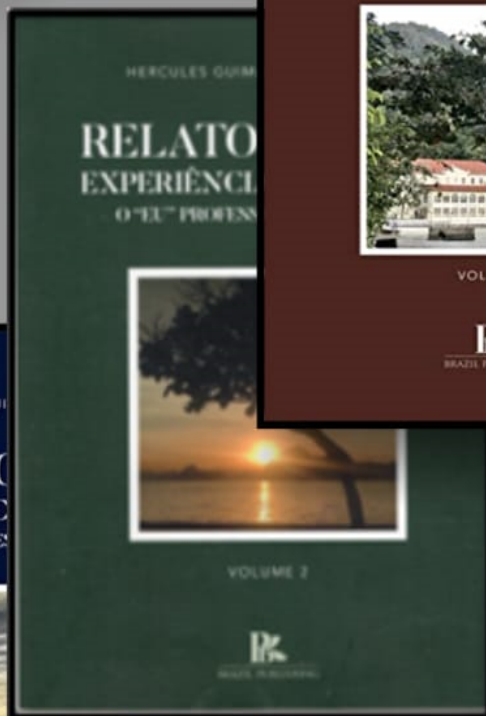
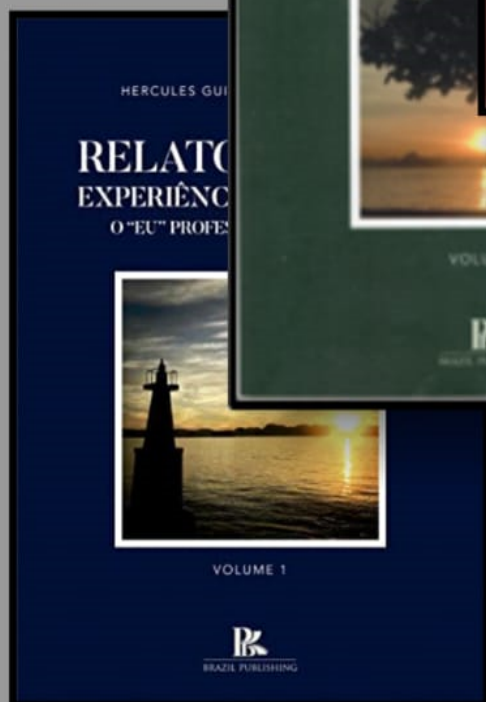


RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

O "EU" PROFESSOR-PESQUISADOR

Sete Artigos Selecionados



2024

Hercules Guimarães Honorato



1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.

Capa idealizada por Carlos Norberto Stumpf Bento



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Relatos de uma Experiência Acadêmica: artigos compilados
[livro eletrônico] / Autor: Hercules Guimarães Honorato.
-- 1. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED, 2024.

PDF-

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 6 1 - 3

1. Artigos Científicos

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa 610.1



10.48209/978-65-84959-61-3



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

APRESENTAÇÃO

“Não sei quantas primaveras, verões, outonos e invernos ainda terei, mas enquanto por aqui eu estiver, desejo apenas continuar a ouvir os pássaros, ser molhado pela chuva e secado pelo sol [...].”

(Hercules G. Honorato).

Comecei minha caminhada pela vida acadêmica ao passar para a reserva da Marinha do Brasil (MB), depois de 32 anos de serviço ativo. Fiz especializações e mestrado no campo da Educação, pois sempre acreditei que para ser professor (que era um sonho) precisava estudar muito para, então, poder ensinar. Fui professor na Escola Superior de Guerra, na Escola Naval, e integrei o Instituto Naval de Pós-Graduação, em um total de 11 anos a vivenciar a vida acadêmica. Participei de mesa redonda, avaliei artigos científicos (país e exterior), fui a encontros acadêmicos no Brasil e no Exterior apresentando estudos, ministrei palestras e, no final, o que não poderia imaginar, fiz a conferência de abertura do congresso de educação na Universidade Del Valle, na cidade de Santander de Quilichao, Colômbia, em abril de 2022.

Tive também a oportunidade de realizar pesquisas nos campos da Educação e Gestão do Conhecimento, que culminaram na elaboração de 60 artigos, todos contidos em meu livro “Relato de uma experiência acadêmica: o ‘eu’ professor-pesquisador”. São quatro volumes, lançados anualmente, desde 2019. Pude escrever sobre analfabetismo no Brasil e na Colômbia, sobre a inclusão das mulheres na formação superior da Marinha, sobre os alunos estrangeiros que estudam em uma IES militar, sobre a pandemia do COVID-19 e sua relação com a Educação, sobre a Gestão do Conhecimento (GC) e Clima Organizacional na MB, além de o sentido da morte em relação à vida, e ainda sobre a segurança do paciente em um hospital público. Em suma, estudos com temas bem diversificados.

Resolvi lançar, em 2024, um compilado de sete artigos que significaram muito para o meio acadêmico, bem como para este autor. Em relação a dois des-

ses textos, o que trata sobre a liderança do gestor escolar e o que destaca a relação do professor com o COVID-19, houve mais de 80 citações cada, em dissertações, teses, artigos científicos e em cinco secretarias estaduais de educação. Tive a oportunidade de escrever dois artigos com meus filhos Helga e Heitor, um sobre a GC e o Clima Organizacional e o outro sobre a Remição da Pena pelo estudo. Reapresento o Projeto Soldado Cidadão, parcela do meu mestrado, e o artigo sobre a Competência Intercultural, que seria a minha tese de doutorado, este que comecei, mas tive que parar por motivos particulares. Não posso esquecer que realizei estudos sobre a inclusão das mulheres na formação superior da Marinha e sobre os estudantes estrangeiros na Escola Naval, que foram desvelados em um único artigo, este de 2022, que trata da primeira mulher estrangeira a frequentar a formação superior desta IES militar.

São apenas sete artigos, diretos e construídos com muito estudo e que, ao final, apresentam a minha jornada acadêmica, de 2012 a 2023, onze anos que forjaram o professor-pesquisador que sou. E assim, concluo com uma frase que ouvia do meu professor de Filosofia da Educação: “o saber tem que ter sabor”, e complemento: “tem que ter amor”.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: O GESTOR ESCOLAR E SUAS COMPETÊNCIAS: A LIDERANÇA EM DISCUSSÃO	7
CAPÍTULO 2: A ARTE DE ENSINAR E A PANDEMIA COVID-19: A VISÃO DOS PROFESSORES.....	31
CAPÍTULO 3: O PROJETO SOLDADO CIDADÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INSERÇÃO DO JOVEM NO MERCADO DE TRABALHO.....	49
CAPÍTULO 4: A FORMAÇÃO SUPERIOR MILITAR E A MIGRAÇÃO TEMPORÁRIA: A VEZ DA INSERÇÃO DA MULHER ESTRANGEIRA NA ESCOLA NAVAL BRASILEIRA.....	70
CAPÍTULO 5: O PROGRAMA DE REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES, ÓBICES E RESSOCIALIZAÇÃO.....	89
CAPÍTULO 6: A GESTÃO DO CONHECIMENTO E O CLIMA ORGANIZACIONAL EM UMA ORGANIZAÇÃO MILITAR DA MARINHA: PASSOS INICIAIS.....	111
CAPÍTULO 7: IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA MARINHA.....	134
SOBRE O AUTOR.....	151

CAPÍTULO 1

O GESTOR ESCOLAR E SUAS COMPETÊNCIAS: A LIDERANÇA EM DISCUSSÃO

Resumo: O objetivo desta pesquisa bibliográfica e documental, de abrangência qualitativa, foi apresentar a liderança do diretor escolar no trato do seu trabalho diário, quer pedagógico, quer administrativo. Este estudo foi pautado nos conceitos sobre liderança, passando por uma breve história desse vocábulo e de sua importância, tanto no meio militar quanto no empresarial e no educacional, forjando ao final um conceito focado na liderança desejada do gestor escolar. O artigo ainda descreve a gestão democrática e participativa, seu marco legal e desenvolve as relações efetivas do papel da liderança desse gestor no seu ambiente de trabalho. A escola democrática é aquela em que os seus participantes, tanto os da comunidade interna quanto os da externa, estejam coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos os discentes. Escolas são unidades importantes para a continuação da cultura da sociedade, por intermédio do ensino-aprendizagem, e que têm tarefas sociais e éticas peculiares, além de ser o locus da atividade profissional do professor e sua relação ampla com o alunado. Gerir, então, esse complexo de relações humanas deixa de ser algo apenas ligado a aspectos administrativos e burocráticos. A função do diretor se reveste de uma das mais importantes atividades no campo da educação e na construção com crescimento e desenvolvimento dessa sociedade. A gestão escolar que se deseja é, portanto, muito mais do que um dever fazer, ela é uma construção social na formação plena do ser humano, cidadão, autônomo e ético. O gestor escolar articula, incentiva e mobiliza seus seguidores para a conquista dos objetivos colimados pela comunidade escolar e o seu entorno em prol de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Gestão Democrática e participativa. Gestor escolar. Liderança.

INTRODUÇÃO

“Mais difícil conhecer a mente ou o coração de qualquer mortal até que ele seja testado em posição de chefia. O poder mostra o homem.” (Sófocles, *Antígona*)

As mudanças verificadas no mundo globalizado atual, em especial as ligadas à tecnologia e às comunicações, associadas às novas exigências de produção e competitividade, trouxeram à discussão a questão da liderança como tema central, principalmente nesta época de incertezas, restrições, ameaças e dificuldades de toda a sorte. A partir dessa noção amplificada e com ecos reverberando em amplos espectros da vida em sociedade, existe no campo educacional uma constante preocupação com a qualidade no âmbito do sucesso educativo e na gestão participativa, o que implica em uma educação básica encarada como responsabilidade por todos. Assim, teremos um crescimento como Nação com desenvolvimento sustentável.

O plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem – aprovado na Conferência Mundial “Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990 – já sinalizava que a falta de uma educação básica para significativas parcelas da população impediria que a sociedade enfrentasse, com vigor e determinação, as mudanças aceleradas que ocorrem e vêm ocorrendo. A educação que é ministrada hoje apresenta graves deficiências e o que se faz relevante, portanto, é melhorarmos inicialmente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça, tratar a gestão escolar e o ensino público com prioridade nas políticas públicas educacionais são necessidades essenciais.

A escola, como unidade básica e espaço de realização de objetivos e metas do sistema educativo, encontra-se hoje como centro da atenção da sociedade, constituindo-se de grande valor estratégico para o nosso desenvolvimento, assim como importante também para a qualidade de vida e demandas sociais das pessoas que orbitam o seu entorno comunitário. (LÜCK, 2000). Tal situação se torna um grande desafio com esforço especial para os gestores escolares, por exigirem

deles novas atenções, conhecimentos, habilidades e atitudes, que deságuam na necessidade de competências para a tomada de decisões participativas e justas. A partir desse ponto, a liderança desse gestor escolar entra em discussão.

O objetivo, portanto, desta pesquisa bibliográfica foi estudar a liderança que se faz aflorar no trabalho do gestor escolar, compelindo-o no trato do seu trabalho, quer pedagógico ou administrativo, do seu dia a dia. O referencial teórico contou, em especial, com os seguintes autores: Libâneo (2008), Paro (2003) e Lück (2000, 2002, 2009, 2011), no trato dos aspectos da gestão democrática e participativa e da liderança na gestão escolar e Bass (2008) – no aspecto histórico –, Chiavenato (2004), Bennis (1996) e Topping (2002), além de diversos documentos que retratam a liderança, tanto no tocante ao ambiente empresarial e também no meio militar. Utilizou-se ainda o trabalho de Polon (2011) que analisa quanti-qualitativamente os perfis de liderança e seus reflexos na gestão escolar.

Para uma melhor compreensão do que foi pretendido neste estudo, o presente artigo está organizado em três seções, além da Introdução e das Considerações Finais. A seção 2 descreve a gestão democrática e participativa, seu marco legal, caminhando pela gestão escolar e pelo gestor escolar, este investido na figura do diretor. Na seção 3, o foco foi tecer breves conceituações sobre liderança, tanto no meio militar e empresarial, forjando ao final um conceito focado na gestão escolar, antes passando por uma breve história desse vocábulo e de sua importância. Por último, foram desenvolvidas relações efetivas do papel da liderança desse gestor escolar *vis a vis* o seu dia a dia desenvolvido na escola e seus reflexos na gestão escolar propriamente dita.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) contou, em sua elaboração, com diversos setores da sociedade e em especial os educadores. Estes, que estavam empenhados no importante papel no sentido da democratização das políticas públicas de educação, incorporaram no art. 206, a gestão democrática da educação do ensino público como um de seus princípios basilares. (AGUIAR, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) também incorporou em seus artigos esse princípio constitucional, como a alínea VIII do art. 3º, “gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O art. 14 estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e, em especial, o princípio da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. O art. 12 assevera em sua alínea VI que deverá ser articulado essa gestão com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

O novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010), que se encontra em aprovação no Congresso Nacional, abarca a gestão democrática da educação em seu art. 2º, inciso X, junto com a difusão dos princípios da equidade e do respeito à diversidade. A meta 19 trata da nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar. A estratégia para cumprir esta meta é a aplicação de uma prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos de diretores escolares, acabando definitivamente com a indicação política.

Neste momento, abrimos um parêntese para alguns conceitos necessários ao tema em foco.

A Administração escolar, em seu sentido geral, é a utilização racional de recursos para a realização de fins pedagógicos. (PARO, 2003). Seus objetivos são os da educação, enquanto processo social, e da escola, enquanto instituição. (RUSSO, 2004). O importante é fazer o máximo e não fazer o melhor e o diferente, “corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor”. (LÜCK, 2000, p.13).

A substituição do enfoque de administração pelo da gestão é motivada e fundamentada, segundo Lück (2000), pelos seguintes pressupostos: a realidade

é global, é dinâmica e está sendo construída socialmente; o ambiente social e o comportamento humano são dinâmicos e imprevisíveis; a busca pelo sucesso e realização corresponde a um processo e não a uma linha reta; as organizações têm vida; e incertezas, ambiguidades, contradições, tensões e crises são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condição e oportunidade de crescimento e transformação.

Assim, pode-se conceituar gestão como uma “geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”. (CURY, 2002, p.165). Lück (2009, p.96) indica que é “um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados”. Por seu lado, Libâneo (2008, p.101) vê a gestão como “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativo”.

Este pesquisador acredita, concordando com os autores elencados, que gestão é mais do que administrar: é um processo dinâmico, que se desenvolve a partir das relações sociais que são dinâmicas e complexas, construídas em contextos históricos vivenciados ou não, mas repleto de interações constantes, diálogos improváveis e perplexidades diárias.

Na gestão democrática da escola já está necessariamente implícita a participação da população em tal processo. (PARO, 2003). Valoriza, portanto, “a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso”. (LIBÂNEO, 2008, p.132). Aguiar (2008) e Dourado (2006) afirmam ainda que é uma política direcionada à ampliação dos espaços de participação nas escolas de educação básica, como exemplo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares¹, que não é foco deste estudo.

¹ Conselhos escolares – ver Aguiar (2008); Dourado (2006) e Conselhos Escolares: uma estratégia de Gestão Democrática da educação pública (Brasil; 2004).

O conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e quaisquer outros representantes da comunidade que estejam interessados na escola e na melhoria do processo pedagógico. Gestão, como já comentado, pressupõe a ideia de participação, de uma ação construída em conjunto por seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva. (LÜCK, 2002).

Quando se fala em gestão democrática e participativa da escola pública, três temas aparecem recorrentes, mas que não retratam o verdadeiro ideal, talvez utópico, do que se deseja realizar como democracia verdadeira e consciência social dentro do ambiente escolar. Os temas não serão ampliados, mas constam de autores que poderão ser consultados para essa finalidade.

O primeiro é a possibilidade de a eleição para o cargo de diretor ser aberta à comunidade (LUPORINI; MARTINIAK; MAROCHI, 2011). O segundo trata dos recursos financeiros disponibilizados diretamente para a escola, revestido de um caráter de autonomia aparente dessa gestão. (DOURADO, 2007). O último tema trata da efetiva participação da comunidade externa nas tomadas de decisão pedagógicas e administrativas, além do fortalecimento dos conselhos escolares. (AGUIAR, 2008; DOURADO, 2006; PARO, 2003).

A gestão escolar

O foco da gestão escolar é a relação que é desenvolvida dentro dos limites da escola e do seu entorno comunitário. Lück (2002) comenta seis motivos para se optar pela participação na gestão escolar: melhorar a qualidade pedagógica; currículos concretos, atuais e dentro da realidade; aumentar o profissionalismo docente; evitar o isolamento dos diretores e professores; motivar o apoio comunitário às escolas e desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

A efetiva gestão escolar implica na criação de ambiente participativo, independente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro. Este sistema, segundo Lück (2002, p.17), visa “construir uma realidade mais significativa, não se cons-

titui em uma prática comum nas escolas”. O que é verificado de mais comum são as queixas dos diretores de que “têm que fazer tudo sozinhos [...] para o trabalho da escola como um todo, limitando-se os professores a suas responsabilidades de sala de aula”. Então, cabe no momento a seguinte pergunta como reflexão: o que estará faltando nessa gestão escolar?

A resposta parece ser simples e direta, mas existe um processo de resistência da ordem vigente e centralizadora da gestão, acarretando que aquela cultura escolar estabelecida terá que ser trabalhada para a mudança, construindo-se alicerces novos, fortes e permanentes para o estabelecimento de uma gestão participativa. Destarte, respondendo a questão formulada, cabe, em primeiro lugar, aos responsáveis pela gestão escolar promoverem a criação e manutenção de uma “ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania”. (LÜCK, 2002, p.18).

Essa autora (LÜCK, 2002, p.18-19) acredita que algumas ações especiais deverão ser buscadas para a mudança das relações amplas vigentes na escola, na tentativa de se criar um ambiente estimulador de participações da comunidade escolar, tanto interna como externa. Essas ações são:

1. Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo;
2. Promover um clima de confiança;
3. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
4. Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
5. Estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas e
6. Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Então, quem seria o responsável por essa *palavra e ação de ordem* na comunidade escolar? É recomendável que essa liderança seja exercida pelo diretor da escola, e que terá essa temática ampliada no próximo tópico deste artigo.

O gestor escolar - diretor

O termo competências tornou-se popular já há alguns anos, como meio de concentrar algum foco nas iniciativas desenvolvidas de pessoas (TOPPING, 2002), surgido num contexto de crise do modelo de organização taylorista e fordista, mundialização da economia, exacerbação da competição dos mercados, exigências de melhoria da qualidade dos produtos e flexibilização dos processos de produção do trabalho. Segundo Deluiz (1996), competência pode ser a capacidade de resolver um problema em uma dada situação, apoiando-se em resultados esperados.

Essa autora argumenta ainda que as competências são construídas ao longo da trajetória de vida profissional do trabalhador, o qual partilha de experiências e práticas coletivas. Ela cita Zarifian (1999 *apud* DELUIZ, 2001, p.11) que assevera que “a competência exprime uma mudança essencial nas organizações, configurando uma nova forma de atuação do trabalhador e, ao mesmo tempo, um novo modelo de gestão da força de trabalho”.

Em síntese, competência é a demonstração da capacidade de aplicar conhecimento e/ou habilidade e, quando relevante, atributos pessoais demonstráveis. Entende-se, assim, que o gestor escolar (que para o nosso estudo é o diretor da escola) reveste-se de toda a responsabilidade na gestão da organização-escola. Este diretor, em uma sociedade que passa a exigir a educação com qualidade para todos, vem assumindo, todavia, papéis que vão além da mera administração centralizadora e técnica.

A escola democrática, como visto, é aquela em que os seus participantes, tanto os da comunidade interna quanto os da externa, estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos. Desse modo, Lück (2009), em seu estudo sobre competências da gestão escolar, listou nove competências de gestão democrática e participativa inerentes ao diretor. Podem-se pinçar duas que têm foco diretamente neste estudo, porém, as demais completam com certeza o cabedal necessário na formação desse gestor.

A primeira competência é a de que o diretor *lidera* e garante a atuação democrática efetiva e participativa do conselho escolar ou órgão colegiado semelhante, do conselho de classe, do grêmio estudantil e de outros colegiados escolares. A segunda seria a de *liderar* a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas. (LÜCK, 2009, grifo nosso).

O que se pode verificar é que o verbo *liderar* está empregado com importância vital para a efetivação dessa gestão democrática e participativa, ratificando o que Lück (2009) afirma dessa liderança para a participação conjunta e organizada, e tendo como condições de sua concreta atuação quando existe a aproximação entre escolas, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; do estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania.

Na próxima seção, serão desenvolvidos conceitos e interpretações do vocábulo liderança, desde a sua visualização histórica, passando pelo ambiente militar, caminhando no lócus empresarial e, assim, adentrar como melhores práticas de liderança no meio educacional, foco deste estudo.

A LIDERANÇA EM DISCUSSÃO

O fenômeno da liderança está presente desde o surgimento das mais primitivas formas de aglomerados humanos. Segundo Bass (2008, p. 3), estudos antropológicos efetuados, tendo como base povos primitivos, concluíram que o líder é elemento presente em praticamente todos os aglomerados humanos, a despeito dos aspectos culturais e da complexidade de arranjos sociais e organizacionais.

Esses estudos também indicam que, mesmo na ausência de estruturas hierárquicas formais, sempre existem pessoas que tomam a iniciativa pela ação e desempenham papel principal nos processos de tomada de decisão de seus respectivos grupos sociais. A necessidade, portanto, de uma figura que se destaque

dentre os demais elementos de um grupo social qualquer, com capacidade para conduzi-lo, de forma voluntária, na consecução dos seus objetivos, tem sido fundamental para a subsistência, sobrevivência e sucesso do ser humano.

A despeito da alteração dos entendimentos e percepções sobre liderança ao longo do tempo, é lugar comum na literatura que as definições de liderança tendem a considerá-la como um processo de influência que ocorre em grupos humanos envolvidos numa ação coletiva. Em geral, as definições de liderança abordam: o caráter pessoal das interações; os efeitos do seu exercício; o comportamento dos líderes; e a interação dos líderes com a situação (ambiente) e os liderados. (BASS, 2008).

Apesar de ser um tema originalmente militar, um grande arcabouço teórico sobre a liderança vem sendo construído na iniciativa privada como forma de se alcançar um maior comprometimento dos colaboradores internos das empresas. Existem muitas teorias e conceituações sobre liderança e seria impossível e mesmo desnecessário, no âmbito deste artigo, tentar listar e explicar todas. Assim, os tópicos a seguir farão um breve sobrevoo sobre os conceitos de liderança, fazendo um pouso rápido na história do vocábulo, em seguida passará pelo meio militar e pelo ambiente empresarial, tentando forjar um conceito próprio que alicerçará o próximo capítulo deste artigo.

Breve histórico

A produção de conceitos e princípios escritos de liderança são uma constante desde a emergência da civilização. Registros foram encontrados em hieróglifos do Egito antigo, bem como em trabalhos de autores greco-romanos clássicos como Homero, Platão, Cícero, Plutarco e Marco Aurélio. No mundo oriental, a relevância da liderança é enaltecida em obras de pensadores chineses como Confúcio, Lao-Tzu e Sun-Tzu. Em comum, esses trabalhos apresentavam as responsabilidades dos líderes e como eles deveriam se comportar. (BASS, 2008).

Em decorrência, os escritos greco-romanos, abordando a liderança, exerceram marcante influência intelectual nos períodos medieval, renascimento e no

início da modernidade. Isto pode ser constatado por meio da leitura de o “Príncipe” de Maquiavel, à peça teatral “Ricardo II”, de Shakespeare, em obras do filósofo alemão Friedrich Hegel, e no clássico “Da Guerra”, de Carl Von Clausewitz. (BASS, 2008).

A palavra “liderança”, como nós a empregamos atualmente no mundo ocidental, tem sua origem no século XIX. O ponto de inflexão para a incorporação de entendimento mais sofisticado e conceitual ao termo pode ser creditado à Revolução Industrial, quando a estrutura fabril exigiu o desenvolvimento de comportamentos inovadores entre donos, capatazes e empregados, a fim de otimizar os processos de produção.

Nesse contexto, o relacionamento entre chefe e empregados era perversamente tirânico e visava puramente assegurar o máximo de eficiência nas linhas de montagem, por meio da realização de tarefas repetitivas por parte dos empregados, pouco importando o valor agregado da capacidade intelectual, criatividade ou iniciativa dos mesmos. Isto propiciou que os entendimentos de liderança se voltassem para assegurar tal eficiência, tornando os ambientes de trabalho altamente impessoais. (BASS, 2008).

A liderança evoluiu ao longo do século XX, quando foi abandonado a “teoria do grande homem”, nos quais os líderes já nasciam líderes (inato), para uma visão mais abrangente, que leva em conta a tarefa a ser realizada – objetivo comum, a relação do líder para com seus liderados, em uma dinâmica sociocultural, com o foco no desenvolvimento de todos e da organização. (TOPPING, 2002).

A liderança no meio militar

As Forças Armadas brasileiras possuem definições bem similares sobre liderança. Como a origem deste autor é a Marinha do Brasil, a conceituação que será a seguir exposta é oriunda do manual de Doutrina de Liderança da Marinha (BRASIL, 2004) e do histórico manual escrito pelo Capitão-de-Corveta Fernando Achilles de Faria Mello (MELLO, 1959), este que introduz uma epígrafe in-

interessante e que se coaduna com os valores institucionais dos seus integrantes: “Comandar, dirigir ou chefiar não basta. É imprescindível liderar!”

Os elementos essenciais da liderança militar-naval distinguem as sutilezas que diferenciam os entendimentos entre “chefia” e “liderança”. Aborda a primeira como a autoridade advinda da responsabilidade atribuída à função, associada com aquela decorrente de seu posto ou graduação. Em relação à última, enaltece o papel do líder como “condutor de homens” por meio da capacidade individual dos mais antigos em influenciar e inspirar seus subordinados. Em resumo, a doutrina estabelece o entendimento da liderança como processo de influenciar pessoas, a fim de motivá-las e obter seu comprometimento na realização de empreendimentos e na consecução dos objetivos da organização. (BRASIL, 2004).

A liderança não é uma ciência exata e precisa como a física ou a matemática. Não tem fórmula mágica e nem receita de bolo, tanto na visão militar como em todos os aspectos. Então o que ela é?

Considera-se como uma arte, porque no ambiente militar

Todo aquele que tiver a seu cargo um grupo de homens – seja como empregado de uma divisão, como instrutor, como chefe de uma torre de canhões, como sargenteante de uma divisão, etc., seja pela própria condição de mais antigo – estará sempre em foco, isto é, será por eles observado. Êsses homens irão verificar, quer se deseje ou não que o façam, que espécie de mais antigo é aquele que os comanda – de que quilate, quais as suas qualidades e defeitos. *Dirigir sêres que pensam e sentem é, assim, tarefa de grande responsabilidade.* (BRASIL, 1959, p.9, grifo nosso).

Nesse sentido, a doutrina de liderança da Marinha enfatiza que “o processo de influência de um grupo, que é a essência da liderança, está profundamente ligado aos valores éticos e morais que devem ser transmitidos e praticados pelo Líder”. (BRASIL, 2004, p.1-2). A doutrina preconiza, ainda, que valores como honra, dignidade, honestidade, lealdade e amor à pátria devem ser praticados e transmitidos, permanentemente, pelo líder aos seus liderados. (BRASIL, 2004). “A Marinha foi, é, e será tão boa ou tão ruim quanto o forem os homens que a constituem”. (MELLO, 1959, p.10).

As afirmativas citadas revelam que, no entendimento dessa Instituição, o exercício efetivo e sustentável da liderança passa inexoravelmente pelo desenvolvimento e culto de valores basilares. Por meio de sua doutrina de liderança, ela reconhece que os líderes navais aprimoram o exercício da liderança ao assumirem os valores da Instituição e ao estabelecerem padrões de conduta para os subordinados, possibilitando, assim, o desenvolvimento de equipes eficazes e coesas. (BRASIL, 2004).

Segundo ainda a doutrina naval, a liderança tem sua ocorrência em três níveis: direta, organizacional e estratégica. A referência seguida foi a similitude entre os níveis tático, operacional e estratégico, claramente de enfoque militar. Dessa forma, o entendimento doutrinário considera que a liderança direta abranja as relações líder-liderado, face a face. A liderança organizacional é apontada como aquela que ocorre em organizações de maior porte dentro da instituição, normalmente estruturada em Estado-Maior e que exerce seu comando por delegação de tarefas, de maneira predominantemente indireta. A liderança estratégica é aquela que define a política e a estratégia da Força Armada. (BRASIL, 2004, p. 1-2).

Pode-se concluir que no meio militar a “liderança é o processo de *influenciar pessoas* para motivá-las e obter seu comprometimento na realização de empreendimentos e na *consecução dos objetivos da organização*”. (BRASIL, 2004, p. 1-1, grifo nosso).

A liderança no ambiente empresarial

O entendimento sobre “liderança” é complexo e condicionado a uma série de fatores, notadamente sociais, temporais, situacionais e culturais. Decorre assim a existência de inúmeras definições, conceitos, percepções e abordagens sobre o tema, alcançando dimensões variadas galgadas nas mudanças ocorridas na civilização ao longo da história. No presente, os impactos da “Era da Informação” e do mundo globalizado ensejam novas leituras sobre o comportamento dos líderes e o próprio significado da liderança.

Liderar na atualidade se tornou um trabalho que envolve muita emoção, sentimento e consideração para com as pessoas. Esse líder deve exercer um papel similar ao regente de um grande coral, onde sua habilidade deve ser focada em orientar, dar o ritmo e não mais em impor um obstáculo intransponível aos seus subordinados. Nesse contexto, o espírito de liderança é muito valorizado, tanto no âmbito profissional como no pessoal, onde ser líder não é ser simplesmente “chefe” ou “gerente”, é muito diferente disto, pois os líderes autênticos são pessoas que já absorveram a verdade fundamental da existência, em que não é possível fugir das contradições inerentes à vida. Que aprenderam a não gerenciar seres humanos, e sim apenas liderá-los. (HUNTER, 2004).

Segundo Bennis (1995, p.80), os líderes conhecem a si mesmos, conhecem e desenvolvem seus pontos fortes. Também têm a faculdade de tornar as ideias tangíveis e reais para os outros, para que possam apoiá-las, e ter como “primeira competência da liderança o gerenciamento da atenção por meio de um conjunto de intenções ou pontos de vista, não em um sentido místico ou religioso, mas em um sentido de resultados, metas e direção”.

Esse autor assevera que a característica mais aparente de um líder é a sua capacidade de trazer as pessoas para perto de si, pois os bons líderes também tornam as pessoas esperançosas. Um ponto interessante realçado nos estudos de Bennis (1995), em mais de doze anos entrevistando e interagindo com diretores-executivos de empresas e líderes de todos os tipos nos Estados Unidos, é a sua afirmação de que uma das qualidades mais impressionantes e notáveis de um bom líder era a maneira como reagiam ao fracasso, pois simplesmente eles não pensam em fracasso. Todos eles entendem que gerenciar é fazer com que as pessoas façam o que é preciso. “Liderar é fazer com que as pessoas queiram fazer o que é preciso” (BENNIS, 1996, p.104).

Um dos autores da área de liderança e gestão, Topping (2002, p.103), trabalha com as competências de liderança e o seu desenvolvimento. Acredita também que a capacitação do pessoal para que dê o melhor de si é o cerne da liderança gerencial. Hoje em dia, “a liderança tem muito mais a ver com criar ambientes

onde as pessoas tenham condições de alcançar o sucesso do que tomar decisões e agir por conta própria”.

A exposição dos conceitos acima tem por objetivo realçar as distinções existentes, que fizeram surgir a liderança organizacional como mais uma abordagem dos estudos acerca da liderança. Os conceitos normalmente voltados para a liderança do ponto de vista pessoal ou físico, de exercício direto, foram elevados à esfera institucional, notadamente sob a ótica de que o líder por si só não conduz a organização, e mais ainda, a sua presença, limitada e eventual, necessita ser percebida de outras formas, ou seja, por meio dessa liderança. Na mesma abordagem nasce o conceito de liderança eficaz, aquela voltada para atingir os objetivos organizacionais, agrupando outros aspectos à liderança organizacional, tais como: o clima da organização e sua cultura, as comunicações e a motivação da instituição.

Os mais recentes entendimentos sobre liderança no contexto das organizações apontam para uma grande dificuldade na obtenção de líderes capazes de conduzir o processo de mudança cultural. “Aspectos como relações de poder, assunção de papéis organizacionais e a conscientização sobre a realidade da organização são grandes questões com as quais as lideranças têm que se defrontar”. (GRUBER, 2001, p. 80).

A liderança no ambiente escolar

A referência principal deste tópico foi o livro de Lück (2011) cujo título é “Liderança em Gestão Escolar”. Essa autora acredita que a liderança na escola é uma característica importante e inerente à gestão escolar, por intermédio da qual o diretor orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interna e externa), com o escopo da melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

Essa autora (2011, p.25, grifo nosso) afirma, o que vejo com real importância, é que a gestão escolar é um processo que tem que ser efetivamente compartilhado e sendo a competência no foco da liderança “constituindo-se em um dos

fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais [...] *não é possível haver gestão sem liderança*".

O indivíduo que exerce a liderança é visto como aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer autoridade estatutária. Esta liderança não é imposta por artifícios legais, porque ele consegue ser aceito e, principalmente respeitado, unindo e representando o grupo na realização dos anseios comuns e metas da escola. O líder não é o chefe institucional, ele é mais do que uma representação fixa e central no organograma da instituição. Ele descentraliza a sua liderança como ato de uma gestão democrática em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada por todos os participantes da comunidade escolar. (LÜCK, 2011).

“O exercício da liderança é fundamental ao processo educacional, de modo que possa superar sua tendência reprodutivista que limita enormemente a qualidade do ensino”. (LÜCK, 2011, p.145). A autora apresenta ainda um trabalho realizado no projeto Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar (Projeto Renageste²), que expõe indicadores para a qualidade na gestão escolar e ensino, onde afirma que a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes, ao liderarem as ações da escola, fazem-no orientados por uma visão global e abrangente do seu trabalho.

São nove os indicadores encontrados, a saber: liderança educacional, flexibilidade e autonomia, apoio à comunidade, clima escolar, processo ensino-aprendizagem, avaliação do desempenho acadêmico, supervisão dos professores, materiais e textos de apoio pedagógico e espaço físico adequado. Nesse estudo, segundo a autora (LÜCK, 2000, p.2, grifo nosso), os

[...] dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades.

2 Sigla da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional foi criada em maio de 1996, a partir da iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). O objetivo principal da Rede é promover a reflexão, o intercâmbio de experiências e a formação de recursos humanos, destinados a contribuir para o avanço da gestão educacional no País. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=297>>. Acesso em: 21 maio 2012.

No guia de “Indicadores de Qualidade da Educação³”, uma das dimensões analisadas é a gestão escolar democrática, em que deixa claro, para que ela seja considerada democrática, as seguintes características: o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício, a transparência financeira. Dos indicadores e perguntas constantes desse guia, a primeira é relevante ao estudo em tela: “a direção consegue informar toda a comunidade escolar sobre os principais acontecimentos da Escola?” (RIBEIRO, 2004, p.32).

Em estudo realizado em 2008 pela McKinsey&Company, “Como os sistemas Escolares de melhor desempenho do Mundo chegaram ao topo”, foram apresentadas quatro lições que deverão ser seguidas, a saber: a qualidade de um sistema educacional não pode ser maior que a qualidade de seus professores; a única maneira de melhorar os resultados é melhorar a instrução; alto desempenho significa que todas as crianças devem ser bem-sucedidas e a última e mais interessante para este artigo é que *toda escola precisa de um grande dirigente*. (MCKINSEY&COMPANY, 2008, p.25, grifo nosso).

Da gama de conceitos que podem ser expostos oriundos das mais diversas fontes – utilizando-se os verbos elencados – e de alguns pontos que foram observados nesta seção, acredita-se que a liderança não é somente mais uma função exclusiva do indivíduo. É também uma função do grupo. Os líderes possuem uma visão do futuro que deve ser conquistado por todos os seus seguidores. Para tal intento, ele influencia, mobiliza, incentiva, articula e inspira a criação e o desenvolvimento de um futuro melhor orientado para a vitória. Assim, o líder propõe fazer o que é preciso, ultrapassando obstáculos interpostos no caminho, obtendo sucesso e alcançando as grandes metas e objetivos que foram estipuladas por todos, dentro de uma ambiente de harmonia e participação. Em suma: liderar é ensinar, mas também é aprender.

3 Coordenado pela Professora Vera Masagão Ribeiro.

O PAPEL DA LIDERANÇA NO GESTOR ESCOLAR

O gestor escolar, como já visto, passou a ter uma gama de ações inerentes ao seu dia a dia de trabalho, além das já tradicionais administrativas, absorvendo também os aspectos pedagógicos. Em estudo realizado sobre os perfis de liderança, Polon (2011, p.43), já sinalizado por Lück (2011) e Sammon (2008), utiliza-se do conceito de escola eficaz, aquela que “o aprendizado dos seus alunos vai além do aprendizado típico de escolas frequentadas por alunos de origem social semelhante”, para introduzir que a liderança do gestor escolar é desejável e importante nas condições de favorecimento da eficácia em educação.

O estudo realizado por essa autora sobre escolas eficazes e a sua relação com a gestão escolar tinha como hipótese preliminar de pesquisa “que deveria haver distintos perfis de liderança e que os mesmos condicionariam as condições de trabalho escolar e estariam associados aos resultados obtidos pela escola”. (POLON, 2011, p.7). Em seu trabalho, os achados quantitativos que foram obtidos via questionário do diretor (2005 e 2006), de uma amostra de 68 escolas da cidade do Rio de Janeiro⁴, contendo dez perguntas⁵, são interessantes na categorização das lideranças existentes.

Ao final foram estabelecidos três tipos de perfis de lideranças encontrados nos gestores escolares que foram identificados por intermédio de fatores assim nomeados: Fator 1 – Liderança Pedagógica; Fator 2 – Liderança Organizacional; e Fator 3 – Liderança Relacional. Estes três fatores juntos explicam cerca de 64% da variabilidade dos dados de toda a base selecionada, “o que tecnicamente define a validade estatística dos novos fatores obtidos”. (POLON, 2011, p.10).

A autora separa os três fatores em relação às dez perguntas do questionário do diretor e dentro dos maiores percentuais obtidos com base na Matriz de Correlações. A liderança pedagógica é arregimentada por uma forte correlação

4 Estudo longitudinal - Composição da amostra – 30 escolas da rede pública municipal, 05 da rede pública federal e 23 da rede privada. Questionário do diretor – base 2005 – 58 respondentes; base 2006 – 60 respondentes.

5 Ver Quadro 1 – Itens incluídos no Questionário Diretor (POLON, 2011, p.7).

entre as tarefas que expressam especial atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar, ou seja, assistir às aulas e orientar pedagogicamente os professores; promover reuniões pedagógicas e orientar os professores na elaboração de projetos didáticos e deveres escolares. A liderança organizacional tem o intuito de dar suporte ao trabalho do professor em suas atividades cotidianas e administrativas, elaboração de relatórios, atas, planilhas. Por último, a liderança relacional está vinculada às tarefas que exigem a presença do diretor no cotidiano escolar, no atendimento dos alunos, pais e professores, inclusive na organização de festas e eventos na escola.

Ao final, a autora ratifica que os estilos ou perfis de liderança escolar se constituem em fatores “a afetar a eficácia do ensino, que neste trabalho foram expressos [...] indica a necessidade de valorização da dimensão pedagógica [...] no cenário atual marcado por políticas públicas educacionais [...] por princípios de descentralização-desconcentração”. (POLON, 2011, p.16). A leitura verificada encaminha-se com a consequente e necessária autonomia das escolas públicas, a fim de a construção da gestão democrática e participativa com qualidade do ensino-aprendizagem para um contingente maior de alunos.

Outro estudo interessante, sobre liderança e sua relação com as escolas eficazes, é apresentado por Sammons (2008), que destaca onze características-chave de eficácia e melhoramento escolar. A primeira a ser descrita e que tem ligação direta com este estudo, foi a “Liderança Profissional”. A autora afirma que quase todos os estudos sobre eficácia escolar mostram a liderança como fator-chave, necessária para dar início e manter o melhoramento da escola. O papel que esse líder desempenha é caracterizado pela visão, valores e objetivos da escola e às suas abordagens em relação a mudanças. Ele tem que ter decisões firmes e objetivas, um enfoque participativo de todos e um verdadeiro profissional que lidera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, a vida na sociedade contemporânea é altamente complexa. As escolas são unidades importantes para a continuação da cultura dessa sociedade, por intermédio do ensino-aprendizagem, e que têm tarefas sociais e éticas peculiares, além de ser o lócus da atividade profissional do professor e sua relação ampla com o alunado. Gerir, então, esse complexo de relações humanas deixa de ser algo apenas ligado em aspectos administrativos e burocráticos. A função do gestor escolar se reveste de uma das mais importantes atividades no campo da educação e na construção com crescimento e desenvolvimento dessa sociedade. Por isso, a necessidade da competência de liderança na sua ação pedagógica-administrativa.

O professor pode aprender a gerir em bancos escolares de formação continuada, tornando-se um futuro diretor sem problema algum. Não é possível, porém, que ele resolva todos os problemas e questões relativos à sua escola sozinho. Ele precisa e deve delegar aos professores e demais integrantes da comunidade escolar as tomadas de decisões para o atingimento de metas e objetivos institucionais e pedagógicos que foram traçados e acordados por todos. Soma-se também o bom ambiente que deve existir entre toda a comunidade escolar, tanto a interna, quanto a dos professores, alunos e funcionários, quanto também no seu entorno e externa à escola, como pais, comunidade e órgãos do governo.

As ações específicas relativas à liderança do gestor escolar estão diretamente associadas às escolas eficazes, àquelas que fazem a diferença no aprendizado dos seus alunos. Para tal, torna-se necessário que exista uma comunicação também eficaz entre os líderes e os seus liderados, criando uma ambiente útil de confiança e de interação, luminar da motivação e da busca pelas realizações de todos, tendo o aluno como norte de todo o trabalho desenvolvido.

Nem toda a situação exige a liderança participativa, algumas vezes a determinação e o pulso forte têm que ser empreendidos no desenvolvimento da gestão escolar. Os diretores de escolas eficazes relacionam o estilo de liderança adequa-

do de acordo com a situação, mas nunca poderão fugir do diálogo: o saber ouvir é mais importante, às vezes, do que o ordenar. A gestão democrática e participativa que se deseja na unidade escolar é muito mais do que um dever fazer simplesmente, ela é uma construção social e histórica que cria raízes fortes na formação plena do aluno, como ser humano, cidadão, autônomo e ético, pronto para viver em sociedade.

O conceito que foi forjado anteriormente, oriundo das leituras realizadas, pode ser aplicado na gestão escolar que busca a qualidade da educação pública e no trilhar da escola eficaz, onde a liderança não é somente mais uma função exclusiva do indivíduo. É também uma função do grupo. O diretor possui uma visão do futuro e parte para a sua conquista junto com todos os seus seguidores. Para tal cumprimento, influencia a sua comunidade, a incentiva e a inspira na criação e para o desenvolvimento de um futuro melhor, ultrapassando obstáculos interpostos no caminho em conjunto, obtendo o sucesso e alcançando as grandes metas e objetivos que foram estipuladas por todos, dentro de uma ambiente de harmonia e participação. Em suma e repetindo: liderar é ensinar, mas também é aprender.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos conselhos escolares. **Educar**, Curitiba, n.31, p.129-144, 2008.

BASS, B. M. **The bass handbook of leadership**: theory, research & managerial applications. 4. ed. New York: Free Press, 2008.

BONA, J. **A construção social de conceito de liderança**: representação social de professores e gestores da Rede Pública Municipal de Timbó. 2010. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 5 out. 1988. Publicação original.

BRASIL. Estado-Maior da Armada. **EMA 137 Doutrina de Liderança na Marinha**. Brasília, DF: EMA, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.27833, 23 dez. 1996. Publicação original.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, edição extra, Brasília, DF, p.1, 26 jun. 2014. Publicação original.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. Transformado na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

BENNIS, W. **A invenção de uma vida**: reflexões sobre lideranças e mudanças. Tradução Renata Silva Cardoso. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos**: o capital humano das organizações. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

COMO os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo. São Mateus: Faculdade Vale do Cricaré, 2008. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2008/como-sistemas-escolares-melhor-desempenho-mundo-chegaram-ao-topo-597753.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2012.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v.18, n.2, p.163-174, jul./dez. 2002.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.22, n.2, p.15-21, maio/ago. 1996.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.13-25, set./dez. 2001.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, especial, p.921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F. *et al.* **Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 7).

GRUBER, L. S. **Liderança**: habilidades e características do líder numa organização bancária: um estudo de caso. 2001. 150f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Estratégico) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

HUNTER, J. C. **O monge e o executivo**. Tradução Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão, 4).

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜCK, H. (org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v.17, n.72, p.1-195, fev./jun. 2000.

LUPORINI, Teresa J; MARTINIAK, Vera Lúcia; MAROCHI, Zélia Maria L. Eleição e formação de diretores de escolas municipais: a legislação e as práticas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.43, p.214-222, set. 2011.

MELLO, Fernando A. de F. **Noções sobre liderança**: para escalões intermediários da hierarquia militar-naval. Rio de Janeiro: Imprensa Naval, 1959.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003.

POLON, Thelma Lucia P. Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011.

RIBEIRO, Vera M. (coord.). **Indicadores da qualidade na educação**: ação educativa. São Paulo: Unicef, PNUD; Inep-MEC, 2004.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v.6, n.1, p.25-42, jun. 2004.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p.335-392.

TOPPING, Peter A. **Liderança e gestão**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

CAPÍTULO 2

A ARTE DE ENSINAR E A PANDEMIA COVID-19: A VISÃO DOS PROFESSORES

Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino

Resumo: O objetivo deste estudo é apresentar a pluralidade da visão dos professores, que emerge das ações empreendidas para minimizar as dificuldades que se apresentam no ensino remoto. Sua relevância se encontra nas ações e reações dos envolvidos, e se constituem em possibilidades para gerar políticas públicas que motivem e fomentem a educação de qualidade. A seguinte questão de pesquisa norteou este trabalho: Que lições poderiam ser aprendidas pelos envolvidos em sua prática docente após a reabertura das escolas? Foi realizada uma pesquisa exploratória, com a escolha da abordagem metodológica de investigação qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário *online*, direcionado aos professores que atuavam em sala de aula e passaram a atuar no ensino remoto. Compartilhar conhecimento é algo complexo e demanda uma diversidade de ações, de intervenções, de processos que por mais sofisticada que seja a tecnologia utilizada, ela com certeza não permite desenvolver todas as estratégias que o professor utiliza dentro da sala de aula. As tecnologias aproximam a distância física, mas a troca que acontece naturalmente entre professor e aluno, entre aluno e aluno, acreditamos que só exista quando todos estão em um mesmo ambiente físico, sob as mesmas condições físicas e humanas, em especial na educação básica. As lições aprendidas: (i) melhorar nossa formação ou pós-formação com a introdução de disciplinas ligadas aos meios digitais e tecnológicos; (ii) compreender que a educação a distância é uma possibilidade de ser aplicada em nossa prática docente; (iii) incluir no Projeto Político Pedagógico alternativas viáveis de ensino, aprendizagem e avaliação; (iv) nas reuniões de pais e mestres ou de conselho de classe, procurar colher todas as observações possíveis, tanto positivas quanto negativas. Precisamos recalcular rotas, minimizar as dúvidas que surgem na prática, de maneira a nos adaptarmos às novas estratégias tecnológicas da arte de ensinar.

Palavras-chave: Ensino remoto. Pandemia COVID-19. Prática docente. Processo ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

“Felizes os Educadores que aprendem a fazer da ação de cada dia a semente da nova sociedade. Infelizes os Educadores que não sonham porque não terão a coragem de se comprometer na luta criadora de uma nova sociedade a partir de sua prática educativa.” (TEÓFILO, 2008¹).

O mundo globalizado atual, onde as fronteiras físicas são apenas meras referências simbólicas, está integrado e conectado em comunidades e organizações, em que novas conexões de tempo e espaço são construídas, tornando-o, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 2005). Bauman (1999, p.67, grifo nosso) deixa claro que o “significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o caráter indeterminado, indisciplinado e de **autopropulsão dos assuntos mundiais**; ausência de um centro [...] é a nova desordem social”. E essa desordem ou ausência de um centro vem ao encontro do que o mundo vive atualmente, a partir da declaração, em 11 de março de 2020, da pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), pela Organização Mundial da Saúde (OMS)².

A circulação de pessoas está compulsoriamente dificultada e estamos fazendo um “distanciamento social”. As instituições de ensino não poderiam ficar excluídas, pararam por um período indeterminado, fecharam suas portas, pois ainda não sabemos o que vai acontecer nos próximos dias e meses. Ensinar hoje em dia é desenvolver uma ação estratégica especializada, fundada no conhecimento próprio, ou seja, o do professor. Esse, por sua vez, busca fazer com que todos os seus estudantes aprendam algum conteúdo, que se considera socialmente necessário. As relações com os alunos, segundo Tardif e Lessard (2008, p.141), têm como ideia central a de que “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”.

1 TEÓFILO, J. I. P. **As Bem-aventuranças do Educador**. 2008. Disponível em: <http://supervisaoescolarurei.blogspot.com/2008/04/as-bem-aventuranas-do-educador-jos-ivan.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

2 Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 23 jun. 2020.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019 (CRUZ; MONTEIRO, 2019), possuímos 48.455.867 estudantes nesse nível educacional, com 181.939 estabelecimentos de ensino e 2.226.423 professores, considerando todas as redes públicas e privadas. Esses números, com certeza, expressam a dimensão e o desafio no horizonte de gestores, professores, família, alunos e toda a comunidade que orbita a instituição escolar. Dayrell (1996, p.1) nos deixa intrigados, ao asseverar que existe na escola um confronto de interesses “[...] de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que define conteúdos da tarefa central, [...]; de outro, os sujeitos - alunos, professores, funcionários, [...], fazendo da escola um processo permanente de construção social”. No momento atual, ergue-se inicialmente a seguinte pergunta: O que acontece no processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, quando as escolas do ensino formal se encontram fechadas?

As desigualdades escolares no Brasil são imensas e têm origem nos mais diversos fatores. Desde os anos de 1960, as pesquisas educacionais vêm demonstrando que as desigualdades escolares não são produzidas – e reproduzidas – apenas por fatores escolares e extraescolares e não podem ser entendidas de formas apressadas (EDITORIAL, 2020). O fechamento das escolas, retirando o estudante, mesmo que seja momentaneamente, de um ambiente de construção social, de convívio com os demais colegas, da sua relação com o professor, requer uma avaliação da didática e das ações que esse docente está sendo compelido, compulsoriamente, a realizar, para que a aprendizagem do seu alunado não seja prejudicada.

O presente estudo, portanto, tem como objetivo principal apresentar as diversas visões que estão surgindo através dos professores, em função das ações que foram ou estão sendo empreendidas, para que não haja prejuízos na aprendizagem dos estudantes, nesse período de fechamento das escolas. Este estudo não entra nos aspectos ligados à emergência sanitária que vivemos, nem sobre os campos político e econômico da temática de um mundo pós-pandemia. O seu fio condutor é o campo da educação, sua relação com a arte de ensinar, com o fulcro no aprendizado dos estudantes.

Esta pesquisa pretende gerar subsídios que apontem caminhos para uma melhor preparação e formação de nossos docentes. A relevância do tema está na possibilidade de, a partir de uma radiografia do panorama conjuntural atual, estabelecer em que medida as ações e reações dos professores podem gerar políticas públicas que motivem e fomentem uma educação de qualidade em nosso país. Assim contextualizado, a seguinte questão de pesquisa norteou este trabalho: Que lições poderiam ser aprendidas pelos envolvidos em sua prática docente após a reabertura das escolas?

METODOLOGIA DA PESQUISA

O processo de investigação foi iniciado com uma pesquisa sobre o tema na Internet, prosseguindo com uma pesquisa exploratória bibliográfica e documental preliminar, que serviu para a construção do embasamento teórico, e que ensejou a seleção de dados bibliográficos e posterior leitura analítica e fichamento. Este estudo é o terceiro de uma trilogia sobre o eixo central *Educação e a Pandemia COVID-19*. O primeiro artigo tratou do tema no mundo, com as ações de políticas públicas idealizadas, com especial atenção à China e à América Latina. O segundo artigo trabalhou com o enfoque da aprendizagem do estudante brasileiro. O tema deste estudo é o professor, sua prática docente, em tempo de fechamento das escolas, as visões e ações empreendidas.

Foi realizada uma pesquisa exploratória, com a escolha da abordagem metodológica de investigação qualitativa. A coleta de dados contou com um questionário, construído via *google forms* e a distribuição do link (<https://forms.gle/Jx1kgHqgT4nbxSRf6>) aos amigos docentes, sujeitos da pesquisa, professores em atividade de sala de aula. De posse dos resultados dos questionários, efetuou-se uma análise do material gerado, com base nos eixos considerados – educação, ensino-aprendizagem, didática, professores, estudantes, família, pandemia COVID-19 e ensino remoto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando hierarquizarmos os problemas nacionais, se isso é possível, nenhum se sobressai tão relevante e grave como a educação, que é considerada uma função social eminentemente pública, com a cooperação ativa de todas as instituições sociais. Como bem descrito e claro no art. 205 da nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988, grifo nosso), “**A educação, direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho”.

A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (BRASIL, 2020). Para o caso específico da educação básica, em seu art. 1º, dispensa a obrigatoriedade do número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, que é descrito no inciso I, do art. 24 da LDB (BRASIL, 1996), que estabelece como carga horária mínima anual de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 2020).

O caminho escolhido pelas redes de ensino nos estados e municípios foi partir para o que ficou denominado de “ensino remoto”. A revista acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro apresentou um estudo com as principais plataformas de apoio desenvolvidas para o ensino *on-line*. O estudo indicou que a Rede Escola é utilizada em dezessete estados brasileiros e o *Google Classroom* em cinco (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2020, p.12).

Esse modelo de ensino traz implicações importantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Entende-se que a escola não existe sem professores, sem alunos, sem corpo pedagógico-administrativo e sem a família. O ambiente escolar promove possibilidades de sinergia entre seus integrantes, fato que é de suma importância para a consolidação do processo educativo – ensino, aprendizagem e avaliação.

Nesses momentos de interação, são fundamentais a aplicação e o desenvolvimento de estudos concebidos no campo da pedagogia, a ciência da educação. Com seus objetivos direcionados aos fenômenos educativos, a pedagogia se preocupa também com a problemática da formação humana, temáticas importantes para o exercício pleno da cidadania.

Diante do imperativo para atuar com o “ensino remoto”, a educação formal, personificada nos professores, precisou responder positivamente à demanda por uma rápida adaptação, pela transformação de sua prática. Essa, que transcorria em um ‘ambiente propício ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem’, com a urgência imposta pela situação sanitária, adentrou no ‘ambiente de educação informal’, reclamando a efetiva participação da família.

É um momento em que todos os envolvidos com o processo educativo são convidados a refletir a respeito dos métodos e técnicas utilizados no processo ensino-aprendizagem. O Estado, a família e a sociedade precisam assumir suas responsabilidades, todos são coparticipantes na garantia desse direito que é fundamental e inalienável.

No conjunto dessas transformações, é fundamental compreender o papel desempenhado pela didática, pois ela tem em sua gênese a mediação entre o que é ensinado em suas bases teórico-científicas da própria educação escolar e a prática docente.

Segundo Libâneo (1994, p.29) “O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos”. É uma via de mão dupla, cujo fluxo é determinado pelo impacto da ação docente na vida dos alunos. É um processo que se encontra em patamares mais elevados do que a mera transmissão de conhecimentos e de oportunidades para a aquisição de habilidade e desenvolvimento de competências. Assim, temos a responsabilidade de melhor nos prepararmos para a nossa profissão, pois acreditamos que, por intermédio da prática escolar e do nível de influência que empreendemos sobre os alunos, podemos proporcionar a eles possibilidades de exercer direito à educação.

A sala de aula é o *locus* onde a relação professor-aluno se desenvolve em maior intensidade, em princípio, em todo o processo de ensino-aprendizagem. A

gestão da sala de aula supõe um gesto que se apoie, ao mesmo tempo, nos saberes a construir, nos procedimentos de implementação das atividades e na lógica das interações dos alunos com o mestre. Freire (2008, p.86) ressalta que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”.

Assim, portanto, precisamos procurar uma nova forma de ensinar e aprender, pautada no contexto do mundo atual e considerando o que se tem em casa, o envolvimento da família e a vida de distanciamento social. É preciso explorar novas maneiras de aprendizagem e interações que estimulem a curiosidade e a criatividade nos alunos para além do currículo acadêmico. O papel docente está em “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 2008, p.118). Conteúdo sem contexto, na prática docente não gera significado.

Em estudos realizados sobre o tema educação e pandemia, (HONORATO, 2020a, 2020b, grifo nosso), dois gargalos foram verificados no ensino remoto: nossa situação de distribuição de Internet banda larga no Brasil e a **não preparação do professorado para essa atividade do ensino a distância**. O clima socioemocional na sala de aula é importante para o ensino e a aprendizagem, e, na situação atual, sua relevância passa para a sala de jantar ou para outro ambiente familiar, em que momentos de diálogos podem ser criados pela quarentena. Educadores, professores e pais descobrem, nas aulas *on-line*, a falta de políticas públicas para esse setor e enfrentam o desafio de viver isolados socialmente, tentando criar novas formas para a rotina familiar.

Em função desse dilema do ensino remoto por via da ferramenta digital e a possibilidade de o estudante ficar muito tempo na frente da tela do computador, em especial os alunos do ensino fundamental, apresentei, por e-mail, ao professor e especialista no tema Daniel Mill (2020), o questionamento de como poderia a Educação a Distância (EaD) contribuir para o aprendizado de crianças e adolescentes. Ele respondeu:

“Estou certo de que a EaD tem muito a contribuir para o ensino fundamental, mas vejo pecados na forma emergencial como está sendo posta em prática: **falta tempo para planejamento, falta de preparação dos professores e estudantes**, maior foco no conteúdo do que no estudante etc. [...] Ademais, estou prevendo muitas críticas injustas à modalidade de EaD por adoção indevida [...]”.

Tardif e Lessard (2008, p.263) compararam o trabalho industrial ao trabalho docente no âmbito das tecnologias e verificaram a substancial diferença existente entre o domínio da atividade técnica e a educação. Ressaltam os autores, que, enquanto o trabalho industrial lida com a casualidade, com funcionamentos regulares, classes de objetos e séries, as tecnologias interativas, utilizadas no contexto da escola, lida com seres humanos. Podemos verificar, portanto, que os docentes “lidam com relações sociais ou com indivíduos, e com relações que apresentam irregularidades; confrontam-se com indivíduos e particularidades”. Isso reforça a ideia de que cada aluno tem tanta importância quanto todos os outros para o professor.

A prática escolar do professor, “que assegura a realização do trabalho docente” (LIBÂNEO, 2011, p.19), está sujeita a condicionamentos de diversas ordens, em especial o sociopolítico e o ideológico. Assim, ele deve ter a consciência e a reflexão de que a sua ação, dentro da sala de aula, afeta de sobremaneira o desenvolvimento do seu alunado. Morales (2006, p.17) aponta que o professor pode “ensinar algumas tantas coisas com nossas explicações, e outras diferentes com o que somos, com nossa maneira de nos relacionar com os alunos [...] até mesmo o modo de olhar os alunos diz algo para eles.”

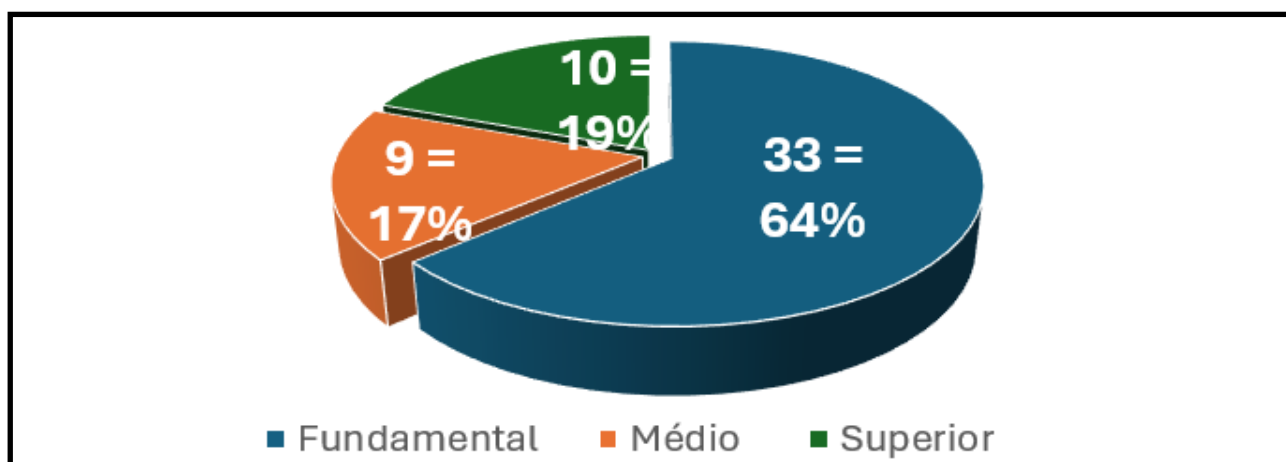
Ensinar não é apenas uma mera transferência de conhecimentos de uma pessoa mais velha para uma mais nova, é muito mais. Os processos de ensinar e aprender não são tão simples de serem resolvidos apenas por recursos tecnológicos. Lidar com seres humanos é complexo, os ritmos, tempos e processos de aprendizagem são diferentes. Freire (2008, p.23) nos deixa claro que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

Em estudo realizado sobre as lições que estão surgindo com o fechamento das escolas devido à pandemia COVID-19, foi possível verificar que não havia uma plano contingencial para o fechamento das escolas e a continuação das aulas através do ensino remoto, pois a educação não se improvisa. Foi sugerida a inclusão no Projeto Político-Pedagógico da escola alternativas de ensino híbrido, para quando ocorrer a necessidade de fechamento, durante o período letivo. O mesmo estudo revelou que o currículo das atuais formações acadêmicas para a docência, não contempla a preparação dos professores para o uso das nova tecnologias educacionais (HONORATO, 2020a).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O instrumento de coleta de dados propriamente dito foi, como já informado, um questionário com três perguntas abertas e uma fechada. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram 52 professores dos níveis escolares fundamental, médio e superior, como mostrado no Gráfico 1 a seguir. Nele, podemos verificar que o maior contingente de respondentes está no ensino fundamental, com um total de 33 professoras(es), um percentual de 64% do total. Destacamos que as contribuições de todos os professores foram de suma importância para o desenvolvimento deste estudo, em especial, quando articulamos a teoria docente à prática vivenciada e observamos um momento de ruptura social.

Gráfico 1 – Total de professores respondentes por níveis escolares



Fonte: os autores.

As análises foram realizadas de acordo com as perguntas em sua ordem sequencial. A identidade dos docentes respondentes foi preservada, e as respostas, quando mencionadas, foram discriminadas pelo código alfanumérico, escolhidas aleatoriamente, conforme os questionários respondidos eram analisados. Dentro de sua ação docente, por exemplo, o professor do ensino fundamental recebeu o código “PF1”, o primeiro do ensino médio é “PM1”, o do superior o “PS1”, e assim numerados sequencialmente. As perguntas e suas respectivas análises estão organizadas em função do referencial teórico abraçado e discutido. Procurando conhecer a realidade dos professores, todas as respostas foram consideradas, sendo as mais conspícuas a este estudo separadas, e as demais presentes em uma costura textual.

• **Como você se sentiu como professor e como foi sua resposta aos novos desafios educacionais desta emergência?**

O que se pretendeu com esta questão foi termos a real noção de como ocorreu a resposta aos novos desafios compulsoriamente enfrentados pelos professores, quando obrigados a apresentar soluções para sua prática docente, uma vez que não estão mais em sala de aula e em contato direto com seus alunos. Uma resposta importante foi a da professora do ensino fundamental (PF1, grifo nosso) que afirmou: “[...] me senti desafiada a criar novas estratégias de ensino, e minha resposta foi ‘me reinventar’ diante dos **desafios impostos pelo uso de tecnologias para interagir com os alunos**”.

Uma resposta recorrente foi a de não se sentir preparado para o uso das tecnologias digitais para o ensino remoto, como na fala dessa professora, que também nos apresenta a possibilidade, também sentida, no aumento das desigualdades educacionais:

“Incompetente na atuação. Tentar inovar sem estruturação física das famílias atendidas é impossível. No mínimo, incorremos no erro de gerar mais desigualdades, ao não atentarmos para o atendimento da universalidade do ensino, previsto na constituição” (PF18).

O que também é afirmado pela PF11 (grifo nosso): “Sem poder trabalhar, porque a rede em que atuo **não tem TI para nós e nossos alunos**...inclusive, nada se falou da reposição e apoio pedagógico até agora”.

Quando passamos para o ensino médio, podemos verificar que as situações vivenciadas pelos professores não são muito diferentes. A professora, que atua em uma escola especial para alunos com deficiência múltipla sensorial, assevera que há

[...] **falta de acessibilidade de programas e a situação econômica de nossos alunos**, cuja maioria não tem computador ou mesmo celular com pacotes de Internet que permitam receber textos e sustentar chamadas em salas remotas [...] Meu sentimento como professora do ensino básico foi e é de **total impotência** diante da fragilidade de nosso alunato” (PM1, grifo nosso).

No caso do ensino médio, em que os alunos se situam entre 14 e 17 anos, podemos verificar situações consideradas positivas no trato do ensino remoto com a prática docente: “Não tive resistências às novas metodologias” (PM2). “Tranquila. **É necessário mudar práticas e adaptar estratégias**” (PM3, grifo nosso). “Eu me senti bem e, para falar a verdade, gostei muito, pois pela Internet, temos uma maior dinâmica para trabalhar com os alunos. (PM5)”. E PM4 (grifo nosso) assevera:

A educação acompanha a sociedade. E os momentos vivenciados, com a pandemia, só demonstram **essa versatilidade da educação e nossa capacidade de nos adaptar**, de seguirmos a necessidade do momento, que nos pede maior mediação tecnológica, busca da melhor metodologia, sem que **não deixemos de valorizar o contato humano**”.

No ensino superior, que, a princípio, deve alinhar o ensino remoto com a prática docente, foram percebidos quase os mesmos sentimentos que nos demais níveis escolares. Na resposta do primeiro professor, podemos verificar as incertezas que o deixam desanimado em sua prática, porém, a sua instituição está procurando soluções na formação continuada para o uso de plataformas tecnológicas digitais: “As respostas têm sido estudar, adiantar produção científica e aguardar para o retorno. **A instituição começa a ofertar algumas capacitações sobre educação a distância e plataformas on-line de trabalho**, que estou fazendo ou farei em breve, para possível uso em aulas remotas.” (PS1).

Independentemente do nível escolar, o preparo docente para um ambiente de ampliação da educação a distância, como uma das formas de metodologia for-

mativa e de qualidade, remete-nos às seguintes respostas: **“Despreparada e sem destino”** (PS4, grifo nosso). **“Desafiada a exercer a profissão da melhor maneira possível dentro de uma nova perspectiva e meios de comunicação. O aprendizado dos alunos é o que me dá forças”** (PS2, grifo nosso). **“Os alunos tiveram grandes perdas no geral. Não são todos os cursos que podem ser a distância. No meu caso, sou professor do curso de engenharia.”** (PS5, grifo nosso). **“Não é a mesma sensação. Em sala de aula, havia mais debates. Pela Internet, isso diminuiu”** (PS6, grifo nosso).

A análise final dessa primeira questão pode ser sintetizada nos diversos grifos que foram realizados, independente dos níveis escolares: Em sala de aula, havia mais debates, mas é necessário mudar práticas e adaptar estratégias. Os desafios impostos pelo uso de tecnologias para interagir com os alunos esbarram na falta de acessibilidade de programas e na situação econômica dos nossos alunos e não tem TI para nós e nossos alunos. Despreparada, sem destino e de total impotência, porém, o aprendizado dos alunos é o que me dá forças e temos a versatilidade da educação a nosso favor e nossa capacidade de nos adaptar, além de a instituição começa a ofertar algumas capacitações sobre educação à distância e plataformas *on-line* de trabalho. Os alunos tiveram grandes perdas no geral, não sendo esse o desejo de nenhum de nós, professores.

• Que experiências de aprendizado e qual tem sido a resposta de seus alunos neste momento?

Esta questão procurou avaliar que experiências estão sendo ou não aprendidas pelos docentes, em relação à reposta dos seus alunos, ou seja, no processo ensino e aprendizagem. Na leitura das respostas dos professores do ensino fundamental, algumas considerações iniciais podem ser apresentadas. Em primeiro lugar, a tendência do agravamento da desigualdade educacional, quando os alunos não têm atividades, ou não têm acesso à Internet em suas comunidades, como destacado por PF3, **“ainda temos uma desigualdade muito grande na base educacional. Estão fazendo o possível devido a sua realidade”**. Outros docentes também corroboram esse pensamento, **“Os meus alunos se sentem prejudicados, apesar da vontade de aprender. Não estão preparados para a educação a distância,**

não têm bons recursos tecnológicos e **não conseguem aprender sem a presença do professor**” (PF4, grifo nosso).

Porém, vendo o copo meio cheio, outros respondentes caminharam no sentido das experiências positivas, como destacado por PF1:

Alguns alunos têm participado ativamente, dando retorno em vídeos das atividades propostas. Os alunos que cresceram com o uso da tecnologia e com disciplina de estudo não apresentam problemas em acompanhar as aulas, os com dificuldade de acesso, ou com acesso e sem disciplina de estudo, infelizmente, não respondem de maneira positiva e continuam fazendo o mínimo que é solicitado.

Quando se pensa em EaD para os demais níveis escolares, o primeiro pensamento que nos vem é o da necessidade de disciplina que essa modalidade de ensino determina. Um dos professores respondentes deixou realçar uma das gratas constatações positivas: “Eles estão lidando bem, e muitos surpreenderam positivamente com relação à autonomia e responsabilidade pelo estudo” (PF8). O que é reforçado pelo PF19, que afirma que “Aprendi a lidar com ferramentas digitais as quais sequer conhecia, e os alunos gostam bastante das produções. Nem todos dão conta de todo o material enviado, mas ficam empolgados e satisfeitos”.

No trato do ensino médio, em alguns casos, não é possível de avaliar as experiências de aprendizado, e em outro “Os alunos da rede estadual estão tendo muitas dificuldades de acesso e de fazer uma rotina de estudo” (PM2). Em relação à autonomia discente, realçado como fato importante para uma EaD, o respondente PM4 acha que essa faixa etária ainda carece de maturidade: “Porém, verifico também, que muitos alunos não possuem ainda uma maturidade de criar uma rotina de estudos, e isso implica em **uma redução da qualidade do ensino**” (PM4, grifo nosso). O que PM3 discorda com “Boas respostas. Grande parte tem participado”. As escolas são diferentes, como os professores, os estudantes e o *background* familiar, certamente, o que Willms (2008) chamou de “efeito da escola”, no qual a diferença de todo esse conjunto de componentes é transposto no sistema escolar como um todo.

Em relação ao ensino superior, verificamos que, em certa medida, as aulas foram suspensas no início da pandemia. O respondente PS6, que é professor de

engenharia, argumenta que na EaD

[...] a exigência é menor e a falta de laboratórios prejudicam muito o ensino prático. As aulas teóricas também são prejudicadas, pois os alunos não têm grandes oportunidades de sanar dúvidas. Embora muitos falem em ‘ensino digital’, essa forma não pode ser universalizada. Outro ponto é a questão de avaliação, os alunos têm um *freepass* para colar.

Com essa retórica do docente anterior, mas vendo sob um outro aspecto, o PS9 (grifo nosso) ressaltou que “Como experiência, a elaboração de aulas mais focadas em materiais visuais e outras formas de avaliação também. A resposta foi boa no início. Mas já se percebe **um cansaço também por parte dos alunos**”.

Quando caminhamos pela pós-graduação, podemos verificar que a troca de experiências entre professores e alunos “tem sido agradável, trabalho com pós-graduação, então, são módulos de 40 horas, com contato via vídeo conferências, e-mail e aplicativos, quanto aos materiais/conteúdos, como eu utilizo *Padlet*, **meus alunos já estavam acostumados** a encontrar e compartilhar materiais nessa plataforma” (PS1, grifo nosso). “A cada dia um aprendizado novo com superação para ambos os lados” (PS5). Uma interessante constatação de professores para os seus alunos adultos em relação à EaD: “Vejo que eles **ficam mais calados virtualmente**” (PS4, grifo nosso).

• **Expresse livremente suas percepções, medos, desafios, significados e realizações nesses momentos de ser professor em momentos de confinamento.**

Nesta última questão, iniciaremos como uma nuvem de palavras que foram as mais citadas pelos professores respondentes, por ordem alfabética: ansiedade, apavorada, arte de ensinar, autonomia, cansaço, desafiador, desigualdades sociais, disciplina, ensino *on-line*, esgotamento, exaustivo, incerteza, insegurança, medo, nivelamento, qualidade de ensino, responsabilidade, relação professor-aluno e sobrecarga de trabalho. Assim exposto, os desafios estão em levar um ensino de qualidade aos estudantes, mesmo que haja um excesso de trabalho docente. Independente se a interação professor-aluno acontece através de uma tela, ela não deve ser descuidada.

Na continuação da análise desta questão, foram separadas quatro respostas que se encaixam perfeitamente no objetivo do nosso estudo, com grifos importantes e com seus autores apresentados: Percebo que, ainda sim, contamos com o grande número de **alunos que não tem acesso à Internet**. (PF10). Outro fator importante é **o contato aluno-professor**. (PS4).

Vivendo o desconhecido e aguardando o desenrolar de todo processo, sabendo que **será necessário recalcular rotas, adaptar novas estratégias**, se preparando para atender a novas demandas, de maneira que a educação cumpra com seu principal objetivo, ou seja, **proporcionar ao educando uma apropriação de valores culturais que cooperem para a sua formação de um cidadão pleno**, superando esse período singular para todos. (PF3).

Nesse momento, **ser professor exige de mim uma adaptação e uma visão além do que estava acostumada em sala de aula**. Me faz rever minhas considerações a respeito do que é uma aprendizagem significativa. **Pra quê e por que eu ensino e como eu posso proporcionar situações de aprendizagens**. (PF21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar é um ato de amor, e sonhar faz parte da ação docente, do ser educador, pois aquele professor que não sonha não tem coragem de provocar reflexões em seus alunos em relação ao futuro e de construir uma nova sociedade, como exposto na epígrafe introdutória deste texto. Compartilhar conhecimento é algo complexo e demanda uma diversidade de ações, de intervenções, de processos, que, por mais sofisticada que seja a tecnologia utilizada, com certeza, ela não permite desenvolver todas as estratégias que o professor utiliza dentro da sala de aula. As tecnologias aproximam a distância física, mas o ‘olho no olho’, a troca que acontece naturalmente entre professor e aluno, entre aluno e aluno, acreditamos que só exista quando todos estão em um mesmo ambiente físico, sob as mesmas condições físicas e humanas, em especial na educação básica.

No centro desse furacão chamado de COVID-19, no tocante ao ensino e à aprendizagem de nossos estudantes, está o professor. Ele teve sua prática docente, normalmente ao lado do aluno, abruptamente substituída por uma situação vir-

tual, ocasionada pelo distanciamento social. Desafios, insegurança, despreparo, sobrecarga de trabalho, incertezas, ansiedade, aumento da desigualdade educacional e social, entre outras tantas palavras, expressam o sentimento no atual período. Precisamos recalcular rotas, minimizar as dúvidas que surgem na prática, de maneira a nos adaptarmos às novas estratégias tecnológicas da arte de ensinar.

O nosso gargalo não está no ensino superior, mas em grande medida nos ensinos fundamental e médio. São cerca de 48 milhões de estudantes esperando o retorno às suas escolas, à normalidade das relações de um ir e vir, de estudar presencialmente com seus pares, de procurar dar o seu melhor as suas vidas cotidianas. As lições que poderiam ser aprendidas em nossa prática docente são: (i) melhorar nossa formação ou pós-formação, com a introdução de disciplinas ligadas aos meios digitais e tecnológicos; (ii) compreender que a educação a distância ou o ensino remoto é uma possibilidade de ser aplicada em nossa prática docente; (iii) incluir no Projeto Político Pedagógico da nossa escola, alternativas viáveis de ensino, aprendizagem e avaliação para quando estiverem fechadas; (iv) nas reuniões de pais e mestres ou de conselho de classe, procurar colher todas as observações possíveis dos responsáveis, tanto positivas quanto negativas. Procurando sempre corrigir os erros e melhorar os acertos, de maneira a oferecer educação de qualidade em qualquer que seja o segmento ou modalidade de ensino.

Observamos que a palavra “medo” foi uma das mais citadas nas respostas, mas seria porque nossos alunos não estão tendo com igualdade o ensino que merecem? Há sempre a dúvida de não ter feito o nosso melhor, mas, como somos todos seres humanos, professores e alunos, e estamos sujeitos ao erro e ao acerto, seguimos esperando que no dia seguinte um número maior de alunos responda satisfatoriamente aos objetivos propostos nas aulas, expressem suas dúvidas e compartilhem do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Publicação original.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Publicação original.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.27833, 23 dez. 1996. Publicação original.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - A - 1/4/2020, Página 1 (Publicação Original). 2020.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

EDITORIAL do Jornal Pensar a Educação em pauta. *A pandemia e as Desigualdades Escolares*. Faculdade de Educação da UFMG, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-pandemia-e-as-desigualdades-escolares/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HONORATO, H. G. (no prelo). **A educação brasileira e a pandemia covid-19: alinhavos entre o ensino remoto e a aprendizagem dos estudantes.** 2020a.

HONORATO, H. G. (no prelo). **Os meandros da educação e da aprendizagem em meio à pandemia covid-19: os desafios e as lições.** 2020b.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 26. ed.. São Paulo: Loyola, 2011.

MILL, Daniel. EaD e COVID-19. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <hghhhma@gmail.com> em 21 abr. 2020.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

WILLMS, J. D. A estimação do efeito escola. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 261-272.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO [UFRJ]. Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. **Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação [Colemarx].** Programa de Pós-Graduação em Educação [PPGE] da Faculdade de Educação. 22 abr. 2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/artigos-produzidos/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CAPÍTULO 3

O PROJETO SOLDADO CIDADÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INSERÇÃO DO JOVEM NO MERCADO DE TRABALHO¹

Resumo: O objetivo deste estudo foi identificar elementos da formação técnica que favorecem o acesso dos jovens na busca do primeiro emprego por intermédio do Projeto Soldado Cidadão (PSC), uma política pública educacional do Governo Federal, cuja finalidade é oferecer qualificação técnico-profissional aos militares licenciados, por término do Serviço Militar Inicial (SMI), possibilitando-lhes concorrer ao mercado de trabalho em melhores condições. O PSC foi oficialmente lançado em 10 de agosto de 2004 e, segundo dados do Ministério da Defesa (MD), de 2004 a 2015, foram habilitados mais de 200 mil jovens. Estipulou-se o seguinte problema de pesquisa: como o PSC contribui para a formação técnica necessária ao primeiro emprego durante o SMI? A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, com pesquisas documental e bibliográfica, tendo questionários como instrumento de coleta de dados, direcionados aos egressos dos cursos e aos marinheiros-recrutas matriculados na turma 2012-2, em centro de instrução da Marinha do Brasil, e também aos gestores do projeto no Comando de Operações Terrestres e no MD, sujeitos do estudo. O desenvolvimento da pesquisa constituiu-se como um estudo de caso, tipo único, cuja unidade de análise foi o próprio PSC. Pode-se verificar que os jovens cursantes passaram a dispor, segundo sua própria ótica, das seguintes competências apreendidas, em especial: (i) a facilidade de comunicação e de desenvolvimento de tarefas em equipe; (ii) a iniciativa para buscar informações pertinentes ao seu trabalho; e (iii) a aquisição de novos conhecimentos profissionais. Uma limitação foi verificada durante o contato com os gestores do PSC: os poucos recursos orçamentários disponíveis abrem uma lacuna no atendimento de cursos profissionais para todos os recrutas/ano que prestam o SMI.

Palavras-chave: Juventude e trabalho. Primeiro emprego. Projeto Soldado Cidadão.

¹ Artigo que é um recorte da minha dissertação de mestrado.

INTRODUÇÃO

O mundo globalizado promoveu uma revolução dos meios de tecnologia e comunicações e, no mesmo ritmo da metamorfose do mundo e de novas fontes de riqueza, a juventude do século XXI se modifica, adaptando-se, criando novas expectativas em relação ao futuro, principalmente diante do estreitamento e da volatilidade do mercado de trabalho, o que torna essencial a conquista do primeiro emprego, fornecendo o ânimo necessário para sonhar com a melhoria das condições de vida individual.

O que difere o mundo atual do trabalho daquele do início do século XX, do modelo taylorista/fordista² para o toyotista³, como argumentam Antunes e Alves (2004), Breia (2008), Deluiz (1996), Fresneda (2009), Kuenzer (1999) e Pinto (2007), é a transformação do trabalhador de baixa qualificação, devido a formação de suas atividades com um padrão claro e formalmente rígido do limite de suas funções, para o novo trabalhador que desenvolve múltiplas capacidades, com uma formação básica e generalista, que visa adequar os trabalhos aos seus futuros postos multifuncionais ou às muitas mudanças de emprego que deverão enfrentar ao longo da vida (PINTO, 2007).

Por outro lado, o sistema capitalista na sociedade contemporânea exige uma força de trabalho mais integrada e moldada ao sistema produtivo, que demanda o concurso de novas profissões, pano de fundo para a importância estratégica das empresas e para o mercado de trabalho. Schwartzman (2005) argumenta que a educação ocupa papel fundamental para o desenvolvimento econômico pela constatação mais recente, e muito bem documentada e reconhecida para o Brasil, de que as desigualdades educacionais são o principal correlato das desigualdades

2 Princípio geral de organização da produção em série e fragmentação do trabalho. O trabalhador se especializa e perde a visão do processo como um todo. (BREIA, 2008, p.20).

3 Modelo japonês de produção. Nova forma de organização do trabalho. Caracteriza uma série de mudanças que vem se processando na organização do processo de produção e de trabalho das empresas [...] visando o máximo controle sobre a qualidade dos produtos e dos processos, a busca da contínua inovação, a maior produtividade e competitividade. (FIDALGO; MACHADO, 2000 apud BREIA, 2008, p.22).

de renda, oportunidades e condições de vida. Não saber ler e escrever é a forma mais extrema de carência educacional.

Rossi (1980, p.32) já afirmava nos anos 80 que, sob o signo do capitalismo, a educação cria condições para melhor aproveitamento de mão-de-obra, “mais qualificada e disposta a aceitar a hierarquia controladora da empresa”, cumprindo seu papel de função de capital do sistema. A partir dos anos 90, principalmente, observaram-se diversas ações governamentais brasileiras de expansão da educação básica.

A transição, portanto, da escola para o mercado de trabalho é um momento importante no ciclo de vida dos indivíduos, em especial dos jovens, pois representa o início do processo de se tornar autônomo, que culmina na assunção plena de papéis sociais adultos (FRESNEDA, 2009). Soma-se ao tema bem atual que é a relação existente entre a juventude, o trabalho e a educação, uma preocupação específica no âmbito das políticas públicas do governo federal nos últimos anos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002; CUNHA; CUNHA, 2008).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2010), os jovens de 16 a 24 anos somam cerca de 34 milhões de indivíduos, entre homens e mulheres. A referida faixa etária representa ainda cerca de 47% do total global de desempregados e não mais que 25% da totalidade da população economicamente ativa. Esse autor argumenta que “enquanto para os adultos presentes no mercado de trabalho 8 (oito) em cada 100 se encontravam desempregados; no caso dos jovens, essa cifra saltava para 24,5 em cada 100, ou seja: três vezes mais” (BRANCO, 2011, p.130).

A partir de 2003, no Brasil, houve uma maior preocupação com a formação técnica desses jovens, principalmente com aqueles que se encontravam em defasagem de idade/série ou que pararam seus estudos.

METODOLOGIA REALIZADA E BASE TEÓRICA DO ESTUDO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado do autor, de cunho qualitativo, bibliográfico exploratório, cujo escopo foi estudar as principais políticas públicas para as juventudes, com um olhar especial para o PSC, uma política de formação profissional originada no governo do Presidente Lula da Silva, em 2004. Buscou-se ainda identificar também a relação efetiva do PSC com a formação inicial para o primeiro emprego.

O artigo contou com dados de uma pesquisa empírica, que teve como instrumento de coleta de dados um questionário direcionado aos jovens de 19 anos que prestavam o Serviço Militar e que realizavam um dos cursos inerentes ao Projeto em questão. Foram ouvidos também os gestores responsáveis pela coordenação e controle do PSC no Comando de Operações Terrestres (COTER), do Exército brasileiro, responsável perante o Ministério da Defesa (MD) pelo projeto.

O referencial teórico contou, em especial, com os seguintes autores: Castro e Abromovay (2002); Freitas e Papas (2003); Kerbauy (2005), Andrade (2008), Catani e Gilioli (2008) e Castro (2004) no trato dos aspectos relacionados às políticas públicas de juventudes. Bourdieu (1978) e Castro, Aquino e Andrade (2009) no caminhar dos jovens e juventudes. Por fim, o Guia de Políticas Públicas do Governo Federal (GUIA, 2010). Em relação ao Projeto em questão, foram trabalhadas as normas legais que tratam do tema.

JOVEM, JUVENTUDES E PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS

O Brasil é um país de dimensões continentais, com altos índices de exclusão e profundas disparidades regionais, em que “o desenvolvimento econômico e social tem-se dado combinando ilhas de riqueza cercado por oceanos de pobreza” (CUNHA; CUNHA, 2008, p.23). O papel do poder público na organização e financiamento de serviços sociais, prestados por redes de proteção social e

atenção, é para a garantia das necessidades de sobrevivência de ampla parcela da nossa população.

Os jovens, cujo coletivo é juventude, tornaram-se foco de atenção da sociedade, a partir do momento em que foram associados a problemas sociais, seja como vítimas ou protagonistas. Em todo o mundo, os jovens são identificados com problemas associados à violência, ao desemprego, falta de participação social e educação precária, inconformidade com a ordem vigente, manifestações culturais e exposição às problemáticas sociais (ANDRADE, 2008; CHAVES JR., 1999).

Bourdieu (1978, p.2) afirma que a juventude é apenas uma palavra, pois “somos sempre o jovem ou o velho de alguém”. O termo se torna juventudes, agora reconhecido no plural, porque deseja-se enfatizar que, a despeito de constituírem “um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens” (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009, p.25). Corroboram-no Catani e Gilioli (2008, p.16) quando citam Bourdieu (1930-2002) e destacam a juventude no plural, pois aquele autor acredita “que haveria pelo menos duas juventudes, a burguesa e a das classes populares, com diferenças significativas entre si.”

Castro, Aquino e Andrade (2009) asseveram ainda que juventude é um grupo social como sujeito de direitos que se encontram em fase de experimentação de múltiplas possibilidades de inserção na vida social, política, econômica e cultural do país. Até algumas décadas atrás, para o jovem reconhecer-se como adulto, havia fatores que indicavam esta transição: a incorporação ao mercado de trabalho, o casamento, o cumprimento obrigatório do serviço militar e o abandono da família de origem para viver a sua vida.

A tentativa angustiada dos jovens de serem incluídos, ouvidos e reconhecidos como membros da sociedade em que vivem (KERBAUY, 2005) é característica dessa condição juvenil, que Freitas, Nunes e Silva (2011, p.39), citando Veiga-Neto e Lopes (2007) acreditam ser “uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável”. Repensar o tratamento político e em

especial pedagógico endereçado aos segmentos juvenis na atualidade é de grande importância.

A condição juvenil, portanto, acaba por pautar sua existência na junção de fatores como incerteza, precarização, violência, risco e vulnerabilidade no âmbito das políticas públicas que lhe são endereçadas. A ideia consiste em discutir o sentido atribuído à formação profissional dos jovens, elucidando a racionalidade governamental desejada, independente se via a educação formal ou a não formal. Realidade estrutural constatada pelo desemprego e do subemprego juvenil, além da própria limitação das oportunidades geradas no mercado de trabalho pelo padrão atual de acumulação de capital.

Hoje vêm se articulando ações e debates para estruturar políticas públicas de juventudes, reconhecendo-se, assim, os jovens como sujeitos de direito (CASTRO, 2004). E isso significa admitir que, embora as políticas sociais de juventude tenham existido e continuem a existir, a sua eficácia se reduz a meros “bons desejos”, ou ao aprofundamento das “desigualdades nos piores casos, quando a ordem social e seu desenvolvimento institucional tornam incompatível uma moral individual compulsada pela busca da máxima rentabilidade” (FREITAS; PAPAS, 2003, p.29).

Na busca por ações políticas para com esse coletivo de atores, o governo federal mantinha 19 principais programas e projetos (GUIA, 2010). Aquelas que estão ligadas ao tema deste estudo são: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); o Programa Brasil Alfabetizado; o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci); o Reforço às Escolas Técnicas e Ampliação das vagas em Universidades Federais; e o Projeto Soldado Cidadão (PSC), sendo este último foco deste artigo.

Um último programa lançado de atendimento aos jovens é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei no 12.513, de 26 de outubro de 2011. Ele tem como objetivo ampliar a oferta

de cursos de educação profissional e tecnológica, atendendo aos estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhadores (incluem-se agricultores familiares, silvicultores, agricultores, extrativistas e pescadores) e beneficiários dos programas federais de transferência de renda como o bolsa família. Durante a realização dos cursos deste Programa, o estudante recebe o material didático e uma auxílio para sua alimentação e transporte.

Nesse sentido, as políticas públicas de formação profissional dos jovens passam a estabelecer uma noção estreita entre a educação e o mundo do trabalho. Esse paradigma está assentado na ideia de que a inserção do jovem no mercado de trabalho, por um lado, atende às exigências do mundo produtivo e, por outro lado, promove a equidade social, uma vez que se torna atenuante da pobreza ou alternativa à marginalidade e à exclusão. O que é colocado em segundo plano é o trabalho como direito, que é um componente importante na formação do jovem como indivíduo e como cidadão.

Relembra-se que até pouco tempo a Constituição Federal não tinha a juventude como determinação legal. Graças a Emenda Constitucional no 65/2010 que a palavra “jovem” ganhou efetiva instituição no dispositivo máximo da Nação. Agora no capítulo VII, que trata da família, da criança, do adolescente e do idoso, tem também o jovem descrito no seu art. 277, como sendo dever do Estado, e em especial lhe sendo atribuído o direito à “profissionalização” (BRASIL, 2010).

O PROJETO SOLDADO CIDADÃO

O Projeto Soldado Cidadão (PSC) é uma política pública do governo federal que foi desenvolvida inicialmente pela Fundação Cultural Exército Brasileiro (FUNCEB), com origem no projeto Qualificação de Mão de Obra de 2002 do próprio Exército Brasileiro. Foi lançado em 10 de agosto de 2004 pelo Presidente Lula e inserido no Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil, sob a responsabilidade do Ministério da Defesa. A partir de junho de 2007 passou a ser administrado pelo Comando de Operações Terrestres

(COTER), sendo, ainda hoje, um dos principais projetos de educação profissional formal desenvolvidos pela instituição.

O seu objetivo é oferecer qualificação técnica-profissional aos militares das Forças Armadas, permitindo aos que serão licenciados, por término do tempo de Serviço Militar, concorrerem ao mercado de trabalho em melhores condições. Seu lema, que se reveste com alto grau de importância para o desenvolvimento do PSC e do Brasil, é que: “Cada militar licenciado que conseguir inserção no mercado de trabalho é um problema social a menos para o País”.

A população média de jovens, entre 2004 e 2011, que efetivaram o alistamento militar foi de 1.660.037 (Tabela 1). Deste total, cerca de 4% (quatro por cento), ou seja, em média 65.946, conseguem efetivamente serem recrutas e prestar o serviço militar. Deste montante, apenas 25,57% tiveram a oportunidade de realizar um curso do PSC, 16.845 recrutas em média. Segundo dados do Ministério da Defesa (MD), de 2004 a 2011, foram habilitados, em um dos cursos do PSC, mais de 141 mil jovens. Em 2014, o PSC completou dez anos com mais de 200 mil jovens atendidos.

Tabela 1 – Relação dos alistados versus cursantes do PSC (2004-2011)

ANO	ALISTADOS	INCORPORADOS %		TOTAIS	
		TOTAL	ALIST/INCORP	PSC	PSC/TOTAL
2004	1.670.839	90.063	5,39	26.398	29,31
2005	1.625.295	64.319	3,96	20.426	31,76
2006	1.648.550	78.398	4,76	16.241	20,72
2007	1.663.208	54.775	3,29	17.906	32,69
2008	1.689.880	64.113	3,79	15.777	24,61
2009	1.626.306	49.809	3,06	12.098	24,29
2010	1.669.733	63.595	3,81	11.685	18,37
2011	1.686.486	62.492	3,71	14.227	22,77
Médias	1.660.037	65.946	4	16.845	25,57%

Fonte: COTER. O autor.

Os cursos têm uma carga horária de 160 horas, abrangendo conteúdos programáticos específicos de qualificação profissional técnica. São destinados 16 horas para noções básicas de empreendedorismo e desenvolvimento de palestras sobre o tema “Cidadania, Direitos e Deveres”, por meio da participação voluntária de Juízes Federais. O PSC está presente em 134 municípios brasileiros que contam com instalações militares.

A oferta de cursos é regulada de acordo com a demanda e o perfil econômico de cada região. Por exemplo, na Região Amazônica é ofertado um curso de manutenção de motores de popa, tão necessário para uma região cuja via principal de transporte e locomoção é o rio. Ou mesmo São Paulo, um estado com indústria automobilística, são ministrados cursos de mecânica básica de automóveis, funilaria e pintura, eletricista automotivo, pintor automotivo, entre outros.

Uma lacuna na formação formal com certeza está aberta, quando não se atinge a totalidade de jovens que estão prestando o Serviço Militar. O estudo demonstrou que é por falta de recursos orçamentários em especial, mas também pela necessidade de se manter a atividade-fim do Serviço Militar, ou seja, a instrução, as operações e a vida vegetativa das Organizações Militares não poderá ser comprometida. A partir desse ponto, pode-se argumentar com propriedade que a formação não formal deva entrar em ação como solução para esse vazio de formação técnica, o que é discutido na próxima seção.

PSC: o estudo de caso em análise

O cenário deste estudo foi o Centro de Instrução Almirante Alexandrino (CIAA) que tem como missão preparar praças dos vários corpos e quadros para as funções que serão desenvolvidas nas diversas organizações militares da Marinha, tanto em terra quanto no mar/rios. O CIAA, por intermédio do QM, tem como uma de suas tarefas a preparação inicial e formação militar do contingente anual de cerca de 600 jovens marinheiros-recrutas que prestam o Serviço Militar.

Esse centro de instrução está localizado na Avenida Brasil, no 10.946, bairro da Penha no Rio de Janeiro, em uma região conhecida como “Complexo do Alemão” ou “Faixa de Gaza”, recentemente pacificada com o retorno do poder público por intermédio das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP).

Por uma questão de nomenclatura e relação direta com a respectiva Instituição, o Projeto Soldado Cidadão na Marinha foi denominado de “Marinheiro-Cidadão”, operacionaliza as ações orçamentárias de Formação Cívico-Profissional de Jovens em Serviço Militar, além de prestar todas as informações ao órgão gestor no Ministério da Defesa.

Aproveitando a disponibilidade e a autorização do seu comandante, pude expor a minha pesquisa para os 292 marinheiros-recrutas da segunda turma de 2012 que estavam por iniciar o período de adaptação à vida militar e aos cursos do PSC. Foi solicitado também que assinassem, em caráter de voluntariado, o Termo de Consentimento de Cessão de Imagem e de Som. Aceitaram participar da pesquisa 278 conscritos, ou seja, 94% do total.

Os cursos do projeto são conduzidos à tarde e em paralelo com os estágios de instrução e adaptação a vida militar que são realizados no período matutino. A opção individual pela formação é realizada por ocasião da semana de adaptação do curso de formação de reservistas navais. Desde o início do projeto em 2004, já cursaram 3.033 jovens, como mostrado na Tabela 2, nas oito formações técnicas previstas: barbeiro, eletricitista de instalações prediais, cozinheiro, garçom, informática, marceneiro, mecânico de refrigeração residencial e padeiro.

Tabela 2 - Cursos Realizados no CIAA (2004-2012)

CURSO/ANO	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	TOTAL
MARCENEIRO	25	20	18	20	20	18	18	22	23	21	21	226
MEC.REF. RES.	31	19	18	19	20	17	22	28	25	22	21	242
BARBEIRO	22	25	17	19	19	17	20	21	21	21	21	223
COZINHEIRO	21	20	17	19	19	18	20	21	21	21	21	218
GARÇOM	37	30	35	18	19	18	20	21	21	21	21	261
PADEIRO	18	18	35	18	18	17	20	21	21	21	21	228
INFORMÁTICA	60	76	98	120	141	131	110	125	119	126	124	1230
ELET.PREDIAL	20	14	36	40	40	40	41	45	45	42	42	405
SUBTOTAL	234	222	274	273	296	276	271	304	296	295	292	3033

Fonte: CIAA. O autor.

O quantitativo de alunos formados por cursos do PSC e por ano. Pode-se constatar o grande volume de atividades desenvolvidas em tão curto espaço de tempo, principalmente a partir de 2011 com a formação de duas turmas por ano. Fato motivado por decisão exclusiva do seu comandante atual, independente dos recursos orçamentários destinados, oriundos do MD, atenderem apenas a uma das turmas.

Análise da coleta de dados - os gestores

As políticas públicas de qualquer natureza só são mantidas vivas e com recursos orçamentários quando o efeito desejado de sua implementação esteja sendo atingido, mesmo que parcialmente, e continuar ativa na agenda do poder público. Os gestores responsáveis pela coordenação e controle do PSC, tanto financeiro como administrativo, foram considerados como sujeitos importantes deste estudo, pois tratam diretamente do Projeto e fazem essa ligação com os órgãos controladores do Estado, quer por contatos pessoais e reuniões de trabalho, ou mesmo pelos relatórios de gestão que elaboram.

Interessante resposta foi que a atividade-fim do Serviço Militar tem que ser observada, a preparação do quantitativo de reserva mobilizável e no adestramento da tropa não pode ser prejudicado. Não tem o que ser discutido, a missão constitucional das Forças Armadas vem em primeiro lugar. Porém, se existe a chance de ligar a vida militar com a civil, via o Projeto em estudo, contribuindo para uma melhor qualificação do jovem brasileiro, essa atribuição agrega valor e importância, havendo necessidade de sua manutenção.

A regionalização dos cursos é considerada como uma potencialidade deste projeto. Não adianta formar técnicos em que o mercado de trabalho não os absorva, o que acarretará desmotivação, frustração e questionamento da necessidade real desta política pública. O importante também seria uma relação tênue entre as organizações militares hospedeiras dos cursos com os empresários locais, procurando atraí-los a participar do planejamento e formação, para que a inserção

dessa mão-de-obra qualificada tenha um contínuo direto da vida militar para a civil, via o emprego formal.

Uma potencialidade aludida pelo respondente, não vista nos documentos e nem nos diversos contatos no campo de investigação, foi que a possibilidade de um curso profissionalizante está levando o jovem a querer prestar o Serviço Militar. Porém, o que a média histórica dos últimos anos tem mostrado é que o número de alistados que conseguem servir é muito pequeno, o que mostra a inelasticidade de tal positividade. Independentemente, é sim um fator importante no trato de um grupo de jovens que passam um ano no cumprimento de uma determinação constitucional.

Análise da coleta de dados - cursantes/egressos

Outros sujeitos da pesquisa foram os jovens da segunda turma de 2012, com um total de 292 conscritos, e os egressos das turmas anteriores a 2010, visto que se formaram em 2011 ainda estariam prestando o serviço militar. Foram divididos em dois grupos de análise, o primeiro composto pelos “egressos” e um outro pelos “cursantes”. Para cada grupo foram elaborados questionários específicos.

Independente da amostra ter sido pequena, verifica-se que para o caso desses respondentes, existiu uma aderência entre os cursos técnicos oferecidos pelo CIAA e o mercado regional de trabalho. Considera-se importante continuar avaliando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho da cidade do Rio de Janeiro, em especial com os grandes eventos mundiais que estão sendo esperados para os próximos anos.

A ideia era que os jovens expusessem seus sentimentos quanto à qualidade do curso da forma mais tranquila possível, suas primeiras expectativas e a situação verificada ao final em relação ao curso, e também o que esperam daqui por diante quando de sua saída da Marinha e o retorno à vida civil.

Ao serem questionados sobre quais benefícios podem ter sido adquiridos durante os cursos realizados, a percepção dos cursantes (tabela 3) foi de que

houve aprimoramento dos seus próprios conhecimentos originais, resposta talvez oriunda dos cursos serem de pouca carga horária e de maior praticidade. Ponto negativo, mas de pouca repercussão, é o resultado final encontrado, em que 4% dos alunos acreditam que nenhum benefício foi identificado com os cursos realizados. Esta pode ser uma avaliação ocasionada talvez pela não escolha do curso desejado, o que poderá gerar desmotivação e descontentamento. Considera-se relevante, e ao mesmo tempo preocupante, que apenas 17% acreditem que as chances para a entrada no mercado de trabalho foram aumentadas. O que se infere de tal afirmação é que se supõe que haverá dificuldades na busca pelo primeiro emprego, independente do curso técnico realizado.

Tabela 3 - Avaliação dos Cursos

Percepção dos Cursantes em Relação aos Cursos realizados	Quant.	%
Aprimorei meus conhecimentos;	160	39%
Aprendi uma nova profissão;	87	21%
Sinto-me capaz de trabalhar por conta própria;	32	8%
Aumentou as chances de ingressar no mercado de trabalho;	70	17%
Encontrei uma nova alternativa profissional	46	11%
Nenhum benefício foi identificado.	15	4%
TOTAL	410	100%

Fonte: O autor.

A situação de empregabilidade dos egressos do PSC tanto nos cursos realizados no Centro de Instrução Almirante Alexandrino, de acordo com as suas perspectivas, quanto o resultado do Exercício de Apresentação da Reserva (EXAR) é preocupante no sentido de que apenas 18% do total de respondentes estão empregados e gerando renda, que na economia formal ou informal, habilitado em um dos cursos do PSC, o que pode ser interpretado como não sendo efetivo o programa. Porém, a grande maioria, 64%, encontra-se empregado, fato que é positivo, independente da formação profissional que lhe foi designada, o que é

corroborado com as competências desenvolvidas durante os cursos na medida em que os jovens passam a buscar informações e novos conhecimentos profissionais.

A competência pode ser “a capacidade de resolver um problema em uma situação dada. A competência baseia-se em resultados” (DELUIZ, 1996, p.19). O termo surge num contexto de crise do modelo de organização taylorista e fordista, mundialização da economia, exacerbação da competição dos mercados, exigências de melhoria da qualidade dos produtos e flexibilização dos processos de produção do trabalho. A autora argumenta que as competências são construídas ao longo da trajetória de vida profissional do trabalhador, o qual partilha de experiências e práticas coletivas.

Com relação às competências desenvolvidas durante os cursos profissionalizantes, segundo a leitura realizada pelos próprios participantes, temos a seguinte ordem decrescente, com o número de votos e o percentual em relação ao total compilados na tabela 4. O sentimento do jovem com as suas possíveis competências adquiridas é muito importante para dar início à busca por sua autonomia e por papéis sociais da vida adulta. Ressalta-se, entre as respostas citadas, o descobrimento da ética profissional como um dos valores relevantes para o crescimento do jovem como cidadão cômico de suas obrigações perante a sociedade, contribuindo para a busca do bem comum para todos.

Tabela 4 - Competências Desenvolvidas

Col.	Competências Desenvolvidas	Votos	%
1	Facilidade de comunicação e de desenvolvimento de tarefas em equipe;	106	12%
2	Iniciativa para buscar informações e novos conhecimentos profissionais;	99	11%
3	Ética profissional.	97	11%
4	Capacidade de improvisar em situações novas (criatividade e iniciativa);	76	8%
5	Determinação para enfrentar situações difíceis;	70	8%
6	Adquiriu independência e autoconfiança;	67	7%
7	Capacidade de reagir positivamente às críticas construtivas;	66	7%
8	Planejamento e organização do próprio trabalho;	63	7%
9	Capacidade de aprendizagem dos processos de trabalho da empresa;	62	7%
10	Capacidade de argumentar e negociar;	50	6%
11	Capacidade de formular metas e estratégias para gerir o próprio negócio;	44	5%
12	Comunicação e escrita;	41	5%
13	Compreensão de Textos;	33	4%
14	Capacidade empreendedora e de gerenciamento;	28	3%
TOTAL		902	100%

Fonte: O autor.

Outro ponto a ressaltar é o ganho reconhecido pelos jovens em relação à comunicação, escrita e compreensão de textos, o que se pode inferir é a melhora significativa no reforço escolar desses jovens cursantes, independente da carga horária de curso ser de apenas 160 horas-aula, no caso do CIAA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso país é um dos cinco maiores em extensão territorial e uma das oito maiores economias do mundo, mas ainda carece de uma educação básica de qualidade, independente se propedêutica ou profissional. Os desafios enfrentados pelos jovens são complexos. Estes recentemente foram reconhecidos como sujeitos de direitos, e não mais como em situações de risco e/ou vulnerabilidade. Verifica-se o incremento pelo Estado nos últimos anos de políticas públicas educacionais afirmativas e universais para os jovens e não mais assistenciais a determinado grupo de risco.

Não existe apenas uma juventude. Como já visto, a palavra é ampla e complexa, principalmente marcada por fortes diferenças socioeconômicas e de estratificação social, onde o jovem tenta postergar a sua entrada na vida adulta e na busca de responsabilidades perante a sociedade civil. Porém, a grande maioria, filhos de uma classe trabalhadora com baixa remuneração, necessita trabalhar precocemente se sujeitando a atividades de baixa qualidade e remuneração. O panorama visualizado do futuro não modifica a situação atual, mesmo com a conclusão do ensino médio. Há os que desejam completar a formação em cursos técnicos, mas, também, temem o desemprego.

A saída da escola para o mercado de trabalho, para a assunção de papéis adultos e a inquietação pela quase impossibilidade de ascensão social por intermédio da educação geram uma fase muito difícil para o jovem. Acrescenta-se, no caso da maioria dos brasileiros, a carência de uma boa formação técnica que tenha respaldo no mercado regional de trabalho, com a garantia de continuada formação em serviço e a realização da cidadania plena e autonomia profissional e familiar.

Por estas razões, os jovens têm de ser um alvo prioritário das políticas públicas educacionais e promotoras do primeiro emprego. Não apenas porque eles são um coletivo heterogêneo e complexo, com especificidades e dificuldades próprias, mas também porque se trata de pessoas numa fase do ciclo de vida que

permite maior alcance e eficácia das ações de reforço da sua empregabilidade. E, por outro lado, estando em sua maioria em início de carreira ativa, os efeitos destas ações são de longo prazo, quer na redução dos riscos de exclusão, quer na própria sustentabilidade do crescimento econômico. Desta forma, o potencial das políticas públicas para as juventudes e a relação custo-benefício das mesmas devem garantir que a adequação à qualidade e à seletividade das intervenções estatais possam ser universais.

Acredita-se que a existência de vagas em instituições formais em quantidade não resolverá o problema da formação do jovem para o mercado de trabalho. A explicação mais plausível, e que pode evidenciar a pouca eficácia desse modelo formal formativo, é que o mercado de trabalho é quem realmente dita as regras para absorção dessa mão de obra entrante; ou até poder-se-á questionar sobre os cursos que estão sendo oferecidos não atenderem ao jovem, o que impacta a efetividade dessas políticas de formação profissional inicial.

Os cursos do Projeto Soldado Cidadão são regionais, existe uma relação tênue com o que se cursa e o mercado de trabalho local, mas nos dados analisados a situação efetiva de empregabilidade não foi correspondida. O Plano de Gestão 2012 e as ações do seu Comitê Gestor, com reuniões de disseminação das melhores práticas e inovações idealizadas pelas próprias organizações militares hospedeiras responsáveis pelos cursos, os convênios existentes tanto com o Sistema “S” e as escolas técnicas federais e estaduais, as ações de diversos comandantes de organizações que procuram abrir um canal de comunicação entre o empresário local e a formação técnica desejada por eles, com certeza estão favorecendo em certa medida, a empregabilidade dos recrutas ao retornarem à vida civil.

Constatou-se nas respostas, tanto dos egressos quanto dos alunos dos cursos do Centro de Instrução estudado, que as seguintes competências funcionais foram adquiridas, pelo menos na ótica dos respondentes: facilidade de comunicação e de desenvolvimento de tarefas em equipe; iniciativa para buscar informações e novos conhecimentos profissionais; a ética profissional; capacidade de improvisar em situações novas (criatividade e iniciativa); determinação para en-

frentar situações difíceis; adquiriu independência e autoconfiança; e capacidade de reagir positivamente às críticas construtivas. Os recrutas que responderam os questionários são, em sua maioria, da região do entorno do centro de instrução e de cidades margeadas pela Avenida Brasil e Rodovia Presidente Dutra, como Duque de Caxias e Nilópolis.

O PSC e a sua ligação com outros programas atuais de políticas públicas para a juventude e o primeiro emprego, como o Pronatec, tomam, por princípio, a educação técnica ampla para os jovens brasileiros da faixa etária de 18 anos, em especial aqueles que estão defasados ou que abandonaram o ensino médio por diversos motivos. Assim, faz-se necessária a busca pelo aumento do nível educacional dos atuais recrutas, visto que o grande percentual ainda se encontra no ensino fundamental, segundo dados da Diretoria do Serviço Militar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. A. de. **Gestão municipal de políticas públicas dirigidas à juventude e possíveis aproximações com a promoção da saúde**. 2008. 189f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p.335-351, maio/ago. 2004.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. Entrevista a Anne-Marie Métailié. **Les jeunes et le premier emploi**. Paris: Association des Ages, 1978.

BRANCO, P. P. M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. 1. ed. 2. reimpressão São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p.129-148.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 14 jul. 2010. Publicação original.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília, DF: SGPR, 2006.

BREIA, C. C. **Análise do programa nacional de primeiro emprego do governo Lula: Programa Soldado Cidadão**. 2008. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2009.

CASTRO, M. G. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acesando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.275-303.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes. **Rev. bras. estud. popul.**, Rio de Janeiro, v.19, n.2, p.19-46, jul./dez. 2002.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. de S. P. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Ed. Unesp, 2008. (Paradidáticos. Série Cultura).

CHAVES JÚNIOR, E. O. Políticas de juventude: evolução histórica e definição. *In*: SHOR, N.; MOTA, M. S. F. T.; BRANCO, V. C. (org.). **Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento**, Brasília, DF, n.1, p.41-48, ago. 1999.

CUNHA, E. P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas sociais. *In*: CARVALHO A. *et al.* (org.). **Políticas públicas**. 1. ed. 2. reimpressão Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p.11-26.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.22, n.2, p.15-21, maio/ago. 1996.

FREITAS, A. S. de; NUNES, C. B.; SILVA, S. C. R. da. As novas formas de governo das juventudes: desemprego e violência nas políticas públicas. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.37, n.2, p.39-48, maio/ago. 2011.

FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRESNEDA, B. Transição da escola para o trabalho e estratificação social. **Revista Segurança Urbana e Juventude**, Araraquara, v.2, n.1-2, 2009. 18p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Brasil em números**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. v.18.

KERBAUY, M. T. M. Política de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.10, n.18/19, p.193-203, 2005.

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Revista da Formação Profissional Boletim Técnico do SENAC**, Curitiba, v.1, p.19-29, maio/ago. 1999.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção Educação Universitária).

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. *In*: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Tradução Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.9-51.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO SUPERIOR MILITAR E A MIGRAÇÃO TEMPORÁRIA: A VEZ DA INSERÇÃO DA MULHER ESTRANGEIRA NA ESCOLA NAVAL BRASILEIRA

Resumo: A Escola Naval (EN) recebeu a primeira mulher estrangeira da República da Namíbia para a formação superior militar, em consonância com o Acordo de Cooperação Naval Brasil-Namíbia (ACNBN), assinado em março de 1994. O objetivo deste estudo é analisar o que essa jovem estudante e migrante experimenta na (con)vivência diária, bem como suas dificuldades de adaptação à cultura local, à barreira linguística e à vida acadêmica e militar, em especial na construção de sua identidade social e individual. Este estudo não trata das migrações forçadas e do tema sobre refugiados. A questão de pesquisa foi: Quais os principais desafios, preocupações e óbices na visão de uma estudante migrante temporária especial em sua formação superior militar no Brasil? O nosso estudo é de abrangência qualitativa, com pesquisa exploratória, tendo sido realizado um levantamento bibliográfico e outro documental, contando com o apoio da Secretaria Acadêmica e do seu Serviço de Orientação Educacional e Psicológico (SOEP) da IES militar. Como técnica qualitativa de coleta de dados, importante para o universo a ser pesquisado, foi escolhida a entrevista semiestruturada. Foram desenvolvidos três temas: (i) uma história de conquistas das mulheres nas Forças Armadas; (ii) o Acordo de Cooperação Naval Brasil-Namíbia; e (iii) migrantes temporários e estudantes em IES militar brasileira. A entrevista da Asp. Alice foi realizada com o apoio da chefe do SOEP e de uma professora de português. Em relação as análises e a discussão resultando da entrevista, em função da pergunta de pesquisa, podemos destacar: que a Aspirante namibiana Alice, chegou ao Brasil depois de uma seleção por entrevista em seu país, onde era militar, na graduação de cabo. Os seus óbices e desafios iniciais foram: o desconhecimento do que seria o Brasil e a cidade do Rio de Janeiro; a barreira da língua, pois não falava o português, importante para a sua vida

social e escolar; dedicar-se a ultrapassar a sua timidez, em especial no relacionamento com os demais discentes; entender a dinâmica do chamado “conceito”, importante na carreira militar; e ser acolhida pelo ecossistema da instituição, visto está distante há três anos seus parentes e amigos. Foram palavras simples da entrevistada, diretas e com significado que este autor considerou de suma importância no que tange a diminuição dos óbices e transposição dos desafios, e assim, Alice terminou a entrevista: “Na vida não tem nenhuma coisa difícil, aquilo que você quer conseguir, você vai conseguir [...] Não tem nada difícil na vida”.

Palavras-chave: Acordo de Cooperação Naval Brasil-Namíbia. Escola Naval. Formação Superior Militar. Inserção da mulher estrangeira. Migração temporária.

INTRODUÇÃO

“As mulheres de hoje estão destronando o mito da feminilidade; começam a afirmar concretamente sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano.” (BEAUVOIR, 1967, p. 7).

A epígrafe acima foi retirada do primeiro parágrafo do livro *Segundo Sexo: a experiência vivida*, escrito pela francesa Simone de Beauvoir, entre os anos de 1946 e 1948, com publicação inicial em 1949. A autora vivia numa época pós Segunda Guerra Mundial e presenciou a recuperação de seu país, que fora dominado e dividido pelas potências em conflito. Poderíamos trazer e contextualizar a frase para os dias atuais, pois a luta pelo reconhecimento da mulher como força produtiva emancipada e participante ativa da sociedade contemporânea ainda é intensa e recente.

O ambiente militar, característico e reconhecido por ser um território de homens, principalmente por envolver atividades de risco, força e de forte rigor da disciplina, trazendo em seu bojo uma relação atual de inclusão da mulher, mas que nem sempre é de equidade de oportunidades dentro das diversas áreas de sua profissionalização. Carreiras (2004, p.91) argumenta que, apesar dessa tentativa atual de “[...] equalização estatutária entre militares de ambos os sexos, persistem ainda diversas restrições ocupacionais e as mulheres continuam majoritariamente excluídas de funções relacionadas com o combate”.

A sétima arte nos apresenta um exemplo recente que a inclusão de mulheres em profissões que originariamente eram masculinas é destacada. Em 1986 foi lançado *Top Gun: ases indomáveis*, um filme de ação em que todos os oficiais, que estavam cursando para serem pilotos na *Academia Top Gun*, eram homens, e a única mulher, de apelido “Charlie”, era a namorada do ator Tom Cruise, representado na figura do tenente Pete “Maverick” Mitchel. No filme lançado em 2022, intitulado *Top Gun: Maverick*, com o mesmo protagonista, depois de 36 anos do lançamento do filme original, aparece a piloto Natasha “Phoenix” Trace, interpretada pela atriz Monica Barbaro, uma das quatro pilotos aprovados por sua competência para ser uma futura *Top Gun*.

Caminhando pelas conquistas, nem sempre apresentadas claramente, das mulheres militares, poderemos destacar que há 46 anos, em 1976, as primeiras 81 cadetes mulheres foram admitidas na Academia Naval de Annapolis, Estados Unidos. Elizabeth Anne Belzer Rowe foi uma das pioneiras da primeira turma formada em 1980, que descreveu que “Muitos de seus colegas do sexo masculino cruzaram a linha do trote ao assédio por atos como colocar repetidamente ratos mortos nas caixas de correio de suas colegas do sexo feminino ou insultar a feminilidade das jovens”¹. O reconhecimento dos pares é muito importante, no sentido de pertencimento ao coletivo laboral, ao espírito de corpo, sem discriminação e pré-conceitos.

Continuando ainda em Annapolis, um fato importante ocorreu em maio de 2004, quando o Vice-Almirante Rodney P. Rempt, comandante da Academia, alterou o seu tradicional hino *Navy Blue and Gold*, de 1923, afirmando que ocorreu involuntariamente a exclusão das mulheres. Na letra original foi retirado a palavra *man* (homem) depois de *sailor* (marinheiros), e a música passou a começar como “Agora as faculdades de mar a mar podem cantar cores verdadeiras. A terceira linha será: ‘Para marinheiros corajosos em batalhas justas desde os dias de luta’”². Os *marinheiros corajosos* agora seriam todos, mulheres e homens.

1 “Many of her male peers crossed the line from hazing to harassment by acts such as repeatedly putting dead rats in the mailboxes of their female peers or by insulting the young women’s femininity”.

2 “The song will now begin: Now colleges from sea to sea may sing of colors true. The third line will read: For sailors brave in battle fair since fighting days of old”.

Honorato (2019, 2020, 2021), em seus estudos sobre a inclusão das mulheres nas Forças Armadas, em especial na Marinha, com foco na Escola Naval (EN), que foi iniciada em 2014 com a primeira turma de 12 mulheres Aspirantes integrantes do Corpo de Intendentes de Marinha (CIM), em seu primeiro artigo também apresentou a mudança ocorrida na música símbolo do corpo discente, os “Sentinelas dos Mares”, em que o seu aprendizado, enquanto calouro em 1979, foi utilizando o artigo flexionado “as”, não original, mas em algum momento do tempo histórico foi novamente alterado para “os”, e assim ficou até hoje: “[...] nós somos os sentinelas dos mares [...]”, independente de “sentinela” ser um substantivo feminino e dá entrada das primeiras mulheres em seu Corpo de Aspirantes ter ocorrido em 2014.

A pesquisa com estudantes migrantes temporários especiais em IES militar também foi o tema abordado por Honorato em outros quatro artigos (2019, 2020). Desde 1956, a EN recebe jovens estrangeiros para a sua formação superior militar-naval, em especial de países do continente africano e do subcontinente centro-sul-americano. “A internacionalização da educação superior tem sua origem mais recente a partir da década de 1990, quando se inicia os processos de cooperação internacional e a expansão da sociedade do conhecimento [...]” (HONORATO, 2020, p.151).

A junção desses dois temas - as inclusão das mulheres nas academias militares e a migração de estudantes temporários especiais - tornou-se o foco deste nosso atual estudo, visto que em 2020, a EN recebeu a primeira mulher estrangeira da República da Namíbia para a formação superior militar, em consonância com o Acordo de Cooperação Naval Brasil-Namíbia (ACNBN), assinado em março de 1994, que será tratado especificamente em seção posterior. A justificativa deste estudo reveste-se de importância em relação a internacionalização da educação superior, visto que a característica especial do regime militar é de aquartelamento e ter um currículo único, o que difere em grande medida do que acontece com os demais estudantes estrangeiros em IES civis no Brasil, que escolhem seu trajeto formativo e também o seu local de morada.

Assim exposto, o objetivo deste estudo é analisar o que essa jovem estudante e migrante experimenta na (con)vivência diária, bem como suas dificuldades de adaptação à cultura local, à barreira linguística e à vida acadêmica e militar, em especial na construção de sua identidade social e individual. Este estudo não trata das migrações forçadas e do tema sobre refugiados. A questão de pesquisa foi: Quais os principais desafios, preocupações e óbices na visão de uma estudante migrante temporária especial em sua formação superior militar no Brasil?

METODOLOGIA

O nosso estudo é de abrangência qualitativa, que segundo Goldenberg (2004, p.18) é um atributo de um fato social, características de um caso concreto e que deverá ser compreendido em sua singularidade, não generalizante, pois “[...] visa à compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas”. Essa autora ainda argumenta que a preocupação do pesquisador não deverá ser com a representação do número de sujeitos, mas com o aprofundamento da compreensão de uma trajetória, que em nosso estudo é de uma estudante estrangeira em uma IES militar.

A pesquisa é exploratória, que foi desenvolvida com a finalidade de proporcionar uma visão geral em relação ao objeto em questão, sendo, por conseguinte, considerada a primeira etapa de uma investigação mais ampla (GIL, 2009, p.27). Foi realizado um levantamento bibliográfico e outro documental, contando com o apoio da Secretaria Acadêmica da IES militar e do seu Serviço de Orientação Educacional e Psicológico (SOEP). O estudo em tela ainda é descritivo, que tem a finalidade de identificar como um fenômeno que existe, sendo uma de suas características mais significativas a utilização de técnicas de padronização de coleta de dados, como questionários e entrevistas por exemplo.

Como técnica qualitativa de coleta de dados, importante para o universo a ser pesquisado, foi escolhida a entrevista, que segundo Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p.37), “[...] consiste numa conversa intencional e é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificáveis, e ainda quando

se deseja aprofundar uma questão”. O tipo de entrevista foi a semiestruturada, onde foi aplicada um número pequeno de perguntas e continuando com algumas questões suscitadas e esclarecedoras das respostas anteriores. Goldenberg (2004, p.88) apresenta que uma das vantagens da entrevista é que “[...] as pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever”. Como desvantagem, essa autora ressalta que é possível que o entrevistador afete o entrevistado, principalmente pela possibilidade de uma pressão funcional, visto que os dois autores e a respondente são militares.

UMA BREVE HISTÓRIA DE CONQUISTAS DAS MULHERES NAS FORÇAS ARMADAS BRASILEIRAS

A história das mulheres nas Forças Armadas brasileiras não é antiga, a semelhança da entrada das primeiras catetes na Academia de Annapolis, como já participado na introdução deste estudo, também é de 1980. O começo foi por intermédio de um Projeto de Lei do Senado (PLS), de 24 de outubro de 1979, do então Senador por São Paulo, Sr. Orestes Quércia, que tratava do ingresso voluntário de mulheres nas academias militares de nível superior e que foi julgado inconstitucional à época pela Comissão Constituição e Justiça (BRASIL, 1979).

O Ministro da Marinha de então, Almirante de Esquadra Maximiano Eduardo da Silva Fonseca, aproveitando-se da ideia do PLS em questão, em consonância com o crescimento da Marinha com a aquisição no exterior e construção no Brasil das modernas Fragatas da Classe “Niterói”, entre outros meios operativos, e também ao recém-inaugurado Centro Médico Naval do Rio de Janeiro, um complexo hospitalar que incluía também o Hospital Naval Marcílio Dias, vislumbrou a necessidade de incremento da força de trabalho da Marinha com uma mão de obra de nível técnico e universitário.

Dessa forma, com o escopo de liberar o militar operativo para as “atividades relacionadas diretamente com a preparação e o emprego do Poder Naval” (MENDES, 2010, p. 1), em 7 de julho de 1980, foi promulgada a Lei nº 6.807, que criava o Corpo Auxiliar Feminino da Reserva da Marinha (CAFRM), com-

posto por um quadro de Oficiais e outro de Praças (ANDRADA; PERES, 2012). Foram concursadas inicialmente profissionais nas áreas de saúde e administração.

Em relação a formação superior militar, foi em 12 de janeiro de 2014 que as “pioneiras” chegaram à Ilha de Villegagnon, sede da Escola Naval, para se apresentarem e iniciarem o período de adaptação, momento em que, pela primeira vez, haveria o contato entre homens e mulheres que estavam ali com o mesmo propósito, tornarem-se oficiais da Marinha.

O quantitativo total de Guardas-Marinha (GM) formados desde a entrada das primeiras mulheres na EN, de 2018 a 2020, foram 634, sendo 32 GM do CIM, do sexo feminino. O percentual de mulheres em relação aos Aspirantes em 2014 era de 1,5%, sendo que a relação de total de formandos nesses três anos passou para 5%, um aumento considerado. Os percentuais podem ser, a princípio, insignificantes, mas demonstram que as conquistas, mesmo que sejam em números menores, podem representar vitórias comemoradas com o reconhecimento da igualdade completa entre os gêneros na formação superior da Marinha.

A Lei nº 13.541, de 18 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a reestruturação dos Corpos e Quadros de Oficiais e de Praças da Marinha, proporcionou a possibilidade dos Corpos e os Quadros de Oficiais da Marinha do Brasil serem integrados por Oficiais de ambos os sexos. A partir deste momento, desvelou-se a possibilidade de abertura dos Corpos da Armada (CA) e de Fuzileiro Naval (CFN) para as Aspirantes mulheres, até então somente no CIM. O primeiro concurso para a EN com essa possibilidade de escolha de Corpo foi realizado em 2019.

A Escola Naval, em 2022, contava com um total de 800 estudantes em seu Corpo de Aspirantes. Desse total, 46 são mulheres, perfazendo cerca de 6% de todo o alunado. Com a possibilidade de escolha dos Corpos da Armada (CA) e de Fuzileiros (CFN), além do CIM, a distribuição nos dois últimos anos de formação, quando a escolha é oficializada, ficou assim: 10 do CA, 3 (três) do CFN e 8 (oito) do CIM, um total no ano de 21 estudantes mulheres. O sujeito desta pesqui-

sa estava, em 2022, no segundo ano, junto com outras 12 mulheres Aspirantes, ainda sem opção de escolha de Corpo.

A Força Aérea Brasileira (FAB) admitiu o ingresso de mulheres em 1982, inicialmente em atividades administrativas e na área da saúde, similar ao realizado pela MB. Em 1996, o então Ministro da Aeronáutica, Brigadeiro Mauro Gandra, admitiu na Academia da Força Aérea (AFA) as primeiras mulheres em curso de formação superior, apenas para o quadro de Intendência. A partir de 2002, a possibilidade profissional das mulheres nessa Academia foi ampliada, com a opção, durante o concurso de admissão, para o ingresso no Curso de Formação de Oficiais Aviadores, que, segundo Santos (2006, p. 38), “destina-se a aumentar a participação feminina no curso, compensado o fato de que não há vagas para mulheres na Escola Preparatória de Cadetes do Ar, de onde provém a maior parte dos Cadetes Aviadores da AFA”.

A AFA recebeu, em 2008, a primeira cadete estrangeira da República Dominicana em seu curso de formação de Oficiais Intendentes. Em 2013, a equatoriana Jazmin Estefania Pérez Cobos começou o curso para se formar piloto, o que ocorreu em 7 de dezembro de 2016, quando um total de 117 cadetes aviadores completaram o curso, sendo ela a única piloto mulher formada. “Foram quatro anos de muito aprendizado. Tive a oportunidade de conhecer a cultura brasileira e formar uma família que me apoiou e auxiliou em todos os momentos. Hoje, tenho orgulho de ser Oficial da FAB” (ALVES, 2020, np), conta a equatoriana Jazmin “Prajna” Cobos. Em 2022, essa IES militar tinha uma dominicana cursando o 3º ano do Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAV).

Não obstante, foi criado no Exército Brasileiro um Quadro Complementar de Oficiais em 1990. “Diferentemente da Marinha e da Aeronáutica, as mulheres ficaram reunidas num quadro à parte, foi criado o Quadro de Oficiais Auxiliares, composto por homens e mulheres, para o exercício de funções técnicas” (ANDRADA; PERES, 2012, p. 36). Em 2017, ocorreu a entrada de 40 mulheres para formação superior, inicialmente na Escola Preparatória de Cadetes do Exército. Em 27 de novembro de 2021, foram formados 391 Aspirantes na AMAN, sendo

23 mulheres, na Linha de Ensino Militar Bélico, ou seja, cerca de 6% do total de formandos.

O quadro 1 a seguir apresenta a história da incorporação de mulheres militares explicitando as principais formas de ingresso do Corpo Feminino, que representaram marcos históricos e legais, e seus respectivos anos de admissão, bem como os quadros e corpos que foram constituindo ao longo de suas carreiras militares.

Quadro 1 – Admissão das Mulheres nas três Forças Armadas

FORÇA	MARINHA	FORÇA AÉREA	EXÉRCITO
ANO DE ADMISSÃO	1980	1982	1992
QUADRO / CORPO	Corpo Auxiliar Feminino da Reserva	Corpo Feminino da Reserva	Quadro Complementar de Oficiais
MARCO LEGAL	Lei nº 6.807, de 1980	Lei nº 6.924, de 1981	Lei nº 7.831, de 1989
ANO DE ADMISSÃO	2014	1995	2017
QUADRO / CORPO	Aspirantes da Escola Naval Intendência	Cadetes da Academia da Força Aérea Intendência	Cadetes da Escola Preparatória de Cadetes do Exército
MARCO LEGAL	Lei nº 12.704, de 2012	Aviso ministerial nº.006/GM3/024, de 1995	Lei nº 12.705, de 2012
ANO DE ADMISSÃO	2019	2003	2018
QUADRO / CORPO	Aspirantes da Escola Naval Armada e Fuzileiros Navais	Cadetes da Academia da Força Aérea Pilotos	Cadetes da Academia Militar de Agulhas Negras
MARCO LEGAL	Lei nº 13.541, de 18 de dezembro de 2017	Portaria nº 556T/GC3, de 2002	Lei nº 12.705, de 2012

Fonte: Ministério da Defesa³.

³ Disponível em: <http://www.defesa.gov.br/arquivos/>. Acesso em: 20 set. 2019.

Seguindo na vanguarda, a MB abrilhantou o contexto histórico quando, em 2012, promoveu a Dra. Dalva Maria Carvalho Mendes ao posto de Contra-Almirante, sendo a primeira mulher a atingir o mais alto cargo da profissão militar no Brasil. Em 2018, a engenheira Luciana Mascarenhas da Costa Marroni também foi promovida a Contra-Almirante. Continuando nas águas da Marinha, em 2020, foi promovida a Brigadeiro a médica Carla Lyrio Martins. Outras notícias como a participação de militares brasileiras em missões de paz da ONU, por exemplo, reforçam o ideal da inclusão das mulheres nas Forças Armadas brasileiras.

Em um estudo realizado pelo Instituto Igarapé, *Mitos x realidade: mulheres nas Forças Armadas*, alguns mitos sobre a entrada de mulheres nas Forças Armadas do Brasil foram quebrados, como aquele que afirma que a presença de mulheres afeta a moral e a coesão das tropas, ao contrário, estudos demonstram que a integração melhora a moral e o profissionalismo dos combatentes⁴.

O ACORDO DE COOPERAÇÃO NAVAL BRASIL-NAMÍBIA

Fruto da iniciativa brasileira nas Nações Unidas, foi criada, em 27 de outubro de 1986, a Zona de Paz e Cooperação do Atlântico Sul (ZOPACAS), devidamente apoiada pela maioria dos países costeiros sul-americanos e africanos, que seria voltada à preservação da paz e da segurança na região, fulcro na proteção do meio ambiente marinho e a cooperação científica e tecnológica. (MEDEIROS, 2003; ALMEIDA, 2012).

O Brasil reconheceu a independência da Namíbia da África do Sul em 1990, um país com uma das menores taxas mundiais de densidade demográfica e possuidor de uma considerável faixa de seu território desértica. “O país é grande produtor mundial de chumbo e tem significativas reservas de urânio e diamante, esse último em quantidade ponderável no solo e subsolo de seu mar territorial” (MEDEIROS, 2003, p.145).

No início de 1992, em visita oficial ao Brasil, o Ministro da Defesa da Namíbia solicitou apoio à Marinha brasileira para a criação da Ala Naval da Força

⁴ Disponível em: <https://igarape.org.br/mitos-x-realidade-mulheres-nas-forcas-armadas/>. Acesso em: 17 ago. 2017.

de Defesa de seu país. (MEDEIROS, 2003). Em março de 1994, foi assinado o Acordo de Cooperação Naval Brasil- Namíbia (ACNBN), uma “Experiência ímpar para a MB, o acordo exigiu a atuação coordenada de seus diferentes setores para atender às necessidades relacionadas à formação da força naval daquele país” (ALMEIDA, 2012, p.38). Esse mesmo autor destaca que foi criada, em 2 de maio de 1994, a Missão Naval Brasileira na Namíbia (MNBM), iniciando as suas atividades, com a inclusão no Corpo de Aspirantes da EN dos primeiros quatro estudantes namibianos.

Os futuros oficiais da Marinha namibiana eram oriundos, em sua grande maioria, do exército namibiano, restando uma pequena parcela procedente do voluntariado civil. Para formar o militar da Marinha namibiana no Brasil, o candidato indicado por aquele país era submetido a testes de conhecimento acadêmico e de avaliação psicológica e física, participando na EN de um estágio de adaptação pré-graduação de um ano, onde são ministradas aulas de matemática, português e inglês.

Conforme dados obtidos na Secretaria Acadêmica dessa IES militar, 21 Guardas-Marinha da Namíbia foram formados nesses 28 anos de cooperação no campo educacional. Como informação adicional e para uma futura pesquisa, o Adido de Defesa da Namíbia informou-nos por correio eletrônico que a sua Marinha também forma os seus oficiais na Alemanha, África do Sul, nos Estados Unidos da América e Rússia.

MIGRANTES TEMPORÁRIOS E ESTUDANTES EM IES MILITAR BRASILEIRA

O “migrante temporário especial” seria uma pessoa que se desloca por vontade própria para uma formação acadêmica em um outro país de acolhimento, por um tempo determinado, retornando a sua terra natal ao término do período da graduação ou pós-graduação. É um processo social, inserido também num campo de tensão cultural e política, além de individual e coletiva. Os programas

de mobilidade acadêmica se destacam como uma das principais formas de internacionalização da educação superior.

Honorato (2019) realizou pesquisas com os alunos estrangeiros que fazem sua formação superior na EN. Um dos estudos tratou do período de estágio, antes da matrícula formal no curso superior de formação. Os sujeitos da pesquisa foram oito jovens com média de idade de 22 anos, de países da África (Namíbia, Nigéria e Senegal) e Ásia (Líbano), da turma de 2013. As considerações finais retrataram a maior apreensão dos estudantes estrangeiros com a reprovação, e no caso dos namibianos, na disciplina de português, visto que sua língua oficial é o inglês. Para concluir, Honorato (2019) desvela-nos que é importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística desses alunos, respeitando as diferenças, as identidades étnicas, os sistemas de crenças e valores aos quais pertencem.

ANÁLISES E DISCUSSÃO DA ENTREVISTA

Conforme apresentado anteriormente na metodologia, o sujeito deste estudo é uma estudante da Namíbia, que cursava, em 2022, o segundo ano da formação de oficiais da Marinha do Brasil. A entrevista foi autorizada pelo Sr. Superintendente de Ensino da Escola Naval. Foi-lhe apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido e, como anonimato da fonte, a Aspirante foi nominada de “Alice”. Como apresentado em Goldenberg (2004), um dos óbices de uma entrevista é a possibilidade que o entrevistador afete o entrevistado; assim, este autor solicitou ao SOEP que a realizasse, sendo executada pela chefe do referido serviço, professora-doutora em Psicologia, e pela antiga professora de língua portuguesa da Asp. Alice.

A entrevista foi semiestruturada, tendo sido preparado um roteiro com 19 perguntas iniciais. As questões foram as mais diversas possíveis, principalmente ligadas a motivação em estudar no Brasil e em uma instituição superior militar, as dificuldades, a distância da família, projetos futuros, convivência com os demais integrantes do corpo discente, relação com as colegas mulheres, recomendações

para futuras mulheres estudantes estrangeiras, mudanças verificadas em sua vida pessoal e profissional, os desafios futuros ao retornar ao seu país como oficial, entre outras perguntas.

A entrevista foi realizada em ambiente tranquilo, em uma sala de aula, no período da tarde, do dia 22 de julho, com um total de cerca de 46 minutos, e que foi transcrita para a realização das análises devidas. O fulcro deste estudo é ser um termômetro em relação a sua experimentação na (con)vivência diária, as dificuldades de adaptação à nossa cultura, o problema de as aulas serem em português, língua não oficial na Namíbia, e à adaptação a vida acadêmica e militar, em especial na construção de sua identidade social e individual.

São apresentados, portanto, os principais pontos levantados na entrevista em si, gerando, em alguns momentos, transcrições das falas da Asp. Alice que corroboram o que se visualiza como importante para responder à questão proposta.

Importante destacar que a referida estudante era militar em seu país, no posto de cabo. Foi a partir do contato de um oficial da própria Marinha namibiana que surgiu o convite para que ela fosse fazer sua formação para ser uma oficial na Escola Naval brasileira, o que prontamente ela aceitou. A seleção foi apenas uma entrevista, sem outras formalidades. Segundo a Asp. Alice, foram efetivadas perguntas sobre a Marinha namibiana e como ela reagiria aos desafios de sua ida para um outro país.

Uma importante constatação, que reforça a necessidade de um período de adaptação acadêmica de um ano antes da matrícula na graduação, foi a resposta a pergunta se ela sabia português: “Eu não sabia de nada de português”. Continuando, foi questionada se precisava saber português para ser estudante no Brasil, e a resposta foi clara, sim, “[...], mas o problema é que não teve tempo pra gente pra (sic) estudar”. Este autor considera o tema da língua portuguesa de um estudante estrangeiro de suma importância, já diagnosticado em outros artigos deste autor. A Asp. Alice não tinha sido informada sobre o estágio de adaptação de um ano, onde a disciplina de português é obrigatória. O primeiro desafio já foi vislumbrado, o de aprender em um ano a língua que será a da sua formação superior.

A entrevistada chegou no Brasil em 2020, tinha 21 anos, com mais dois estudantes namibianos. Ao ser perguntada se conhecia algo sobre o Brasil, ela respondeu que não, que realizou uma pesquisa pela internet, pontos turísticos e apenas imaginava como deveria ser a cidade do Rio de Janeiro. Numa relação que passou a ser de distanciamento da família e de seus amigos, foi perguntado: como foi a reação da sua família de que você viria passar alguns anos fora de casa? E assim podemos desvelar um outro desafio, o da distância dos entes queridos, ao transcrever o que a Asp. Alice afirmou: “A minha mãe não estava bem com isso, mas a minha irmã ela (sic) queria isso porque eu já queria estudar no exterior; já queria isso. A minha irmã estava muito feliz comigo, mas a minha mãe e o meu pai também não estava bem, estava triste porque eu vou ficar lá longe dela”.

Um ponto considerado relevante na vinda de estrangeiros é a acolhida que possam ter no novo país. Ao ser perguntado sobre o Brasil e a sua chegada, a Asp. Alice participou que conheceu Brasília, ao ser convidada junto com outros alunos namibianos de IES civis para conhecerem o seu embaixador que mora na capital brasileira. Outro ponto de destaque foi ter sido convidada por uma colega do terceiro ano para conhecer a sua família, moradora que era da Ilha do Governador. Um compatriota do terceiro ano informou das principais situações e ações iniciais que teria que fazer no Rio de Janeiro, e por curiosidade, um comentário foi o de trazer bastante roupas, “[...] eu trouxe muitas roupas eu achava eu vou sair eu vou utilizar essas roupas”.

Ao abrir para que a estudante namibiana pudesse recomendar para uma jovem estrangeira que estivesse chegando ao Brasil para estudar na EN, ela participou que: “Eu posso recomendar pra ela, eu acho que pra se ela tivesse tempo tem que estudar bastante matérias de matemática porque essas são matérias muito difíceis na Escola Naval”. O que foi verificado nos estudos de Honorato (2019, 2020) a dificuldade na conclusão dos cursos de graduação desta IES militar por jovens que não tiveram uma base propedêutica nivelada ao Brasil, um óbice reconhecido como motivador das desistências e reprovações durante a graduação.

Continuando nesse mesmo diapasão, Alice corrobora a necessidade de um bom relacionamento pessoal com os demais Aspirantes, colegas de caserna. Em relação as amizades, foi difícil no início, mas em função da barreira da língua, pois não entendia se estavam falando dela, não sabia, e ficava “chateada no começo”, tanto que ela solicitou acompanhamento de uma psicóloga do SOEP da instituição, onde a terapia foi em português e inglês. Tal fato demonstra a necessidade de bem receber todos os estudantes no início da formação, em especial os estrangeiros que têm, além do distanciamento familiar, a barreira da língua.

O ano zero, ou seja, antes da matrícula na graduação, Alice afirma que foi muito difícil, em especial pela barreira da língua e as aulas de matemática, onde teve até que ter apoio psicológico da escola. O que é confirmado pela dificuldade inicial também de se deslocar pela cidade do Rio de Janeiro, quando, junto com os colegas estrangeiros e brasileiros, passaram a andar em grupos, o que diminuiu o seu *stress* inicial de estar em uma cidade diferente da sua e que falam uma língua que ainda não entendia totalmente. Assim, com o apoio dos colegas e do SOEP da instituição, pode melhorar o seu relacionamento interpessoal.

Uma dificuldade atualmente exposta foi entender como funciona o chamado conceito, que avalia o comportamento militar, pois não estava bem pontuada neste quesito militar. Ocorreu um problema de ordem disciplinar no camarote que Alice e mais oito colegas, todas do segundo ano, ocupavam, e todos os conceitos foram diminuídos. A convivência entre as colegas de camarote e as demais Aspirantes mulheres foi informada como muito boa.

Em relação aos demais integrantes do corpo discentes, Alice comentou que não existem problemas de relacionamento, mas uma situação a deixa com “raiva”, pois ainda é comentado pelos estudantes homens que as colegas mulheres são privilegiadas, ou no jargão naval, “cochadas”, ou poderíamos dizer protegidas. Em 2014, quando da entrada da primeira turma de mulheres Aspirantes, tal fato já era comentado por suas integrantes, uma questão que parece, ser recorrente nos dias atuais.

Ao ser perguntada sobre o seu relacionamento com os docentes da instituição, Alice comenta que não há problemas e que eles a ajudam em suas necessidades acadêmicas. No contato com os oficiais, integrantes do Comando do Corpo de Aspirantes, ela não tem muito contato. Ela ainda comentou que faz parte de duas equipes esportivas, as equipes de tiro e a de atletismo, sendo essa última na modalidade de corrida de fundo, e que ainda não participou de competições externas, apenas dentro da instituição.

Uma questão conspícua para o tema foi o que mudou em você nesses quase três anos de Brasil e de formação superior militar. A respondente participou que era tímida, que falava pouco e que tinha dificuldades, já retratadas, da barreira linguística por não ter um bom entendimento da língua portuguesa. Atualmente a timidez diminuiu, se comunica melhor, interagindo com as pessoas, tudo adveio com certeza com um aprendizado na língua portuguesa e do acolhimento dos seus pares.

Como penúltima pergunta, Alice foi questionada sobre o seu futuro ao retornar ao seu país como oficial, que desafios encontrará. A resposta foi simples e direta, que ela “não pode dizer sim, ainda está em treinamento, em formação”, sendo a sua preocupação futura será o de liderar outras pessoas, mas que está tentando diminuir a sua timidez, conseguindo expor os seus sentimentos. A sua ideia primeira era ser médica, mas não tinha condições financeiras, por isso mesmo foi voluntária para ser militar na Marinha namibiana.

Ao finalizar a entrevista, foi aberto pela entrevistadora para que Alice compartilhasse com as pessoas sobre sua construção como uma mulher estrangeira em um outro país na sua vivência da formação acadêmica militar. Foram palavras simples, diretas e com significados que este autor considerou de suma importância no que tange a diminuição dos óbices e transposição dos desafios, e assim, Alice terminou a entrevista: “Na vida não tem nenhuma coisa difícil, aquilo que você quer conseguir, você vai conseguir [...] Não tem nada difícil na vida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um aumento da participação das mulheres em diversas ocupações profissionais, até pouco tempo notadamente masculinas. Toda essa evolução e os movimentos para equalização de oportunidades entre homens e mulheres não poderiam deixar o trabalho nas Forças Armadas fora deste processo, pois enquanto as mulheres estiverem excluídas deste círculo restrito, as instituições não desenvolveriam todo o seu potencial. Somamos a essa necessidade de inclusão com equidade o migrante temporário e especial que vem estudar em uma IES militar, no caso a primeira mulher Aspirante de um país amigo, a Namíbia.

Fruto inicial de um Acordo de Cooperação Naval Brasil-Namíbia, assinado em março de 1994, que no campo da formação de seus oficiais, verificamos mais de vinte oficiais oriundos da Escola Naval, estruturante na constituição de uma força naval namibiana. No navegar ainda na formação superior militar, destacamos que com o advento da entrada das mulheres, agora também estrangeiras, nas lides dos oficiais de carreira tendo a mesma origem acadêmica, representam inicialmente uma vocação, com a assimilação dos valores militares em suas vidas profissionais.

A Aspirante namibiana Alice, um exemplo de vontade de realização pessoal com o aprimoramento profissional, caminhou como militar técnico em seu país, era cabo, passando a caminhar, a convite com breve seleção, pelo solo sagrado da Ilha de Villegagnon, sede da Escola Naval brasileira. Os óbices iniciais foram participados na entrevista, como o desconhecimento do que seria o Brasil e a cidade do Rio de Janeiro, pois nem todas as informações poderiam ser obtidas pela internet. Outro desafio foi o da barreira da língua, viver e estudar em um país de língua diferente da sua nativa, tendo que se dedicar a ultrapassar com celeridade para poder acompanhar as aulas e poder ter, em certa medida, uma vida social tanto na cidade quanto com os demais colegas de farda e de convivência diária.

Alice chegou ao Brasil em 2020, participando do estágio de adaptação a vida acadêmica, que é de um ano, onde tem aulas de português, matemática e

inglês, ou seja, um nivelamento para que os próximos quatro anos de graduação sejam cumpridos sem nenhum atropelo ou reprovação, comum numa IES militar cujo DNA é das ciências exatas, com uma forte carga de disciplinas como cálculo e física no primeiro ano, consideradas como responsável pela não aprovação e continuação dos estudos. Porém, Alice estava no segundo ano da instituição, conseguindo, com sua força de vontade e perseverança, ultrapassar o “sarrafo da reprovação”, continuando a navegar para o seu objetivo final, o de se formar oficial da Marinha da Namíbia via a Escola Naval brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. H. M. de. **A presença da China na costa ocidental da África – o caso da Namíbia**: implicações para o poder naval brasileiro. 2012, 155f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Escola de Guerra Naval. 2012.

ALVES, D. **A história das primeiras mulheres piloto de combate do Equador**. Cavok Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.cavok.com.br/a-historia-das-primeiras-pilotos-de-combate-do-equador>. Acesso em: 01 jul. 2022.

ANDRADE, S. A. de; PERES, H. M. **Mulheres a bordo**: 30 anos da mulher militar na Marinha do Brasil. Rio de Janeiro: Hmpres & Associados, 2012.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2. ed. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto-de-Lei do Senado nº 323, de 24 de outubro de 1979**. Dispõe sobre o ingresso voluntário de mulheres nas Escolas Militares de Nível Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Mesa, 1980. Autoria: Senador Orestes Quécia. PLS rejeitado e arquivado em 11 ago. 1980.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.541, de 18 de dezembro de 2017**. Altera a Lei nº 9.519, de 26 de novembro de 1997, que “Dispõe sobre a reestruturação dos Corpos e Quadros de Oficiais e de Praças da Marinha”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13541.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

CARREIRAS, H. Mulheres em contextos atípicos: lógica de exclusão e estratégias de integração feminina nas Forças Armadas. **Etnográfica**, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 91-115, 2004.

CASTRO, M. R.; FERREIRA, G.; GONZALEZ, W. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2013.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2004.

HONORATO, H. G. **Relato de uma experiência acadêmica: o “eu” professor-pesquisador**. v.1. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

HONORATO, H. G. **Relato de uma experiência acadêmica: o “eu” professor-pesquisador**. v.2. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

HONORATO, H. G. **Relato de uma experiência acadêmica: o “eu” professor-pesquisador**. v.3. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

MEDEIROS, R. de C. O Acordo de Cooperação Militar Brasil-Namíbia como instrumento de Consolidação da Cooperação do Atlântico Sul. **ADN**, n.795, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:artigo.revista:2003;1000752312>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MENDES, L. C. K. B. **Subsídios sobre a presença da mulher na MB**. Brasília, DF: Centro de Comunicação Social da Marinha, 2010.

SANTOS, A. C. A. dos. O emprego de aviadoras na aviação de caça da Força Aérea Brasileira. **Revista da UNIFA**, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 21, p. 35-47, dez. 2006.

CAPÍTULO 5

O PROGRAMA DE REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES, ÓBICES E RESSOCIALIZAÇÃO

Heitor Campos de Azevedo Guimarães

Resumo: O objetivo deste estudo é apresentar o programa de “Remição de Pena Pela Leitura”, que permite, a partir de certos critérios, deduzir, o tempo de encarceramento do apenado através da leitura. Apresentaremos contribuições e óbices do programa, com fulcro em sua efetividade como método de ressocialização. A abordagem metodológica de investigação adotada foi qualitativa e em relação aos objetivos, a presente pesquisa se caracteriza como exploratória. O planejamento contou com três etapas principais: (i) um levantamento bibliográfico e outro documental, via *Google* acadêmico e com a Coordenadoria de Educação, Cultura e Esporte, do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN/MJSP), respectivamente; (ii) análise dos documentos legais e normativos para a compreensão do tema; e (iii) análise dos programas e projetos de extensão sobre o tema do estudo. Na leitura do quadro teórico levantado e disponível nas referências, os seguintes óbices foram observados: (i) baixa escolaridade dos apenados; (ii) falta de bibliotecas prisionais ou salas de leitura apropriadas; (iii) ausência de políticas públicas para o sistema prisional que fomentem projetos que visem à reinserção social e a reeducação; e (iv) servidores dos órgãos de execução penal apenas focados mais na segurança que no lado educacional. As principais contribuições do programa foram: (i) ressocialização do preso e diminuição das lacunas de alfabetização; (ii) aumento da auto estima do apenado, importante para o convívio social; (iii) oportuniza a troca de momentos ociosos por estudo e conhecimento, ampliando cultura e agregando valores; e (iv) as políticas carcerárias baseadas na remição pela leitura atenuam os problemas gerados pelo hiperencarceramento. A leitura liberta, amplia horizontes, dá autonomia, cria valores e compreensão do mundo em que vivemos e como devemos proceder para continuar a crescer como seres humanos mais criativos e críticos.

Palavras-chave: Indivíduos em privação de liberdade. Remição pela leitura. Ressocialização. Sistema prisional

INTRODUÇÃO

“Eu vejo neste projeto
Profunda sabedoria
Promovendo a nós, internos
Uma modesta euforia,
Não vai tornar-se comum
E espero não ser mais um
Só para a fotografia”

(Cordelista¹ de 66 anos, integrante do projeto de extensão ‘Projeto Leitura e Escrita: Ações Libertárias’ - CHAGAS, 2018, p.40)

O ser humano não nasce pronto para trilhar o seu caminho de vida. Neces-
sita dos seus pares para seu desenvolvimento e formação. A gênese da construção
sociopolítica do homem acontece por intermédio da educação, uma mediação
que vai ser desenvolvida para a sua autonomia e para a sua integração social.
Segundo Durkheim (1952, p.7), “a educação é um processo social”. A construção
histórica e social desse sujeito o transforma, ao final, em cidadão pertencente a
uma sociedade, constituída de normas, regras, valores e leis. Porém, como somos
um país de enormes desigualdades em diversos aspectos da vida, nem todos têm
o acesso a uma educação familiar e escolar ao longo da vida. Coyle (2002) o cor-
robora, ao afirmar que os indivíduos em privação de liberdade não deixam de ser
seres humanos, independente da gravidade do crime pelo qual se tornaram réus
ou sentenciados.

O caminho escolhido (ou não) por aqueles que não vislumbram um sucesso
profissional, ou mesmo para aqueles que não reagem perfeitamente a um dia de
fúria, fugindo de uma normalidade social, caem no precipício de um processo
penal, em certa medida punitivo, levando-o ao seu encarceramento. O Brasil,
conforme dados colhidos na base do “*World Prison Brief*”, em 2019, ocupava o
terceiro lugar, atrás de Estados Unidos da América e República Popular da China,

1 Cordelista – Indivíduo que produz literatura de cordel, esta que é uma manifestação literária tradicional da cultura popular brasileira, mais precisamente do interior nordestino.

2 O *World Prison Brief* é um banco de dados *on-line* que fornece acesso gratuito a informações sobre sistemas penitenciários em todo o mundo. É um recurso único, que apoia o desenvolvimento baseado em evidências da política e prática penitenciária globalmente. Disponível em: <https://www.prisonstudies.org>. Acesso em: 17 maio 2020.

com um total de 773.151 encarcerados. Importante constatação é que, nesses dois países, o número de presos está caindo e, no Brasil, subindo. Em 2000, segundo os dados desse mesmo banco de dados *on-line*, havia neste país 232.755 indivíduos privados de liberdade, o que representa, em relação ao número de 2019, um aumento na ordem de mais de 3,3 vezes. Segundo Foucault (1987, p.127), “a pena transforma, modifica, estabelece sinais, organiza obstáculos”.

O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) publicou o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2019), com dados de dezembro de 2019 e atualizado em 9 de abril de 2020. O total de presos, no período de julho a dezembro de 2019, corresponde a 748.009, sem os dados da Segurança Pública, que sinaliza a diferença do valor total citado anteriormente. Desse total, 48,47% condenados em regime fechado e 29,75% presos provisórios, ou seja, sem condenação. Desde 1990, a taxa de aprisionamento³ no Brasil cresce em progressão, estando em 2019 no patamar de 359,40, com um *déficit* de vagas de 312.925. O Brasil é um dos países que mais prendem no mundo.

O nosso sistema prisional, “por falta de recursos ou de gestão adequada, em detrimento a uma contribuição para uma sociedade melhor, acaba por perpetuar uma estrutura social desigual e injusta” (CORREIA, 2019, p.20). Há uma analogia sobre a função dos sistemas penitenciários com uma “máquina de moer gente”. Segundo Torres (2020, p. 170), “[...] as organizações criminosas têm produzido massacres, moendo gente faccionada e não faccionada, gente primária e reincidente criminal, gente condenada e gente presa em caráter provisório”. A partir das constatações de superlotação, falta de tratamento médico, má qualidade, tanto das refeições quanto da água consumida, revistas vexatórias, falta de atendimento jurídico e as constantes violações de direitos fundamentais na perspectiva do estado democrático de direito, surge a seguinte pergunta: que direitos tem a pessoa presa?

Em relação a este estudo, os direitos inerentes a qualquer ser humano, inclusive o apenado, fica evidente na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

3 Taxa de Aprisionamento – número de encarcerados a cada 100 mil habitantes.

da ONU, que, em seu art. VI, afirma que “Todo ser humano tem o direito de ser, **em todos os lugares**, reconhecido como pessoa perante a lei”; art. XXII, “Todo ser humano tem **direito ao trabalho** [...]”; e art. XXVI, “Todo ser humano tem **direito à instrução**” (DUDH, grifo nosso). Caminhando pela nossa carta magna, dos princípios fundamentais, pode ser pinçado, em especial, o direito a **dignidade da pessoa humana**; em seu art. 5º, dos direitos e deveres individuais e coletivos, que todos somos iguais perante a lei, **sem distinção de qualquer natureza**, sendo que o direito à **vida** e à segurança; e no art. 6º, dos direitos sociais, a **educação**, a saúde, [...], o **trabalho**, [...] a segurança [...]” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Inicialmente, podemos ratificar que, mesmo encarcerado por algum crime cometido, o indivíduo em privação de liberdade também tem seus direitos fundamentais garantidos, como à **vida**, ao **trabalho** e à **educação**, em especial, no caminhar para a sua ressocialização e retorno ao convívio social, logicamente, agindo de acordo com as normas em sociedade. Foucault (1987, p. 224) afirma que “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. Entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar”. A partir deste ponto, surgiu a inquietação destes autores em apresentar o programa de “Remição de Pena Pela Leitura”, suas contribuições e óbices, com fulcro em sua efetividade na ressocialização.

Este artigo está dividido em quatro seções principais, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta a metodologia empregada. A seção seguinte levantou o referencial teórico abraçado com os principais conceitos envolvidos, além das contribuições e óbices elencados. A terceira parte faz uma atualização da legislação pertinente ao objeto deste estudo. A quarta seção apresenta as análises sobre os aspectos educacionais.

Este estudo não entrará em detalhes da remição de pena pelo trabalho e nem pela educação propriamente dita, o foco é o da remição pela leitura. A justificativa para o olhar específico na leitura é por acreditar que ela abre as portas do conhecimento, amplia os horizontes, criando momentos únicos e autônomos,

em que pontes sólidas são erguidas para o desenvolvimento do ser humano. A relevância se apresenta no próprio instituto da remição da pena pela leitura, que se alinha à efetivação dos objetivos da execução penal. Por fim, a seguinte questão norteou esta pesquisa: Quais as principais contribuições e os óbices do programa de remição da pena pela leitura na ressocialização de pessoas encarceradas?

METODOLOGIA

A abordagem metodológica de investigação adotada nesta pesquisa foi qualitativa, que segundo Alves-Mazzoti e Gewandsnajder (1999, p.163) é “caracteristicamente multimetodológica, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Um ponto a ser destacado é que toda e qualquer pesquisa é interpretativa, guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como ele deveria ser compreendido e mesmo estudado.

Em relação aos objetivos, a presente pesquisa se caracteriza como exploratória, cujo propósito é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (GIL, 2010, p.27). O planejamento contou com três etapas iniciais: (i) um levantamento bibliográfico e outro documental, via *Google* acadêmico e com a Coordenadoria de Educação, Cultura e Esporte, do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN/MJSP), respectivamente; (ii) análise dos documentos legais e normativos para a compreensão do tema; e (iii) análise dos programas e projetos de extensão sobre o tema do estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Foi inicialmente realizado um levantamento no sítio do *Google* Acadêmico com a seguinte palavra-chave: “remição da pena pela leitura”. Foram identificados 117 resultados. Como a Recomendação nº 44 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que estabeleceu critérios para a admissão pela leitura, é de final de 2013, foi estipulado que os referenciais encontrados deveriam ser posteriores a 2014. Foram achados então 79 resultados em questão.

Das leituras inicialmente dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, foram descartados os estudos, que tratavam da remição apenas pelo estudo ou sobre as bibliotecas prisionais. Em função da recomendação estipulada pelo CNJ, trabalhada na seção posterior, decidimos apresentar, dos 28 estudos restantes, apenas um projeto de extensão por estado da federação, visto que, em grande maioria, caminham juntos e com resultados bem similares:

Quadro 1 – Projetos de Remição de Pena pela leitura

Título do Projeto	Estado	Fonte
Despertar pela leitura	Santa Catarina	Costa (2019)
Remição pela Leitura	Paraná	Proença (2015)
Passaporte para o Futuro	Rio Grande do Sul	Steiner (2019)
Ler Liberta	Espírito Santo	Leal (2019)
Remição pela leitura	Minas Gerais	Gonçalves (2019)
O ato de leitura e a construção de liberdade	Rio de Janeiro	Farias, Pinto e Dupret (2019)
Ler Liberta	Distrito Federal	Sena e Freitas (2019)
Encontro com a Leitura – Ler Liberta	Amazonas	Garcia, Araújo e Santos (2018)
Clube de Leitura e Escola	Tocantins	Campos et al. (2018)
Remição pela leitura: educação para a liberdade	Mato Grosso do Sul	Moreno, Flandoli e Santos (2020)
Leitura para Liberdade	Rio Grande do Norte	Takamoto (2019)
Leitura e Escrita – Ações Libertárias	Bahia	Chagas (2018)
Projeto Lêberdade	Alagoas	Santos et al. (2018)
Remição de pena pela leitura	Paraíba	Mello, Aquino e Gomes (2018)

Fonte: o autor.

Em relação à exploração dos documentos legais específicos ao objeto em estudo, foram destacadas: (i) a Lei 7.210, de 11 de julho de 1984, que instituiu a Lei de Execução Penal (LEP); (ii) a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que alterou a LEP, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho; (iii) a Portaria Conjunta nº 276, de 20 de julho de 2012, que disciplinou o Projeto da Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal; (iv) a Recomendação nº 44 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que dispôs sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura; e (v) a Nota Técnica nº 01/2020 remição pela leitura – DEPEN.

Na leitura do quadro teórico levantado e disponível nas referências, uma nuvem de palavras foi criada, sendo que as principais palavras-chave citadas foram: ressocialização, integração social, remição, remissão, leitura, prisão, instituição total, remição pelo estudo, remição pelo trabalho, reeducação, apenado, penitenciária, biblioteca prisional, sala de leitura, resenha, práticas educacionais, população prisional e projeto de extensão. A partir dessa apresentação nominal, alguns conceitos mais incisivos ao nosso estudo são expostos a seguir.

O primeiro conceito vem de Goffman (1974), que, em seu livro “Manicômios, prisões e conventos”, assevera que a prisão é uma instituição total, pois é o local de residência e, em certa medida, de trabalho, onde um considerado número de indivíduos são separados da sociedade, por determinado tempo, e passam a levar uma vida fechada e formalmente administrada. Esse autor classifica cinco tipos de instituições totais, sendo o terceiro a prisão, ou seja, uma organização criada para proteger a comunidade contra perigos intencionais. Por sua natureza, Coyle (2002, p.93) afirma que “as prisões são instituições fechadas nas quais grandes grupos de pessoas são mantidos contra sua vontade, em condições de reclusão”.

Thompson (2002) argumenta que as *penitenciárias* têm como característica mais marcante, sob as lentes de um sistema social, uma representação de uma tentativa para se criar e manter um coletivo humano, submetido a um regime

de controle total, ou até mesmo quase total. Esse autor também classifica o regime prisional como totalitário. Um ponto realçado é que “Não é a solidão que perturba os indivíduos na comunidade carcerária, mas, sim, a vida em massa” (THOMPSON, 2002, p.23), o que reforçamos com a superlotação já diagnosticada na introdução deste estudo, que torna impossível o conceito do “eu”, mas o da identidade do grupo a que o apenado deverá pertencer.

O apenado, o preso, o indivíduo em privação de liberdade, o presidiário, o detento, o condenado são, para este estudo, consideradas palavras que expressam o mesmo significado. O apenado seria aquele que foi condenado a cumprir alguma pena, ou mesmo aquele que se encontra numa penitenciária, numa prisão.

A *leitura*, segundo o Dicionário de Educação. coordenando por Agnès van Zanten (2011, p.538), “é um processo muito complexo que consiste em estabelecer a relação dos símbolos ortográficos com seu som (fonologia) e sua significação (semântica)”. A leitura é responsável por contribuir, em grande medida e de forma significativa, para a formação da pessoa, influenciando-a a analisar a sociedade em que vive, o seu dia a dia e, de modo particular e só seu, ampliando e diversificando interpretações sobre o mundo, em especial, à vida em si mesma (KRUG, 2015). Em suma, a leitura liberta mentes e corações.

Uma diferenciação se torna importante nesse momento. Dois termos homófonos que devem ser conceituados: remissão e remição. A remissão⁴ seria, em suma, a ação ou o efeito de remitir, de perdoar, de conceder o perdão; absolvição. Sentimento de compaixão ou de misericórdia; indulgência. Esse perdão da pena é ato de concessão, exclusivo do presidente da república, conforme o art. 84, XII da Constituição Federal de 1988. A remição, introduzida no ordenamento jurídico nacional pela LEP (BRASIL, 1984), visa a abreviar, inicialmente através do trabalho e depois também pela educação, parte do tempo da condenação. Nesse caso, não se trata de mero abatimento no total da pena imposta, de acordo com o direito penal, consiste no pagamento da pena pelo trabalho prisional ou estudo, isto é, uma contrapartida (TORRES, 2020, 171). Segundo Prado (2010, p.533),

⁴ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/remissao/>. Acesso em: 20 maio 2020.

“[...] o tempo remido deve ser computado como sanção penal efetivamente cumprida pelo sentenciado”.

Se fizermos uma corrente de elos fortes das palavras *apenado*, *leitura* e *remição*, o efeito desejado final seria a *ressocialização* ou *reintegração social*. Então, nesse momento, cabe a seguinte pergunta: o que seria *ressocialização*? Leal (2019) nos apresenta que seria a readaptação do preso para viver na sociedade, fazendo com que essa pessoa consiga retornar ao convívio social, comportando-se em conformidade com as normas legais. Foucault (1987, p.148, grifo nosso), em seu clássico livro “Vigiar e Punir”, sobre a história da violência nas prisões, deixa claro que “A **correção individual** deve então realizar o processo de requalificação do indivíduo como **sujeito de direito**, pelo reforço dos sistemas de sinais e das representações que fazem circular”.

O projeto “Leitura para Liberdade”, no estado do Rio Grande do Norte (TAKAMOTO, 2018) nos apresenta uma alternativa de remição da pena pela leitura de apenados analfabetos, a presença do “amigo leitor”. Ele seria um apenado que faz a leitura do livro para um colega analfabeto. O preso analfabeto ditaria o seu entendimento do livro e a resenha, a ser apresentada para avaliação, seria escrita pelo “amigo leitor”. Se o amigo também fizer uma resenha do mesmo livro, e se aprovada, ele é remido em quatro dias por seu texto e mais quatro por ajudar um colega analfabeto. O único caso que se diferencia dos demais projetos e programas.

Principais contribuições apresentadas

1. ressocialização do preso e diminuição das lacunas de alfabetização;
2. aumento da autoestima do apenado e importante para o convívio social;
3. ampliação de conhecimentos;
4. inclusão social e de melhora para a formação pessoal;
5. tomada de consciência crítica e humanização desse cidadão;
6. oportuniza a troca de momentos ociosos por estudo e conhecimento, ampliando cultura e agregando valores;

7. a capacidade de se comunicar é uma das mais importantes contribuições;
8. projetos de extensão com o meio acadêmico (direito, educação, biblioteconomia, letras e serviço social);
9. incentivo à criação de clube, oficinas e rodas de leitura;
10. interação de integrantes dos projetos e programas com os reeducandos;
11. evolução e melhoria dos presos em matéria de interpretação de textos, ortografia e fluência escrita;
12. ferramenta que possibilita ao Estado cumprir o seu papel de humanizar a execução da pena; e
13. as políticas carcerárias baseadas na remição pela leitura atenuam os problemas gerados pelo hiperencarceramento.

Principais óbices levantados

1. não existir um local apropriado para leitura;
2. baixa escolaridade dos apenados;
3. pouca carga horária nas rodas de leitura;
4. aquisição de novos títulos – o livro não pode ter capa dura e o assunto não deve ser relacionado a temas que incitem a violência;
5. professores temporários, necessários à leitura orientada;
6. falta de bibliotecas prisionais ou salas de leitura apropriadas;
7. não existe uma carreira de bibliotecário, com formação para o trato com os apenados;
8. implementar o programa em todos os estabelecimentos prisionais;
9. falta de políticas públicas para o sistema prisional que fomentem projetos que visem à reinserção social e a reeducação;
10. trâmite burocrático excessivo para aprovação de projetos e convênios com o meio acadêmico;
11. limitação de vagas para os projetos e programas;
12. servidores dos órgãos de execução penal apenas focados na segurança, não havendo preocupação com o lado educacional; e
13. violação do princípio da individualização da pena.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DA LEGISLAÇÃO

O instituto da remição pela leitura, a despeito de já ter sido praticado, em fase de testes, no interior da Penitenciária Federal de Catanduvas, no Paraná, ou mesmo no estado de São Paulo, que instituiu gradativamente clubes de leitura, em cooperação com a Fundação Prof. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP), ambos desde 2009 (BRASIL, 2020), recebeu recomendação a partir de 2011, quando a Lei de Execuções Penais (LEP) (BRASIL, 1984) viu seu art. 126 alterado para a redação que se segue: “Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho **ou por estudo**, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 2011, grifo nosso). Essa mesma legislação para remição pelo estudo também determina que esse benefício de redução de pena deve ser aplicado para presos do regime fechado ou semiaberto, ou em prisão cautelar, devendo tal remição ser declarada por juiz da execução da pena, ouvidos o Ministério Público e a defesa do réu.

A recomendação sobre a leitura de forma específica não foi dada pela lei acima referida, mas, no âmbito federal, em 2012, pela Portaria Conjunta nº 276 (BRASIL, 2012) da Justiça Federal e Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), que concebeu uma interpretação extensiva do artigo 126 da LEP, para abarcar também a leitura de obras literárias como estudo. A portaria em questão recomenda, apenas para presídios federais, de igual forma, quais os critérios subjetivos e objetivos que os avaliadores das resenhas devem seguir, dentre os quais:

- (i) assegurar que a **participação** do preso seja **voluntária** e que exista um acervo de livros dentro da unidade penitenciária;
- (ii) ser ofertado ao preso ao menos um exemplar “de obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras, de acordo com as obras disponíveis na Unidade [Prisional Federal], adquiridas pela Justiça Federal, pelo Departamento Penitenciário Nacional e doadas às Penitenciárias Federais”, com ao menos **20 (vinte) exemplares de cada obra** a ser trabalhada no desenvolvimento de atividades;

(iii) conceder prazo de 21 a 30 dias para a leitura de uma obra, devendo, ao final do período, o preso **elaborar uma resenha** a respeito do assunto, que deverá ser avaliada pela comissão organizadora do projeto, segundo critérios de avaliação já definidos.

A portaria conjunta em destaque fixou que o pagamento de pena se daria em 4 (quatro) dias remidos para cada resenha elaborada por obra lida, inovando ao limitar em 12 (doze) obras lidas e avaliadas ao ano, estipulando, assim, a remição total de 48 dias por ano.

Tal entendimento foi expandido aos juízos dos estados, a partir do reconhecimento e orientação patrocinados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), órgão criado pela Emenda Constitucional nº 45/2004, incumbido de aperfeiçoar o trabalho do sistema judiciário brasileiro, com missão de desenvolver políticas judiciárias que promovam a efetividade e a unidade do Poder Judiciário.

O CNJ emitiu a Recomendação nº 44 (BRASIL, 2013), de 26 de novembro de 2013, orientando os tribunais brasileiros quanto à aplicação da leitura como forma de remição da pena, em especial, para presos que não tenham à disposição trabalho, educação ou qualificação profissional em suas unidades penitenciárias, também para presídios estaduais. Dentre essas recomendações, repete-se o que estava já determinado pela Portaria Conjunta nº 276/2012, inovando quanto aos seguintes pontos: (i) necessidade de **elaboração de um projeto** por parte da autoridade penitenciária estadual ou federal, visando à remição pela leitura; (ii) que o **acervo deveria ser adquirido e disponibilizado** pelo Poder Judiciário, pelo DEPEN, Secretarias Estaduais/Superintendências de Administração Penitenciária dos estados ou outros órgãos de execução penal e doadas aos respectivos estabelecimentos prisionais. Por fim, informa que a remição deverá ser aferida e declarada pelo juízo da execução penal competente, ouvidos o Ministério Público e a defesa.

No âmbito federal, o protocolo para permitir a remição pela leitura tem sido o seguinte: (1) o DEPEN fornece os livros e seleciona a bibliografia, de acordo com a recomendação do CNJ; (2) os interessados têm de 21 a 30 dias para reali-

zarem a leitura; (3) em seguida, são orientados para a elaboração de resenha que verse sobre a obra; (4) a avaliação das resenhas fica a cargo dos servidores do Sistema Penitenciário Federal (SPF/Depen), lotados nas unidades prisionais, os quais **formalizam comissão específica para avaliar** o trabalho e aprová-lo para fins de remição.

No âmbito estadual, tal orientação de remição da pena pela leitura vem sendo aplicada com maior afinco naquelas localidades em que as respectivas secretarias estaduais de educação se incumbem de prestar atividades complementares, como projetos de leitura e resenhas de livros, no âmbito da educação formal (BRASIL, 2020). Diversas assembleias estaduais buscaram promulgar leis que versassem sobre o tema, em especial, determinando quais obras deveriam ser consideradas para fins de remição da pena, o que claramente seria usurpação de prerrogativa do ente federal, por se tratar de matéria de política penal, conforme o inciso I, do art. 22, da Constituição Federal, transcrito: “I - direito civil, comercial, penal, processual, eleitoral, agrário, marítimo, aeronáutico, espacial e do trabalho; [...]” (BRASIL, 1988).

Devemos destacar o curioso caso do estado de São Paulo. Os deputados estaduais, sob forte articulação da bancada evangélica local, aprovaram uma lei que em muito se assemelhava à normativa federal, mas dedicando um parágrafo especificamente para incluir a Bíblia no rol de livros já aprovados. Ainda, determinava que, uma vez escolhida a Bíblia como livro a ser lido para fins de remição, que ela seria dividida em 39 livros distintos para o Antigo Testamento e 27 para o Novo Testamento. A despeito dos vetos do governador, por julgar a lei como um todo uma matéria privativa à União, não aos estados, esses vetos foram pela Câmara Estadual derrubados, não restando outra alternativa ao então governador, sr. Márcio França, a promulgação da lei de forma automática, em 2018.

O Ministério Público de São Paulo entrou na Justiça no ano seguinte, obtendo, do TJ-SP a concordância quanto ao argumento de que a referida lei se tratava de intromissão indevida do estado em assuntos de competência estritamente da União e de ofensa à separação de poderes, já que o Legislativo teria interferido em tema que caberia apenas ao Executivo, como acima apresentado. Com essa

decisão, a lei restou suspensa por completo. Nenhum preso chegou a ser beneficiado por ela (TAVARES, 2020).

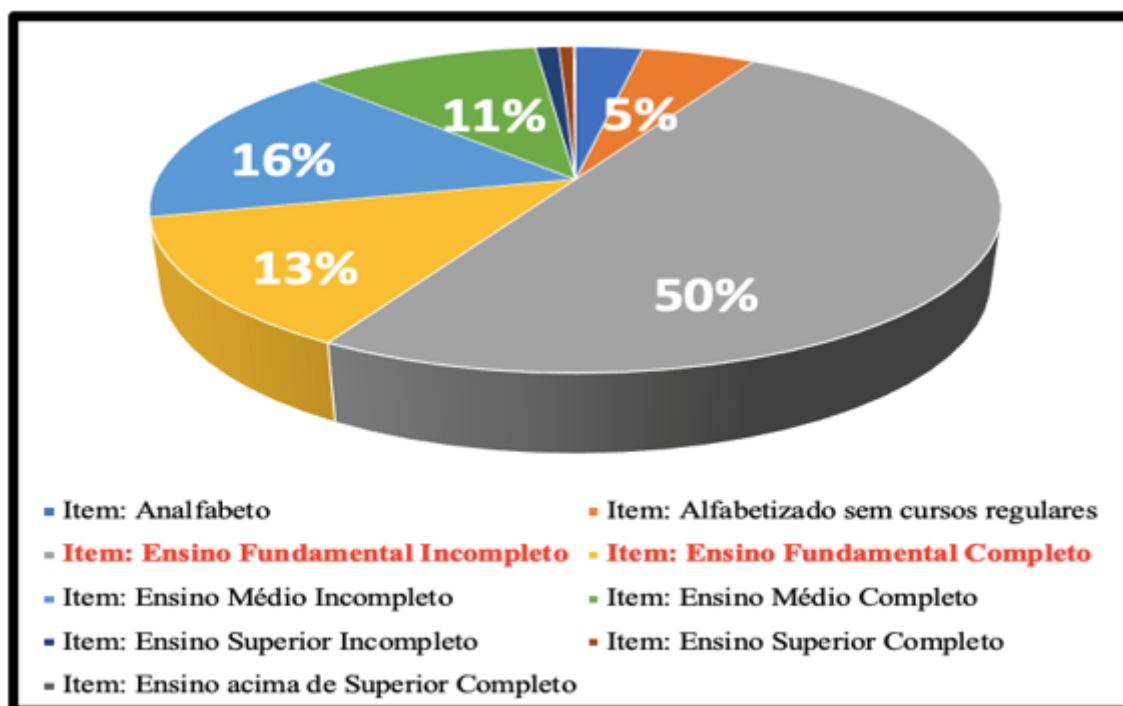
Apesar de não trazido à discussão do caso, roga-se expor que, ao definir especificamente quanto ao tratamento da Bíblia para fins de remição, haveria afronta clássica ao Estado laico, por não trazer o mesmo benefício e tratamento a outras religiões. Esse entendimento se mostra relevante, uma vez que a própria Câmara dos Deputados analisa projetos que incluem livros religiosos no rol de obras para fins de abatimento da pena.

ANÁLISE E DISCUSSÃO SOB O ASPECTO EDUCACIONAL

No Brasil, segundo os dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica (CRUZ; MONTEIRO, 2019), de cada 100 estudantes que ingressam na escola, 76% concluem o ensino fundamental, sendo que, ao final dessa etapa, apenas 39,5% têm aprendizagem adequada em português. Em relação ao ensino médio, 64% concluem até os 18 anos, e, ao final da educação básica, 29,1% têm aprendizagem adequada também em português. Os resultados apresentados na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2016, para os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, foram com um nível de proficiência de 45,3% em leitura, considerado muito preocupante. O que esses poucos dados significam? Que a educação básica, tão sonhada, de qualidade não é um direito garantido de todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Como mostrado no Gráfico 1, a seguir, a nossa população carcerária está localizada, em relação ao seu grau de instrução e em sua grande maioria, no ensino fundamental, quer completo ou incompleto, em um percentual total de 66%. O que isso representa em relação ao programa de remição da pena pela leitura? Com certeza, os presos voluntários a esse programa de leitura terão consideráveis dificuldades nas interpretações dos signos e na compreensão do que os autores dos livros escolhidos querem significar, o que poderá culminar com uma resenha não aprovada, e, ao final, uma desmotivação. Segundo Krug (2015, p.4), “é o leitor quem atribui significado ao texto, processando diversificadamente as informações nele constantes”.

Gráfico 1 – Quantidade de apenados por grau de instrução



Fonte: Relatório consolidado DEPEN (2019). Adaptado pelo autor.

Uma constatação que corrobora a preparação do apenado para desenvolvimento da leitura como forma de melhoria do seu nível escolar foi o que Moreno, Flandoli e Santos (2020) revelaram sobre a dificuldade de escrita e interpretação entre a maioria dos participantes do programa, em função da baixa escolaridade. Torres (2020, p.175) o reforça, quando argumenta que a “população prisional é composta por indivíduos adultos que não permaneceram na escola regularmente, em tempo oportuno, durante o período socialmente esperado para acessar a educação escolar formal”. Coyle (2002) também concorda que muitos apenados têm baixos padrões de escolaridade, e que uma parcela considerável não domina as competências básicas de leitura e escrita, o que se consolida também no gráfico 1.

Seria ideal que primeiro houvesse um caminhar pela educação formal prisional, em relação aos ensinos fundamental, médio e profissional. Porém, as vagas para essa solução ainda são bem restritas. Nós temos um total de 1.453 estabelecimentos penais, conforme mostrado na Tabela 1. Apenas 947 unidades têm salas de aula, o que nos deixa com um hiato da ordem de 35% de estabelecimentos prisionais sem possibilidade de manter uma educação básica contínua e pro-

pedêutica. Informamos que não está sendo considerado o número de presos que necessitariam de formação básica, o que afiançaria um desequilíbrio ainda maior.

Tabela 1 – Estabelecimentos prisionais por facilidade educacional

Módulo de educação	Quantidade de unidades	Porcent. de unidades	Quantidade de salas	Capacidade por turno
Estabelecimentos com sala de aula	947	65%	3140	49132
Estabelecimentos com sala de informática	267	18%	255	2492
Estabelecimentos com sala de encontros com a sociedade/sala de reuniões	355	24%	341	14011
Estabelecimentos com biblioteca	796	55%	824	10384
Estabelecimentos com sala de professores	488	34%	490	4182
Estabelecimentos com outros espaços de educação	23	2%	28	502
Estabelecimentos sem módulo de educação	384	26%		

Fonte: Relatório consolidado DEPEN (2019). Adaptado pelo autor.

Na tabela 1, também poderemos verificar que apenas 55% dos estabelecimentos prisionais possuem biblioteca. Contudo, está previsto no art. 21 da LEP, que os estabelecimentos prisionais deverão possuir uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, providas de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1984). Na Recomendação nº 44 da CNJ, orienta-se que haja a

efetivação de projetos, que garantam acervos das bibliotecas de, no mínimo, 20 exemplares de cada obra a ser trabalhada. Essa situação é interessante, no que concerne ao número de participantes *versus* o número de exemplares.

Um dos livros mais lidos nos projetos é “Crime e Castigo”, do autor Fiódor Dostoiévski (LORENSET; OLIVEIRA, 2020). Há necessidade mínima de 20 exemplares, com uma média de 30 integrantes por penitenciária, fora os demais presos que estariam dispostos também a ler esse livro. Ou seja, seria complicado a obtenção de tantos exemplares. A remição determina que são até 12 livros por ano e por apenas um participante, do que se infere que teríamos que ter uma biblioteca bem espaçosa e completa.

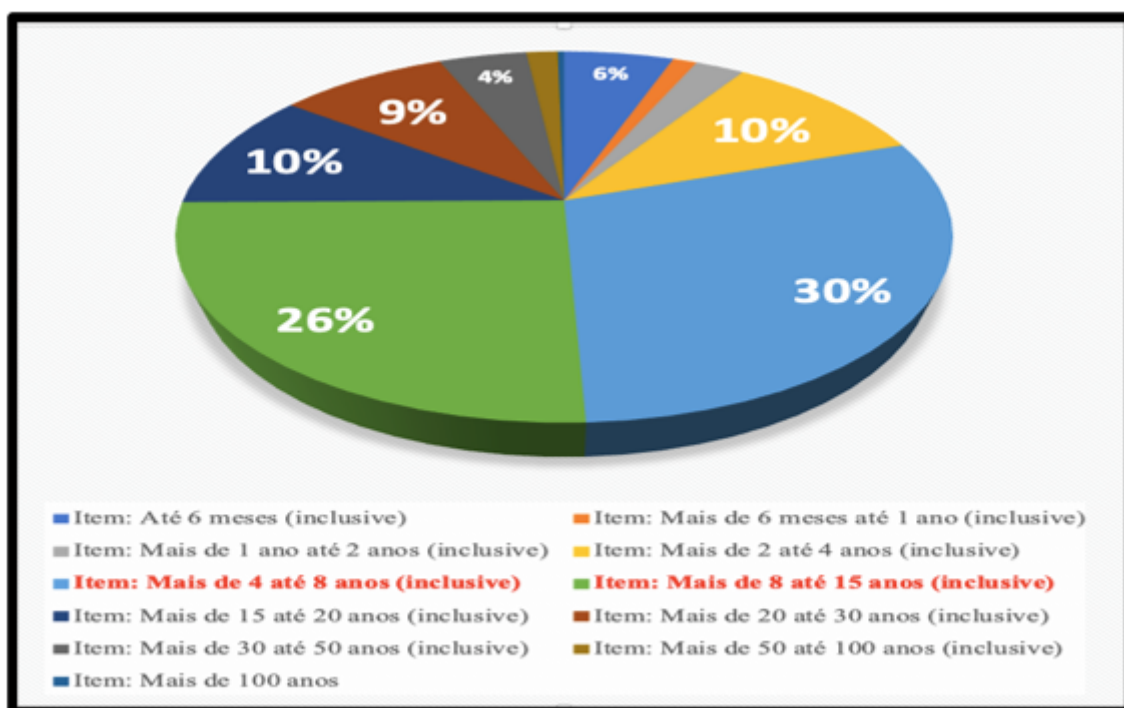
Ainda sobre o tema das bibliotecas, Correia (2019, p.37, grifo nosso) desvela que as bibliotecas prisionais podem ser caracterizadas como locais de oportunidades para os apenados, onde, entre outras atividades, “eles têm acesso à educação, à **leitura**, ao convívio social [...] e no processo de aquisição do conhecimento”. Esse mesmo autor afirma que “as bibliotecas prisionais [...] precisam de bibliotecários atuantes em seus espaços (CORREIA, 2019, p.57).

Tal fato, que informa sobre a carência de pessoal qualificado no sistema prisional brasileiro, está ratificado nos dados fornecidos pelo DEPEN (BRASIL, 2020), em que, de um total de trabalhadores (efetivos, comissionados, terceirizados e temporários), um montante de 127.208, o maior contingente está voltado, como não poderia deixar de ser, às atividades de custódia, 87.033; no setor da educação, para todo o sistema prisional nacional, temos 338 pedagogos e 16.427 professores, nesse último caso, 13.762 são por contratos temporários. Contrato temporário é uma preocupação constante, em especial, devido às leis trabalhistas e ao processo licitatório para contratação de novos docentes, não caracterizando vínculo empregatício com o estabelecimento prisional.

Quando verificamos o quantitativo de apenados por tempo para cumprimento de sua pena, obtemos uma informação muito importante em relação à validade do programa de remição da pena pela leitura. Conforme mostrado no Gráfico 2, um total de 30 % dos presos tem suas penas estipuladas e sendo cum-

pridas entre 4 (quatro) e 8 (oito) anos. Um dos objetivos do programa, além da diminuição de parcela de sua pena, está na possibilidade da construção de indivíduos com maior capacidade de análise crítica da sociedade e da sua própria realidade, preparando também o seu retorno à vida social, a sua ressocialização. A progressão de pena associada à remição pode trazer benefícios importantes à superlotação carcerária e à conjuntura do sistema prisional brasileiro.

Gráfico 2 – Quantidade de apenados por tempo de cumprimento de pena



Fonte: Relatório consolidado DEPEN (2019). Adaptado pelo autor.

Segundo dados do DEPEN (2020), o número de pessoas matriculadas em programa de remição por intermédio da leitura são 23.879 homens e 2.983 mulheres, perfazendo, portanto, 26.862. Os números, se forem comparados com o total de encarcerados no Brasil, 748.009, significaria apenas 3,1%. Se somarmos as remições pelo esporte, estudo e trabalho, teríamos um total de 171.419, entre homens e mulheres, internos e externos, que significaria cerca de 23% total de apenados. As pessoas presas precisam receber atividades que garantam que elas não fiquem ociosas e que tenham um propósito em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil apresenta, nos últimos anos, uma aceleração da expansão da população prisional. A atenção para com os encarcerados se reveste de enorme urgência, visto que são também sujeitos de direito. Superlotação, toda a ordem de violência, falta de tratamento médico, má qualidade tanto das refeições quanto da água consumida, revistas vexatórias, falta de atendimento jurídico e falta de programas de trabalho e ressocialização. Privar um ser humano de liberdade é uma punição muito severa.

A entrada em vigor da remição da pena pela leitura se tornou um ponto positivo na política penitenciária, mesmo que em pequena medida, para atenuar o número excessivo de presos. A grande oportunidade desse programa é a reconstrução desse sujeito enquanto cidadão, em função da melhoria de sua autoestima, associada a sua autonomia, ampliando o conhecimento de si, da sociedade e do mundo em que vive, essenciais para o exercício da cidadania plena. É um importante trampolim para impulsionar o indivíduo para fora dos muros da prisão, para o retorno a seus entes queridos e, a princípio, sem a possibilidade de volta ao ambiente prisional.

As contribuições e os óbices foram listados na seção anterior. Porém, cabe-nos agora apontar o que de mais conspícuo acerca desses dois aspectos devem ser desvelados ao final deste estudo. Desse modo, não necessitaremos ficar apenas para a fotografia, como o cordel da epígrafe introdutória, mas a promoção dos internos em profunda sabedoria, elevando-os a uma modesta euforia.

Começaremos pelos óbices principais: (i) não existir um local apropriado para leitura; (ii) baixa escolaridade dos apenados; (iii) professores temporários, necessários à leitura orientada; (iv) falta de bibliotecas prisionais ou salas de leitura apropriadas; (v) falta de políticas públicas para o sistema prisional que fomentem projetos que visem à reinserção social e à reeducação; (vi) limitação de vagas para os projetos e programas; e (vii) servidores dos órgãos de execução penal apenas focados na segurança, não havendo preocupação com o lado educacional.

As principais contribuições: (i) ressocialização do preso e diminuição das lacunas de alfabetização; (ii) aumento da autoestima do apenado, que é importante para o convívio social; (iii) tomada de consciência crítica e humanização desse cidadão; (iv) oportunidade de troca de momentos ociosos por estudo e conhecimento, ampliando cultura e agregando valores; (v) evolução e melhoria dos presos em matéria de interpretação de textos, ortografia e fluência escrita; (vi) possibilidade de o poder público cumprir o seu papel de humanizar a execução da pena; e (vii) atenuação dos problemas gerados pelo hiperencarceramento, através das políticas carcerárias baseadas na remição pela leitura.

Os sujeitos que estão deslocados do convívio dos demais cidadãos pertencentes a nossa sociedade têm seus direitos reconhecidos e não devem ser mantidos na ignorância e reféns da sua própria sorte. A leitura liberta, amplia horizontes e dá autonomia, cria valores e compreensão do mundo em que vivemos e como devemos proceder para continuar a crescer como seres humanos, sermos seres mais criativos e críticos. E o programa de remição da pena pela leitura é algo que podemos efetivar no trato dos indivíduos privados de liberdade, diante de uma paciente vontade de mudar seus caminhos futuros.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneiras, 1999.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, institui a Lei de Execução Penal.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, altera a lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (lei de execução penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional [DEPEN]. Portaria Conjunta nº 276, de 20 de julho de 2012, disciplina o Projeto da Remição pela leitura no Sistema Penitenciário Federal.

_____. _____. _____. Nota Técnica nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ. Nota Técnica Remição de Pena Pela Leitura. Brasília, DF, 04 mar. 2020.

_____. _____. Conselho Nacional de Justiça [CNJ]. Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura.

CHAGAS, R. A. **O olhar do sujeito encarcerado sobre a educação no sistema prisional** – análise do projeto leitura e escrita – ações libertárias e reflexões sobre a remição da pena aos internos do módulo IV da Penitenciária Lemos Brito. 2018. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Direito) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2018.

CINQUE, Y. M. da S.; ALMEIDA, C. C. de. **Acesso à leitura e remição de pena no Brasil: uma análise crítica visando à agenda 2030 da ONU**. In: IX ENCONTRO IBÉRICO EDICIC. **Anais eletrônico...** Barcelona, de 9 a 11 jul. 2019.

CORREIA, G. V. C. **Remição da pena pela leitura: a importância da biblioteca prisional**. 2019, 94f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação) - Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2019.

COYLE, **Administração penitenciária: uma abordagem de direitos humanos - Manual para servidores penitenciários**. Londres: International Centre for Prison Studies, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GONÇALVES, D. S. **Leitores escritores, eu vi! uma experiência de leitura e escrita em presídios no sul do estado de Minas Gerais**. 2019. 193f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro - SP, 2019.

LORENSET, R. B. C; OLIVEIRA, F. Projeto de extensão: direito e cárcere: remição da pena pela leitura. **Anuário Pesquisa e Extensão**, Xanxerê, SC, 2020.

JULIÃO, E. F. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 141-155, nov. 2011. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/espen/Aressocializaopormeiodoestudoedotrabalhonosistemapenitenciriobrasileiro.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**. v. 10, n.22, jul./dez. p.1-13, 2015. Semestral. ISSN: 1809-6220

MORENO, M. de F. de S.; FLANDOLI, B. R. G. X.; SANTOS, M. B. dos. **Remição de Pena pela Leitura: uma experiência em Mato Grosso do Sul**. **Revista Brasileira de Execução Penal**. Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 123-137, jan./jun. 2020. ISSN 2675-1895 ISSN Eletrônico 2675-1860.

PEREIRA, A. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657> | ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão *on-line*).

PRADO, L. R. **Curso de Direito Penal Brasileiro: parte geral**. v.1, 9. ed. rev., atual. e amp. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2010.

TAKAMOTO, L. T. **Concepções dos internos da Penitenciária Estadual de Parnamirim (PEP) sobre o projeto “leitura para liberdade”**. 2018. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

TAVARES, J. “Justiça de São Paulo derruba lei que permitia ao preso diminuir pena com leitura da bíblia”. **Folha de São Paulo**. 12 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/02/justica-de-sp-derruba-lei-que-permitia-a-presos-diminuir-pena-com-leitura-da-biblia.shtml>. Acesso em: 12 maio 2020.

THOMPSON, A. **A questão da penitenciária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

TORRES, E. N. da S. A máquina de contar dias é a mesma de moer gente: educação, remição de pena e a dinâmica penitenciária. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v.17, n.48, p. 168-191, 2020. ISSN online: 2238-1279.

VAN ZANTEN, A. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAPÍTULO 6

A GESTÃO DO CONHECIMENTO E O CLIMA ORGANIZACIONAL EM UMA ORGANIZAÇÃO MILITAR DA MARINHA: PASSOS INICIAIS

Helga Campos de Azevedo Guimarães

Resumo: Este artigo tem por objetivo identificar o atual estágio de implantação do processo de Gestão do Conhecimento (GC) bem como a situação vivenciada em relação ao seu clima organizacional em uma organização militar (OM) da Marinha do Brasil (MB). Estipulou-se como problema desta pesquisa: Em que medida a GC e o clima organizacional interferem na satisfação e no desenvolvimento laboral dos militares de uma organização da Marinha? A abordagem dessa investigação é de cunho qualitativo, com pesquisas documental e bibliográfica como técnicas exploratórias iniciais. Como base empírica desejada a este estudo, foi utilizado e aplicado um questionário contendo 63 questões para toda a tripulação para a avaliação do clima organizacional e no caso da identificação do atual estágio de implantação do processo de GC, foi diagnosticado também via um outro questionário, ambos com o prazo de uma semana para serem respondido. Os sujeitos da pesquisa foram os servidores militares e civis, ou seja, a tripulação, de uma OM da MB, situada na cidade de São Paulo. A instituição analisada contava, em 2017, com um total de 10 Oficiais e 13 Praças, sendo considerada de pequeno porte dentro da Administração Naval. A organização militar está em processo inicial de implantação da GC, o que foi verificado nas respostas de sua tripulação. É necessário que a organização seja uma organização que aprende, que tenha um ambiente favorável e uma liderança ativa, que procure trabalhar na transferência dos conhecimentos internos e nas melhores práticas externas, que alinhe o seu planejamento e metas estratégicas com o melhor do seu capital intelectual, e que esteja preparada para mudanças de rumos frequentes em um contexto de variáveis previstas e imprevistas e com o fulcro de melhor atender os anseios da sociedade. Percebe-se ainda que o índice de satisfação da tripulação para com a organização, seus superiores e seus pares é elevado, o que apresenta um bom clima organizacional. Com este estudo, pode-se entender como o

clima organizacional interferiu na satisfação e no desenvolvimento laboral de uma organização da Marinha, apresentando todos os problemas e anseios que podem resultar em um aumento da motivação de sua tripulação.

Palavras-chave: Clima Organizacional. Diagnóstico. Gestão do Conhecimento. Marinha do Brasil. Programa Netuno.

INTRODUÇÃO

“Se antes a terra e depois o capital, eram fatores decisivos da produção [...] hoje o fator decisivo é, cada vez mais, o homem em si, ou seja, seu conhecimento” (Papa João Paulo II¹).

O mundo globalizado trouxe uma revolução dos meios de tecnologia e comunicações, gerando desafios para as mais diversas organizações. Peter Drucker, corroborado pela encíclica do Papa João Paulo II citada na epígrafe acima, concluiu que a sociedade contemporânea está num período de transição no qual os meios de produção foram substituídos pelo conhecimento, sendo o valor criado pela “‘produtividade’ e pela ‘inovação’, que são aplicações do conhecimento ao trabalho, e que [...] a pessoa instruída irá representar a sociedade na sociedade pós-capitalista, na qual o conhecimento tornou-se recurso principal” (DRUCKER, 1999, p.166).

A capacidade para identificar, gerenciar, criar, distribuir e até descartar conhecimento com eficiência é fundamental para que uma empresa se coloque em posição de vantagem competitiva em relação aos seus concorrentes. O envolvimento de um indivíduo ao participar de um coletivo em seu lugar laboral tem diversos pontos que devem ser acompanhados para que a eficácia funcional do todo não caia pela ruptura do elo mais fraco. Por isso, um dos componentes a ser acompanhado é a motivação do indivíduo em estar desenvolvendo com qualidade o seu trabalho, independente do conhecimento que o mesmo tenha de sua atividade.

A Marinha do Brasil (MB) é uma instituição permanente e regular, tendo como alicerces estruturantes os princípios da hierarquia e disciplina. Pertence a

¹ Encíclica *Centesimus Annus*, de 1991 (STEWART, 1998, p. 11).

administração pública direta, tem que obedecer aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e **eficiência** para a consecução dos anseios da sociedade (BRASIL, 1988, grifo nosso). A condução de uma Organização Militar (OM) da Marinha é um processo que consiste na “coordenação das atividades e tarefas dos militares e servidores civis da organização e na alocação dos recursos organizacionais para alcançar os objetivos estabelecidos de uma forma eficaz e eficiente” (BRASIL, 2013, p.1-1).

Essa eficiência deve fazer parte das ações que serão desenvolvidas no ambiente da própria Marinha, nas suas diversas organizações militares que a constituem. Estas instituições não são baseadas na competitividade ou no lucro, como no caso das empresas privadas, mas sim na melhoria do desempenho visando otimizar os recursos orçamentários da Nação e primar pelo atendimento as diretrizes estratégicas do governo brasileiro. Assim, com as recorrentes movimentações e aposentadorias de pessoal, uma constante no ambiente militar, existe uma sentida perda de “know-how e capital intelectual, já que muitas informações, conhecimentos importantes e detalhes e processos de trabalho ainda estão guardados apenas nas mentes das pessoas” (BRITO; OLIVEIRA; CASTRO, 2012, p.1341).

Por isso são importantes estudos sobre Gestão do conhecimento (GC) e clima organizacional em todas as atividades humanas que produzem produtos/serviços, e não poderia ser diferente nas instituições militares. Os objetivos desta pesquisa, portanto, são apresentar a situação vivenciada em uma organização da MB, situada na cidade de São Paulo, em relação ao seu clima organizacional e identificar o atual estágio de implantação do processo de GC. Ao navegar por águas da qualidade total, estipulou-se como problema desta pesquisa: Em que medida a GC e o clima organizacional interferem na satisfação e no desenvolvimento laboral dos militares de uma organização militar da Marinha?

Ao final, espera-se que este estudo seja relevante para a MB e para a organização avaliada no que tange uma metodologia diagnóstica sobre clima organizacional, em que toda a tripulação participou emitindo o seu juízo de valor, bem como os caminhos a serem seguidos da Gestão do Conhecimento.

REVISÃO DA LITERATURA

Esta seção aborda o referencial teórico que foi levantado. Para um melhor entendimento do que procuramos para dar suporte ao estudo, dividimos em duas partes os achados: a primeira trata da GC, inclusive na Marinha, e a segunda caminha pela cultura e clima organizacional.

Gestão do Conhecimento

Este estudo foi iniciado como uma pesquisa exploratória documental, em dois ambientes tecnológicos diferentes, utilizando-se como descritivos “Gestão de Conhecimento” e “Organização Militar”. O primeiro foi direcionado para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério da Ciência e Tecnologia. A pesquisa resultou em 814 achados, mas apenas quatro dissertações de mestrado ligadas às palavras-chave estipuladas.

O segundo ambiente pesquisado foi a *intranet* da Marinha, mais especificamente a biblioteca da Escola de Guerra Naval (EGN), que tem um repositório de trabalhos de conclusão dos cursos de Altos Estudos de Política e Estratégias Marítimas (C-PEM), do Curso de Estado-Maior para Oficiais Superiores (CEMOS) e do Curso Superior (CSUP). Este banco de dados acadêmico tem trabalhos desde 2007, com um total de 790 registros. Foram encontradas cinco monografias das quais três foram utilizadas, na construção do referencial teórico, as de Santos (2010), Freitas (2008) e Marchesini (2007).

Alguns grupos conceituais são importantes na qualidade e busca do referencial teórico iniciando-se com o conceito de conhecimento e a sua gestão, em que Nonaka e Takeuchi (1997) são os mais citados, além de Alvarenga Neto (2008). Para se entender capital intelectual, a fonte escolhida foi Stewart (1998). Quando se procura trabalhar na conceituação de “organizações que aprendem”, Garvin (2002) é reconhecido por sua importância. No trabalho de diagnóstico foi utilizado o trabalho de Assmann, Frozza e Kipper (2012) que investigaram a capacidade de se criar novo conhecimento e compartilhá-lo em uma Instituição de Ensino Superior.

O conhecimento e sua gestão

Em uma sociedade baseada no conhecimento, Drucker (1993 *apud* NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.6), relata que “o ‘trabalhador do conhecimento’ é o maior ativo”. Alvarenga Neto (2008, p.19), concordando com o autor, afirma que “o conhecimento representa a soma das experiências de uma pessoa e/ou organização e só existe na mente humana”, sendo o ser humano o principal e imprescindível agente para o sucesso da implementação da GC em uma organização, e que o futuro pertence às pessoas que detêm conhecimento.

Nonaka e Takeuchi (1997, p.63, grifo dos autores) conceituam conhecimento como “uma função de uma atitude, perspectiva ou intenção específica [...] está relacionado à **ação**. É sempre ‘com algum fim’ [...] É específico ao contexto e relacional”. Esses autores, baseados em Michael Polanyi (1966), dividiram-no em dois, o tácito ou informal e o explícito ou codificado que, por sinal, não são entidades totalmente separadas e distintas, mas sim mutuamente complementares.

O conhecimento tácito é pessoal e muito difícil de formalizar ou mesmo parametrizar, não é visível a olho nu e requer que o seu detentor queira transmiti-lo e compartilhá-lo com outros. Caracterizado também por estar profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como em suas emoções, valores e ideais. O conhecimento explícito refere-se àquele que é objetivo, que pode ser transmitido em linguagem formal e sistemática, que está documentado, armazenado em determinado repositório, manual, banco de dados, fixado e codificado, que pode utilizar também palavras escritas e gráficos.

A chamada “espiral do conhecimento” expressa uma relação de transferências entre os conhecimentos, que foram denominados como: (i) *combinação*, quando do explícito para o explícito, que em suma significaria o conhecimento formalizado individualmente em coletivo; (ii) *externalização*, do tácito para o explícito, existindo, portanto o desejo de se criar algum tipo de registro; (iii) *internalização*, do conhecimento explícito para o tácito, que resume na interpretação dos documentos, como na experiência pessoal; e (iv) *socialização*, quando o conhecimento é transferido do tácito para o tácito, ou seja das relações informais do dia a dia de trabalho.

Na prática, procura-se identificar e mapear os ativos intelectuais ligados à organização, procurar gerar novos conhecimentos, tornar acessíveis as informações corporativas importantes, fazer o compartilhamento e aprendizagem das melhores práticas via conhecimentos tanto gerado internamente quanto externamente, verificar potenciais gargalos e problemas no fluxo normal do conhecimento e da vida da instituição.

A transferência do conhecimento

Stewart (1998) assevera que ao longo da história sempre existiu o conhecimento, mas o grande desafio é administrá-lo – encontrá-lo e estimulá-lo, armazená-lo, vendê-lo e compartilhá-lo por transferência. A transferência do conhecimento tornou-se a tarefa econômica mais importante dos indivíduos, das empresas e dos países, baseando-se em pessoas dispostas a compartilhar, e compartilhar é sempre voluntário. Esse autor apresenta que “Sem uma cultura de trabalho em equipe e remuneração e recompensas que o sustentem, um jardim de conhecimentos será tão triste quanto um playground construído ao lado de um prédio onde só moram idosos” (STEWART, 1998, p.113).

Nessa era do conhecimento, uma organização que aprende, segundo Garvin (2002, p.12), “é uma organização hábil na criação, aquisição, interpretação, transferência e retenção de conhecimento, e também na modificação deliberada de seu comportamento para refletir novos conhecimentos e insights”. Reconhece-se que o conhecimento puramente local e interno é valioso, mas ele não caracteriza uma organização que aprende, devendo ser compartilhado e não limitado ao domínio de poucos privilegiados.

A GC na administração pública

O que pode ser constatado na pesquisa realizada para a montagem da estrutura teórica foram os poucos estudos, tanto qualitativo como quantitativo, sobre o tema da GC na administração pública.

Um modelo pronto, receita de bolo, de GC em organizações públicas não atenderia, em especial por sua gestão verticalizada e hierarquizada, em sua maio-

ria rígida, com predominância do organograma e de autoridades escolhidas não por sua competência e liderança, mas por indicação da alta administração organizacional. O professor Fábio Batista (2014, p.16), apresenta algumas premissas que demonstram as principais diferenças entre as organizações públicas e privadas, que estão mostrada em resumo no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Diferenças entre organizações públicas e privadas

Característica	Organizações	
	Públicas	Privadas
Fator condutor	Supremacia do interesse público	Autonomia da vontade privada
Tratamento dos clientes	Todos tratados igualmente e com qualidade	Estratégia de Segmentação de “mercado”
Objetivo	Valor para a sociedade	Lucro financeiro e sustentabilidade do negócio
Recursos	Públicos	Particulares com interesses capitalistas
Destinatários	Cidadãos, sujeitos de direitos, e a sociedade	Os “clientes” atuais e os potenciais

Fonte: BATISTA (2014, p.16) adaptado pelos autores.

Assim exposto, quando as organizações têm como objetivo criar valor à sociedade, cujos destinatários somos todos nós, a qualidade e transparências dos nossos serviços tem que atender ao interesse público, ao bem comum, por isso acredita-se que a GC seja importante, tanto na criação de novos conhecimentos como o seu compartilhamento.

A GC na Marinha do Brasil

A eficiência deve fazer parte das ações que serão desenvolvidas no ambiente da MB, nas diversas OM que a constituem, com foco na melhoria do desempenho e “com ações voltadas para a otimização dos processos, o gerenciamento de

projetos e o permanente estímulo e motivação de todos os integrantes da Força” (MARCHESINI, 2007, p.18).

A GC no ambiente da Administração Naval é desenvolvida pelo Programa Netuno, processo administrativo que venho para aprimorar a gestão administrativa, adequando a Marinha aos preceitos do GesPública, com foco na gestão por processos para alcançar os objetivos da organização e buscando a satisfação dos clientes (SOUSA, 2019). Entre os critérios de auto avaliação do Programa Netuno existe o da Gestão do Conhecimento e Informações Comparativas, que conta com uma lista específica pautada no Programa Nacional da Qualidade (PNQ), em que é avaliada a forma como a organização identifica, dispõe e utiliza informação e conhecimento, as ferramentas e métodos aplicados, mas que não faz parte do estudo em questão.

Na relação que se procurou entre MB e GC, Marchesini (2007, p.19) argumenta que a Marinha vem adotando diversas iniciativas ligadas à GC, como a adoção do ambiente de trabalho em Notes, que visou à mudança da gestão administrativa burocrática para a da informação, “por meio do desenvolvimento de um sistema capaz de introduzir um novo modelo de gestão na Administração Pública: a Gestão Eletrônica de Documentos (GED)”. Em sua conclusão, esse autor iluminou-nos sobre a perda da memória atuante nas OM, principalmente em função da idade avançada de servidores civis, que desenvolvem importantes atividades de manutenção e de tecnologia.

Santos (2010) afirma que é importante valorizar o capital humano pelo líder, que deverá saber diagnosticar o ambiente, conhecer seus homens, bem como identificar com clareza a missão a ser cumprida e os objetivos a serem atingidos. Ponto realçado também por outros autores, é que a qualidade do ambiente de trabalho é fator importante para o desenvolvimento da competência do militar, pois acarreta o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

A tendência dos servidores públicos é “desenvolver suas atividades cotidianas sem tentar experimentar novas soluções, com a preocupação de não errar para não perder funções de confiança [...] o melhor é nada fazer além do esperado para não se expor” (ROCHA NETO; SALINAS, 2010, não paginado).

As seguintes limitações foram levantadas: a rigidez da hierarquia como impedimento; as atividades de rotina que dificultam os processos de GC; falta de boa vontade das pessoas em compartilhar seus conhecimentos e competências; hierarquia e cultura engessada; grande quantidade de militares temporários; falta de tempo para realizar as atividades de instrução em detrimento das demais atividades; e dificuldades inerentes a carreira militar, como eventos, cerimônias e atividades extra-MB (ROCHA NETO; SALINAS, 2011).

Em relação aos aspectos positivos temos: predominância de aprendizagem em serviço e divulgação de material recebido por e-mail e também das atividades de adestramento; existência de *expertise* e disponibilidade de instrutores para o desenvolvimento de competências técnicas e essenciais; apoio do comando; disposição dos oficiais para compartilhar conhecimentos; utilização da informática; e a necessidade e a possibilidade de desenvolvimento e inserção de processos sistemáticos de GC.

Cultura e Clima Organizacionais

A pesquisa teve como foco principal os conceitos que envolveram o Clima Organizacional e sua diferença para a Cultura Organizacional. Foram abordadas as dimensões possíveis de serem avaliadas na organização por intermédio da relação entre colaborador, grupo de trabalho e empresa. Ao averiguar pontos relevantes que possam afetar o desenvolvimento profissional do sujeito envolvido em seu dia a dia, na sua motivação para a sua eficácia laboral e na gestão desejável da liderança administrativa tanto no âmbito individual como coletivo, entende-se que o escopo final da gestão visa alcançar a vantagem competitiva do seu negócio, qualquer que o seja.

O primeiro conceito que pode ser desenvolvido é o mais amplo, o da Cultura Organizacional, que Paula *et al.* (2011) afirma que, a organização formal, com estrutura de cargos e funções organizadas, vai sofrendo modificações e ajustes no fazer as coisas, durante os anos de sua existência, surgindo uma cultura que vai se disseminando entre os seus integrantes e incorporando gradativamente à organização, o que a torna distinta das demais.

Como este estudo tem foco na MB, em norma de sua responsabilidade, a Força Armada em questão conceitua Cultura Organizacional bem similar ao que a literatura explorada apresenta. Porém, sendo uma instituição militar, alguns pontos são complementados. Assim, o conceito de Cultura Organizacional para a Marinha é: “conjunto de hábitos, valores e crenças estabelecidos através de normas, atitudes e expectativas compartilhados pelos membros da organização, e expressa por meio de símbolos, linguagem e cerimônias” (BRASIL, 2015, p.10-1).

Uma Cultura Organizacional forte, tende que os gestores se preocupem menos em desenvolver regras e regulamento para orientação dos seus funcionários (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010). A partir desse ponto, estruturada a Cultura Organizacional, como o padrão geral de condutas, crenças e valores compartilhados pelos membros de uma organização (ESTRADA *et al.*, 2009), poderemos conceituar Clima Organizacional, visto que a cultura é que o cria, mas é este que influencia, em certa medida, a cultura da empresa, visto que “são faces de uma mesma moeda, são conceitos complementares” (LUZ, 2003 *apud* PAULA *et al.*, 2011, p.63).

O clima de uma organização qualquer “é o produto da percepção dos seus membros [...] é o resultado da interação entre as características das pessoas e das organizações [...] induz aos indivíduos a tomar determinados comportamentos” (ESTRADA *et al.*, 2009, p.69). O que Robbins, Judge e Sobral (2010, p. 505) ratificam ao se referir “às percepções comuns que os funcionários de uma organização têm com relação à empresa e ao ambiente de trabalho”. O Clima Organizacional pode ser bom, prejudicado ou ruim (LUZ, 2003 *apud* PAULA *et al.*, 2011), podendo ainda impactar a qualidade dos serviços ou produtos a serem oferecidos aos clientes.

Um reforço no tema se faz necessário em relação ao que a MB expõe como a diferenciação entre Cultura e Clima Organizacionais, em que a primeira se refere a estrutura profunda da organização, com fundamentos estruturantes nos valores, crenças e suposições de todos os membros da organização. Enquanto o segundo é mensurável, sentimentos que são percebidos pelos trabalhadores que

vivem e labutam no ambiente interno da organização e que influencia a motivação e o comportamentos dessas pessoas.

Poderemos resumir que é importante e relevante a obtenção de ambientes laborais positivos, onde funcionários e grupos de trabalhos possam encontrar condições favoráveis para trabalharem em eficácia, motivados para o seu pleno desenvolvimento como indivíduos, tanto no ambiente interno quanto no externo, e assim melhorar a satisfação dos seus clientes e o desempenho operacional. Por isso mesmo, uma pesquisa de avaliação do Clima Organizacional se torna necessário, pois ao final, com certeza, deseja “ouvir a voz do cliente interno” (MELLO, 2004, p.12).

A avaliação no ambiente da Administração Naval é desenvolvida por intermédio do Programa Netuno. Em estudo realizado por Conceição (2012, p.72), o autor concluiu que o referido programa “pode melhor contribuir para o cumprimento das atividades da MB à proporção que sua aplicação se dirija com maior ênfase às atividades não operativas dessa Força Armada”. Ressaltou-se também que a sua implantação poderá causar alguns problemas em virtude das características inerentes a profissão militar, tais como as relações profissionais inflexíveis, a hierarquia e disciplina e a cultura militar.

A periodicidade da pesquisa deve ser anual ou quando a organização passar por mudanças significativas, o que é bastante comum na Marinha, pois a movimentação constante de militares é um dos problemas sempre expostos para a continuidade do ambiente de trabalho hígido.

Existe, em cada organização da Marinha, um Conselho de Gestão que tem a finalidade de assessorar o comandante ou o diretor da organização na administração econômico-financeira e gerencial e no desenvolvimento organizacional, bem como promover o desenvolvimento e a implementação de melhores práticas de gestão e avaliação dos seus processos administrativos em uma estratégia de aprimoramentos contínuos.

MÉTODO E MATERIAIS DE PESQUISA

A abordagem dessa investigação é de cunho qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica como técnicas exploratórias iniciais, onde se buscou estabelecer os conceitos de GC e as relações que possam existir sobre a cultura e o clima organizacionais, além de estabelecer a moldura normalizadora que ampara a análise em curso em uma ambiente organizacional da MB.

Os sujeitos da pesquisa foram os servidores militares e civis, ou seja, a tripulação, de uma OM da MB, situada na cidade de São Paulo. A instituição analisada contava, em 2017, com um total de 10 Oficiais e 13 Praças, sendo considerada de pequeno porte dentro da Administração Naval.

Como base empírica desejada a este estudo, foi utilizado e aplicado um questionário contendo 63 questões para toda a tripulação para a avaliação do clima organizacional e no caso da identificação do atual estágio de implantação do processo de GC, foi diagnosticado também via um outro questionário enviado *online* para toda a sua tripulação em analogia com o referencial teórico explorado, ambos com o prazo de uma semana para serem respondido. A identificação pessoal era opcional.

O instrumento de coleta de dados sobre a GC constou de um questionário com quatorze perguntas fechadas e uma aberta, e foi baseado no trabalho realizado por Assmann, Frozza e Kipper (2012), que realizaram um diagnóstico de Gestão do Conhecimento na área de tecnologia da informação de uma universidade. Estes autores elaboraram um questionário com perguntas que tinham como escopo verificar o grau de evolução que se encontrava a organização pesquisada, relacionando o objetivo de determinada questão com o referencial teórico discutido.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Questionário sobre Gestão do Conhecimento

O questionário foi elaborado na plataforma *Qualtrics Survey Software*, disponibilizada para toda a tripulação por uma semana. Da lotação de 23 sujeitos, retornaram com o questionário respondido 19, considerado muito bom para este estudo, com 83% de retorno positivo. Os resultados foram agrupados de acordo com o número percentual de cada alternativa, procurando em primeiro lugar analisar os pontos fortes da OM através das respostas “concordo”, em seguida foram verificados os pontos a melhorar quando a concentração de “concordo parcialmente” ou “não concordo” somados atingissem 50% das respostas. Por último, estão expostas as sugestões da tripulação em resposta à questão aberta, em relação ao que está faltando na OM e que ajudaria a compartilhar conhecimento.

Como ponto positivo, a pergunta 1 (um) atingiu a maior concordância com 89%, existe o diálogo com os colegas de trabalho em primeiro lugar para a solução de situações complexas. Fato também realçado na questão 12 com 79%, em que o diálogo é a principal ferramenta para o desenvolvimento do trabalho no dia a dia. Tal situação reafirma a teoria de que o conhecimento está na mente das pessoas, e que tem que ser voluntário o seu compartilhamento. Isto ratifica que via o diálogo, as melhores práticas e o conhecimento tácito são mais bem transmitidos.

As questões seguintes, que tiveram um percentual por volta de 70%, comprovam o pertencimento e a motivação dos tripulantes com a visão e missão estratégica da OM, em resposta à questão 14, assim como consideram o seu trabalho importante, sentindo-se parte do todo, questão 8, atualizando-se constantemente em busca de melhoria contínua, questão 7, e não se importando em ajudar a resolver os problemas de outra área, questão 2. Situação bem iluminada pelos respondentes e considerada importante na implantação de processos de GC é que os erros cometidos são transformados em lições aprendidas e experiências, que tratou a questão 11.

Em relação aos pontos fracos constatados no instrumento de coleta, a questão 10 teve 74% de discordância. Esta procurou avaliar a GC na OM, em que foi perguntado se existem disponíveis informações sobre atividades, novos conceitos ou qualquer outra informação sobre o setor como um todo, mesmo que essas informações não sejam solicitadas, se elas estão disponíveis e se tem acesso a elas de forma rápida. Uma possibilidade seria a falta de uma GC estruturada na organização, o que poderia levar a falta das informações registradas, reduzindo assim a forma formal do conhecimento.

As questões seguintes obtiveram um percentual médio em torno de 60%, o que é preocupante e que deve ser mais bem avaliado pelo setor responsável pela implantação da GC na OM, principalmente no aspecto do ambiente de trabalho e da motivação do tripulante, como exposto na questão 9, que procurou avaliar a motivação para pesquisar novas tecnologias, estudar e criar novos conhecimentos, mesmo em horário de trabalho. Tal negativa é coadunada na resposta da questão 13, em que os respondentes afirmaram que não têm autonomia para a busca de soluções de problemas relacionados ao seu ambiente de trabalho. Interessante constatação é que eles produzem mais e melhor quando trabalham sozinhos, perguntados na questão 3, o que não é ideal no desenvolvimento da GC na organização.

A questão 6, que atingiu 58%, contradiz em certa medida o que foi respondido na questão 14, que obteve uma concordância de 74% dos respondentes. A contradição está em que existe uma divulgação e eles conhecem a missão e visão da OM, porém não existe no setor uma definição clara de objetivos e metas a serem atingidas, mas mesmo assim eles acreditam e têm consciência de que a organização sabe o que se espera deles. O ideal é que a GC esteja alinhada ao planejamento estratégico da OM, com divulgação ampla do que é possível ser informado de objetivos e ações a serem alcançados para toda a tripulação.

A última questão, que foi aberta, solicitou aos tripulantes que sugerissem algo que estivesse faltando na OM e que poderia ajudar no compartilhamento do conhecimento. Foram propostas 16 sugestões, entre essas, as mais importantes para este estudo são:

- Incentivo a todos elaborarem manuais explicativos;
- Aceitar a opinião quando damos, pois as Praças as vezes é ouvida, mas não aceita;
- Organograma detalhando as tarefas básicas e os prazos de todos os setores;
- Maior investimento em cursos para capacitação do pessoal e adestramentos;
- Uma arquitetura de arquivos na rede de dados organizada e padronização de procedimentos;
- Separação de documentos e que estes sejam organizados e divulgados na rede interna da OM;
- Procedimentos que expliquem todos os processos; e
- Maior interação nas reuniões gerenciais dos praças, já que só participa um praça por reunião.

Ao finalizar a análise dos dados coletados, podemos verificar que existe uma participação dos integrantes da organização, porém eles gostariam de participar mais, de serem ouvidos, de conhecerem os serviços e processos desenvolvidos por seus pares e superiores, e de serem reconhecidos como elos fortes de uma corrente que preconiza a qualidade na gestão pública.

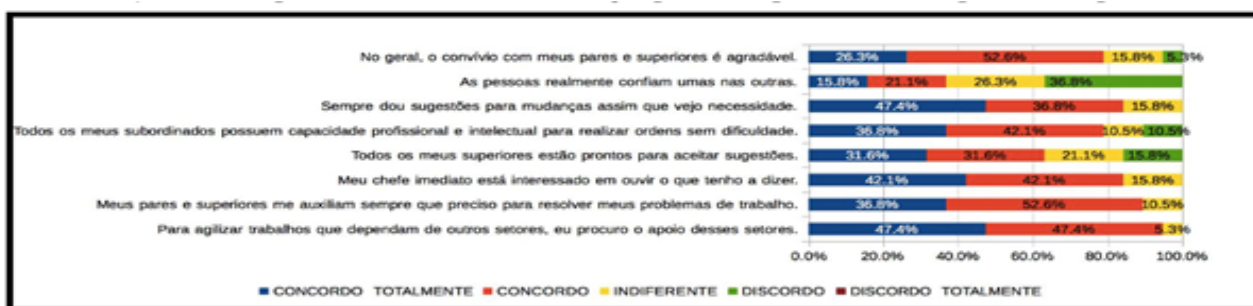
Questionário sobre Clima Organizacional

Os questionários foram avaliados por grupos de perguntas para melhor entendimento deles. Para o primeiro grupo apresentado no Gráfico 1, pode-se perceber que o convívio com pares e superiores é tido como agradável (78,9%) porém com uma percepção de desconfiança, já que 36,8% acreditam que as pessoas não confiam umas nas outras.

Os militares também acreditam participarem com sugestões quando veem a necessidade (84,2%), porém com um entendimento razoável de que nem sempre os superiores estão prontos para aceitar sugestões (15,8%). Mesmo assim, acre-

ditam que seu chefe imediato ouve o que tem a dizer (84,2%), que são auxiliados por pares e superiores quando necessitam (89,4%) e que procuram apoio de outros setores quando necessitam (94,8%). O que se pode concluir que o convívio e relação entre subordinados e superiores são bons e bem vistos na OM, porém com uma desconfiança entre as pessoas a ser considerada já que esta apareceu na resposta dos questionários.

Gráfico 1 - Questões 9 a 16 do Questionário



Fonte: os autores.

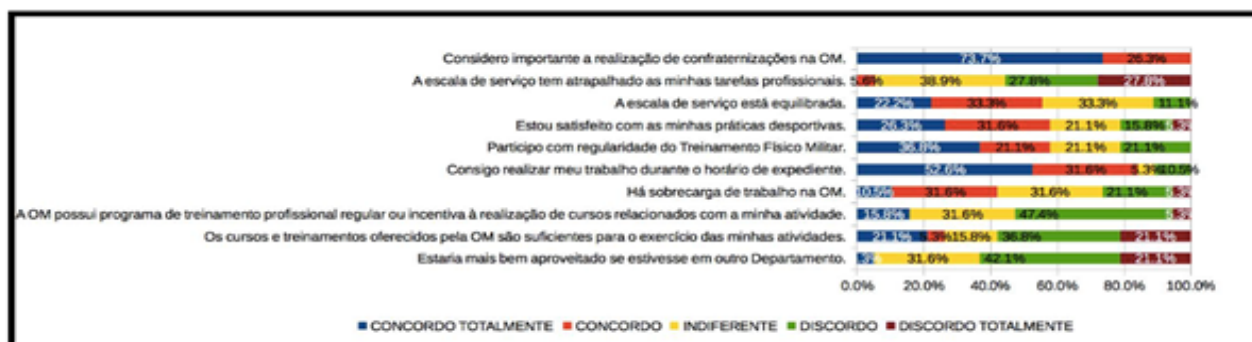
Para as perguntas apresentadas no Gráfico 2, os militares acreditam que seu trabalho é reconhecido e valorizado tanto pelos seus companheiros (84,2%) quanto pelo departamento (73,7%) e indicariam a OM para outros trabalharem (94,7%). Além de terem orgulho de trabalhar em seu departamento (89,5%) e na OM (89,5%). Uma pequena quantidade de militares não gosta da função atual (10,5%) e 15,8% é indiferente. Todos identificam a importância de seu trabalho e metade se sente encorajado a participar das decisões que os afetam (52,6%), mas este número decresce quando é relativo ao sentimento de estímulo pelo chefe para o seu desenvolvimento, com 42,1% se sentindo indiferente e 5,3% não se sentindo estimulado. Já quando se chega na expressão de pensamentos com relação à área de atuação é que as opiniões se tornam divididas, mas ainda com 63,2% dos militares acreditando que podem se expressar sobre as suas áreas.

Gráfico 2 - Questões 17 a 26 do Questionário

Fonte: os autores.

No Gráfico 3, pode-se perceber que a tripulação acredita que confraternizações possam ajudar na melhoria do Clima Organizacional. Quanto a escala de serviço, apenas 11,1% da tripulação acredita que ela está desequilibrada. Como parte da tripulação não concorre a escala de serviço (47,4%), apenas deve-se considerar a parte que concorre atualmente. Quanto ao Treinamento Físico Militar (TFM), percebe-se que 21,1% da tripulação não está satisfeito com as suas próprias práticas desportivas e que 42,2% não participa do TFM.

Quanto ao paradoxo trabalho x tempo, 83,2 % da tripulação acredita conseguir realizar o trabalho durante o horário de expediente. 26,4% veem uma sobrecarga de trabalho, porém com a grande maioria conseguindo realizá-lo dentro do tempo, este índice perde um pouco sua força. Quanto a parte de treinamento profissional, foi apresentada uma grande insatisfação com esse já que muitos não acham que eles são regulares (52,5%) ou suficientes (57,9%) para suas posições. A maioria da tripulação acredita estar bem aproveitada em seu próprio departamento (63,2%).

Gráfico 3 - Questões 27 a 36 do Questionário

Fonte: os autores.

As perguntas relacionadas no Gráfico 4 discorrem acerca da satisfação com relação aos materiais utilizados no dia a dia da Organização. Percebe-se que há uma satisfação geral com os armários (89,5%), distribuição das mesas (68,4%), condição de higiene (84,2%), limpeza (73,7%), iluminação (68,5%), mesas e cadeiras (78,9%), pisos e divisórias (84,2%), temperatura (68,4%) e instalações no geral da OM (73,7%). Apenas para a pergunta sobre ter as ferramentas compatíveis com a tarefa a ser desenvolvida é que 36,8% discordaram. Assim, deve-se estudar quais ferramentas são necessárias e como tê-las para melhoria dos serviços oferecidos pela OM.

Gráfico 4 - Questões 37 a 46 do Questionário

Fonte: os autores.

No Gráfico 5, percebe-se que a maioria acredita ser eficiente o controle de entrada e saída de pessoas na OM (73,7%), apresentando que se sentem seguros com o controle exercido atualmente. Para as perguntas de cunho pessoal, pode-se averiguar que a maioria da tripulação se sente com boa saúde (89,5%), porém

que 26,4% têm problemas pessoais que afetam seu desempenho no trabalho. A maioria está satisfeita com o local onde mora (89,4%) e com as condições de transporte para chegar ao trabalho (68,4%), havendo 10,5% insatisfeito com essa condição. Do mesmo jeito que 10,5% têm a família insatisfeita de morar em São Paulo, o que pode acarretar também os problemas familiares descritos acima. Porém a maioria vive bem com a família (94,8%) e está satisfeito de servir em São Paulo (84,2%).

Gráfico 5 - Questões 47 a 56 do Questionário



Fonte: os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tendência dos servidores públicos em desenvolver suas atividades cotidianas sem tentar experimentar soluções inovadoras existe. Porém, a MB sempre buscou, no campo da gestão e da qualidade, o contínuo aprimoramento no emprego de seus recursos humanos, financeiros e materiais, visando alcançar a otimização administrativa de suas organizações.

Sendo este um estudo qualitativo realizado em uma organização militar da MB de pequeno porte, com apenas 23 integrantes, uma amostra pequena, mas significativamente relevante, onde encontramos diversas patentes e funções em uma organização pública militar. Assim exposto, cabe-nos lembrar que os resultados aqui desvelados não podem ser generalizados. Entretanto, julgamos importante que esta pesquisa alcance o efeito desejado de mostrar a importância de um bom Clima Organizacional, diferenciando, mesmo em condição conceitual, do que se tem de Cultura no ambiente organizacional.

Um Clima Organizacional de qualidade representa uma excepcional vantagem competitiva em qualquer tipo ou nível para a instituição, pois tende a minimizar a ausência do funcionário, bem como sua substituição. A força de trabalho motivada gera um ambiente favorável ao trabalho em equipe, tão importante no mundo atual, quanto a geração de maior produtividade, menor atrito funcional entre todos os envolvidos e maior valor agregado ao serviço ou produto da organização.

Pode-se perceber ao longo dos gráficos apresentados que o índice de satisfação da tripulação para com a OM, seus superiores e seus pares é elevado, o que apresenta um bom Clima Organizacional. A desconfiança está elevada e deve-se agir para reduzir esses números entre os militares. Apenas com uma maior confiança entre todas as partes é que se pode exercer um trabalho mais tranquilo sabendo que o outro irá contribuir quando necessário.

Para as questões livres, percebeu-se que muitos acreditam que as falhas básicas que ocorrem nos meios de trabalho, tais como na rede de arquivos compartilhados, impressora e nos próprios computadores. Essas falhas de informática têm se apresentado como um fator que acarreta problemas na continuidade do trabalho e, assim, gera uma desmotivação por parte dos integrantes da organização. Também foi percebido que militares colocaram que o barulho na OM atrapalha o seu desempenho, devendo ter alguma forma de diminuir os ruídos para melhoria do Clima Organizacional. Alguns pediram uma melhor prática de TFM (educação física), com exercícios incluindo toda a tripulação e aumentando assim a integração entre todos. Para os militares, a prática de atividade física é intrínseca ao trabalho, haja vista que a hígidez física é cobrada dos mesmos diariamente.

Por fim, um problema apresentado por quase a totalidade das mulheres foram as deficiências do vestiário feminino. Deve-se estudar quais são essas e como saná-las para que não implique em maiores problemas de motivação posteriormente.

Com este estudo, pode-se entender como o Clima Organizacional interferiu na satisfação e no desenvolvimento laboral de uma OM da Marinha, apresentando todos os problemas e anseios que podem resultar em um aumento da motivação

de sua tripulação. Podemos afirmar, de posse do referencial teórico estudado, que benefícios organizacionais poderão advir das práticas voltadas para a transferência e compartilhamento do conhecimento, em especial o tácito. Um dos grandes óbices a GQ, a constante movimentação dos militares da ativa, tenderá, com a institucionalização de processos e métodos da GC a uma diminuição da perda desse conhecimento individual, transformando-o em organizacional.

A organização militar analisada está em processo inicial de implantação da GC, o que foi verificado nas respostas de sua tripulação. Sugere-se que ela deva divulgar as boas práticas e que estruture e disponibilize melhor as informações da organização para todos os seus integrantes, pois foi verificado, como ponto positivo, que existe um ambiente de trabalho favorável, além da motivação do seu pessoal, externalizada pelo desejo reconhecido em transmitir o que sabem. Ser uma organização voltadas para a promoção do conhecimento organizacional é muito importante, independente da estrutura militar verticalizada. As sugestões da tripulação foram enviadas à direção da instituição para as providências julgadas necessárias.

É necessário que a organização seja uma organização que aprende, que tenha um ambiente favorável e uma liderança ativa, que procure trabalhar na transferência dos conhecimentos internos e nas melhores práticas externas, que alinhe o seu planejamento e metas estratégicas com o melhor do seu capital intelectual, e que esteja preparada para mudanças de rumos frequentes em um contexto de variáveis previstas e imprevistas, independente da cultura organizacional existente, mas com o fulcro de melhor atender aos anseios da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA NETO, R. C. D. de. **Gestão do Conhecimento em organizações: proposta de mapeamento conceitual integrativo**. São Paulo: Saraiva, 2008.

ASSMANN, C. L.; FROZZA, R.; KIPPER, L. M. Diagnóstico em Gestão do Conhecimento: Estudo de caso na área de Tecnologia da Informação. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, Rio de Janeiro, **Anais...** 8 e 9 jun. 2012. Disponível em: <http://www.excelenciaemgestao.org/pt/edicoes-anteriores/viii-cneg>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BATISTA, F. F. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira**: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Brasília, DF: Ipea, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Comando da Marinha. Secretaria-Geral da Marinha. **SGM-107 Normas Gerais de Administração**. 4. rev. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Marinha do Brasil. Secretaria-Geral da Marinha. **SGM-107**. Normas Gerais de Administração. vol. I. 2015.

BRITO, L. M. P.; OLIVEIRA, P. W. S. de; CASTRO, A. B. C. de. Gestão de Conhecimento numa instituição pública de assistência técnica e extensão rural do Nordeste do Brasil. **Revista Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v.46, n.5, set./out. 2012.

CONCEIÇÃO, M. D. R. **Marinha do Brasil e Programa Netuno**: excelência gerencial como meio e uma Força Armada de qualidade como fim. 2012. 88f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro, 2012.

DRUCKER, P. **Sociedade Pós-capitalista**. Tradução Nivaldo Montingelli Jr. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ESTRADA, J. G. S. *et al.* Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral. **ACIMED**, v.20, n.40, p.65-75, 2009. Disponível em: <http://scielo.sld.cu>. Acesso em: 20 abr. 2017.

FREITAS, C. L. A. de F. D. de. **Gestão do Conhecimento**: Contribuições para o Sistema de Ensino Naval - Uma aproximação prática. 2008, 38f. Monografia (MBA em Gestão Empresarial) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto COPPEAD de Administração, Rio de Janeiro, 2008.

GARVIN, D. A. **Aprendizagem em ação**: Um guia para transformar sua empresa em uma *Learning Organization*. Tradução Carlos Henrique Trieschemann. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

MARCHESINI, P. R. de A. **A Gestão do Conhecimento na Marinha**. 2007, 22f. Monografia (MBA em Gestão Empresarial) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto COPPEAD de Administração, Rio de Janeiro, 2007.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa:** como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 6. ed. Tradução Ana Beatriz Rodrigues, Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

MELLO, M. S. de O. **A qualidade do clima organizacional como variável interveniente no desempenho humano no trabalho:** um estudo de caso da empresa Herbarium. 2004. 368f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PAULA, P. de. *et al.* Clima e cultura organizacional em um organização pública. **Gestão & Regionalidade**, v.27, n.81, p.59-73, set./dez. 2011.

ROBBINS, S. P.; JUDGE, T.A.; SOBRAL, F. **Comportamento Organizacional:** teoria e prática no contexto brasileiro. Tradução Rita de Cássia Gomes. 14.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

ROCHA NETO, I.; SALINAS, P. de M. Ambiência para Gestão do Conhecimento em uma Organização Militar. In: VIII Congresso Virtual Brasileiro de Administração, *Anais Eletrônico...*, 2011. Disponível em: <www.convibra.com.br>. Acesso em: 07 ago. 2014.

SANTOS, M. C. C. B. de. **A Gestão do Conhecimento aplicada a MB:** A importância do papel da liderança no compartilhamento do conhecimento na MB. 2010, 27f. Monografia (Curso Superior) - Escola de Guerra Naval, Rio de Janeiro, 2010.

SOUSA, A.G. A. **Sistemas de gestão da qualidade ISO 9001 nas forças armadas:** proposta de um organismo certificador para a Marinha do Brasil. 2019, 207f. Dissertação (Mestrado em Metrologia e Qualidade) – Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO), Rio de Janeiro, 2019.

STEWART, T.A. **Capital Intelectual:** a nova vantagem competitiva das empresas. 5. ed. Tradução Ana Beatriz Rodrigues e Priscila Martins.

CAPÍTULO 7

IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA MARINHA

Resumo: O objetivo deste artigo é identificar e avaliar o nível de Competência Intercultural (CI) de estudantes estrangeiros que estão cursando, em 2022, a graduação superior militar na Escola Naval (EN), instituição que forma os oficiais da Marinha brasileira. A relevância desta pesquisa está em apresentar uma análise do desenvolvimento da CI enquanto elemento facilitador para futuros cursantes internacionalizados em relação a outras culturas, outras línguas e outras pessoas. A questão de pesquisa: Em que medida de CI os estudantes estrangeiros devem possuir para a sua migração e integração estudantil à cultura local? A Competência Intercultural é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo prosperar em ambientes e relações multiculturais. Importante destacar que os estudantes migrantes devem ter algum grau de CI, tão importante e necessário para a sua interação e comunicação com indivíduos de culturas diferentes durante o período de sua formação. A abrangência desta pesquisa é qualitativa, o método dedutivo e o estudo exploratório, pois envolveu um levantamento bibliográfico e documental. Os sujeitos são 26 estudantes estrangeiros da Bolívia, Honduras, Panamá, Cabo Verde, Camarões, Namíbia e Senegal. Foi utilizado o questionário com 20 assertivas extraídas do Inventário de Competência Intercultural, que possui seis dimensões: vontade de se envolver; flexibilidade cognitiva; controle emocional; tolerância à incerteza; autoeficácia e empatia etnocultural. Podemos verificar, a princípio, que os estudantes estrangeiros avaliados, em grande medida, estão preparados para serem cidadãos globais, pois foram identificados, na análise de suas respostas, que possuem desenvolvidas, mesmo que inicialmente, as suas competências interculturais.

Palavras-chave: Competência Intercultural, Escola Naval brasileira, Ensino Superior Militar, Internacionalização da Educação Superior, Migrante temporário especial.

INTRODUÇÃO

Ao caminharmos pela mitologia bíblica, nos vem a mente a *Torre de Babel*, cuja construção idealizada pelas pessoas de uma cidade alcançaria os céus, o que não ocorreu devido a ação divina, que promoveu uma confusão na humanidade, principalmente por criar diversas línguas. Ao retornarmos ao mundo real de hoje cada vez mais global, repleto de línguas, artefatos diversos, raças, religiões, dialetos, costumes, crenças distintas, não podemos negar a existência de uma heterogeneidade cultural.

O planeta Terra como o conhecemos, porém, ainda continua dividido por uma linha imaginária conhecida como do Equador, onde o global norte se diferencia em grande medida dos países ainda emergentes do global sul, principalmente em relação ao campo da educação, onde deparamo-nos com o que Faria (2009, p.61), ao citar Gusmão (2007), chamou de “trajetória nômade estudantil”. Isto é, um rompimento das barreiras geográficas e culturais pelos estudantes, os quais procuram em universidades estrangeiras o espaço que acreditam ser ímpar para seu futuro, um futuro que transitará por sua possível ascensão social, no arrasto da melhoria da qualidade de vida de sua família e, por que não, do seu país de origem.

Dessa forma, jovens brasileiros emigram para universidades americanas e europeias, as do global norte, na maioria das vezes, e nós recebemos em nossas Instituições de Ensino Superior (IES) jovens estrangeiros da África, em sua grande maioria de Angola, e do continente americano, em especial da Colômbia. Para compreendermos melhor o porquê que alguns indivíduos prosperam em situações interculturais e outros não, pesquisadores introduziram o conceito de Competência Intercultural (CI), que é apresentado no próximo capítulo.

A avaliação dessa CI é complexa, porém é possível de ser realizada, sendo considerada importante nas novas relações que estão sendo criadas no campo social e educacional entre países e as IES que procuram, por intermédio de uma política de internacionalização da educação, ampliar o que poderíamos chamar

de cidadania global, ou como este autor sugere: construir um(a) cidadã(o) planetária(o), habitante além de suas fronteiras cartográficas, um sujeito do mundo.

Assim inicialmente exposto, o objetivo deste artigo é identificar e avaliar o nível de CI de estudantes estrangeiros que estão a cursar, em 2022, a graduação superior militar na Escola Naval (EN), IES que forma os oficiais da Marinha brasileira e, no caso em estudo, também os estudantes estrangeiros, migrantes temporários especiais, das nações amigas que não possuem esse tipo de formação superior em suas instituições acadêmicas.

A relevância desta pesquisa está em apresentar uma análise do desenvolvimento da CI enquanto elemento facilitador para futuros cursantes internacionalizados em relação a outras culturas, outras línguas e outras pessoas. Conforme destacado por Guedes Neto *et al.* (2016), faltam pesquisas que comprovem empiricamente a sua eficácia em desenvolver ou melhorar este tipo de competência, por isso também a justificativa deste estudo.

A seguinte questão de pesquisa foi construída: em que medida de CI os jovens estudantes estrangeiros devem possuir para a sua migração e integração estudantil a cultura local?

CORPO TEÓRICO E CONCEITOS ENVOLVIDOS

O descritivo “Competência Intercultural” foi utilizado nesse primeiro momento para levantamento inicial da bibliografia disponível, em especial no *google scholar*, desde 2021. Foram encontrados 264 estudos em português, sendo que cerca de 80% tratavam do ensino da língua estrangeira e da comunicação para a formação de CI. Um achado importante foi o estudo de Melo, Bueno e Domingues (2021), *As dimensões do cross-cultural competence inventory como estruturantes do desenvolvimento de competência intercultural em programas de mobilidade acadêmica internacional*, cujo objetivo era “[...] discutir como a competência intercultural pode ser desenvolvida e mensurada em programas de mobilidade acadêmica internacional de IES brasileiras” (p. 53), similar ao nosso objeto de estudo.

Principais conceitos inicialmente levantados

Da leitura do referencial teórico levantado, esta seção apresenta os principais conceitos envolvidos, que estão disponibilizados em ordem alfabética.

Competência - O conceito de competência está relacionado com a capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades adequadamente para responder ao contexto específico em que a pessoa está inserida (MELO; BUENO; DOMINGUES, 2021, p.59). Basicamente, no nível individual, apesar de não consensual, a competência perpassa pelos três pilares básicos: Conhecimento (saber), Habilidade (saber fazer) e Atitudes (querer fazer), que em suma seria o domínio do acrônimo CHA.

Competência intercultural – é um conjunto de CHA que permitem ao indivíduo prosperar em ambientes e relações multiculturais (DEARDORFF, 2006). O seu conceito pode e deve ser ampliado para que exista o conhecimento ou aprendizado sobre outras culturas, um outro idioma, aprimoram-se as habilidades para trabalhar em ambientes/equipes diversas e contribui-se para a formação do indivíduo em um cidadão planetário, mais preparado e com atitude para os desafios futuros, os quais são cada vez mais incertos, líquidos e instantâneos.

Cultura Nacional – padrões de alfabetização universais, uma única língua vernacular como meio dominante em toda a nação, cultura homogênea.

Globalização – “É o resultado da integração das economias locais em uma economia mundial com livre circulação de capitais e desregulamentação do mercado, que repercute nos campos educacional, científico-tecnológico, político e cultural”¹ (LUZÓN; TORRES, 2016 *apud* VAZQUEZ; GARCÍA; CANAN, 2021, p. 3, Tradução livre).

Interculturalidade - refere-se “[...] à existência e à interação equitativa de diversas culturas e à possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas por intermédio do diálogo e do respeito mútuo” (ORGANIZAÇÃO, 2005, p. 5).

¹ “[...] es el resultado de la integración de las economías locales a una economía mundial de libre circulación de capitales y de desregulación de los mercados, la cual repercute en los ámbitos educativo, científico-tecnológico, político y cultural; [...]”.

Internacionalização - da educação superior, baseada em uma pauta que prevê a igualdade e a equidade substantivas entre os atores sociais, pressupõe, para isso, a solidariedade, a interculturalidade, a reciprocidade e o respeito à diversidade cultural (CLEMENTE, 2019).

Migrante temporário especial – sujeito que se desloca por vontade própria para uma formação acadêmica em um outro país de acolhimento, por um período de tempo, retornando ao término do período da graduação ou pós-graduação, é um processo social, inserido também num campo de tensão cultural e política, além de individual e coletiva.

Mobilidade Acadêmica - é definida como um período de estudo, ensino ou pesquisa em outro país que não o de residência do estudante ou pesquisador, com intervalo de duração limitada e previsão de retorno ao país de origem após a conclusão do tempo designado (MELO; BUENO; DOMINGUES, 2021, p.57). Os programas de mobilidade acadêmica se destacam como uma das principais formas de internacionalização da educação superior.

O Inventário de Competência Intercultural ou *Cross-Cultural Competence Inventory*

A preocupação de que os militares como um todo não estejam preparados para conduzir operações de uma maneira que entenda outras culturas levou a um aumento de pesquisas em áreas relacionadas à CI. Casos de estereótipos, racismo e abusos de poder pelos militares destacaram ainda mais as maneiras pelas quais eles alienaram as populações locais. “De acordo com vários oficiais árabes sunnitas aposentados, um dos principais fatores que promovem o ódio aos Estados Unidos é sua ignorância cultural e desdém pelos iraquianos”² (HASHIM, 2004 *apud* ROSS *et al.* 2009, p. 71, Tradução livre).

Além dos contextos originais de pesquisa de negócios, educação e relações civis-governamentais, a CI é particularmente importante no contexto militar,

² “According to several retired Sunni Arab officers, one of the major factors promoting the hatred of the U.S. is its cultural ignorance and disdain for the Iraqis”.

como apresentado. Tal constatação reforça a justificativa deste estudo, pois são envolvidos jovens estrangeiros, migrantes temporários especiais, em formação superior militar no Brasil, caracterizando a internacionalização da educação superior. O que é destacado por Earley, Ang e Tan (2016 *apud* NEWSON, 2020, p. 16, Tradução livre) que “As interações no local de trabalho global exigem que os indivíduos sejam sensíveis a diferentes culturas, capazes de analisá-las à medida que são encontradas, identificar o que é exigido de pessoas de outras culturas e se envolver em interações apropriadas com elas”³.

O desenvolvimento de CIs pode variar de um estudante para outro, agora voltando ao foco deste estudo, independente das experiências similares que possam ser envolvidos. Guedes Neto (2015) informa-nos que não existe um instrumento que identifique e avalie as CIs no global sul e em português, o mais próximo seria o *Cross-Cultural Competence Inventory* (CCCI), um instrumento de avaliação desenvolvido no âmbito de um longo e extenso programa da Marinha e do Exército norte-americanos e voltado para desenvolvê-las em soldados, e que foi traduzido pelo autor para o português e validado.

Importante destacar neste momento que os estudantes migrantes devem ter algum grau de CI, tão importante e necessário para a sua interação e comunicação com indivíduos de culturas diferentes que por um período de formação em uma outra nação, no caso o Brasil. No início do ano letivo de 2022, a EN tinha um total de 800 discentes, sendo estrangeiros 26 nos quatro anos de seu curso de formação, o que significava um percentual do total de 3,25%, que denota a importância de conhecermos se as CIs estão presentes, sendo desenvolvidas ou até mesmo se ocorreu um possível engano na seleção e envio do jovem pelo país solicitante da vaga para o curso superior militar.

A escolha pelo Inventário de Competência Intercultural (CCCI) como instrumento para desenvolvimento e mensuração de CI, segundo ainda Guedes Neto (2015; 2016) foi motivada por ser um programa gratuito em sua integralidade

³ “Interactions in the global workplace require individuals to be sensitive to different cultures, capable of analyzing them as they are encountered, identify what is required of people from other cultures, and engaging in appropriate interactions with them”.

e pela existência de seis dimensões factíveis de serem norteadoras de ações de qualquer instituição superior, inclusive a militar. Esse autor destaca também que “A escolha de outro instrumento implicaria a necessidade de pagamento ao detentor dos direitos sobre ele a cada nova aplicação. [...] Os constructos componentes do instrumento são os mesmos usados por vários outros instrumentos que medem CIs” (GUEDES NETTO *et al.*, 2016, p. 22).

As autoras e idealizadoras do CCCI ressaltam que o estudo era uma abordagem racional-empírica para desenvolver o Inventário de Competências Interculturais. Foram realizadas entrevistas com especialistas no assunto, após uma extensa revisão da literatura, a fim de derivar um modelo teórico do construto. Um conjunto inicial de 149 itens foi administrado a uma amostra de militares para validar empiricamente a estrutura subjacente das nove dimensões hipotéticas. Após análise estatística final, seis escalas foram derivadas: (i) vontade de se envolver ou engajar; (ii) flexibilidade cognitiva; (iii) controle ou regulação emocional; (iv) tolerância à incerteza; (v) autoeficácia; e (vi) empatia etnocultural.

METODOLOGIA

A abrangência desta pesquisa é qualitativa, que segundo Minayo (2001) responde a questões de cunho particular, com um nível de realidade de difícil quantificação e generalização, “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (p. 22).

O método de abordagem foi o dedutivo, que Marconi e Lakatos (2001) asseveram que a partida é por intermédio de leis e teorias, que são traduzidas na ocorrência dos fenômenos particulares, que no caso em estudo são as visões dos sujeitos da pesquisa, ou seja, jovens migrantes temporários especiais que fazem a sua formação superior no Brasil, e como se sentiram adaptados ou não ao ambiente e cultura nacionais, se estão a desenvolver ou não a CI.

O estudo é exploratório, pois envolveu um levantamento bibliográfico e documental, sendo essa primeira etapa de uma investigação mais ampla. Ele ainda é descritivo, que visou identificar como um fenômeno que pode existir, sendo uma de suas características mais significativas a utilização de técnicas de padronização de coleta de dados, que no nosso estudo foi um *survey online*, com a construção de um questionário via *google form*, aplicado aos sujeitos deste estudo para identificar e avaliar a CI.

O questionário com 20 afirmativas, com base na escala de valor e estimativa *Likert*, que segundo Gante (2020), são aquelas usadas para determinar a percepção de alguma variável qualitativa que por sua natureza denota alguma ordem e tem sido utilizada em estudos sociais, estudos onde são coletadas percepções não quantitativas sobre um determinado tópico específico. Não foi solicitada a inclusão de quaisquer dados pessoais dos respondentes, de modo a não identificá-los e garantir a confidencialidade da pesquisa.

ANÁLISES E DISCUSSÃO

Os sujeitos da pesquisa são 26 estudantes estrangeiros dos continentes americano (Bolívia, Honduras e Panamá) e africano (Cabo Verde, Camarões, Namíbia e Senegal), cursantes em 2022. São jovens migrantes temporários especiais com um média de idade de 22 anos, distribuídos nos quatro anos de graduação no curso de formação de oficiais da EN. Importante destacar que a seleção desses jovens, que realizarão a graduação superior militar no Brasil, é de responsabilidade dos países de origem, o que, a nosso ver, por vezes acarreta a escolha de um aluno sem uma base propedêutica mínima para o acompanhamento dos cursos (HONORATO, 2019).

O *link* do questionário⁴ foi enviado para os e-mails dos Aspirantes⁵, solicitando que o seu preenchimento fosse voluntário e com um prazo de uma semana para seu retorno preenchido. Foram retornados 24 questionários preenchidos do

⁴ *Link* - <https://docs.google.com/forms/d/1arLUvDSZR6cErntmyqPqOtnUavFO37eC52Q95cJvr5g/edit>

⁵ Aspirantes – como são denominados os estudantes da Escola Naval.

total de estudantes estrangeiros, o que fez 92% de respondentes, considerado conspícuo para o desenvolvimento do estudo, visto que ele é de abrangência qualitativa. Os gráficos que são disponibilizados pela plataforma coletora nos apresentam como foi distribuído os pontos das respostas visto que, como já informado, foi utilizada uma escala *likert* de sete pontos, de 1 (um) discordo totalmente a 7 (sete) concordo totalmente.

A tabela 1 em anexo apresenta os pontos auferidos para cada um dos respondentes, do Asp.1 ao Asp.24, que não foram identificados em função do sigilo da fonte. Partimos da premissa que todos os seis constructos deveriam ser analisados e não a totalidade dos descritivos. Foi utilizado o cálculo do desvio padrão como ferramenta para escolha das assertivas que foram analisadas, em virtude de apresentar, quanto maior o seu valor, a dispersão dos dados levantados. Reitera-se que esta pesquisa é qualitativa, mas que não se exime do uso de uma opção estatística para o tratamento e dar foco ao estudo.

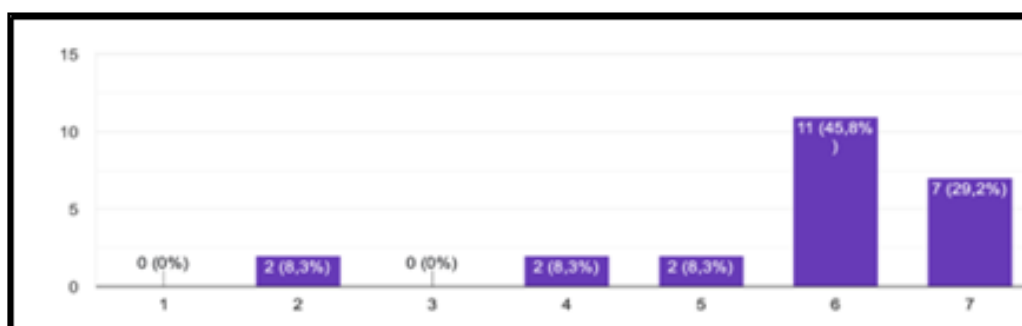
O texto original de Ross e autoras (2009), mais os estudos de Guedes Netto (2015; 2016) e o atual ensaio acadêmico de Melo, Bueno e Domingues (2021) possuem os conceitos das seis escalas originais, porém, para a presente pesquisa também deveremos caminhar em apresentar, sinteticamente, o que significa cada uma das categorias representativas da CI. Assim, são expostos a seguir os conceitos das seis escalas derivadas do estudo sobre a CCCI e as respectivas análises em função das respostas auferidas.

Vontade de se envolver ou engajar

Seria a disposição em se envolver em situações sociais em culturas diferentes. Caso não exista interesse da pessoa em se engajar em uma cultura que não a sua, poderá haver dificuldades para se ajustar e também a agir com efetividade nesse novo ambiente socio-cultural. Takeuchi, Yun e Russel (2000 *apud* MELO; BUENO; DOMINGUES, 2021) ressaltam que não basta ser fluente no idioma da outra cultura, é necessário observar, escutar, experimentar e se envolver ativamente com as outras pessoas.

Considerando esta assertiva, podemos verificar que 20 concordam em alguma medida, sendo que cerca de 50% concordam parcialmente, como mostrado no gráfico 1 a seguir apresentado. Dois discordam parcialmente desta assertiva, os Aspirantes 6 e 7, o que poderá refletir em uma não disposição em se envolver em situações sociais em culturas diferentes, o que não se considera ideal, visto que estão em um regime fechado de aquartelamento, com um coletivo discente de jovens brasileiros de diversas etnias e classes sociais, que tem como um dos seus fundamentos o chamado espírito de corpo, ou seja, todos remando em prol de um mesmo objetivo, o de sua formação superior militar no Brasil.

Gráfico 1 - Gosto de interagir com pessoas de diferentes culturas



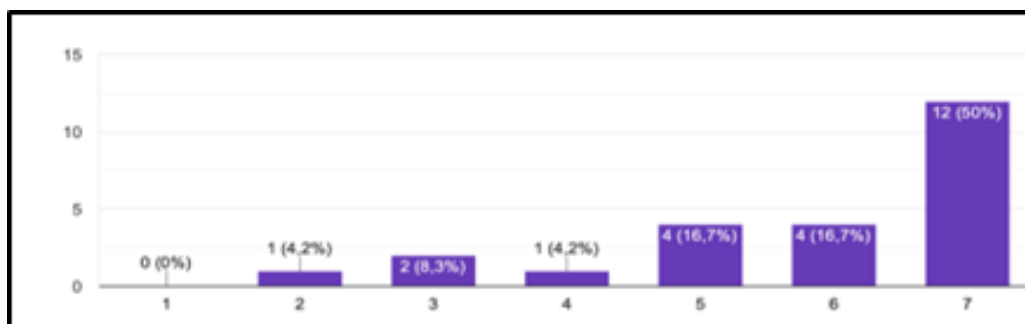
Fonte: O autor.

Flexibilidade cognitiva

Seria a capacidade de resolver um novo problema que surja, de forma inesperada, fora da sua própria cultura, podendo gerar um ambiente de *stress*, mas que para uma pessoa com alta flexibilidade cognitiva a situação deverá ser mais bem respondida ou mesmo contornada. A pessoa com flexibilidade cognitiva destacada deve ter um repertório de estratégias que possa lançar mão em situações inesperadas para contornar e até mesmo dar uma solução de problemas e tomada de decisões positivas.

O que podemos afirmar, o que é apresentado no gráfico 2, que novamente um contingente considerado de 20 discentes concordam com a assertiva de considerar-se aberto a opiniões que não a sua, sendo que 50% concordam totalmente. Novamente o Asp6 assevera que discorda parcialmente desta assertiva, o que pode demonstrar, a princípio, uma incapacidade em resolver problemas fora de sua zona de conforto.

Gráfico 2 - Mesmo depois de ter tomada minha decisão sobre algo, estou sempre aberto a considerar diferentes opiniões



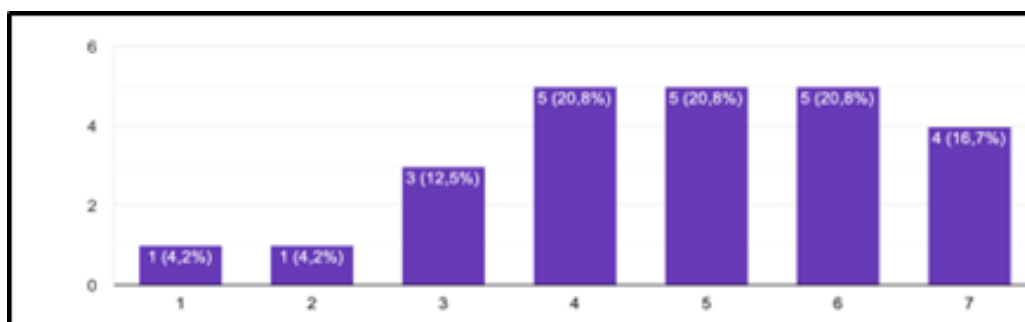
Fonte: O autor.

Controle ou autorregulação emocional

Que seria, em suma, à capacidade do indivíduo em regular com eficácia suas próprias emoções, controlando-as de forma eficaz, para que não interfiram no seu próprio desempenho funcional. Sem um devido controle emocional poderá haver um enfraquecimento nos relacionamentos.

No gráfico 3 a seguir poderemos verificar uma dispersão considerada nas respostas com 20% dos respondentes que não estão decididos sobre se altera ou não a maneira como pensa em situação encontrada para controlar suas emoções. Em relação a discordar totalmente e parcialmente, o que demonstraria, a princípio, uma rigidez de agir e de pensar, como os Asp. 6 e 20 que foram enfáticos em suas assertivas.

Gráfico 3 – Para controlar minhas emoções mudo a maneira como penso a respeito da situação em que me encontro.



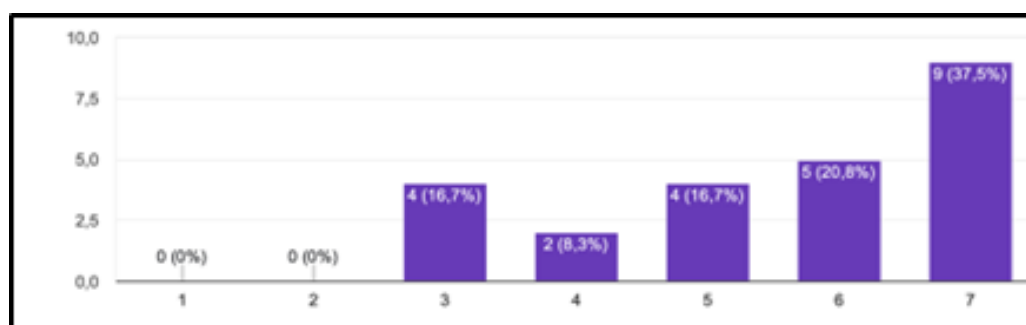
Fonte: O autor.

Tolerância à incerteza

Ela é relacionada a personalidade, sendo considerada latente e que pode se manifestar de diferentes aspectos, como desconforto com a ambiguidade, uma característica que pode estar associada a rigidez, bem como ao autoritarismo e ao etnocentrismo. Um indivíduo que possua uma mente aberta, a tendência é que buscará e explorará ativamente novas situações e as considerará um desafio, e não um obstáculo ou estressor, motivando-o a buscar e se envolver com outras culturas.

Em relação as respostas dispostas no gráfico a seguir, poderemos verificar que existem uma discordância de quatro dos respondentes, talvez exista uma motivação pelo distanciamento que estão de seus familiares e amigos em seus países, mas que agora, talvez relacionado ao ano de formação/experiência que se encontra na graduação brasileira, existe um peso maior. O que confirma que 75% concordam que estar com pessoas que são familiares o deixaram mais confortáveis, uma resposta bem lógica a questão imposta.

Gráfico 4 – Prefiro estar com pessoas que me são familiares por saber o que esperar delas



Fonte: O autor.

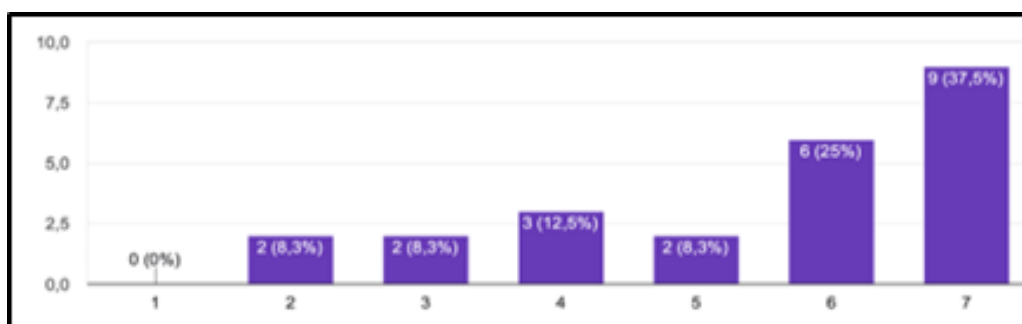
Autoeficácia

É a crença de um indivíduo em atingir determinados objetivos, enfrentando as mudanças que porventura ocorram no seu dia a dia, como as sociais, econômicas e até profissionais, envolvendo o contexto cultural. Um exemplo apresentado

por Ross *et al.* (2009, p. 73, Tradução livre) é o de que “[...] uma pessoa com alta autoeficácia pode se envolver em mais encontros interculturais e persistir em encontros, enquanto uma pessoa com baixa autoeficácia abrigaria sentimentos de dúvida e provavelmente se retiraria prematuramente de tais encontros”⁶.

A assertiva em questão teve quatro respondentes que discordam, sendo que os Asp. 6 e 22 discordam parcialmente. Porém, cerca de 70 % concordam, e em especial nove dos resultados concordam totalmente, ou seja, acreditam que possam se acostumar com situações não vivenciadas em outras culturas. Existem três dos estudantes que não estão decididos em relação a se acostumarem a situações incomuns, uma possibilidade seria a pouca experiência em sua migração, ou mesmo infere-se ainda não viveram algo que fosse diferente do que tem em seu país de origem.

Gráfico 5 – tenho confiança que posso me acostumar a situações incomuns de vida em outras culturas



Fonte: O autor.

Empatia etnocultural

Seria a habilidade necessária para que exista o entendimento dos pensamentos de pessoas de diferentes perspectivas éticas, ou mesmo a compreensão das emoções e considerando o contexto cultural do outro, sem a existência de um conceito antecipado ou pré-concebido.

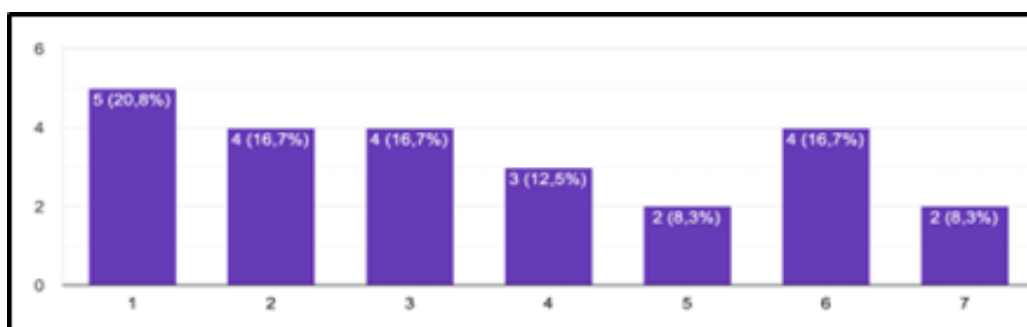
Para que não houvesse um viés nas respostas dos sujeitos pesquisados, esta

⁶ “For example, a person with high self-efficacy may engage in more cross-cultural encounters and persist in encounters, whereas a person with low self-efficacy would harbor feelings of self-doubt and may be likely to withdraw prematurely from such encounters”.

assertiva foi disponibilizada de uma maneira que a sua leitura apresentaria como alternativa em relação a CI que ela fosse discordada, o que aconteceu com nove respondentes. Contudo, se formos verificar aqueles que concordam que possuem em alguma medida dificuldade pessoais para me colocar no lugar de alguém de outra cultura, poderíamos asseverar que isso poderá denotar que são jovens, construindo suas identidades individuais e sociais, que estão distantes de suas famílias e amigos, em busca de formação superior, não carecendo de vivenciar em sua totalidade a cultura que os recebe.

Esta afirmação foi a que teve o maior valor de desvio padrão, ou seja, existe uma dispersão considerada nas respostas ofertadas, como poderemos observar no gráfico a seguir. Concordo totalmente ou parcialmente apresentam oito respondentes, os Asp. 4, 6, 8, 12, 15, 21 e 22. Outros nove retornaram com a discordância a questão, ou seja, o que poderá denotar um não pré-conceito formalizado e aceitação do que pensam os seus companheiros de caserna, quer brasileiros ou mesmo estrangeiros.

Gráfico 6 – Tenho dificuldade de me colocar no lugar de alguém de outra cultura



Fonte: O autor.

Se existe alguma experiência inicial, disposição pessoal e a própria identidade cultural do indivíduo internacionalizado, deverá haver uma fluidez melhor na entrada do sistema via as variáveis antecedentes. Caso isso não ocorra, talvez haja uma demora ou impedância na entrada em processamento da construção desse sujeito multicultural e planetário. No processo, pré conhecimento local da cultura entrante e do próprio idioma são facilitadores, mas não uma condição suficiente para o sucesso desejado. As engrenagens que constroem as CIs neces-

sitam também do conhecimento, habilidade e atitudes daqueles indivíduos que estão mobilizados e integrantes, mesmo que temporariamente, de uma outra cultura que não a sua de origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da migração temporária e especial de estudantes estrangeiros que em sua mobilização, procuram uma melhor formação profissional, que apesar da manutenção de elementos culturais de sua origem, seus trajetos de formação como cidadãos, agora globais, destacam-se daqueles jovens que não conseguiram ultrapassar as barreiras físicas cartográficas. Às suas identidades foram incorporadas novas relações sociais, novos conhecimentos e uma nova cultura. A sua formação como pessoa com certeza também caminhará ou será aprimorada por intermédio das relações sociais que estarão imersos nesse período de formação.

A identificação da Competência Intercultural ao nível individual servirá para avaliar um candidato com possíveis chances de sucesso em sua migração, no caso em estudo da internacionalização da educação superior militar, e também poderemos elaborar programas para que essa competência seja desenvolvida. Podemos verificar, no referencial explorado e também na análise das respostas dos aspirantes estrangeiros na Escola Naval brasileira, que a CI pode ser desenvolvida e mensurada em programas de mobilidade acadêmica internacional.

Podemos verificar, a princípio, que os estudantes estrangeiros que estão atualmente cursando o ensino superior militar na Escola Naval, em grande medida estão e estarão, ao retornarem aos seus países de origens, preparados para serem cidadãos planetários porque, independente da distribuição dos indicadores e constructos terem sido misturados, conseguiram responder com as variáveis antecedentes que podem contribuir para que o processo de identificação das CIs esteja presente. Do total de respondentes, na grande maioria das respostas, observou-se que 20 foram identificados que possuem desenvolvidas, mesmo que inicialmente, as suas competências interculturais.

Um respondente esteve discordando parcialmente na maioria das vezes com o que era expostos nos constructos estabelecidos no modelo de Inventário de Competência Intercultural utilizado. Seria interessante, independente deste es-

tudo ser de caráter informacional e com o voluntariado e sigilo da fonte, que ele seja acompanhado pelo pessoal responsável pela orientação pedagógica e psicológica, visto que é jovem e que está distante de seus familiares, amigos e cultura, e que, o que desejamos, num futuro próximo, formados e retornando aos seu país de origem com a efetividade intercultural desejada para uma profissão que lida direta e indiretamente com a sociedade nacional e a comunidade global.

Os jovens estrangeiros, que em sua trajetória nômade estudantil, começam a sua formação superior em um IES militar, que tem no aquartelamento semanal uma metodologia de manutenção e consolidação de um espírito de corpo, requer um planejamento e uma monitorização de ações e reações que possam ocorrer nesse ambiente multicultural, procurando evitar a criação de pré-conceitos e conflitos inerentes as relações humanas. É importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística destes alunos, respeitando as diferenças, as identidades étnicas, os sistemas de crenças e valores aos quais pertencem.

REFERÊNCIAS

CLEMENTE, F. A. S. Competências interculturais e internacionalização da educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 49-66.

DEARDORFF, D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n.3, p. 241-266. 2006. DOI 10.1177/1028315306287002

FARIA, M. L. de. Cooperação no âmbito do ensino superior: ser estudante angolano em universidades portuguesas. **Revista Pro-Posições**, v. 20, n.1, p. 45-63, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000100004>. Acesso em 21 mar. 2022.

GANTE, A. G. C. *et al.* Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. **Revista de la Alta Tecnología y Sociedad**. v. 12, n.1, p. 38-45. 2020. ISSN 1940-2171

GUEDES NETTO, M. **Validação de instrumento de medida de competências interculturais em estudantes universitários brasileiros**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola Superior de Propaganda e Marketing [ESPM]. Archivo digital. 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rege.2015.10.001>

GUEDES NETTO, M. *et al.* Adaptação e validação de instrumento de medida de competências interculturais para estudantes universitários brasileiros. **REGE - Revista de Gestão**, n. 23, p. 20-30. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rege.2015.10.001>. Acesso em: 21 fev. 2022.

HONORATO, H. G. Estudantes estrangeiros em instituição de ensino superior Militar: trajetórias acadêmicas iniciais. *In*: HONORATO, H. G. **Relato de uma experiência acadêmica: o 'eu' professor-pesquisador**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 129-140.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MELO, J. L. L. de; BUENO, J. M.; DOMINGUES, C. R. As dimensões do cross-cultural competence inventory como estruturantes do desenvolvimento de competência intercultural em programas de mobilidade acadêmica internacional. **Revista GeSec**. São Paulo, v.12, n. 1, p. 53-78, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v12i1.1221>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NEWSON, R. **Navy SEALs - Crossing Cultures: Cross-Cultural Competence and Decision Styles**. 2020. Tese (Doutorado) University of San Diego, California, USA), 2020. Disponível em: <https://digital.sandiego.edu/dissertations/177>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. 2005. Disponível em: <http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ROSS, K. G., *et al.* **The development of the CCCI: the cross-cultural competence inventory**. Defense Equal opportunity Management Institute (DEOMI), Air Force Base, Florida, 2009.

VÁZQUEZ, J. M.; GARCÍA, S. A. J.; CANAN, S. R. La política de internacionalización de la Educación Superior. Efectos, brechas y asimetrías persistentes. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, p. 1-22. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003002939>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SOBRE O AUTOR

Prof. Hercules Guimarães Honorato

Mestre em “Educação” pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão, ano de conclusão 2012. Doutor e Mestre em “Política e Estratégia Marítimas” pela Escola de Guerra Naval (EGN), pelo Sistema de Ensino Naval, anos de conclusão, respectivamente, 2007 e 1999. Especialista em “Logística” e “Gestão Internacional” pelo Instituto COPPEAD de Administração, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), anos de conclusão, respectivamente, 2009 e 2007. Especialista em “Docência do Ensino Superior” pelo Instituto a Vez do Mestre (IAVM), da Universidade Cândido Mendes (UCAM), ano de conclusão 2008. Bacharel em “Ciências Navais”, com habilitação em “Administração de Sistemas”, pela Escola Naval, ano de conclusão 1982. Ex-integrante do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra (ESG) de 2009 a 2012, retornando à instituição em nov. de 2017 e encerrando contrato em outubro de 2019, onde foi Chefe da Divisão Psicossocial desde junho de 2018 e professor dos Cursos de Altos Estudos de Política e Estratégia (CAEPE) e de Logística e Mobilização Nacional (CLMN). Professor da Escola Naval de setembro de 2012 a outubro de 2017 das Disciplinas de Metodologia da Pesquisa e Introdução à Logística

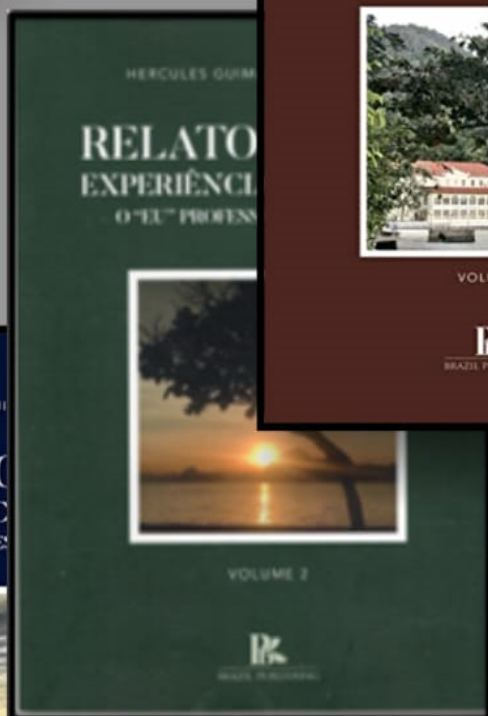
Naval; além de Chefe do Centro de Estudos. Em 2021 passou a exercer função de Superintendente de Pesquisa e Gestão do Conhecimento do Núcleo de Implantação do Instituto Naval de Pós-Graduação (NI-INPG) no Rio de Janeiro. Autor do livro: “Relato de uma experiência acadêmica: o ‘eu’ professor-pesquisador”, volumes I (2019), II (2020), III (2021) e IV (2022).



RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

O "EU" PROFESSOR-PESQUISADOR

Sete Artigos Selecionados



2024

Hercules Guimarães Honorato

