vulnerável ou sujeito a incidentes e não poder reagir com poder de fogo	5º	2,56	2,07
Poucos recursos (computadores e telefones) para se comunicar com a família e amigos	6º	2,48	2,17
Contato com cadáver ou restos mortais	7º	2,42	1,78
Risco de contrair doenças infecciosas	8º	2,42	2,006
Saber de pessoas que foram mortas ou seriamente feridas	9º	2,41	1,66
Ter sido agredido verbalmente pela população local	10º	2,30	2,72

Tabela 2: Os dez mais intensos estressores do Contingente I, médias e desvios-padrão

<b>ESTRESSORES</b>	<b>Ordem Decrescente</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>
Condições miseráveis de vida da população local	1º	3,34	1,8
Estar longe da família e amigos	2º	2,90	1,89
Risco pessoal de ferimento e morte durante a missão	3º	2,77	2,09
Estar vulnerável ou sujeito a incidentes e não poder reagir com poder de fogo	4º	2,71	2,18
Dificuldade de comunicação com a população local	5º	2,61	1,78
Contato com cadáver ou restos mortais	6º	2,33	1,84
Falta de poder mudar as circunstâncias de vida da população local	7º	2,20	2,07
Ficar confinado/isolado na base	8º	2,1498	2,16
Problemas com equipamento de trabalho (colete à prova de bala)	9º	2,1496	2,12
Poucos recursos (computadores e telefones) para se comunicar com a família e amigos	10º	2,12	2,04

O estressor *risco pessoal de ferimento e morte durante a missão* passou da classificação de 3º mais estressante (Contingente I) para o segundo lugar em maior intensidade de estresse (Contingente II). Além disso, o estressor *ter sido agredido verbalmente pela população local*, que não constava do grupo dos dez mais intensos no primeiro contingente, passou a fazer parte dos 10 mais intensos estressores do Contingente II.

Comparando-se os fatores psicossociais dos dois contingentes, observou-se um aumento estatisticamente significativo da média do estresse de FMP ( $t = -3,07$  e  $p=0,0012$ ). Os resultados também indicaram que os dois contingentes não diferiram significativamente em ansiedade ( $t = -1,52$ ,  $p = 0,129$ ) e depressão ( $t = 1,83$ ;  $p = 0,067$ ). Embora o número de participantes dos contingentes I e II tenha sido, respectivamente, 919 e 888, há perda quando os participantes não respondem a um ou mais itens dos instrumentos (Tabela 3).

Tabela 3: Médias e desvios-padrão dos fatores psicossociais nos Contingentes I e II

Contingente I – MINUSTAH			
N	Média	DP	Fator Psicossocial
872	2,41	4,33	Ansiedade
910	2,69	3,67	Depressão
612	65,46	34,63	Estresse de FMP

Contingente II – MINUSTAH			
N	Média	DP	Fator Psicossocial
850	2,74	4,57	Ansiedade
853	2,35	3,92	Depressão
618	71,93	39,01	Estresse de FMP

Para comparar os dois contingentes em relação ao nível de estresse clínico, empregou-se o teste de Mann-Whitney ( $Z = -1,07$ ,  $p = 0,287$ ), que indicou não haver diferença entre eles. A tabela 4 contém as freqüências dos militares, por contingente, nas fases ou níveis de estresse. Há bem poucos participantes nas fases de mais estresse: exaustão e quase-exaustão, estando a maioria sem estresse (Tabela 4).

Tabela 4: Frequência dos participantes dos Contingentes I e II, por nível de estresse clínico

Fases de Estresse	Contingente	
	Contingente 1	Contingente 2
sem estresse	835	820
fase de alerta	12	2
fase de resistência	69	62
quase - exaustão	1	3
exaustão	2	1
Total	919	888

## 2. Conclusões e implicações

Os resultados indicam que a intensidade de estressores de FMP no Haiti aumentou significativamente do Contingente I para o Contingente II. Compreende-se, então, que os desafios no TO aumentaram do primeiro para o segundo. Todavia, os militares de ambos os contingentes têm se mostrado psicologicamente resilientes, em termos gerais, com baixos níveis de ansiedade, depressão e sintomas de estresse. Tais achados são congruentes com dados prévios de resiliência de militares britânicos da Força Aérea que participaram da Guerra do Iraque (HUGHES et al., 2005).

Os dados também revelam que o segundo contingente percebeu a população local como mais hostil do que o primeiro. Esse achado sugere que o “encantamento” com a missão, para os militares brasileiros e a população local, possivelmente diminuiu do Contingente I para o II. Uma fase de maior idealização ou “lua de mel” é identificada em missões de paz por outros autores (JESULIC, 2004). Os resultados acerca dos estressores considerados os mais intensos, principalmente os que se repetem nos contingentes, são usados no aprimoramento do processo de preparação do próximo contingente.

Verificou-se também que, nos dois contingentes, um estressor relacionado ao fator *choque cultural* foi considerado o mais intenso: *condições miseráveis de vida da população local*. Esse achado está em concordância com o que é freqüentemente colocado no atendimento psicológico grupal e individual na desmobilização psicológica. A miséria da população local sensibiliza os militares, possivelmente mediante uma atitude de empatia, ou seja, de se colocar no lugar, na perspectiva e nas circunstâncias da população haitiana.

## Referências

- BOLTON, E. E. et al. The relationship between self-disclosure and symptoms of posttraumatic stress disorder in peacekeepers deployed to Somalia. *Journal of Traumatic Stress*, v. 16, n.3, p. 203-210, 2003.
- BRAMSEN, I.; DIRKZWAGER, A. J. E.; PLOEG, H. M. Predeployment personality traits and exposure to trauma as predictors of posttraumatic stress symptoms: a prospective study of former peacekeepers. *American Journal of Psychiatry*, v. 157, n.7, p. 1115-1119, 2000.
- CARD, J. J. Epidemiology of PTSD in a national cohort of Vietnam veterans. *Journal of Clinical Psychology*, 43, p. 6-17, 1987.
- CENTRO de preparação e avaliação para missões de paz do Exército Brasileiro. *Participação brasileira nas missões de paz*. Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/04Maoami/missaopaz/indice.htm>. Acesso em: 10 de nov. 2005.
- FOSTER, L. M. Training standards for United Nations military observers: the foundation of excellence. *African Security Review*, v.6, n.4, 1997. Recovered from <http://www.iss.co.za/pubs/ASR/6No4/Forster.html>, on February, 8<sup>th</sup> 2006.
- HUGHES, J. H. et al. Going to war does not have to hurt: preliminary findings from the British deployment to Iraq. *The British Journal of Psychiatry*, v. 186, p. 536-537.
- HANSEN-SCHWARTZ, J. et al. Suicide after deployment in UN peacekeeping missions. *Crisis*, v. 23, n. 2, p. 55-58, 2002.
- HOGUE, C. W. et al. Combat duty in Iraq and Afghanistan mental health problems. *The New England Journal of Medicine*, v. 351, n.1, p. 13-22, 2004.
- JESULIC, L. Motivation for participation on peace support operations: initial findings among Slovenian soldiers. Paper presented at the *International ISARCO1 Armed Forces and Conflict Resolution International Conference*, 2004. Retrieved from [http://www.ciaonet.org/olj/co/co\\_dec04/co\\_dec04d.pdf](http://www.ciaonet.org/olj/co/co_dec04/co_dec04d.pdf), on August, 24<sup>th</sup> 2005.
- KANG, H. K. et al. Post-traumatic stress disorder and chronic fatigue syndrome-like illness among Gulf War veterans: A population-based survey of 30,000 veterans. *American Journal of Epidemiology*, v. 157, p. 141-148, 2003.
- LIPP, M. E. N. *Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp – ISSL*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

LITZ, B. T. et al. Warriors as peacekeepers: features of the Somalia experience and PTSD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 65, n. 6, p. 1001-1010, 1997.

MACDONALD, C. et al. Stress and mental health status associated with peacekeeping duty for New Zealand defence force personnel. *Stress and Health*, v. 15, n. 4, p. 235-241, 1999.

MICHEL, P. O.; LUNDIN, T.; LARSSON, G. Stress reactions among Swedish peacekeeping soldiers serving in Bosnia: a longitudinal study. *Journal of Traumatic Stress*, v. 16, n. 6, p. 589-593, 2003.

MONTEIRO DA SILVA, A. M.; TEIXEIRA JUNIOR, J. C.; SOUZA, M. A. *Inventário de estressores de força militar de paz*. CEP-EB / CEPAEB-EB / UFRRJ: 2004. Instrumento desenvolvido pelos autores para atender às necessidades do EB.

ORSILLO, S. M. et al. Psychiatric symptomatology associated with contemporary peacekeeping: an examination of post-mission functioning among peacekeepers in Somalia. *Journal of Traumatic Stress*, v. 11, n. 4, p. 611-625, 1998.

RONA, R. J.; HYAMS, K. C.; WESSELY, S. Screening for psychological illness in military personnel. *Journal of the American Medical Association*, v. 293, n. 10, p. 1257-1260, 2005.

SENS, A. G. Peace support operation models and the Israeli-Palestinian conflict. *Proceedings of the First Canadian-Israeli Workshop in Peacekeeping*. University of Manitoba, Manitoba, Canada: 2005. Recovered from [http://www.umanitoba.ca/centres/defence/02\\_sens.PDF](http://www.umanitoba.ca/centres/defence/02_sens.PDF), on July, 04<sup>th</sup> 2006.

THORESEN, S.; MEHLUM, L.; MOLLER, B. Suicide in peacekeepers: a cohort study of mortality from suicide in 22,275 Norwegian veterans from international peacekeeping operations. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, v. 38, p. 605-610, 2003.

WEISAETH, L.; MEHLUM, L.; MORTENSEN, M. S. Peacekeeper stress: new and different? *National Center for PTSD Clinical Quarterly*, v. 6, n.1, 1996. Recovered from <http://www.ncptsd.va.gov//publications/cq/v6/n1/weisaeth.html>, on March, 23<sup>rd</sup> 2005.

WEARDEN, A. J., APPLEBY, L. Research on cognitive complaints and cognitive functioning in patients with chronic fatigue syndrome (CFS): what conclusions can we draw? *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 197-211, 1996.

# Níveis de Estresse em Organizações Militares: um estudo na Escola de Administração do Exército

Altair Marinho<sup>1</sup>

Érika Pátaro Marsola<sup>2</sup>

Paolo Rosi d'Ávila<sup>3</sup>

Carla Christina Passos<sup>4</sup>

José Roberto Pinho de Andrade Lima<sup>5</sup>

Igor Gomes Menezes<sup>6</sup>

## Resumo

Este artigo aborda uma revisão teórica sobre vigilância em saúde no Exército Brasileiro, estresse e características do profissional militar. Apresenta, ainda, uma pesquisa sobre estresse junto a militares da Escola de Administração do Exército (EsAEx) no ano de 2006. O Exército Brasileiro tem incentivado ações de vigilância em saúde em suas Organizações Militares, cujos programas incluem o estudo e controle de níveis de estresse. Entretanto, não tem sido comum na literatura científica o registro de dados sobre estresse no meio militar. Percebendo esta necessidade, o estudo pesquisou conhecimentos científicos sobre estresse e indicadores de estresse em organizações militares. Para alcançar os dois objetivos, realizou-se uma pesquisa com 44 oficiais-alunos da Escola de Administração do Exército para medir os níveis de estresse nessa amostra populacional. Como o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp (2000) pode ser empregado na mensuração de índices de estresse, foi utilizado como instrumento de coleta de dados. Verificou-se que 66% da amostra não apresentou níveis de estresse significativos. A Fase de Resistência foi verificada em 27% dos sujeitos e a Fase de Quase-

1 Primeiro Tenente-Aluno do Curso de Formação de Oficiais do Quadro Complementar de Oficiais de 2006. Psicólogo.

2 Primeiro Tenente-Aluna do Curso de Formação de Oficiais do Quadro Complementar de Oficiais de 2006. Psicóloga.

3 Major. Mestre em Psicologia Social pela UERJ, instrutor-orientador na área de Psicologia.

4 Capitão. Mestre em Enfermagem pela UFRJ, instrutora-orientadora na área de Enfermagem.

5 Capitão. Mestre em Ciências Veterinárias, instrutor-orientador na área de Veterinária.

6 Mestre em Psicologia Social pela UFBA, Psicometricista.

Exaustão, em 5% da amostra. Devido aos resultados da pesquisa considera-se importante a continuidade do estudo em outras organizações militares.

Palavras-chave: estresse; indicadores de estresse; vigilância em saúde; Curso de Formação de Oficiais.

## Abstract

This article presents a theoretical review of health surveillance inside Brazilian Army, stress and the characteristics of the military. It has been done a research about stress among militaries of “Escola de Administração do Exército (EsAEx)” in 2006. Brazilian Army has promoted health surveillance actions inside military organizations, which programs include the study and the control of stress levels, but there has not been common in the scientific literature the register of stress in military environment. Noticing this necessity the study researched into scientific knowledge about stress and stress indexes in military organizations. In order to achieve those two objectives, a research with 44 Students-Officers from the “Escola de Administração do Exército” (Army School of Administration) was conducted to measure the level of stress of this population. Since Lipp’s Adults Stress Symptoms Inventory (2000) can be used to measure stress indexes, it was used to collect data. It was verified that 66% of the sample did not present significant levels of stress. The Resistance Phase was noticed on 27% of the participants and the Almost Exhaustion Phase by 5%. Due to the results it is important to continue this research about stress inside other military organizations.

Key words: stress; stress indexes; health surveillance; Officers Training Course.

## Introdução

Desde 2003, enfermeiros, veterinários e psicólogos do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro têm se dedicado ao desenvolvimento de uma linha de pesquisa em vigilância em saúde no Exército Brasileiro (MAIA et al., 2005).

O objetivo dessas ações é o de “manter a higidez da tropa e propiciar melhores condições de vida aos militares” (MAIA et al., 2005, p.12), sendo a “higidez da tropa” vista de forma global, envolvendo os aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais. Portanto, para a manutenção da saúde global dos

militares, as ações na área de saúde mental tornam-se tão importantes quanto a prevenção e controle das condições físicas e ambientais.

De acordo com Pasquali et al. (1996), o conceito de saúde mental é de difícil delimitação. Distúrbios na área de saúde mental devem ser descritos em termos de desvios de índices comportamentais da pessoa em relação a uma dada população e, não, em sintomas clínicos. A pessoa não-saudável encontra-se no estado avançado de um processo que lhe dificulta ou impossibilita o funcionamento normal, em função de seu estado psicológico. Assim, está vivenciando uma disfunção que a incapacita para uma vida pessoal e social satisfatórias.

Dentro de saúde mental, um dos enfoques a ser estudado é o estresse. Lipp (apud BENEVIDES-PEREIRA, 2002) aponta que a relação entre o estresse e a atividade militar começou a ser estudada principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, quando se constatou que “os transtornos apresentados pelos soldados não se deviam apenas às condições físicas a que foram submetidos, mas também às pressões psicológicas” (p. 26).

Por um lado, verifica-se que estudos com dados objetivos e sistematizados acerca do estresse nas organizações militares do Exército Brasileiro são poucos na literatura. Por outro, torna-se importante considerar no contexto militar a relevância de se apresentar aos responsáveis pelas tomadas de decisão as vantagens de adotar ações de vigilância em saúde nas Organizações Militares. No escopo das ações de vigilância em saúde, cabe destacar a preocupação com a saúde mental dos militares, a qual pode ser influenciada por estressores geradores de sintomas psicológicos e físicos.

A presente pesquisa delimita-se ao estudo do estresse, considerando populações militares, e indicou a necessidade de divulgar conhecimento sobre estresse nas organizações militares do Exército Brasileiro para que indicadores de estresse fossem destacados e pudessem ser utilizados em programas de vigilância em saúde.

O estudo ora empreendido orienta-se pelos referenciais de vigilância em saúde e de estresse, tendo por objetivos gerais: a) pesquisar sobre estresse dentro de organizações militares e b) identificar possíveis indicadores de estresse, de modo que possam ser utilizados para fomentar pesquisas sobre os níveis de estresse em outras organizações militares.

Partindo dos objetivos citados, realizou-se um estudo preliminar com 44 oficiais-alunos do Curso de Formação de Oficiais do Quadro Complementar 2006 (CFO/QC 2006). Este artigo contém um relato do estudo, cujo objetivo específico foi verificar o nível de estresse no universo dos oficiais-alunos. Para tanto, inicialmente realizou-se uma revisão teórica acerca da vigilância em saúde adotada

no Exército Brasileiro, do estresse e das características do profissional militar. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada, bem como principais resultados, discussão correspondente e conclusões.

O estudo caracteriza-se por enfoques teóricos e práticos. Revisa e atualiza o referencial teórico acerca do estresse no meio militar, assim como estimula a reflexão dos responsáveis pela formação dos oficiais-alunos no que se refere aos indicadores de estresse.

## 1. Vigilância em saúde no Exército Brasileiro

Segundo Teixeira et al. (apud MAIA et al., 2005, p.7), vigilância em saúde se constitui “[...] num conjunto de ações voltadas para o conhecimento, previsão, prevenção e enfrentamento continuado dos agravos de saúde, selecionados e relativos aos fatores e condições de risco, atuais e potenciais”.

O Exército Brasileiro tem percebido a importância de promover ações para manter a higidez da tropa. Isso se verifica por meio de iniciativas como a elaboração de um programa de gerenciamento de risco, criado pelo Comando de Operações Terrestres (COTER), que resultou na criação do “Caderno de Instrução CI 32-2: Gerenciamento de Risco Aplicado às Atividades Militares” (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2005).

Outra iniciativa no Exército Brasileiro é o trabalho desenvolvido desde 2003 pelos oficiais-alunos do Curso de Formação de Oficiais da Escola de Administração do Exército (MAIA et al., 2005; LEITE et al., 2004). Trata-se de um projeto interdisciplinar de vigilância em saúde que atua em três diferentes áreas: vigilância ambiental, vigilância epidemiológica e vigilância sanitária. E, pelo seu caráter interdisciplinar, envolve diretamente as especialidades de Medicina Veterinária, Enfermagem e Psicologia e as especialidades de apoio técnico-administrativo, quais sejam Administração, Ciências Contábeis e Informática.

O referencial teórico de vigilância em saúde no Exército Brasileiro, por sua vez, está em consonância com os preceitos atuais na saúde mental, que são os de identificação e prevenção precoce dos riscos (TAVARES, 2005). Partindo dessa perspectiva, identificou-se a necessidade de estudar o estresse dentro da instituição, destacando a promoção de ações de identificação precoce de sintomas físicos e psicológicos.

Conforme apontado em MAIA et al. (2005), é necessário identificar indicadores de desempenho no que se refere à ação específica a ser desenvolvida dentro de um trabalho em vigilância em saúde (p. 15):

O levantamento de indicadores é parte fundamental na implantação, manutenção e controle em um projeto de Vigilância em Saúde, pois permitem identificar pontos de divergência entre os parâmetros desejados e a realidade de uma determinada Unidade Militar.

MAIA et al. (2005) apontam que os indicadores serão os condicionantes na tomada de decisão por aqueles que exercem funções de chefia e liderança, sendo não apenas instrumentos de estatística, como também “ferramentas básicas para o gerenciamento do sistema organizacional” (p. 16).

## 2. Estresse

### 2.1 Conceito de estresse

Segundo Stacciarini e Tróccoli (2002), o conceito de estresse passou por uma evolução. Primeiramente, remonta aos estudos de Claude Bernard no século XIX. Tais estudos investigavam a habilidade do organismo para manter a constância do ambiente interno e a ocorrência de doenças físicas, quando essa força de auto-regulação falha. Mais tarde, o fisiologista Cannon dá a essa habilidade do organismo em manter-se em equilíbrio o nome de homeostase. Cannon enfatizou a preparação fisiológica do organismo (em especial do sistema nervoso simpático) para a reação ou fuga diante de situações de emergência.

Hans Selye introduz o termo estresse no meio científico. Ao dar continuidade aos estudos de Cannon, Hans Selye definiu o estresse como uma reação inespecífica do corpo a qualquer demanda (STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2002, p. 188). Sousa (2005) afirma que o conceito de estresse dado por Selye – do latim *stringere*, que significa apertar, comprimir – surgiu da física “para designar uma carga pesada que afeta uma determinada estrutura física” (p. 26).

De acordo com Benevides-Pereira (2002), as descobertas de Selye teriam sido casuais. Em seus estudos sobre um extrato ovariano no útero feminino, ele observou que, repetidamente, as cobaias apresentavam úlceras pépticas e imunologia diminuída. Este fato foi atribuído à forma estressante à qual as cobaias eram submetidas em experimentos de laboratório. Selye continuou estudando esse fenômeno e, em 1936, descreveu-o como Síndrome de Adaptação Geral ou Síndrome do Estresse Biológico (SOUSA, 2005; STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2002).

Sousa (2005) e Stacciarini e Tróccoli (2002) apontam Lazarus como um dos principais nomes a dar continuidade ao conceito de estresse. Segundo esses autores, Lazarus não discorda totalmente da idéia do estresse como resposta fisiológica ao estressor. Contudo, Lazarus acrescenta que,

simultaneamente às respostas não-específicas identificadas por Selye, ocorre uma resposta emocional, que descreve como uma mediação psicológica.

Embora o conceito de estresse seja de difícil delimitação (STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2002), na literatura brasileira vem sendo bastante utilizado de acordo com a definição dada por Lipp (2000, p. 47):

Stress é uma reação do organismo com componentes psicológicos, físicos, mentais e hormonais que ocorre quando surge a necessidade de uma adaptação grande a um evento ou situação de importância. Este evento pode ter um sentido negativo ou positivo.

Ou, ainda, (p. 18), “uma reação psicofisiológica muito complexa que tem em sua gênese a necessidade do organismo fazer face a algo que ameaça sua homeostase interna”.

A autora afirma que estresse significa tanto uma condição, causa ou estímulo desencadeante de uma reação do organismo (elementos estes que geram uma quebra na homeostase do organismo), como também significa a própria resposta comportamental, ou seja, o efeito causado pelo desequilíbrio, que se apresenta como reações psicofisiológicas (LIPP, 2003).

Essas reações, entretanto, não se desenvolvem somente diante de situações negativas ou ameaçadoras para o indivíduo; também podem ser desenvolvidas em situações agradáveis que demandem adaptação. Conforme Benevides-Pereira (2002), o agente estressor pode até mesmo ser benigno (por exemplo, nascimento de um filho), sendo que sua caracterização depende da necessidade de adaptação ao estímulo.

Lipp (2003) ressalta a idéia de que os estímulos são ameaçadores ou benéficos, dependendo da percepção do indivíduo. Ela aponta que a maioria dos estressores depende de uma conjunção de fatores para se determinar a extensão de seus efeitos sobre diferentes indivíduos. A interpretação pessoal, em nível cognitivo, que a pessoa faz de determinado evento possui importância capital para o desenvolvimento de conseqüências. As diferenças individuais de reação a fatores potencialmente estressantes residem nas diferentes interpretações dos fatos. Assim, quanto mais ameaçadores forem sentidos estes fatos, tanto mais intensa será a reação de estresse.

## **2.2 O modelo quadrifásico de estresse**

Quando propôs o modelo de estresse, Selye (apud STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2002, p. 188) o descreveu como um processo e sugeriu dividi-lo em três fases: Alerta, Resistência e Exaustão. Lipp

(2003), em estudos posteriores, identificou uma outra fase, localizada entre a Fase de Resistência e a de Exaustão, denominando-a Quase-Exaustão.

Benevides-Pereira (2002) descreve o início das reações do organismo diante de um evento estressante, com alternância entre a fuga e o enfrentamento da situação. O organismo tem de usar seus recursos, suas energias, para estar apto a reagir: os batimentos cardíacos se aceleram, aumenta a capacidade cardiorrespiratória e pressão arterial. É feita uma ativação do sistema nervoso simpático e da medula supra-renal, sendo liberados em grandes quantidades os hormônios adrenalina e noradrenalina. No nível cognitivo, há aumento da capacidade de atenção e exame da situação. Lipp (2003) define essas reações como a *Fase de Alerta*, em que “a pessoa necessita produzir mais força e energia a fim de poder fazer face ao que está exigindo dela um esforço maior” (p. 19).

Se, todavia, o organismo não obtiver sucesso em eliminar o agente estressor, verifica-se sua entrada na *Fase de Resistência*. O organismo permanece em estado de alerta, utilizando grandes quantidades de energia e procurando adaptar-se ao agente estressor. Com isso, há uma sensação de desgaste generalizado e dificuldades com a memória: “Quanto maior é o esforço que a pessoa faz para se adaptar e restabelecer a harmonia interior, maior é o desgaste do organismo” (LIPP, 2003, p.19).

Se, ainda assim, persistir a necessidade do organismo de se manter em prontidão, inicia-se a *Fase de Quase-Exaustão*, quando as defesas imunológicas começam a ceder e o organismo não consegue mais resistir às tensões e restabelecer a homeostase interior. Nessa fase, alternam-se momentos de bem-estar e desconforto.

Por fim, na continuidade do estímulo, o indivíduo entra na *Fase de Exaustão*, apresentando quebra total da resistência. A exaustão psicológica se apresenta em forma de depressão; e a exaustão física manifesta-se por meio de doenças, podendo levar à morte.

Lipp (2000), considerando o estresse como um processo dividido em fases, diferencia estresse positivo e negativo. A autora define estresse positivo como (p. 47):

[...] o stress em sua fase inicial, a do alerta. O organismo produz adrenalina que dá ânimo, vigor e energia fazendo a pessoa produzir mais e ser mais criativa. Ela pode passar por períodos em que dormir e descansar passa a não ter tanta importância. É a fase da produtividade. Ninguém consegue ficar alerta por muito tempo pois o stress se transforma em excessivo quando dura demais.

Por sua vez, o estresse negativo (p. 47):

[...] é o stress em excesso. Ocorre quando a pessoa ultrapassa seus limites e esgota sua capacidade de adaptação. O organismo fica destituído de nutrientes e reduzida a energia mental. Produtividade e capacidade de trabalho ficam muito prejudicadas. A qualidade de vida sofre danos. Posteriormente a pessoa pode vir a adoecer.

## 2.3 Sintomas de estresse

Lipp (2003) afirma que os principais sintomas físicos de um quadro de estresse excessivo e prolongado decorrem fundamentalmente de uma queda no sistema imunológico da pessoa, reduzindo sua resistência e tornando-a vulnerável ao desenvolvimento de infecções e doenças contagiosas. Dentre as doenças que podem surgir, observam-se úlceras, hipertensão arterial, diabetes, problemas dermatológicos, alergias, impotência sexual e obesidade.

Quanto aos sintomas emocionais e psicológicos, Lipp (2003) cita cansaço mental, dificuldade de concentração, perda de memória imediata, queda na produtividade e criatividade, indiferença emocional, apatia, dúvidas quanto a si próprio (em virtude da percepção de um desempenho insatisfatório), crises de ansiedade, humor depressivo, diminuição da libido, “vontade de fugir de tudo” e dano na qualidade de vida da pessoa.

## 3. O militar

O profissional militar passa por constantes treinamentos, visando adquirir condições para superar situações de conflito. Rodrigues (2003) descreve que os treinos militares atuais preparam os indivíduos para desempenhar tarefas sob condições adversas, que podem até envolver riscos à própria vida. O autor complementa que nos treinamentos militares são utilizados estressores, de forma consciente e metódica, para tornar os militares mais resistentes às adversidades. A idéia é que os militares devem se tornar resilientes, ou seja, tenham habilidade de lidar com fatores de estresse intensos como fadiga, privação do sono, falta de controle e autonomia, carga de trabalho intensa e fatores ambientais diversos. Espera-se, ao fim de um curso de formação militar, que os novos militares sejam capazes de lidar com as exigências vividas no curso e com certas características ambientais.

Por tais aspectos, pode-se afirmar que, entre um profissional civil e um profissional militar, há diferenças, as quais esse estudo pretende investigar.

No Curso de Formação de Oficiais desenvolve-se um trabalho de adaptação do especialista civil para atuação em contextos militares, que apresentarão, por vezes, condições de trabalho adversas e de grande exigência pessoal. Este curso tem por objetivo formar oficiais para integrarem o Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro. Ao longo da formação, são ministradas instruções da área militar com vistas a adaptar o indivíduo ao ambiente organizacional, assim como desenvolvidas atividades de ensino das áreas específicas em nível superior.

## 4. Metodologia

### 4.1 Participantes

A amostra do presente estudo integra o CFO/QC da Escola de Administração do Exército (EsAEx), da turma de 2006.

Neste ano, o efetivo é de sessenta oficiais-alunos. Dois alunos da área específica de Psicologia não preencheram os inventários de estresse aplicados à amostra selecionada. Foram distribuídos 58 instrumentos de coleta de dados, porém somente 44 participantes optaram por contribuir para a pesquisa. Três questionários foram descartados por não estarem devidamente preenchidos e onze não foram devolvidos. Desta forma 44 sujeitos, sendo 18 do sexo feminino e 26 do sexo masculino, com faixa etária entre 23 e 37 anos, participaram efetivamente da pesquisa.

Todos estavam em treinamento militar. No momento da coleta de dados, os alunos do CFO haviam chegado de um período de instrução intensa na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e totalizavam três meses de curso.

### 4.2 Instrumento

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp – ISSL (LIPP, 2000). Segundo Lipp (2000), o ISSL é auto-aplicável, uma vez que “[...] visa identificar de modo objetivo a sintomatologia que o paciente apresenta, avaliando se este possui sintomas de stress, o tipo de sintoma existente (se somático ou psicológico) e a fase em que se encontra”. (p. 11)

O inventário pauta-se no modelo quadrifásico de estresse e é composto por três quadros. Um para a Fase de Alerta, o segundo destinado às Fases de Resistência e Quase-Exaustão e o terceiro para

a Fase de Exaustão. O sujeito deve assinalar, em cada quadro, os sintomas que ele apresenta. Em cada quadro há, ainda, a divisão de sintomas físicos e psicológicos, o que permite ao avaliador observar sua prevalência no indivíduo.

O *quadro 1* refere-se aos sintomas (físicos e psicológicos) sentidos nas *últimas 24 horas*; o número mínimo de sintomas assinalados indica a existência de estresse na Fase de Alerta.

São apresentados os seguintes sintomas físicos: mãos e pés frios, boca seca, nó no estômago, aumento de sudorese, tensão muscular, aperto de mandíbula / ranger os dentes, diarreia passageira, insônia, taquicardia, hiperventilação, hipertensão arterial súbita e passageira e mudança de apetite. Como sintomas psicológicos, estão: aumento súbito de motivação, entusiasmo súbito e vontade súbita de iniciar novos projetos.

O *quadro 2* é constituído pelos sintomas percebidos na *última semana* e consta de dois índices. O primeiro assinala o estresse na Fase de Resistência. O segundo, se atingido determinado índice de freqüência, indica o estresse na Fase de Quase-Exaustão.

São levantados os sintomas físicos: problemas com a memória, mal-estar generalizado e sem causa específica, formigamento das extremidades, sensação de desgaste físico constante, mudança de apetite, aparecimento de problemas dermatológicos, hipertensão arterial, cansaço constante, aparecimento de úlcera e tontura/sensação de estar flutuando. Os sintomas de natureza psicológica relacionam-se a: sensibilidade emotiva excessiva, dúvida quanto a si próprio, pensar constantemente em um só assunto, irritabilidade excessiva, diminuição da libido.

O *quadro 3* sinaliza os sintomas observados no *último mês*. Se for alcançado o índice mínimo de sintomas, o estresse encontra-se na Fase de Exaustão.

Os sintomas considerados representam o processo de estresse em estágio avançado e o fracasso nas tentativas de manutenção da homeostase. Aparecem como sintomas físicos: diarreia freqüente, dificuldades sexuais, insônia, náusea, tiques, hipertensão arterial continuada, problemas dermatológicos prolongados, mudança extrema de apetite, excesso de gases, tontura freqüente, úlcera e enfarte. Já os de natureza psicológica característicos desta fase são: impossibilidade de trabalhar, pesadelos, sensação de incompetência em todas as áreas, vontade de fugir de tudo, apatia/ depressão/ raiva prolongada, cansaço excessivo, pensar/falar constantemente em um só assunto, irritabilidade sem causa aparente, angústia/ansiedade diária, perda de senso de humor e hipersensibilidade emotiva.

### 4.3 Procedimento de coleta de dados

Os pesquisadores se reuniram com os sujeitos da pesquisa, esclareceram o objetivo da coleta de dados e convidaram os participantes a responderem ao inventário de acordo com as devidas orientações e de modo sincero. Foi esclarecido que a participação era voluntária e que a identificação dos materiais era apenas para fins de uma devolutiva individual futura, para aqueles que assim o desejassem. Foi informado que, para fins de publicação, os dados seriam mantidos sob sigilo.

Os cadernos de aplicação foram distribuídos e solicitou-se que os participantes os entregassem respondidos, sendo ministradas as instruções necessárias e sanadas as dúvidas.

### 4.4 Análise dos dados

Os dados foram analisados efetuando-se uma contagem percentual, a partir da amostra como um todo, de quantas pessoas apresentaram estresse. Dentre as pessoas com estresse, foi identificado em qual fase se encontravam. Feito isso, foi verificado quantas pessoas com estresse havia em cada uma das fases.

Também foi contabilizado se houve diferenças entre o segmento feminino e o masculino, bem como se os sintomas apresentados por cada grupo eram preponderantemente físicos ou psicológicos.

## 5. Resultados

A amostra total de oficiais-alunos era composta por 44 sujeitos, dos quais 66% não alcançaram a necessária pontuação para o diagnóstico de estresse. Não houve sujeitos apresentando estresse na Fase de Alerta nem na de Exaustão. Os sujeitos nos quais foi diagnosticado estresse se concentraram na Fase de Resistência, 27%, quase um terço da amostra. Na Fase de Quase-Exaustão foram verificados 5% dos sujeitos.

Dos que apresentaram estresse, o segmento masculino mostrou uma prevalência do desenvolvimento de sintomas físicos, 67% dos casos, contra 33% de sintomas psicológicos. No segmento feminino, 50% da amostra desenvolveu sintomas psicológicos, 17% físicos e 33% mistos, com igual pontuação das duas ordens de sintomas.

Tabela 1. Relação dos sujeitos divididos por sexo nas fases do stress

Sexo	Sem Stress	F.A.	F.R.	F.Q.E.	F.E.
Masc.	39%	0%	18%	3%	0%
Fem.	27%	0%	11%	2%	0%
Total	66%	0%	29%	5%	0%
44 sujeitos = 100%					

F.A. – Fase de Alerta

F.R. – Fase de Resistência

F.Q.E. – Fase de Quase-Exaustão

F.E. – Fase de Exaustão

Tabela 2. Relação da predominância dos sintomas apresentados em relação ao sexo

Sexo	Ordem dos Sintomas Apresentados			Total de sujeitos
	Psic.	Físic.	Mistos	
Masc.	33%	67%		9
Fem.	50%	17%	33%	6

## 6. Discussão

Os resultados demonstram que, apesar da extenuante rotina e do prolongado período já decorrido do início do curso, a grande maioria dos tenentes-alunos manteve a capacidade de gerir seus recursos internos de modo suficientemente eficiente, a ponto de manter sua homeostase, sem desenvolver a síndrome do estresse.

Os limites da pesquisa permitem verificar que o percentual de 66% da amostra necessitou ativar seus mecanismos adaptativos dentro de uma faixa em que não houve o desenvolvimento do estresse. Os fatores que possibilitaram este fato extrapolam a abrangência deste artigo e se resumiriam à especulação sem fundamento. Como coloca Lipp (2000), o estresse é uma reação a uma necessidade de adaptação. Desta forma, os sujeitos em questão tiveram uma necessidade maior de se adaptar às situações escolares no mesmo período de tempo do que o restante da amostra.

Os sujeitos que estavam estressados aglutinaram-se na Fase de Resistência. Isso denota o início da falência da capacidade adaptativa global do organismo em 29 % da amostra, o que, segundo Lipp (2000), é decorrente do acúmulo de estressores, ou da manutenção da Fase de Alerta por muito tempo.

A Fase de Quase-Exaustão foi atingida por 5 % da amostra. Estes sujeitos alcançaram um patamar crítico, no qual o organismo está prestes a sucumbir às pressões, desenvolvendo doenças diversas.

Não foi verificado nenhum sujeito dentro da amostra pesquisada, quer na Fase de Alerta, primeiro momento do estresse – quando o sujeito se prepara para um desafio imediato – quer na Fase de Exaustão, quando a doença finalmente se instala. Isso demonstra que nenhum indivíduo chegou ao limite final de sua capacidade adaptativa, e que, no momento da avaliação, ninguém passava por uma grande necessidade de adaptação imediata.

Não foram encontrados dados científicos que viessem a colaborar na compreensão das diferenças de gênero apresentadas no desenvolvimento do estresse.

## 7. Conclusão

A averiguação dos níveis de estresse em uma população pode fornecer medidas objetivas e confiáveis que orientem a administração adequada de exigências profissionais em proveito dos objetivos organizacionais preconizados, respeitando-se desta maneira limitações e diferenças individuais. Da mesma forma, possibilita o planejamento de medidas preventivas e paliativas, baseadas na prevalência dos sintomas apresentados. A funcionalidade destas medidas pode ser estendida aos demais setores das Organizações Militares, como um auxílio a tomadas de decisão sobre aspectos diversos.

O Inventário de Sintomas de Stress (ISSL) foi utilizado como indicador dos níveis de estresse no Curso de Formação de Oficiais do Quadro Complementar, sendo cientificamente conveniente a extensão de sua aplicação em uma amostra mais representativa da Escola de Administração do Exército.

A aplicação de um instrumento de medida psicológica pode ser complementada por outros instrumentos, entrevistas, outras informações disponíveis, pareceres de outros profissionais, particularmente da área de saúde, para que sejam elaborados dados mais consistentes e úteis à manutenção da saúde física e mental de profissionais. Assim, não é conveniente que os resultados decorrentes da aplicação do ISSL sejam considerados de modo isolado ou como indicador único.

A escolha do ISSL para a presente pesquisa deveu-se à sua validação estatística, confiabilidade e fácil aplicação e correção, fornecendo em pouco tempo um amplo conjunto de informações, sintomas e indicadores.

Após a discussão dos resultados da pesquisa, percebeu-se a viabilidade do emprego do Questionário de Saúde Geral de Goldberg / QSG, validado no Brasil por Pasquali (1996), como um recurso associável à aplicação do ISSL, que se destina a medir os níveis de estresse em contextos diversos.

Os resultados apresentados neste relato de pesquisa podem servir de subsídio para o Comandante da Escola de Administração do Exército e para os profissionais de saúde e instrutores de cursos de formação, além de promover a divulgação de conhecimento científico no âmbito das organizações militares do Exército, particularmente aquelas que se destinam à formação e especialização de recursos humanos.

A realização de novas pesquisas a respeito do estresse em organizações militares do Exército Brasileiro, destacando suas características qualitativas e quantitativas em diferentes populações e situações, enriquecerá sobremaneira as possibilidades de ação do Comando em todas as situações que envolverem o ser humano em contextos militares.

## Referências

- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Burnout: o processo de adoecer pelo trabalho. In: \_\_\_\_ (Org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça a saúde do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 21-91.
- EXÉRCITO BRASILEIRO. Gerenciamento de Risco Aplicado às Atividades Militares. *Caderno de Instrução CI 32-2*, 2005.
- LEITE, A. de B. et al. *Implantação da gestão ambiental e vigilância sanitária em unidades militares: diretrizes básicas*. Salvador, 2004. Originalmente apresentado como projeto interdisciplinar no CFO/QC, EsAEx.
- LIPP, M. O modelo quadrifásico do stress. In: \_\_\_\_ (Org.). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 17 -21.
- \_\_\_\_\_. *Inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- MAIA, E. F. et al. *Proposta de um software para a implantação do programa de vigilância em saúde*. Salvador, 2005. Originalmente apresentado como projeto interdisciplinar no CFO/QC, EsAEx.
- PASQUALI, L. et al. *Questionário de saúde geral de Goldberg: manual técnico QSG: adaptação brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- RODRIGUES, J. Resiliência em forças de operações especiais: projecto de investigação. *Revista de Psicologia Militar, Portugal*, n. 14, p.13-27, 2003.
- SOUSA, A. F. Estresse ocupacional em motoristas de ônibus urbano: o papel das estratégias de coping. *Dissertação (Mestrado em Psicologia)– UFBA, Salvador, 2005*.
- STACCIARINI, J. M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Estresse ocupacional. In: MENDES, A. M.; BORGES, L. O.; FERREIRA, M. C. (Orgs.) *Trabalho em transição, saúde em risco*. Brasília: UNB, 2002. p. 183-203.
- TAVARES, M. Prevenção, riscos, identificação precoce. *Psicologia: Ciência e Profissão: Diálogos*, ano 2, n. 3, p. 51-55, dez. 2005.

# Educação Ambiental no Centro de Estudos de Pessoal – CEP

Marcia Rejane Riccioni de Melos  
Mestre em Educação - UFMS

## Resumo

O objetivo deste artigo é discutir as possibilidades de atuação do Centro de Estudos de Pessoal na área de Educação Ambiental. O referencial teórico se fundamenta em autores que percebem a educação ambiental integral e contextualizada como uma educação interdisciplinar. Para propor ações nessa perspectiva, é essencial conhecer a história da criação da Área de Proteção Ambiental, localizada no CEP, onde são encontradas muitas espécies nativas da Mata Atlântica. O desenvolvimento de um projeto de Educação Ambiental no CEP pode se tornar uma referência para futuros programas de Educação Ambiental em outras unidades do Exército. Essa iniciativa é um desafio para o CEP, porém importante e necessária, tendo em vista a exuberância dos recursos naturais que fazem parte da área dessa organização militar.

Palavras-chave: educação ambiental; educação integral; área de proteção ambiental; CEP.

## Abstract

This study intends to discuss the Center for Personnel Studies' possibilities to work in the Environmental Education field. The theoretical reference is based on authors who consider the contextualized and holistic Environmental Education an interdisciplinary subject. To suggest actions from this perspective, it is essential to know the history of the Environmental Preservation Area's creation, located at the Center for Personnel Studies (CEP) where we can find many different native species of Mata Atlântica. The development of an Environmental Education project at CEP can be a reference for future Environmental Education programs in other Brazilian Army's organizations. This initiative is a challenge for CEP. However, it is important and necessary because of the exuberant natural resources in this area.

Key words: environmental education, holistic education, environmental protection area, CEP.

## Introdução

Nos dias atuais, muito se escuta, lê e vê na mídia sobre as questões ambientais, como derramamento de petróleo no mar, desmatamento da Amazônia, biopirataria, extinção de animais, entre outros graves problemas. O crescimento das cidades, muitas vezes desordenado, nos afasta do ambiente natural e, com isso, aos poucos, nos acostumamos a viver com produtos industrializados e não nos comprometemos com o destino do lixo, nem nos responsabilizamos pela utilização da grande quantidade de matéria-prima retirada da natureza. Precisamos refletir: por que não modificamos nossos hábitos? Por que não educamos nossos filhos para enfrentar esses novos desafios?

É uma tarefa difícil para nós, adultos, pois somos produtos do “consumismo”. A mudança de atitudes e valores é um processo difícil, envolve determinação, comprometimento, envolve educação.

A sabedoria de nossos antepassados, traduzida em costumes e crenças, possibilitou a permanência do homem sobre a Terra. Entretanto, apesar de todo o conhecimento que dominamos no mundo de hoje, estamos destruindo o meio ambiente natural, de onde retiramos recursos necessários para nossa sobrevivência. É fundamental refletirmos sobre os valores atuais e voltarmos a valorizar, não só a sabedoria dos antigos, mas a maneira pela qual essa sabedoria era transmitida, de forma verbal e emotiva.

Na atualidade nos deparamos com um novo paradigma, o *holístico*, também conhecido como *sistêmico*. Para Capra (1996, p. 23), estamos vivendo a crise da percepção. Tentamos resolver os problemas, porém percebemos que teremos que unir esforços entre as diferentes áreas do conhecimento, pois a crise ambiental é um problema sistêmico, “o que significa que estão interligados e são interdependentes” e, para ser resolvida, exige a interdisciplinaridade como processo.

Os povos que vivem mais próximo da natureza conseguem entender de modo natural esse paradigma, pois acreditam que é necessário estar em harmonia com o todo. Segundo Gutiérrez e Prado (2002), os anciões e sacerdotes indígenas reunidos em 1995, na Guatemala, reconheceram que “a humanidade encontra-se na mais importante encruzilhada de sua história como espécie. É tempo de proteger a harmonia ambiental de nosso mundo” (p. 31). Segundo o mesmo autor, “rompemos o equilíbrio natural e, se não o recuperarmos com urgência, devemos nos ater as suas conseqüências: estamos jogando com a sobrevivência de nossa espécie.” (p. 31)

Nesse contexto, o papel da educação ambiental, como apoio para a redução de graves problemas ambientais, nacionais e planetários, é cada vez mais relevante.

O CEP, como estabelecimento de ensino, apresenta condições de desenvolver projetos de educação ambiental. Possui uma Área de Proteção Ambiental (APA), que se torna um instrumento de apoio e incentivo para o estudo e valorização de um dos biomas nacionais, a Mata Atlântica. Atualmente, a APA é visitada por público externo, como turistas e alunos de escolas próximas. Contudo, não possui um plano de ação para viabilizar a educação ambiental dos que visitam a instituição ou mesmo dos jovens soldados que servem no local.

Com a construção de um projeto ambiental, o Centro de Estudos de Pessoal vem ao encontro da intenção do Exército, de acordo com artigo de Silvestre na Revista do Exército (2003), que destaca: “a implementação da política de Diretrizes Estratégicas de Gestão Ambiental do Exército estimulará os militares a desenvolverem, com maior embasamento, uma consciência preservacionista dos recursos naturais.” Associa-se a isto o fato de colaborar com a comunidade civil auxiliando as escolas na tarefa de educar os jovens por meio de um processo interdisciplinar e não formal, visando o convívio harmonioso com o ambiente.

Segundo Morin (2003, p. 20), “há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção”. Desta maneira, percebe-se a necessidade da educação não formal em comunhão com a educação formal, pois é sem dúvida o caminho para minimizar os efeitos das questões ambientais. Nesta perspectiva, estamos em busca de uma educação ambiental que provoque nos jovens a criação de valores e mudança de atitudes diante das questões ambientais. Nesse contexto, cabe assinalar aqui o papel de destaque do contato com o ambiente natural, pois só se dá valor ao que se conhece.

Propõe-se, então, o desenvolvimento de um projeto no CEP, que inclua atividades que funcionem como instrumentos para a aquisição de uma visão integral e holística das questões ambientais, além da realização de pesquisas na área para verificar a importância e possíveis mudanças para o aperfeiçoamento do projeto.

## 1. Histórico da Área de Proteção Ambiental (APA)

Na Área de Proteção Ambiental encontramos uma parcela de vegetação da Mata Atlântica que por muitos é considerada:

[...] como um mosaico diversificado de ecossistemas, apresentando estruturas e composições florísticas diferenciadas, em função de diferenças de solo, relevo e características climáticas existentes na ampla área de ocorrência desse bioma no Brasil. (Agência Ambiental Pick-upau, 2004).

Parte da APA apresenta o costão rochoso, vegetação que sobreviveu ao desmatamento. Atualmente, no Brasil, existe apenas 7,3% da cobertura florestal de Mata Atlântica original. Pesquisas revelam que há 1361 espécies da fauna brasileira e 20000 espécies de plantas vasculares. Este bioma é rico em espécies endêmicas, apresentando 567 espécies de animais e 8000 de vegetais.

O Centro de Estudos de Pessoal se localiza no Forte Duque de Caxias (“Forte do Leme”), Morro do Leme, na cidade do Rio de Janeiro, e guarda a Área de Proteção Ambiental criada pelo Decreto Municipal nº 9.719, de 12 de novembro de 1990.

A APA é composta pelo Morro do Urubu, Morro da Babilônia, Morro do Leme e a Ilha de Cotunduba. O Morro do Leme possui 12 hectares de Mata Atlântica nativa, típica de Costão Rochoso do litoral, e 16 hectares de mata em reflorestamento pelo projeto de Conservação Ambiental. Segundo Senna (1993), pesquisas revelaram a existência de mais de 90 espécies de aves, cinco espécies de beija-flores, seis espécies de orquídeas, 16 de bromélias, 33 de borboletas, seis de figueiras nativas e sete espécies de plantas ameaçadas de extinção. Em sua flora encontramos os coqueiros jerivá e indaiá, figueiras, ipê-amarelo, freijó ou louro-da-mata, carrapeteria, quaresmeira, paineira-das-pedras, bromélias, cactos e orquídeas. Apresenta, também, plantas ameaçadas de extinção como pau-brasil, figueiras gameleira-grande e molembá, caapiá, velózia-roxa e pequiá-das-pedras.

O desmatamento chegou ao Morro do Leme e, até 1987, a região era um grande campo de capim-colonião que, como invasor, facilitou incêndios, comprometendo a biodiversidade local. Estes ocorriam em razão de eventos da comunidade, como as festas juninas e o réveillon, destruindo a vegetação. Ao mesmo tempo que o capim colonião facilitava a queimada, também tinha acesso livre para crescer em locais da vegetação nativa destruída, intensificando a difícil recuperação do ecossistema nativo.

“A Associação de Moradores e Amigos do Leme – Amaleme, após acordo com o Exército, solicitou à Prefeitura um trabalho de reflorestamento [...] A Fundação Rio Parques e Jardins, acatando a reivindicação comunitária, iniciou o trabalho em setembro de 1987” (SENNA, 1993, p. 45). A Amaleme também obteve apoio da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, do Grupo Ação Ecológica e seus montanhistas, entre outros. O Exército colaborou, fornecendo apoio logístico, com transporte de mudas e alimentação para o pessoal.

Vale ressaltar que, segundo Senna (1993, p. 20):

[...] o uso militar – que, no século XVIII, iniciou a degradação do Morro do Leme – diante da devastação em torno, se tornou, hoje, inversamente, a razão da conservação do ecossistema nativo, mantendo quase intocada grande parte do Costão Rochoso,

Verifica-se, assim, que esta unidade militar vem colaborando para a preservação e conservação do meio ambiente em seu entorno.

## **2. Algumas considerações sobre Educação Ambiental**

Nas décadas de 70 e 80 surgiram os primeiros movimentos sociais e entre eles os movimentos ecológicos ou ambientais. Na mesma época criou-se uma estrutura institucional voltada para a regulação, legislação e controle das questões de meio ambiente.

Durante muito tempo a Educação Ambiental adotou uma visão naturalista, fato observado ainda hoje em pesquisas, pois surge como preocupação dos movimentos ecológicos para a conscientização das novas gerações em busca de um futuro melhor. A discussão sobre o assunto teve início em encontros promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Em 1972 aconteceu a I Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, Suécia. Em 1977, realizou-se a I Conferência sobre Educação Ambiental em Tbilisi, que, por sinal, influenciou encontros nacionais. Em 1973, a Educação Ambiental (EA) já aparece na legislação brasileira, sendo atribuição da primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA).

Em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) pelo MEC e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA). A seguir, em 1997, a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais incluiu o Meio Ambiente como um dos temas transversais. Em 27 de abril de 1999, foi promulgada a Lei 9795, que, em seu Art 1º, conceitua:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Entre muitos acontecimentos, destacamos a iniciativa do governo em 2003 e 2005, com a I e II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, em que jovens de todo o Brasil puderam discutir, em suas escolas, temas propostos pela organização, o que intensificou a preocupação com as questões ambientais e incentivou a participação ativa dos jovens por um Brasil melhor.

Não podemos deixar de citar a “Rio-92”, em que ocorreu o Fórum Global que formulou o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e o V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, em 2006, Joinville, que reafirmou o Tratado de Educação Ambiental.

### 3. Área de Proteção Ambiental: um espaço de aprendizagem da comunidade

A APA, apesar de ser um pequeno fragmento do remanescente da Mata Atlântica, que possivelmente só foi preservada devido ao difícil acesso, se torna hoje um foco de cuidados por parte dos moradores em seu entorno. Sua preservação propicia oportunidades para desfrute de exuberantes paisagens e desenvolvimento de atividades voltadas ao ecoturismo.

Segundo a Agência Ambiental Pick-upau, “a conservação da Mata Atlântica tem sido buscada por setores do Governo, da sociedade civil organizada, instituições acadêmicas e setor privado”. Nesta região é possível observar a iniciativa da Amaleme que, com a ajuda do Exército, assumiu papel preponderante na preservação.

[...] em 1996, a Comissão da Organização das Nações Unidas para o Meio Ambiente criou um programa denominado Cidadania Ambiental Global. Seu ponto de partida foi a necessidade de contar com um cidadão comprometido com uma mudança profunda de mentalidade, conceitos e valores com o respeito ao meio ambiente. Seu objetivo central é promover a compreensão dos direitos e responsabilidades cidadãs referentes ao meio ambiente e mobilizar ações voluntárias em todos os níveis da sociedade. (SILVESTRE, 2003, p. 15)

A Amaleme é um exemplo de cidadania em prol da conservação da mata nativa, pois, de acordo com Bárcena (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 15-16):

O cidadão crítico e consciente é aquele que compreende, se interessa, reclama e exige seus direitos ambientais ao setor social correspondente e que, por sua vez, está disposto a exercer sua própria responsabilidade ambiental. Este cidadão, quando se organiza e participa na direção de sua própria vida, adquire poder político e uma capacidade de mudança social. [...] O cidadão deve recuperar o controle de sua vida cotidiana e de seu destino econômico, social e ambiental.

Essas iniciativas constituem exemplos concretos para os jovens da comunidade, na medida em que representam uma forma de educar para a vida, pois “educar-se é impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana” (GUTIÉRREZ, 2002, p. 14). Assim, verificamos que a APA é um espaço que propicia a educação ambiental daqueles que a conhecem e que a visitam. Trata-se de um espaço natural, em meio à cidade grande e poluída, que revela a importância da conservação da vegetação nativa.

O sentido inerente a todo processo não apenas é dado pelas “verdades” transmitidas e os discursos proferidos, mas primordialmente pela vivência sentida pelos participantes. Quando os participantes de um grupo encontram sentido para seu agir, para o seu caminhar, o processo tem sua meta assegurada. Ou o processo tem sentido para os participantes ou não é processo. (GUTIÉRREZ, 2002, p. 53)

A iniciativa da criação da APA foi uma forma de um grupo de pessoas praticar cidadania ambiental. Os valores integrativos estão vivenciados neste trabalho. Ainda segundo este autor (p. 59), “a cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade serão necessariamente o resultado do fazer pedagógico que conjugue a aprendizagem a partir da vida cotidiana.” Segundo Maturana (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 114), “não é a razão que nos leva à ação, e sim a emoção [...]”

Mesmo sem perceber, encontramos aqui conhecimentos e valores sendo passados dos mais antigos para os jovens, mediante a prática, não somente nos bancos escolares. A iniciativa da criação de uma área de preservação é a vivência necessária para nossos jovens adquirirem atitudes e valores integrativos, pois o exemplo é uma forma muito importante para que o aprendizado se realize.

#### **4. Possibilidades da Educação Ambiental (EA) no Centro de Estudos de Pessoal**

O projeto em educação ambiental a ser desenvolvido nesta unidade deve ter como foco principal a APA, que, ao possuir uma parcela de Mata Atlântica, se torna um instrumento facilitador de todo o processo. Esta área possui condições de trabalhar várias questões ambientais numa forma interdisciplinar.

O projeto deve ter basicamente três etapas. A primeira etapa já está sendo realizada, com o estudo das condições da área, contatos e parcerias. Pesquisas revelam que muitos estudos vêm sendo desenvolvidos na Mata Atlântica. Vislumbrou-se a APA como mais um local de possíveis pesquisas. Desta forma, em maio de 2006, iniciou-se a coleta de material para fazer a florística da trilha principal e da trilha da Pedra do Anel, com o objetivo de conhecer as espécies vegetais com valores alimentícios, medicinais, ecológicos, entre outros, e avaliar o tipo de vegetação existente, complementando o trabalho já feito por Senna em 1993.

As observações mostraram a existência de muitas espécies que serviram para o reflorestamento, mas que não fazem parte do bioma Mata Atlântica, além de uma parte da área estar invadida pelo capim colômbio. Os estudos da florística também viabilizarão a possibilidade de introduzir espécies nativas, para que a região volte a possuir características do ecossistema local. Essa iniciativa pode ser mais uma possibilidade de trabalho em EA junto aos soldados, alunos de universidades e do ensino médio e fundamental.

Enquanto ação educativa, a EA tem sido importante mediadora entre a esfera educacional e o campo ambiental, dialogando com os novos problemas gerados pela crise ecológica e produzindo reflexões, concepções, métodos e experiências que visam construir novas bases de conhecimento e valores ecológicos nesta e nas futuras gerações. (CARVALHO, 2004, p. 26)

Ainda na primeira etapa, devem-se estudar documentos relacionados à EA, além da elaboração de metodologias para ensino-aprendizagem, em que se incluam formação de oficinas, dinâmicas e cursos para serem realizados na segunda etapa.

A segunda etapa será a preparação de guias mirins ou juvenis para a trilha ecológica. Estes guias podem ser soldados, alunos de escolas públicas e estagiários universitários.

O CEP, como centro de pesquisa e formação de recursos humanos para o Exército, possui meios de trabalhar junto à política de Diretriz Estratégica de Gestão Ambiental do Exército, que, segundo a Revista do Exército, 2003, enfoca a importância da Educação Ambiental no Sistema de Ensino do Exército, a capacitação de recursos humanos na área ambiental, além da introdução do assunto EA no corpo de tropa por meio dos Programas-Padrão de Instrução, com a finalidade de:

[...] orientar os soldados sobre a necessidade de preservar o meio ambiente. [...] As instruções sobre educação ambiental – que serão transmitidas anualmente nos quartéis a dezenas de milhares de jovens soldados – permitirão a manutenção de uma fonte inesgotável de multiplicadores de informações sobre o assunto que contribuirão para que tenhamos futuras gerações de brasileiros mais sensibilizados, motivados e conscientes no trato com o meio ambiente. (SILVESTRE, 2003, p.79-80)

É importante o planejamento de um curso sobre meio ambiente para os soldados desta unidade militar, que irá prepará-los em sintonia com as diretrizes, além da possibilidade de se tornar um pólo de estudo do processo, auxiliando, ainda, outras unidades militares. Essa tarefa poderá, também, identificar os que têm aptidão para a tarefa de guias para as trilhas ecológicas da APA.

A preparação dos jovens como guias ecológicos envolve aspectos como a criação de oficinas e a escolha de dinâmicas e de conteúdos interdisciplinares a serem abordados durante a trilha. Estes jovens serão descobridores e criadores, tornando-se agentes ativos do processo, o que resultará na construção do seu próprio conhecimento. O jovem se colocará no centro do processo ensino-aprendizagem.

Com os jovens preparados pode-se iniciar a terceira etapa, o contato com escolas para realização de visitas. Assim, o CEP estará pronto para oferecer auxílio às escolas para a viabilização de projetos de educação ambiental que visem a valorização da Mata Atlântica. A mesma atividade pode ser desenvolvida durante a Colônia de Férias que acontece anualmente.

O projeto de EA no CEP tem como finalidade trabalhar as questões ambientais com uma visão interdisciplinar. A proposta inclui as várias áreas do conhecimento, entre elas a História. Nesse sentido,

pode-se citar como exemplo a exploração da Mata Atlântica, fato que vem ocorrendo desde a chegada dos portugueses ao Brasil, em que o principal interesse era a exploração do pau-brasil, e continuar a história até os dias atuais. É possível, ainda, incluir a importância da Química na produção de medicamentos, e enfatizar a questão ambiental da biopirataria, bem como trabalhar a Arte como forma de expressão e criação, além de valorizar muitas outras áreas. Observa-se, também, necessidade da pesquisa participativa, como uma forma de avaliar o desempenho do projeto, e, se necessário, a modificação e reestruturação.

Espera-se que o resultado das atividades desenvolvidas durante a trilha ecológica passe a ser parte da vida desses jovens guias e/ou visitantes, pois “os produtos têm de ser o resultado do fazer participativo de todos os integrantes do grupo em processo. Não podem ser fruto da imposição de um líder, e nem da exigência de uma junta diretiva.”(GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 55)

Nesta perspectiva acredita-se que a APA proporciona o sentir. As experiências a partir do sentimento, da intuição, da emoção e da vivência constituem o caminho para construir o futuro iniciado na realidade diária, desenvolvendo os valores integrativos.

## **5. Conclusão**

Assim, identifica-se o CEP como possuidor de grande potencial para auxiliar na educação diferenciada por meio de cursos, oficinas, dinâmicas e atividades, como a trilha ecológica numa perspectiva interdisciplinar. Poderá alertar os jovens para algumas das questões ambientais, reviver a história, integrar áreas do conhecimento, além de trabalhar o aspecto emocional. Desta forma, estará auxiliando para uma educação diferenciada, vivenciada fora dos bancos escolares, em contato direto com o meio ambiente natural, tornando-se um dos caminhos para desenvolver valores e atitudes integrativos, que contribuirão para que esses jovens possam conviver harmoniosamente com a natureza.

## Referências

CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Pensamento Cultrix, 1996.

CARVALHO, I. C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

SENNA, P. L. *Ocupação humana, alteração ambiental & conservação da natureza no bairro do Leme, Rio de Janeiro*. Monografia de Conclusão de Curso em Análise e Avaliação Ambiental (Especialização), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1993.

SILVESTRE, S. O Exército e o meio ambiente. *Revista Exército Brasileiro*, v. 140, 3º quadrimestre 2003.

MATA ATLÂNTICA. Disponível em: [http://www.pick-upau.com.br/mundo/brasil\\_biodiversidade/mata\\_atlantica.htm](http://www.pick-upau.com.br/mundo/brasil_biodiversidade/mata_atlantica.htm) Agência Ambiental Pick-upau. Acesso em: 12/06/2006.