



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/PPGEDU

TENSÕES MULTICULTURAIS EM UM CURRÍCULO DE UM CURSO A DISTÂNCIA
NA MARINHA

Chiara Leão Araújo de França Delgado de Freitas

Novembro – 2011

CHIARA LEÃO ARAUJO DE FRANÇA DELGADO DE FREITAS

TENSÕES MULTICULTURAIS EM UM CURRÍCULO DE UM CURSO A DISTÂNCIA
NA MARINHA

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. PhD. Ana Canen

Rio de Janeiro
2011

F862 Freitas, Chiara Leão Araújo de França Delgado de.
Tensões multiculturais em um currículo de um curso a distância na Marinha / Chiara Leão Araújo de França Delgado de Freitas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
143f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2011.

Orientadora: Ana Canen.

1. Ensino à distância. 2. Ensino militar. 3. Multiculturalismo – Estudo e ensino. 4. Currículos. I. Canen, Ana. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 374.4



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação: “*Tensões multiculturais em um currículo de um curso à distância na Marinha*”

Mestrando: **Chiara Leão Araujo de França Delgado de Freitas**

Orientado pelo (a): **Prof.^a Dra. Ana Canen**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de novembro de 2011

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof.^a Dra. Ana Canen

Prof.^a Dra. Carmen Teresa Gabriel Anhorn

Prof. Dr. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

DEDICATÓRIA

Aos marinheiros de minha família, Walderssemiller, meu irmão, ceifado numa esquina real por um maluco banal – insisto em lembrar e tornar sua lembrança real em minha vida e ao Daniel, meu tio, que já partiu para outros mares. Walderssemiller como recruta e marujo, seus uniformes brancos com muito respeito, suas primeiras viagens compartilhadas. Daniel, com muito carinho, me apoiou no cais de uma cidade maravilhosa, sendo um porto seguro para minha trajetória de marinheira recém-chegada.

Aos alunos do Curso Superior, muito reais e presentes, em minha vida profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter revigorado minhas forças, em meio às dificuldades de saúde na família e multiplicidade de tarefas. Permitiu fazer do ensino a distância uma realidade muito presente. A distância pode significar proximidade.

A minha orientadora, Ana Canen, sempre prestativa, orientando-me nos mares da pesquisa multicultural, trazendo elementos para ampliarmos a bricolagem em nossa escrita, sem esquecer o rigor metodológico.

Aos professores que participaram do meu Exame de Qualificação e da minha Defesa, pelas preciosas observações e contribuições em minha pesquisa.

Aos pesquisadores do PPGE, que me fizeram navegar na pesquisa educacional, como professores desta aluna-pesquisadora: Ana Canen, Carmem Gabriel, Márcia Serra, Margarida, Libânia Xavier, Ana Cavaliere e Patrícia Corsino. Suas contribuições foram preciosas para minha identidade como pesquisadora.

Ao Grupo de Pesquisa Multiculturalismo em Educação, espaço de respeito e compreensão, ambiente necessário para os pesquisadores iniciantes, ouvintes ou falantes.

Aos colegas de Mestrado e Doutorado, companheiros na trajetória da pesquisa, nas salas de aula, corredores, cafés, escadas, nas discussões e defesas de nossas fontes de pesquisa.

A equipe do PPGE, funcionários e professores, o apoio imprescindível.

Agradeço a Escola de Guerra Naval, ao Diretor Contra-Almirante Ricardo Albergaria Claro, ao Chefe do Departamento de Ensino Contra-Almirante Reginaldo Gomes Garcia dos Reis e ao Comandante Cesár Henrique dos Reis Abrantes, Encarregado do Curso Superior (C-Sup) e do Curso de Estado-Maior para Oficiais Intermediários Fase 1 (CEMOI Fase 1), pelo inestimável apoio para a realização do curso e especificamente, desta pesquisa.

Agradeço aos que me auxiliaram em revisões, Alceu Jungstedt, Regina Boanerges, Claudia Elizabete, Sonia Lucas, Daniel Vilar e Francisco Rodrigues.

Agradeço aos Docentes do Curso Superior, os desafios compartilhados na condução do curso, bem como, as entrevistas concedidas.

Aos que auxiliaram em transcrições, Maurício Nascimento, Francisco Rodrigues Daniel Vilar e Carla Isabel. Ao Ernandes Severo e Mauro Lúcio, o apoio prestado nos bastidores da equipe multidisciplinar do Setor de Ensino a Distância e do Curso Superior.

Agradeço a meu esposo, Natanael, e meus filhos, André e Clara, pelos momentos em que tive que optar entre eles e o curso, e também pelas explicações dadas aos filhos sobre minhas aulas virtuais, procurando acalmá-los na espera infantil para iniciarem suas aulas virtuais (seus jogos), enfim, o desafio do compartilhamento dos recursos e a luta entre imigrantes e nativos digitais.

Agradeço aos que iniciaram minhas aproximações culturais, Josinete e Luiz, meus pais queridos, marcos de referência em minha vida. A distância física certamente pode significar proximidade no cenário possível da rota Natal - Rio de Janeiro – Natal.

EPÍGRAFE

Em um *e-mail* que não chega ao fim...
Desisto da última linha jamais lida...
Em um *e-mail* perdido em uma caixa imensa com outros *e-mails*
Volto a ele e ressuscito
Questões mortas há um ano, dois anos...
Travo batalhas
A linguagem é retomada a um clique
A minha língua fixada revelada em um *e-mail* superficial
Destila tudo e algo mais em uma lista de discussão.
Os fragmentos do meu olhar
Visito perfis
A linguagem é retomada
Narro na tela
Ao telefone
Reconheço as vozes dos alunos
A sessão de bate-papo
Transforma-se
Alunos e docentes vivenciam uma hora, duas...
O tempo passa enquanto se clica
O tempo passa enquanto aguardo a pergunta
Outras janelas são abertas
Retorno ao bate-papo
Longe dos olhos, mas perto do teclado

(FREITAS, 2011)

RESUMO

Esse estudo tem o objetivo de refletir sobre a pluralidade de construções identitárias articuladas em um curso de formação continuada a distância de uma organização militar de ensino, e analisar as tensões multiculturais em processos de seu currículo em ação. As implicações teóricas avançam para a interface entre o campo do currículo (GABRIEL, 2008a, 2008b; MOREIRA, 2011, 2006) e do multiculturalismo em educação (CANEN, 2008, 2009, 2011; CANDAU, 2008a, 2008b, 2008c) bem como, os estudos que contemplam potenciais multiculturais em organizações militares de ensino (AGUIAR, 2006; CASTRO, 2006, 2009; BARBOSA, 2009), levando em conta a diversidade cultural de seus docentes e discentes. O objeto da pesquisa é o C-Sup, curso a distância desenvolvido pela Escola de Guerra Naval. A metodologia de cunho qualitativo privilegiou entrevistas com os docentes do referido curso no ano de 2011 em um estudo de caso, cujos dados foram triangulados com as análises documentais desse curso, além das ilustrações extraídas dos ambientes e dos registros das observações de campo. A pluralidade e as tensões multiculturais de processos de construção identitárias em currículos em ação destacam a complexidade da educação a distância em novos contextos educacionais, na contemporaneidade.

Palavras-Chave: Multiculturalismo; Currículo, Educação a distância; Ensino Militar.

ABSTRACT

This study was carried out to reflect on the plurality of identity constructions in a continual distance learning basis at a military school and to analyze the multicultural tensions that have occurred during its process. Theoretical are presented in terms of the intertwinement between the curriculum (GABRIEL, 2008a, 2008b; MOREIRA, 2011, 2006) and the multiculturalism in education (CANEN, 2008, 2009, 2011; CANDAU, 2008a, 2008b, 2008c), as well as the studies that consider multicultural potentialities in military and civilian school institutions (AGUIAR, 2006; CASTRO, 2006, 2009; BARBOSA, 2009), bearing in mind the cultural diversity of their teaching staff and students. The object of this research is the Superior Course, a distance learning basis course held by the Brazilian Naval War College. The qualitative methodology used for this was focused on interviews with the teaching staff of the current course, in which the collected data were compared with reports and observations that were undertaken along this year. The plurality and multicultural tensions of identity construction processes in the curriculum in action highlight the complexity of distance learning in new contexts in contemporary education.

Key Words: Multiculturalism; Curriculum; Distance Learning; Military Education.

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ABED	Associação Brasileira de Estudos da Defesa
CATEAD	Curso Especial de Capacitação para Autores e Tutores em EAD
CAFRM	Corpo Auxiliar Feminino de Oficiais da Reserva da Marinha
C-EMOI	Curso de Estado-Maior para Oficiais Intermediários
CEMOS	Curso de Estado-Maior para Oficiais Superiores
CFO	Curso de Formação de Oficiais
CIAA	Centro de Instrução Almirante Alexandrino
CIAW	Centro de Instrução Almirante Wandenkolk
CPO	Comissão de Promoções de Oficiais
CPEM	Curso de Política e Estratégias Marítimas
C-Sup	Curso Superior
CPA	Corpo de Praças da Armada
CSM	Corpo de Saúde da Marinha
CA	Corpo da Armada
C-EXT	Curso Extraordinário
DEnsM	Diretoria de Ensino da Marinha
EAD	Ensino a Distância
ECEMAR	Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica
ECEME	Escola de Comando e Estado-Maior do Exército
EMA	Estado-Maior da Armada
EN	Escola Naval
EGN	Escola de Guerra Naval
EN	Engenheiro Naval
FN	Fuzileiro Naval
IM	Intendentes da Marinha
MB	Marinha do Brasil
T	Quadro Técnico
QC	Quadro Complementar
QTE	Qualificação Técnica Especial
S	Quadro de Apoio a Saúde
SEAD	Setor de Ensino a Distância

SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
PCOM	Plano de Carreira de Oficiais da Marinha
PDA	Plano Diretor Acadêmico
ProEns	Programa de Ensino
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas do Curso Superior (2008-2010)	50
Quadro 2 – Resumo de informações sobre os Docentes entrevistados	139
Quadro 3 – Referências Bibliográficas listadas no Manual para Elaboração de cursos a Distância (DEnsM-5001)	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações encontradas para três Palavras-chave: Multiculturalismo, identidade e militar nos níveis: Mestrado e Doutorado, no período: 2007-2010	131
Tabela 2 – Dissertações encontradas para duas Palavras-chave: Multiculturalismo e identidade no Nível: Mestrado no Período: 2006-2010	131
Tabela 3 – Teses encontradas para duas Palavras-chave: Multiculturalismo e identidade no Nível: Doutorado, no Período: 2006-2010	133
Tabela 4 – Dissertações encontradas para duas Palavras-chave: Educação a distância e identidade no Nível: Mestrado, no Período: 2006-2010 ...	135
Tabela 5 – Dissertações encontradas para duas Palavras-chave: Educação a distância e identidade no Nível: Doutorado, no Período: 2006-2010	137
Tabela 6 – Número de alunos (2007-2011)	51
Tabela 7 – Distribuição dos alunos do Curso Superior de 2010	138
Tabela 8 – Distribuição dos alunos do Curso Superior de 2011	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dissertações e teses com filtros aplicados nas palavras-chave multiculturalismo e identidade no campo Resumo	25
Gráfico 2 – Dissertações e teses para as palavras-chave educação a distância e identidade nos Resumos do Banco de Teses do Portal da Capes (2006-2010)	27
Gráfico 3 – Alunos do C-Sup por sexo (2009-2011)	54
Gráfico 4 – Quantidade de docentes por atividade no C-Sup em 2011	57
Gráfico 5 – Assuntos abordados no DEEnsM-5001	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Visão dos Fóruns de Discussão realizados em 2011 (jan-fev)	141
Figura 2 – Visão das Sessões de Bate-papo realizadas em 2011 (jan-fev).....	142
Figura 3 – Visão das Sessões de Bate-papo realizadas em 2011 (ago-set)	143

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	4
AGRADECIMENTOS.....	5
EPÍGRAFE.....	7
RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
LISTA DE SIGLAS.....	10
LISTA DE QUADROS.....	12
LISTA DE TABELAS.....	13
LISTA DE GRÁFICOS.....	14
LISTA DE FIGURAS.....	15
1.INTRODUÇÃO.....	17
1.1 O objeto e sua justificativa.....	17
1.2 Objetivos e questões de estudo.....	22
1.3 O campo de estudos e sua relevância para a pesquisa educacional.....	23
1.4 Discussão teórica: multiculturalismo e currículo.....	28
1.5 Metodologia.....	39
2. CURSO SUPERIOR DA ESCOLA DE GUERRA NAVAL: IMBRICAÇÕES INICIAIS	45
2.1 Marinha.....	46
2.2 Escola de Guerra Naval	47
2.3 O Curso.....	49
2.4 Alunos.....	53
2.5 Docentes.....	57
3. CURSO SUPERIOR – ANÁLISE DOS MARCOS REGULATÓRIOS E IMPLICAÇÕES MULTICULTURAIS.....	60
3.1 Marcos regulatórios para a Marinha e o Sistema de Ensino Naval.....	61

3.2 Marcos regulatórios elaborados pelo Estado Maior da Armada e Escola de Guerra Naval.....	69
4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES E ILUSTRAÇÕES DOS ALUNOS – IMPLICAÇÕES MULTICULTURAIS.....	74
4.1 Ensino presencial e Ensino a distância.....	77
4.2 Projeto da EGN, sua identidade institucional: Ensino Militar/ Ensino Acadêmico.....	88
4.3 Processos de construção da identidade dos Docentes.....	92
4.4 Processos de construção de identidade do curso – questões curriculares.....	95
4.5 “Forma Naval” dos Oficiais formados pela Escola Naval e dos Oficiais formados pelo Centro de Instrução Almirante Wandenkolk	104
4.6 Gênero.....	106
4.7 Multiculturalismo.....	111
5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	117
REFERÊNCIAS.....	123
Apêndice A – Levantamento no Banco de Teses do Portal da Capes.....	131
Apêndice B – Distribuição dos alunos do Curso Superior (2010-2011).....	138
Apêndice C - Docentes entrevistados.....	139
Apêndice D - Referências do Manual para Elaboração de cursos a Distância	140
Anexo A – Páginas do Curso – Visões dos Fóruns de Discussão e sessões de bate-papo...	141

1. INTRODUÇÃO

1.1. O objeto e sua justificativa

Esta pesquisa, dentro da linha de pesquisa currículo e linguagem, tem como pressuposto teórico o multiculturalismo crítico, considerado como a perspectiva que busca identificar os mecanismos históricos, políticos e sociais, pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e lutam por sua superação (CANEN e OLIVEIRA, 2002). Trabalha no sentido de abrir espaço para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiando preconceitos, identificando origens históricas dos mesmos e promovendo um horizonte emancipatório (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

Os pressupostos do multiculturalismo crítico servem para melhor compreender a realidade do meu objeto de estudo - o currículo em ação de um curso a distância, realizado na Escola de Guerra Naval (EGN), instituição de ensino militar da Marinha do Brasil. Atualmente atuo como Coordenadora do curso a distância C-Sup, desenvolvido pela Escola de Guerra Naval e, portanto, envolvida nas atividades de condução deste currículo.

Chama-me a atenção o contexto e as circunstâncias em que é operacionalizado o referido currículo, verificado por meio do olhar multicultural nesta organização. Para tanto, nessa empreitada compartilho do entendimento das organizações que podem ser analisadas pelo olhar multicultural, procurando ampliar as interações entre organizações de ensino militares, os potenciais multiculturais e as tensões, entre a visão institucional e os seus atores - alunos e docentes (CANEN e CANEN, 2005; AGUIAR, 2006, AGUIAR e CANEN, 2006). Faço esta opção de pesquisar tal realidade, por considerar minha posição de coordenadora e

pesquisadora, da qual não posso me desvincular no enfrentamento a questões que me interrogam a analisar problemáticas que se apresentam nas discussões atuais em pesquisa em educação, principalmente, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no grupo de pesquisa sobre multiculturalismo em educação.

Este estudo me permite, como pesquisadora, agente cultural (CANEN e OLIVEIRA, 2002) e coordenadora do referido curso, pensar em formas pelas quais podem ser transformadas as relações desiguais entre as identidades, cruzando fronteiras, caminhando na tensão entre a valorização da diversidade cultural e a ressignificação curricular desse curso a distância.

O currículo do C-Sup, portanto, possibilita ampliar o olhar sobre o papel das organizações multiculturais, conforme Costa (2001, 2009), Aguiar (2006), Aguiar e Canen (2007) e Barbosa (2009), que trabalharam com o eixo multiculturalismo em organizações militares de ensino. Barbosa (2009), Aguiar (2006) e Aguiar e Canen (2007) articularam o multiculturalismo com a avaliação institucional na Marinha do Brasil e na Aeronáutica, tendo Barbosa (2009) tratado especificamente sobre os processos de avaliação escolar e institucional na Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica (ECEMAR), escola côngenera à Escola de Guerra Naval (EGN). Há ainda os estudos de Costa (2001), que abordaram os potenciais curriculares e pedagógicos multiculturais no ensino de inglês no Colégio Militar, aprofundando a temática multicultural, por meio de estudo de caso sobre os Centros de Instrução de Operações de Paz (COSTA, 2009).

Aguiar (2006) e Aguiar e Canen (2007), por sua vez, discutiram o papel das organizações militares, as tensões no processo de avaliação institucional das mesmas, entre os que buscam o ajuste nos critérios comuns utilizados em diversas organizações de ensino militar da Marinha e aqueles que valorizam a diversidade cultural dos diferentes atores

institucionais. Trabalham as tensões inerentes ao processo avaliativo, levando em conta a missão institucional da Marinha, sua especificidade identitária e cultural, as influências híbridas entre os discursos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e os da qualidade total e a necessidade de reconhecer a diversidade cultural nela própria inerente, como organização multicultural.

Barbosa (2009) investigou como a ECEMAR poderia flexibilizar sua sistemática de avaliação, a partir de uma perspectiva multicultural, de maneira a articular a diversidade cultural de sua comunidade interna com sua missão institucional. Costa (2001) questionou os potenciais e os limites de práticas curriculares e pedagógicas multiculturalmente comprometidas com a construção de diferenças em estabelecimento de ensino militar, valendo-se de categorias como multiculturalismo crítico e pluralidade cultural, articuladas aos Parâmetros Curriculares Nacionais para línguas estrangeiras e ao ensino da língua inglesa no Colégio Militar do Rio de Janeiro. Essa pesquisa, realizada em 2001, concluiu que propostas multiculturais para o ensino de língua inglesa ainda eram incipientes nesse estabelecimento de ensino. Da mesma forma, pôde evidenciar, por meio dos discursos analisados, a novidade do assunto em questão (COSTA, 2001).

Costa (2009), apoiada no multiculturalismo e nos estudos para a paz, traz, em outra perspectiva, a reflexão sobre como a educação civil e a educação militar podem contribuir para minimizar a violência e trabalhar para a construção da cultura da paz. Discute a percepção e as necessidades multiculturais sentidas por militares brasileiros que participaram de diferentes missões de paz e os discursos circulantes dos atores e dos agentes responsáveis pelo preparo desses militares no Centro de Instrução de Operações de Paz. Defende que o preparo de combatentes para a guerra pode se beneficiar da educação multicultural articulada à educação para a paz, para atuar em cenários assolados por conflitos e que requerem, hoje, outro tipo de soldado. Costa (2009) aponta necessidades de instituições

e de organizações, como o Exército Brasileiro e as Universidades, incorporarem, em suas políticas e práticas, na contemporaneidade, os conceitos do multiculturalismo e dos estudos para a paz.

Além das contribuições relacionadas ao eixo multiculturalismo e instituições militares, a motivação para esta pesquisa é também fruto de minha primeira aproximação com o multiculturalismo, quando articulei os rituais de ensino e estados na relação pedagógica instrutor¹-aluno, no Curso de Formação de Oficiais (CFO) realizado no Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW), outra organização de ensino da Marinha do Brasil, que também é responsável por Cursos de Pós-Graduação (FREITAS, 2004). Nessa ocasião, aprofundi o viés da relação instrutor-aluno por meio de um estudo de caso de cunho etnográfico, no qual examinei os rituais e procedimentos de ensino, discuti a influência da relação hierárquica nesta relação e apontei procedimentos adequados para melhorar a relação instrutor-aluno, no Curso de Formação de Oficiais (CFO). Contribuí para o estudo do cotidiano da prática docente, caracterizando os rituais do “conceito”, “adaptação” e “prova”, e os micro-rituais “vista de prova” e “aplicação de prova”, rearranjados e adaptados ao longo do curso, tendo o “fazer curricular” como pano de fundo, a partir do pressuposto da teoria dos rituais apresentada por McLaren (FREITAS, 2004, p. 56).

[...]ao identificar os estados dos estudantes e os tipos de instrutores, procuro extrair o modo pelo qual as mensagens ideológicas e as práticas materiais se unem em apresentações específicas de ícones, falas dos instrutores, colocação do mobiliário e gestos corporais dos instrutores, bem como os conflitos e interações que perpassam as relações entre alunos – representantes da cultura civil – e instrutores – representantes da cultura militar.

Os alunos do CFO da turma de 1996 tornaram-se alunos do C-Sup a partir de 2010, sendo que aqueles e os docentes que participaram da pesquisa em 2003 permitiram uma primeira aproximação com McLaren (1991) e também com os processos de identificação destes Oficiais formados pelo CIAW pelo viés da Teoria dos Rituais.

¹ Instrutor é o militar que exerce a docência em cursos da Marinha.

A teoria dos Rituais me ajudou a compreender a escola como um local cultural contraditório, repositório de sistemas rituais, sendo necessário examinar, reconsiderar e reexaminar o conceito de necessidades rituais a partir de uma concepção que unisse o gesto e o significado à construção da realidade. Neste sentido, o ensino e aprendizagem são entendidos na Teoria dos Rituais, como uma representação simbólica ou ritual, não sendo sinônimo de uma descrição literal da realidade (MCLAREN, 1991; FREITAS, 2004).

As contribuições do processo ritualístico são intrínsecas aos eventos e transações da vida escolar e contribuem para a construção da cultura escolar. Os rituais protótipos da sala de aula (reuniões e chamadas, por exemplo), as características teatrais imersas no cotidiano, as formas de resistência ao ensino, são analisados por meio dos símbolos-chave e paradigmas subjacentes, naturalizados e legitimados, utilizados como modelos para a aprendizagem e o comportamento estudantil. McLaren (1991) defende que a compreensão crítica do ritual e da representação dramática possibilita, aos educadores, tanto padronizar como repadronizar símbolos culturais, modificando regras culturais e melhorando a comunicação com o aluno (MCLAREN, 1991; FREITAS, 2004).

Deste modo, as pesquisas articulando os eixos do multiculturalismo e as imbricações das identidades que participam em um currículo em ação de um curso a distância ainda demandam maiores estudos. O recorte das instituições apresentadas indica a complexidade das instituições militares e as suas dimensões identitárias² – Colégio Militar, Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW), Centro de Estudos para a Paz, Escola de Guerra Naval (EGN), Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica (ECEMAR),

² Considero como dimensões identitárias, um esboço inicial, que englobe as características destas instituições, nas conexões entre suas identidades organizacionais (do curso e das referidas instituições) - como instituições militares das três Forças, instituições de ensino superior que também acompanham marcos regulatórios do Ministério de Educação e da CAPES, instituições de ensino que atendem apenas ao público militar e aquelas que também atendem o público civil, entre outros aspectos – e os que fazem parte destas instituições, em suas identidades individuais e coletivas, como aluno ou professor, militar ou civil, homem ou mulher, entre outros aspectos que constituem suas identidades.

Marinha do Brasil, Aeronáutica, Exército Brasileiro e o Sistema de Ensino Naval (SEN) – sendo que os intercâmbios e as articulações possíveis sinalizam um entre-lugar³, de onde falo, e busco compreender os diálogos e embates destas organizações multiculturais.

A compreensão do papel destas organizações e suas possíveis influências e arranjos constituirá um avanço em minha pesquisa, auxiliando na compreensão do objeto, possibilitando a visão micro e macro sobre as organizações militares de ensino, suas identidades organizacionais em articulação com a pluralidade dos processos de construção de seus atores – alunos e docentes (CANEN e CANEN, 2005).

1.2. Objetivos e questões de estudo

A partir do exposto, os objetivos do presente estudo são:

- a) discutir a pluralidade e as tensões multiculturais de processos de construção de identidades no currículo em ação de curso de formação continuada em uma organização militar de ensino; e
- b) discutir implicações do estudo para o campo do currículo e do multiculturalismo em organizações militares de ensino, levando em conta a diversidade cultural.

Assim, a partir dos objetivos expostos, as seguintes questões se apresentam:

- a) que tensões se apresentam no pensamento multicultural no que diz respeito às articulações entre a identidade institucional e pluralidade cultural ali presentes?

³ Termo que Bhabha (2005) utiliza para se referir as fronteiras das articulações identitárias.

- b) como um curso desenvolvido em uma organização de ensino da Marinha ilustra e lida com as tensões multiculturais, a partir dos discursos circulantes entre seus atores?

1.3. O campo de estudos e sua relevância para a pesquisa educacional

As articulações presentes no C-Sup entre a identidade institucional e os discursos circulantes entre os atores – alunos e docentes que participam no curso – constituem aspectos relevantes para as pesquisas no campo da educação, em particular, por contemplar um curso de formação continuada não dirigido a docentes.

A Marinha, a partir do olhar multicultural desta pesquisadora (CANEN e CANEN, 2005; AGUIAR 2006; AGUIAR e CANEN, 2007), tem em seus alunos a representatividade dos mais diversos órgãos da sua estrutura administrativa. Os alunos revelam a pluralidade de identidades em jogo em diversas situações, bem como, a pluralidade institucional das organizações em que servem ou serviram – as quais podem ser sintetizadas num fragmento por alguns setores: Operações Navais – Comandos de Força e navios; Material – Logística, Abastecimento; Ensino – Escolas e Centros de Instrução; Pesquisa – Institutos de Pesquisa; Portos – Agências e Capitânias; e Saúde – Hospitais e Clínicas.

Os alunos da EGN trazem suas trajetórias profissionais e escolares anteriores, desenvolvidas em um processo de formação contínua em diversas organizações militares – seja de ensino ou de outros setores da Marinha, por meio de papéis e normas, por exemplo, estabelecidos no Plano de Carreira de Oficiais (PCOM)⁴. A formação do Oficial constitui e

⁴ O referido documento estabelece normas para a carreira, requisitos para os Oficiais por Corpo/Quadro, em cada posto da carreira.

faz parte dos processos de construção de sua identidade militar, ressaltando as combinações e as interações particulares e sociais:

Apesar de alguns traços mais ou menos fixados, a identidade consiste na combinação de uma série de papéis e normas. Questões de gênero, etnia, de grupos sociais, de profissão fazem parte da formação da identidade, que apresenta também outras características: define-se na prática, é um processo nunca acabado, implica a interação de sentidos particulares e sociais (MOREIRA, 2006, p.14).

As questões de profissão são incluídas nos processos de construção de identidades, dentre as quais, aquelas relacionadas às trajetórias profissionais exercidas em diversos tipos de organização militar. As perspectivas profissionais e os lugares que ocupam na instituição, tornam-se marcos na identidade profissional do aluno militar, servindo como parâmetros iniciais para o planejamento docente, reduzindo e congelando a identidade do aluno a partir desta trajetória profissional. No caso da EGN, separo-os em dois blocos – o operativo - Organizações como Comandos de Força ou Tropa e Navios ou Batalhões de Fuzileiros Navais e as comissões de caráter administrativo. Nos dois blocos destacados, alunos poderão se tornar Comandantes, Diretores, Chefes e Assessores nos altos escalões.

A Escola de Guerra Naval, portanto, tem o propósito de contribuir para a capacitação dos oficiais para o desempenho de comissões operativas e de caráter administrativo; prepará-los para funções de Estado-Maior; e aperfeiçoá-los para o exercício de cargos de comando, chefia e direção e nos altos escalões da Marinha. São suas tarefas:

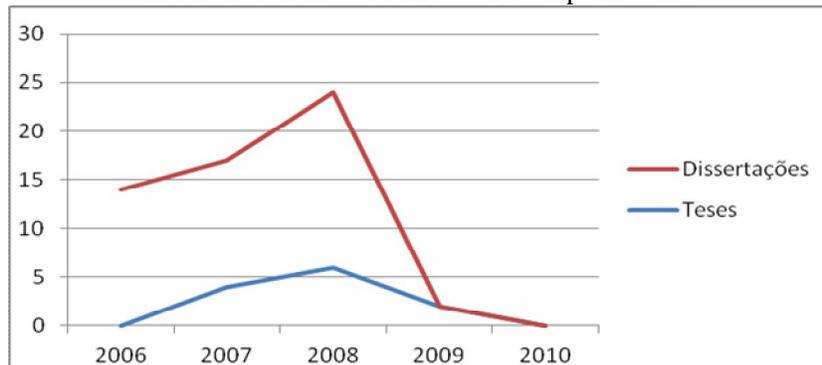
- ministrar, atualizar, uniformizar e ampliar os conhecimentos dos oficiais naquilo que se relaciona com a defesa nacional, o poder marítimo, a guerra naval e a administração;
- disseminar, por intermédio de seus cursos, a doutrina naval emanada do EMA; e
- investigar, estudar, experimentar e opinar sobre novos métodos, teorias, planos e doutrinas ou temas de interesse da Marinha, quer por determinação específica do EMA, quer por iniciativa própria (BRASIL, 2010).

As tarefas de ensino e de pesquisa desenvolvidas pela EGN tornam sua escolha como objeto da presente pesquisa relevante e com potenciais de contribuição para o campo educacional. Além disto, em levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES (CAPES, 2011), ao utilizar os filtros “multiculturalismo”, “identidade” e “militar”, no período de 2007-

2010, nos resumos dos cursos de Mestrado e Doutorado apresentados na Tabela 1 do Apêndice A, foi encontrada apenas a dissertação de Barbosa (2009), já apresentada no item 1.1.

Ao diminuir os filtros mantendo apenas “multiculturalismo” e “identidade”, para o período de 2006-2010 foram encontrados 46 dissertações apresentadas na Tabela 2 do Apêndice A e 20 teses na Tabela 3 do Apêndice A, apresentados no gráfico 1 como uma visão geral que indica uma redução do número de pesquisas no referido período.

Gráfico 1 – Dissertações e teses com filtros aplicados nas palavras-chave multiculturalismo e identidade no campo Resumo.



Os títulos das dissertações e teses apresentados nas tabelas 2 e 3 do Apêndice A permitem verificar que as articulações entre o multiculturalismo e os processos de identidade contemplam estudos em todos os níveis de ensino, sendo que, no ensino superior, contemplam experiências nos cursos voltados para professores - os de formação de professores ou que são oferecidos para professores.

Deste modo, por outro caminho, foi possível encontrar na página do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na lista de dissertações e teses, Aguiar (2006) e Costa (2001, 2009), apresentados na introdução.

Quanto ao termo “ensino a distância”, de acordo com Mercado, Lira e Lira (2010), no levantamento de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em

Educação⁵ no período de 1998 a 2007, as seguintes categorias foram encontradas para os 478 estudos encontrados: aprendizagem, docência (tutoria), políticas de formação de professores, objetos virtuais de aprendizagem, interfaces da internet na EAD e estratégias didáticas, gestão de educação a distância, planejamento e produção de material didático, avaliação da aprendizagem. Tais categorias não contemplam o termo currículo ou processos de construção de identidades, entretanto, tratam de aspectos a serem considerados relacionados à condução de cursos, portanto, à operacionalização de currículos: planejamento, gestão, estratégias didáticas, avaliação, aprendizagem, os atores – docentes e/ou tutores, os alunos – por meio das interfaces – objetos virtuais de aprendizagem, material didático, ambientes virtuais de aprendizagem. As regulações para o EAD estão anunciadas, principalmente, na política de formação de professores e por meio de um processo de construção de identidade de um docente tutor ou elaborador de material didático para o EAD.

Deste modo, conforme ressalta Lévy (1999, p.170):

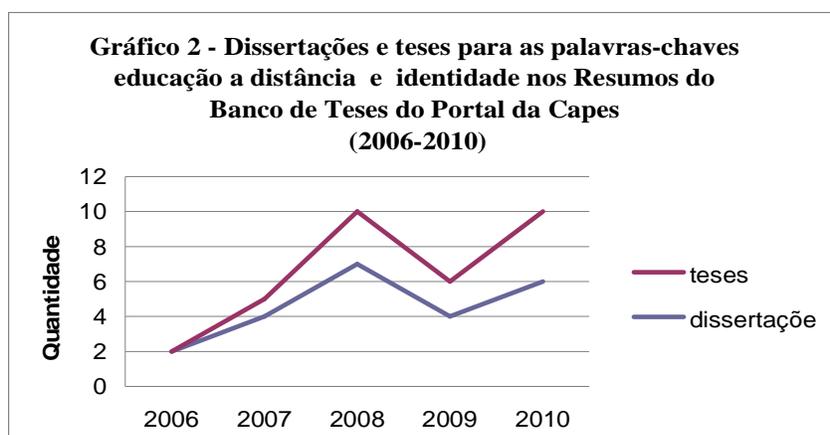
Os especialistas nesse campo reconhecem que a distinção entre ensino ‘presencial’ e ensino ‘a distância’ será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino. A aprendizagem a distância foi durante muito tempo o ‘estepe’ do ensino; em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos a ponta de lança. De fato, as características da aprendizagem aberta a distância são semelhantes às da sociedade da informação como um todo (sociedade em rede, de velocidade, de personalização etc).

O C-Sup, como curso de formação continuada previsto na carreira de Oficiais da Marinha do Brasil não é “ponta de lança” ou “estepe”, mas é requisito necessário e importante nos processos de construção identitária de militares para o exercício de cargos de comando, direção, chefia e nos altos escalões da Marinha conforme previsto no item 2.13.1 do Plano de Carreira para Oficiais da Marinha(BRASIL, 2007). Alunos militares são incentivados a integrarem características da aprendizagem aberta no C-Sup. Docentes são

⁵ A produção de teses está concentrada na PUC-SP, USP, UNICAMP e UFBA com 63,38% . Quanto às dissertações, a produção está concentrada na UNESA, UFRGS, PUC-SP, PUC-PR, UNB, UFSC, UERJ, UCP, UNEB E UNB, com 47,67%..

incentivados a integrarem essas características exercendo atividades de acompanhamento e construção de materiais didáticos, o que possibilita outras configurações identitárias. Conforme destaca Lévy (1999), o ponto principal é a mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, sendo a direção mais promissora a da aprendizagem cooperativa.

Por fim, atualizando as buscas, selecionando nas palavras-chave os termos “educação a distância” e “identidade” no resumo das dissertações e teses do Banco de Teses do Portal da CAPES (CAPES, 2011), no período de 2006 a 2010, observa-se que continua reduzido o número de pesquisas, conforme destaca-se no gráfico 2, que contém a visão geral das tabelas 4 e 5 do Apêndice A.



Destaco, nesta busca, os estudos relacionados ao perfil do tutor⁶, em termos de sua identidade sócio-profissional, a luta para seu reconhecimento como professor (BATISTA, 2010), assim como a discussão sobre o professor como sujeito discursivo na sociedade pós-moderna em situação de EAD e, dessa forma, chegar-se aos processos de identificações e subjetividades do professor “tutor presencial” (SILVA, 2010), investiga o professor para discutir e compreender quem são os sujeitos denominados de “tutor” que atuam na formação

⁶ Tutor é o professor que acompanha a turma nas atividades previstas pelo docente que elaborou a proposta pedagógica para uma disciplina a ser desenvolvida a distância.

de pedagogos na modalidade a distância no Estado do Tocantins (SILVA, 2009). A educação a distância é estudada pelo viés da formação de um profissional, que vive seu processo de construção identitária, assumindo papéis como tutor.

1.4. Discussão teórica: multiculturalismo e currículo

Para a discussão teórica os eixos centrais a serem discutidos são: currículo e multiculturalismo na sua interface educacional. Para tal, Canen e Oliveira (2002) apresentam o multiculturalismo em sua polissemia e diversas abordagens, adotando a vertente mais crítica ou intercultural crítica. “A consciência do caráter multicultural de uma sociedade não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter intercultural” (CANDAU, 2008b, p.55). Concordo, portanto que o interculturalismo é uma expressão do multiculturalismo e que nem todo multiculturalismo é intercultural. O termo multicultural é mais comum na bibliografia anglosaxônica, onde o termo intercultural não é usado, enquanto este é predominante na literatura produzida na Europa continental (CANEN e MOREIRA, 2001; CANDAU, 2008b).

Forquin (1993) apresenta dois sentidos para o termo multiculturalismo: um sentido descritivo e um normativo ou prescritivo. O sentido descritivo apresenta a situação “objetiva” de cada país, com seus grupos de origem étnica ou geográfica diversa, línguas diferentes, com valores e adesões religiosas também plurais, refletindo a realidade multicultural de uma determinada sociedade. Quanto ao sentido prescritivo, Forquin (1993), este se revela em diferentes contornos. Deste modo, um ensino pode se dirigir a uma clientela culturalmente diversa sem ser, todavia, multicultural. A educação multicultural só ocorre quando põe em ação certas escolhas pedagógicas, que representem em seus conteúdos e métodos a diversidade cultural do público (suas marcas identitárias e suas referências culturais, por exemplo) ao qual se dirige.

Candau (2008a, 2008b, 2008c) traz à discussão, duas abordagens: uma descritiva e a outra propositiva. A abordagem descritiva considera o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais, enquanto que a abordagem propositiva, considera o multiculturalismo como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social.

A perspectiva folclórica do multiculturalismo não problematiza relações desiguais de poder ou os mecanismos discriminatórios que inferiorizam identidades culturais específicas, deste modo, avança na sensibilidade à pluralidade cultural, sem trazer a tona os mecanismos pelos quais se estabelecem as diferenças, as discriminações e as exclusões (CANEN e OLIVEIRA, 2002; MCLAREN, 1991, 2000).

A perspectiva folclórica impregna um currículo com noções que mostram festas, ritos, formas de pensar e sentir de diversas etnias, religiões, povos e classes sociais. Por sua vez, o multiculturalismo pós-colonial, considera que as identidades não são puras e existe a necessidade de se compreender as diferenças dentro das diferenças, procurando questionar em que medida o currículo valoriza as hibridizações, ou seja, as diferenças dentro das diferenças (CANEN e OLIVEIRA, 2002; MCLAREN, 1991, 2000; CANEN, OLIVEIRA e ASSIS, 2009).

A reflexão sobre as diferenças “dentro das diferenças” no currículo do C-Sup nos leva a pensar sobre os conceitos de identidade e diferença, as tendências recentes e ambíguas das concepções de identidade dos sujeitos, desde o “sujeito individualista” do iluminismo, passando pelo “sujeito sociológico” que constrói sua identidade de modo mais provisório, variável e problemático, ao sujeito “pós-moderno”, construído atravessado por diferentes visões de antagonismos sociais que produzem uma variedade de “diferentes posições de sujeito” (HALL, 2001; HALL, 2006; SILVA, 2009; BHABHA, 2005).

Tais visões de sujeito, provisórias e simplificadas, servem à nossa reflexão sobre a pluralidade e tensões multiculturais no currículo do C-Sup, buscando compreender as

articulações entre os processos de construção de identidades dos alunos e docentes em jogo com as identidades organizacionais (CANEN e CANEN, 2005) do referido Curso e da Escola de Guerra Naval, também em construção. Para tanto, as perspectivas do multiculturalismo no campo da educação precisam avançar da perspectiva folclórica para o multiculturalismo crítico.

A opção pelo multiculturalismo crítico busca identificar formas de traduzir o multiculturalismo para o currículo em ação, em práticas pedagógicas efetivamente comprometidas (CANEN e OLIVEIRA, 2002). Os conceitos de crítica cultural, hibridização e ancoragem social dos discursos, como categorias centrais do multiculturalismo crítico contribuem para esta discussão (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

A crítica cultural permanente dos discursos é considerada como a possibilidade de os alunos analisarem suas identidades, criticar mitos sociais, gerar conhecimento e construir solidariedade, ressignificando a prática pedagógica (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

A categoria hibridização, construída por uma linguagem híbrida, promove sínteses interculturais criativas, pois permite cruzar fronteiras culturais, incorporar discursos múltiplos, reconhecer a pluralidade e a provisoriedade destes discursos (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

Por fim, a ancoragem social dos discursos permite alargar os quadros de referência pelos quais compreendemos as relações entre conhecimento, pluralidade e poder (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

O docente da EGN, instrutor ou professor, na perspectiva multicultural crítica, atua como um agente cultural, que busca transformar relações desiguais e que cruza fronteiras culturais em seus discursos e práticas (CANEN e OLIVEIRA, 2002). Relações desiguais

mediadas também pelas ferramentas tecnológicas, que são adaptadas por imigrantes digitais⁷, alunos e docentes. Os discursos e práticas são ressignificados em sessões de *chat* e fóruns de discussão *on line*, possibilitando outras mediações.

A prática pedagógica multicultural de acordo com Canen e Oliveira (2002), no que diz respeito à categoria crítica cultural permanente dos discursos, deve ser constituída de quatro dimensões: construção, voz e escolha, crítica e ativismo social. Os discursos são construídos por meio de estratégias que auxiliem no compartilhar de informações sobre o pluralismo cultural e as desigualdades. Os discursos possibilitam voz e escolha por meio de atividades democráticas no ambiente virtual, envolvendo os alunos. A crítica, terceira dimensão, envolve também estratégias que provoquem a discussão de valores conflitantes, críticas ao *status quo* e investigação das relações de poder. Por fim, a última dimensão, denominada ativismo social, incentiva tomadas de decisão e ações efetivas, com base nas outras três. Como exemplo de uma atividade democrática realizada na EGN e em diversas outras organizações militares de ensino, destaca-se a aplicação de questionários sobre o desenvolvimento da disciplina⁸ no C-Sup, enviados em meio digital e assim respondido pelos alunos (BRASIL, 2011b). Além disto, os alunos utilizam o correio e o contato telefônico para apresentar sugestões, durante o curso.

Os docentes e alunos da EGN participam da construção do conhecimento ao compartilhar e analisar informações sobre a pluralidade cultural e as desigualdades, quando declaram vozes e escolhas, por meio de atividades democráticas no ambiente virtual de aprendizagem, ao exercer a crítica por meio de estratégias que possibilitam a discussão de

⁷ Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados aos “nativos digitais”, sendo chamados de Imigrantes Digitais (PIRSKY, 2001).

⁸ O questionário traz questões sobre a condução da disciplina, envolvendo aspectos didáticos e curriculares. Os alunos incluem sugestões e outros assuntos, que também são analisados pela Seção de Orientação Pedagógica da EGN.

valores culturais conflitantes e, finalmente, quando são incentivados a tomadas de decisão com base nas outras três dimensões apresentadas.

A crítica cultural permanente dos discursos leva à segunda categoria: a hibridização dos discursos. O processo de alteração do currículo em ação de um curso por correspondência para um curso a distância utilizando ambiente virtual de aprendizagem indica o cruzamento de uma fronteira cultural, que passa a incorporar discursos múltiplos, plurais e provisórios. Compreender a síntese cultural criativa desenvolvida por docentes e aluno, ao reinterpretar a cultura escolar e os processos vivenciados na transição e implantação do curso a distância *on line*, se constitui uma articulação/imbricação necessária para esta pesquisa.

A ancoragem social, outra categoria central do multiculturalismo, é uma forma de hibridização discursiva. A ancoragem leva a conexões entre discursos históricos, políticos, sociológicos, culturais e outros (CANEN e OLIVEIRA, 2002). Destaco aqui a possível ancoragem cultural, por meio da apropriação do currículo em outro espaço, o virtual, ressignificado por alunos e docentes. Considero também a possível ancoragem que ocorre a medida que os alunos ressignificam suas atividades profissionais na Marinha, durante o ano escolar em que realizam o Curso Superior.

Canen e Moreira (2001) consideram as sociedades contemporâneas multiculturais e defendem o enfrentamento por meio do multiculturalismo crítico, discutindo visões de diferença e de diálogo e as estratégias pedagógicas decorrentes destas visões, apresentadas por pesquisadores especialistas em multiculturalismo. Canen e Moreira (2001) concluem que há duas grandes linhas de abordagem do multiculturalismo: uma que se dirige mais para lutas específicas e se apóia nos movimentos sociais e outra que privilegia o desenvolvimento de propostas e práticas curriculares multiculturalmente orientadas na escola, subsidiando-se mais nas pesquisas e discussões que se desenvolvem na academia.

Canen (2008) continuou suas pesquisas discutindo o papel da pesquisa em uma perspectiva multicultural como eixo na formação dos professores, analisando seu potencial para a discussão da diversidade das diferenças.

Compartilho da perspectiva multicultural ressaltando uma das dimensões centrais que podem tornar impactante o eixo ensino-pesquisa:

a análise das identidades institucionais ou organizacionais onde se processa formação docente e sua articulação à perspectiva da pesquisa, problematizando relações desiguais de poder e lutando para que essas instituições se constituam organizações multiculturais (CANEN, 2008, p. 299).

Apesar da EGN não se constituir em uma instituição de formação de professores, são desenvolvidas estratégias de formação contínua dos seus docentes por meio de Semanas de Atualização Acadêmica anuais e por meio de cursos realizados por docentes em instituições congêneres no Brasil e no exterior, nas Escolas de Guerra de outras Marinhas. Outro aspecto importante nesta formação são os intercâmbios entre docentes da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) e Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica (ECEMAR), principalmente no planejamento e realização dos jogos de guerra, desenvolvidos para os alunos das três Escolas.

Dentro do multiculturalismo, as sub-categorias cultura e identidade ocupam lugar relevante. Deste modo, no campo do currículo, interessa-nos avançar na reflexão em torno das relações entre educação e cultura, observando as aproximações, diálogos, distanciamentos e rupturas entre a cultura escolar, a cultura da escola e as culturas de referência (KOFF, 2006, FORQUIN, 1993).

A escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, sua linguagem, seu regime de produção e de gestão de símbolos. E esta cultura da escola (...) não deve ser confundida tampouco com o que entende por cultura escolar. (...) Cultura escolar que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167).

A identidade da Escola de Guerra Naval está relacionada a um imaginário que se constitui em todos que passaram por esta instituição, Oficiais que possuem o direito de utilizar os distintivos de seus cursos. A cultura escolar passa a ter uma sala de aula ampliada por contatos telefônicos, salas de *chat*, uso de *e-mails*, *Skype* e *msn*⁹.

A cultura escolar em um curso a distância na EGN passa a incorporar corredores, biblioteca e outros espaços improvisados¹⁰, frutos das coincidências dos encontros ou dos agendamentos previstos após contatos telefônicos.

A Cultura escolar relaciona-se ao contexto específico da sala de aula, as estratégias pedagógicas, às rotinas para transmissão do conhecimento. A cultura escolar está presente nos ambientes Virtuais, como *interfaces* para o desenvolvimento de cursos *on line*, com alunos e docentes “imigrantes digitais” que ressignificam sua cultura escolar em outro ambiente. São necessários senhas e *logins* para refletir suas estratégias como alunos e docentes.

Deste modo, a Escola de Guerra Naval, criada em 1914, como parte da Marinha do Brasil, desenvolve cursos por correspondência desde 1939, constituindo-se elemento a ser considerado em sua cultura escolar. O Curso Superior, passou a utilizar o ambiente virtual de aprendizagem – TelEduc – a partir de 2003. Esta trajetória, as mudanças, o contexto atual destes cursos, as tensões e relações vividas no ambiente institucional EGN, contribuem para a compreensão das articulações entre o projeto institucional da EGN e os docentes e alunos, em seus processos de construção identitárias no C-Sup.

Por meio do olhar multicultural, faço aproximações entre a identidade organizacional da EGN e de seus alunos e docentes, em seus processos de construção identitárias. As aproximações das conexões como indivíduos – os alunos e docentes – e

⁹ Ambientes para comunicação *on line*.

¹⁰ O imprevisto do encontro inesperado em uma cidade ou mesmo em uma viagem a serviço.

como identidade organizacional – a instituição em si e o curso pesquisado. Considero que a Escola de Guerra Naval compartilha o entre-lugar das organizações militares de ensino – como organização militar e também como organização de ensino, sendo que o hibridismo está presente ao desenvolver sua missão militar e educacional, tendo seus atores alunos fixados contingencialmente em diversos outros órgãos militares da MB. A identidade coletiva e organizacional da Marinha será focalizada a partir da identidade fixada Escola de Guerra Naval, em termos de marcadores específicos – alunos, professores, militares, cursos, currículos - para fins deste estudo. Observei a corporação, em suas identidades individuais e grupais, analisei a mobilidade e hibridização nos discursos e processos de construção identitária e reconheci as marcas identitárias construídas na relação de poder assimétricas com diferentes sentidos disponíveis e disputados na Escola de Guerra Naval, no contexto do Curso Superior (GABRIEL, 2008a).

Para melhor entendimento, é importante trazer à discussão os conceitos de currículo e identidade.

(...) O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p.150)

Silva (1999) indica os caminhos dos teóricos sobre o currículo em cada expressão adotada. O lugar do currículo que considere neste estudo é a Escola de Guerra Naval. O espaço onde se opera este currículo é o Brasil, ampliado em seu espaço virtual. Foi também a França, por ter 2 alunos de forma parcial¹¹ em 2010 e 1 aluno de forma integral em 2011. O currículo é texto, que no C-Sup é ampliado pelas ferramentas do EAD do ambiente virtual.

Gabriel (2008b) defende a ideia de currículo como prática de significação, como espaço de fronteira, entre-lugar, como espaço de enunciação e, simultaneamente, insiste na

¹¹ Realizaram metade do curso a distância, trabalhando na França.

necessidade do enfrentamento da questão dos saberes. Convida a ressignificar a interface entre currículo e cultura, redefinindo estes dois termos:

O currículo extrapola a dimensão do texto curricular e incorpora a noção de currículo real vivido, efetivado na prática pedagógica em função das condições subjetivas e objetivas presentes. Este redimensionamento do currículo, ao permitir pensá-lo a partir do cotidiano escolar, abre novas pistas para a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, nos remetendo ao terreno da didática. (GABRIEL, 2008b, p. 25)

O entre-lugar, no caso de nosso estudo, pode ser ostentado em seus uniformes, como documento de identidade (SILVA, 1999). Os alunos que concluem o Curso Superior têm direito a usar um distintivo dourado na camisa. O currículo, portanto, podemos acrescentar, é um distintivo. Indica um militar que obteve êxito escolar em mais um curso de sua trajetória profissional, constituindo-se um sentido particular (para aquele indivíduo) e social (para o grupo profissional, neste caso).

As marcas identitárias construídas nas relações de poder assimétricas com diferentes sentidos disponíveis e disputados no currículo operado no C-Sup (GABRIEL, 2008a), no contexto onde elas emergem e são imbricadas, contribuem para a compreensão dos discursos, em sua crítica social e também na ancoragem social (HALL, 2001, 2009, BHABHA, 2005; SILVA, 2009) presentes nos potenciais e tensões multiculturais a ser apresentados.

O currículo do C-Sup, portanto, é construído nas relações com os sistemas de representação, as estruturas discursivas e as relações de poder (GABRIEL, 2006, 2008a, 2008b; MACEDO, 2003), procurando fixar contingencialmente um entre-lugar, “repensando as relações entre o currículo e cultura que avancem para além das distinções binárias entre produção e reprodução cultural”(GABRIEL, 2008a, p.225).

O “homogêneo” no C-Sup é tratado como a categoria “Oficiais”, num ideal do que é esperado para os Oficiais de todos os Corpos e Quadros, nessa fase da carreira. A heterogeneidade apresenta-se pelas imbricações identitárias relacionadas às suas trajetórias na

Marinha, nos percursos trilhados em função do Corpo e Quadro do oficial. Trabalhar as tensões destas imbricações, discutindo suas influências no currículo do C-Sup, fixando em alguns momentos, certos polós ou zonas de conforto, intermediárias, pode avançar a compreensão dos potenciais multiculturais.

Para tanto, o currículo multicultural não significa necessariamente a defesa de inclusão de conteúdos que tratem da temática multicultural, mas, principalmente o desenvolvimento de estratégias que valorizem a pluralidade de habilidades e competências dos alunos, a multiplicidade de saberes e das identidades representadas por professores, alunos, gestores (CANEN, 2007; SILVA, 1999; MOREIRA 2001), em diálogo com a identidade institucional da Escola de Guerra Naval, que por sua vez, se coaduna com a Marinha do Brasil. A discussão sobre a estrutura curricular, as regulações e os conteúdos exige um contexto democrático de decisões, qual todos possam ser representados.

A discussão sobre as estratégias multiculturais deve incluir a análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas no currículo em ação desenvolvido no C-Sup, nos hibridismos presentes nas atividades presenciais e nas atividades desenvolvidas no Ambiente TelEduc, desafiando posturas discriminatórias e homogeneizadoras das diferenças, nos discursos entre professores e alunos (CANEN, 2007; SILVA, 1999; SILVA, 2009; CANEN, ARBACHE e FRANCO, 2001).

O desafio para compreender as identidades dos alunos, docentes e da EGN, construídas e reveladas, no currículo em ação, como um processo, evitando reduções e estereótipos congelados sobre estas identidades (CANEN e MOREIRA, 2001; CANEN, ARBACHE e FRANCO, 2001) é o que pretendemos no campo. Temos como centralidade a cultura, as estratégias de resistências e de afirmação identitária das vozes destes atores, tendo consciência das fronteiras, nem sempre claras, entre os estudos culturais e os estudos multiculturais (FROW e MORRIS, 2006).

Esta pesquisa “não privilegia nenhum método ou nenhuma prática específica em relação a qualquer outro método ou prática” (DEZIN e LINCOLN, 2006, p. 21), por tratar de temática com poucos estudos desenvolvidos sobre o currículo em ação de um curso a distância, com o recorte para as imbricações identitárias no currículo do Curso Superior na Escola de Guerra Naval. A possibilidade de múltiplas práticas, no contingenciamento da referida pesquisa, ocorre principalmente em função das peculiaridades do objeto estudado.

Portanto, o desafio é compreender a cultura escolar, os atravessamentos e deslizamentos que se operam em um currículo em ação desenvolvido a distância, na Escola de Guerra Naval, respeitando a sua identidade institucional. Vivenciar o *ethos* escolar da EGN, como pesquisador e integrante da referida instituição, possibilita identificar as marcas identitárias reveladas no currículo aplicado no Curso Superior, tendo como arcabouço, o multiculturalismo crítico.

Olhar multiculturalmente os processos de construção de identidades, dos alunos e docentes, em um curso a distância, o C-Sup, dentro da Escola de Guerra Naval é o foco. O currículo do C-Sup, constitui o nosso objeto, trazendo consigo a temática da educação a distância, pelo olhar dos sujeitos principais desta pesquisa, os docentes do C-Sup. Os docentes nos fazem articular os processos de construção de identidades dos alunos e docentes, conjugados, em aspectos relevantes da organização Marinha do Brasil, representada nesta pesquisa pela Escola de Guerra Naval. As dimensões identitárias - do C-Sup, seus alunos e docentes que fazem parte da instituição Marinha - são ampliadas por meio da compreensão do multiculturalismo sobre estas conexões, o que denominamos aqui de potenciais multiculturais.

1.5. Metodologia

Para estudar este objeto, caminhei pelo rigor da metodologia de um estudo de caso de cunho etnográfico. Tal estudo se caracteriza como um trabalho de campo, de longo prazo, principalmente qualitativo e altamente participante, realizado em contextos que possibilitem pensar sobre e com os atores sociais (GEERTZ, 1989). De acordo com André (1995), para os antropólogos, este tipo de estudo tem como preocupação central a descrição da cultura e na educação, ao adaptarmos, o foco é com o processo educativo. A recomendação de André (1995) é que o pesquisador utilize técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, contextualizando, explicitando as vinculações ocorridas antes e durante sua pesquisa, complementando informações coletadas no diário de campo, descrevendo situações registradas por meio das minhas observações e reconstruindo por minha interpretação, sem a pretensão de legitimar a realidade ou introduzir modificações para experimentações.

Para tanto, a pesquisa foi realizada na EGN, espaço educacional onde é operado o referido currículo, tendo como foco as tensões curriculares em ação em um dos cursos de pós-graduação desta Organização Militar de Ensino – o Curso Superior. O cunho etnográfico torna-se necessário em função do envolvimento desta autora na Escola de Guerra Naval, desde 2007, como Coordenadora do Curso Superior. Busquei manter minha autonomia, incluindo as evidências e os registros de campo, principalmente, como complementos ao que foi apresentado nas entrevistas pelos docentes.

O olhar etnográfico desenvolvido na pesquisa anterior sobre os rituais de ensino e estados na relação pedagógica instrutor-aluno, no Curso de Formação de Oficiais, foi aprofundado (FREITAS, 2004), favorece a pesquisadora, principalmente, nos aspectos relacionados às identidades dos alunos e também docentes do Sistema de Ensino Naval.

A triangulação foi possível pela análise dos marcos regulatórios, pelas entrevistas semi-estruturadas realizadas aos docentes do C-Sup – Militares e Professores do Magistério da Marinha, tendo como pano de fundo, as ilustrações do ambiente TelEduc do curso desenvolvido em 2011. Os registros do campo foram articulados com o intuito de complementar as evidências trazidas pelos entrevistados.

Foram analisados os seguintes documentos: Política de Ensino da Marinha, Lei do Ensino da Marinha, Manual dos Cursos a Distância, Metodologia para Elaboração e Revisão de Currículos, Currículo do C-Sup/2011 e Instruções para o C-Sup/2011. Outros documentos foram apresentados para complementar aspectos anunciados nos documentos analisados, como as Normas para os Cursos ministrados na Escola de Guerra Naval (EMA-143), o decreto que regulamenta a Lei do Ensino na Marinha, o Plano Diretor Acadêmico (PDA) e o Programa de Ensino (ProEns) da EGN.

Quanto aos alunos, foram utilizadas algumas ilustrações a partir de um questionário aplicado à turma de 2011, contendo as mesmas perguntas apresentadas aos docentes, os fóruns de discussão e as sessões de chat realizados em 2010, bem como consultas ao perfil preenchido pelos alunos no ambiente TelEduc.

Os papéis assumidos durante esta pesquisa – como Coordenadora do Curso, pesquisadora e militar foram desafiadores no contexto do eixo multiculturalismo e organizações militares de ensino.

Oliveira (1994), Barbosa (2009), AGUIAR (2006) e Costa (2009) permitiram também aprofundar a análise da minha trajetória na Marinha do Brasil e na Escola de Guerra Naval, a objetividade e subjetividade, nas escolhas e lacunas, em função da peculiaridade nas pesquisas acima elencadas. Tais pesquisas foram conduzidas por Oficiais, graduadas em pedagogia e alunas do Mestrado da UFRJ. Destaco minha subjetividade por conhecer as duas autoras que trataram do Sistema de Ensino Naval e também por ter vivenciado ativamente os

momentos de implantação da avaliação institucional no Sistema de Ensino Naval, quando era responsável pelo Setor de Orientação Pedagógica (SOP) do Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (OLIVEIRA, 1994; AGUIAR, 2006).

Faço agora o destaque sobre a trajetória das pesquisadoras militares. Apesar do mesmo perfil, no que diz respeito à formação como pedagogas, Oficiais da Marinha e alunas do Mestrado em Educação da UFRJ, as caminhadas foram distintas. Ao refletir a trajetória das pesquisadoras, assumo os riscos que posso correr pelo olhar auto-etnográfico inicial. Entretanto, este olhar também indica o distanciamento por fazê-lo apenas agora, exercendo o papel de pesquisadora, considerando a discussão necessária neste momento de diagnóstico inicial. A trajetória destas pesquisadoras indica o mergulho vivenciado por estas Oficiais, que, antes de entrarem nos seus Cursos de Mestrado não puderam vivenciar (demarcar) o papel de pesquisadora no ambiente de trabalho. A minha trajetória tem uma pequena diferença, em relação ao espaço de poder em que me colocava como demonstro a seguir.

Oliveira (1994) atuou por muito tempo na Diretoria de Ensino da Marinha (DEnsM), organização militar orientadora técnica do ensino na Marinha. Aguiar atuou no Centro de Instrução Atila Moreira Ache¹², organização não subordinada diretamente à DEnsM e no Colégio Naval(CN), organização subordinada diretamente a DEnsM. Estas Oficiais realizaram o Mestrado seguindo a orientação da Diretoria de Ensino, que tomou a decisão, nos anos de 1994 e 2006, de tratar da mesma temática: avaliação institucional. Temos consciência que esta autorização abriu portas às referidas pesquisadoras, mas também impôs limites, visto que adentravam no ambiente como pesquisadoras da Diretoria de Ensino da Marinha. No mesmo período (1994-2006) atuei no Colégio Naval, Escola Naval e Centro de Instrução Almirante Wandenkolk, sempre como Encarregada do Serviço de Orientação Pedagógica.

¹² Responsável pelos Cursos de Mergulho e Submarinistas.

A posição que ocupo em minha pesquisa, portanto, se diferencia das demais pesquisadoras militares, por ser aluna do Mestrado e envolver-me em minha empiria como Coordenadora de um Curso a distância na EGN e não na função de Supervisora Pedagógica ou em outra função técnica na Diretoria de Ensino da Marinha. Além disto, posso considerar que observo o Sistema de Ensino Naval sob um olhar diferenciado ou numa zona de fronteira:

Potencializar nesse olhar de fronteira o que ele tem e pode trazer de contribuição para além da marcação de diferenças, a fertilidade do encontro, das trocas: da zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zonas de imensas possibilidades de criação cultural (GABRIEL, 2006, p. 47).

A zona de fronteira por ser pesquisadora que optei por escrever sobre a Marinha, tendo feito a opção pelo objeto de estudo – o C-Sup, a partir do olhar multicultural. Tal proposta de pesquisa foi aceita, sem alterações.

Os contatos se pulverizam visto que já fui parte do Sistema de Ensino Naval no CIAW e hoje estou em um lugar, EGN, que tem sua marcação identitária como parte do Sistema, mas não subordinado a ele em sua estrutura funcional. Identificamos, nas trocas, as influências e as ordenações estabelecidas de acordo com os contingenciamentos políticos e mesmo pessoais, quando temos pessoas exercendo o poder nas Coordenações e em outros Setores, que passaram por organizações de ensino do Sistema de Ensino Naval (SEN), além dos alunos. Registro a determinação para cumprir a formatação sobre o currículo, seguindo o que está previsto para as demais organizações do SEN, determinado em 2008 pelo Chefe do Departamento de Ensino. A mudança na formatação definida pelo SEN em 2001 passa a ser adotada apenas em 2008, trazendo reflexão e debate sobre os modelos adotados, os quais já estão consolidados nas demais organizações de ensino.

Além disto, tenho um olhar diferenciado por ter em minha trajetória sempre atuado em organizações subordinadas à DEnsM, consideradas de execução do ensino, estando assim, numa posição de obediência e negociações. Na EGN, tenho a possibilidade de

exercitar a negociação numa outra perspectiva, com maior ampliação e podendo estabelecer processos diferenciados, com maior autonomia diante da DEnsM. Tenho, ainda, como as demais pesquisadoras militares, a preocupação ética ao me apresentar perante docentes, como pesquisadora, passando a ocupar outro papel na EGN. Considero como mais uma zona de fronteira a ser exercida e demarcada. Os deslocamentos nesse processo ocorrerão, sendo pertinente nessa caminhada as reflexões acerca do meu processo de construção de identidade como pesquisadora militar, esclarecendo minha posição como pesquisadora.

Delimito o Curso Superior (C-Sup), tendo consciência que não posso jamais isolá-lo como um fragmento. Delimito o C-Sup e procuro manter o distanciamento do mesmo, observando as relações deste Curso com os demais cursos existentes na Escola de Guerra Naval (EGN) e as estratégias adotadas por docentes e discentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Os docentes, por atuarem nos demais Cursos da EGN e, também, em alguns casos, terem exercido a docência em outra organização militar do Sistema de Ensino Naval, trazem em seus repertórios e demonstram no ambiente virtual e em seu cotidiano as influências a que foram submetidos e que também influenciaram nesse processo.

Portanto, discutir a Escola de Guerra Naval e sua relação com as demais Organizações de Ensino da Marinha do Brasil é uma das implicações necessárias para caracterizar o objeto de estudo e entender as tensões existentes no Sistema de Ensino Naval (SEN). O que torna este Sistema geral e suas particularidades e como a EGN dialoga com este Sistema são algumas inquietações que trazem em seu bojo, inicialmente, a identidade cultural da EGN e do SEN, as visões dos profissionais de ensino – coordenadores, pedagogos e docentes - que atuam em apenas uma das instituições do SEN ou várias delas e em instituições de ensino extra-Marinha e o diálogo entre estes profissionais de ensino e a visão

de pesquisa desenvolvida na EGN. Inquietações importantes na caracterização do meu objeto de estudo.

É possível identificar o olhar micro-macro e macro-micro perpassando os processos de construção curricular da Instituição. A EGN adota, para o Curso Superior, uma proposta curricular global para os diversos Corpos e Quadros, e, ainda assim, alunos e docentes comentam sobre seus caminhos individuais, considerando a possibilidade de currículos diferenciados que sinalizem identidades de grupos de alunos da Saúde ou Engenheiros, por exemplo, numa perspectiva micro. O olhar macro pode ser caracterizado quando delimito a EGN e observo também suas relações com o Sistema de Ensino Naval (SEN), as Escolas Congêneres das outras Forças Armadas e com a Instituição Marinha no mundo. Diferentemente de outras organizações militares, o intercâmbio entre docentes e discentes nas escolas de outras marinhas é profícuo, ocorrendo, durante o ano, palestras dos Oficiais que realizaram cursos em outras Marinhas. Alguns docentes também realizaram estes cursos anteriormente. Deste modo, a pesquisadora pode assistir a diversas palestras, sendo comum a comparação dos currículos desenvolvidos, principalmente os conteúdos e estratégias pedagógicas adotadas, o público-alvo dos cursos e as culturas das referidas instituições de ensino.

Minha atuação profissional no momento de entrada dos alunos na Marinha do Brasil, no Curso de Formação de Oficiais no Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW), na Escola Naval e no Colégio Naval, e hoje, no Curso Superior, na EGN, quando recebo os mesmos alunos, após 12 anos, em média, para realizarem o Curso Superior em um momento distinto de suas carreiras, quando são convocados para funções de gestão com maior amplitude e responsabilidade, sinalizam as influências do percurso institucional feito por cada aluno, em sua trajetória profissional na Marinha do Brasil. Tais influências trazem

contribuições significativas em suas identidades como alunos militares em um curso a distância.

Vivencio intensamente o momento da bricolagem, conforme afirma Denzin e Lincoln:

As opções de práticas interpretativas a serem empregadas não são necessariamente definidas com antecedência. A escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem de seu contexto, do que está disponível no contexto e do que o pesquisador pode fazer naquele cenário. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 18)

A EGN e o Curso Superior compõem o cenário desta pesquisa. Ressalto dois aspectos apresentados na justificativa, que nos possibilitam a análise deste cenário numa aproximação multicultural: os alunos dos diversos Corpos e Quadros que servem nas inúmeras organizações militares e nas relações e influências entre a EGN e o Sistema de Ensino Naval.

2. CURSO SUPERIOR DA ESCOLA DE GUERRA NAVAL: IMBRICAÇÕES INICIAIS

Para melhor compreendermos as identidades que constituem e participam no C-Sup, é necessário destacar as identidades institucionais da Marinha do Brasil e da Escola de Guerra Naval a identidade do C-Sup. Nesse contexto, passo a elencar alguns aspectos relevantes para nosso estudo.

2.1. Marinha

A Marinha do Brasil (MB) tem, como organização militar orientadora técnica para o Ensino, a Diretoria de Ensino da Marinha (DEnsM)¹³. Para minha pesquisa, interessa destacar um recorte sobre a trajetória da DEnsM, relacionada à criação do Departamento de Ensino a distância em 2003.

Do estudo por correspondência na MB (SALIBA, 1991) ao ensino a distância, a modalidade representa um avanço nas estratégias de formação continuada e em serviço, tendo sido ampliada a oferta de cursos, principalmente, os cursos de menor duração. O termo “correspondência”, portanto, cede espaço para o “a distância”, o *on line*, os estudos contemplam a trajetória dos primeiros cursos realizados *on line* – a implantação, constituição dos núcleos de ensino a distância, a criação do Curso Expedito de Capacitação de Autores e Tutores em EAD (CATEAD), os primeiros cursos desenvolvidos no Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW), a avaliação por meio de processofólios (CIRILO, 2000; BIAGIOTTI, 2000, 2005; RESENDE, 2003, 2004), as vantagens e dificuldades do uso do *chat* de voz no curso de inglês *on line* conduzido na Escola Naval (MOREIRA, 2007; MOREIRA e VILARINHO (2009), as dificuldades apresentadas por alunos e tutores (baixa interação entre os sujeitos na etapa *on line*, o *feedback*, situações-problemas nas comunicações *on line* (fórum de discussão e *chat*), na perspectiva da educação continuada, a partir do olhar do Curso Especial de Administração para Diretores e Vice-diretores (C-ESP-ADIR), conduzido pelo CIAW (SMITH, 2007), e finalmente, a interação professor-aluno no desenvolvimento da autonomia do aprendiz na educação a distância, no curso de inglês da Escola Naval (CASTRO, 2009). Esta trajetória sinaliza o caminho adotado em prol de autonomia nos Projetos Pedagógicos das Organizações Militares de Ensino da Marinha. Os

¹³ Funciona na cidade do Rio de Janeiro.

estudos apresentados por estes autores não contemplam o campo do currículo ou do Multiculturalismo, em seus pressupostos teóricos.

Os marcos regulatórios afetos ao ensino na MB são elaborados e propostos pela DEnsM, por meio dos acompanhamentos e sugestões apresentadas pelos diversos órgãos do Sistema de Ensino Naval. Para esta pesquisa busco elementos para compreender as tensões e potenciais multiculturais nos seguintes documentos: Política de Ensino da Marinha, Lei do Ensino da Marinha, Manual dos Cursos a Distância (DEnsM-5005) e Metodologia de Elaboração de currículos.

2.2. Escola de Guerra Naval (EGN)

A EGN, como instituição quase centenária¹⁴, constituindo seu corpo docente a partir de suas peculiaridades como órgão militar, tendo ainda seu corpo discente constituído de Oficiais com trajetórias diversas na referida Força e mesmo Oficiais estrangeiros como alunos, oferece cursos de pós-graduação presenciais e a distância para Oficiais da Marinha do Brasil, sendo parte do Sistema de Ensino Naval (SEN).

Trata-se de uma Instituição complexa, responsável pela realização dos seguintes cursos de carreira para os Oficiais da Marinha:

- a) Curso de Política e Estratégia Marítima (CPEM) - para os Capitães-de-Mar-e-Guerra; e
- b) Curso de Estado-Maior para Oficiais Superiores (CEMOS) – para os Capitães-de-Corvetas.

¹⁴ A EGN completará 100 anos em 2014. A Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR) e a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) são as outras duas Organizações de Altos Estudos Militares.

Estes dois cursos são realizados na modalidade presencial, durante um ano letivo, havendo uma parceria com o Instituto COPPEAD para desenvolvimento de curso de pós-graduação de Gestão de Projetos, no CEMOS e de Gestão em Relações Internacionais, no CPEM¹⁵ (BRASIL; 2011e; BRASIL, 2011f)

São realizados, ainda, na forma semi-presencial, o Curso de Estado-Maior para Oficiais Intermediários (CEMOI),¹⁶ ou seja, os Capitães-Tenentes. A fase 1 deste curso é realizada a distância, com provas aplicadas pelo Chefe Imediato do Oficial-Aluno e a fase 2, para os Oficiais do Corpo da Armada, de Intendentes e de Fuzileiros Navais, presencialmente, na EGN, durante dois meses.

A EGN tem ainda sua singularidade na Marinha do Brasil, por se constituir a única Organização considerada de Altos Estudos Militares, sendo subordinada diretamente ao Estado Maior da Armada. Deste modo, os currículos da EGN não são submetidos à aprovação da Diretoria de Ensino da Marinha. A EGN goza de “autonomia”, recorrendo a DEnsM, por sua iniciativa.

¹⁵ Esta alteração curricular ocorreu em 2002 para o CEMOS, com a inclusão de Gestão de Negócios e Gestão em Relações Internacionais para o CPEM. Em 2010, foi alterado de Gestão de Negócios para Gestão de Projetos, no CEMOS.

¹⁶ Criado como Curso Básico em 1971, passou a ser denominado CEMOI em 1997, por meio da Orientação Ministerial (ORIM-1997). O CEMOI foi constituído de 2 fases – por correspondência e presencial - a serem realizadas por Oficiais de todos Corpos e Quadros. A medida foi alterada em 1998, mantendo-se a fase presencial apenas para os Oficiais dos Corpos da Armada, Fuzileiros e Intendentes.

2.3. O Curso

O C-Sup, nos moldes atuais, foi criado em 1998, tendo sido nomeado anteriormente como Curso Superior de Guerra Naval (C-SGN) no período de 1984-1997¹⁷.

Os marcos regulatórios seguidos pelo C-Sup são aprovados pelo Chefe do Estado Maior da Armada e pelo Diretor da EGN: são as Normas para os cursos ministrados pela Escola de Guerra Naval (EMA-432), o currículo e as Instruções do Curso.

Os documentos são redigidos e atualizados em uma sequência, deste modo, o EMA 432 aponta para o currículo do curso, citando disciplinas e elencando alguns aspectos que serão detalhados no currículo e nas Instruções do Curso. Os currículos são aprovados pelo Chefe do Estado Maior da Armada e as Instruções são aprovadas pelo Diretor da EGN. Portanto, currículos são elaborados seguindo o previsto no EMA 432, e as Instruções do Curso, por sua vez, são redigidas após aprovação do currículo, seguindo também o previsto nos documentos anteriores. Quando necessário, a EGN propõe alterações ao EMA 432, organizando os demais documentos *em sequencia*. Neste sentido, a EGN tem uma singularidade em relação às demais OM do Sistema de Ensino Naval, pois não é previsto que seu currículo seja aprovado pelo Diretor de Ensino da Marinha.

O processo de implantação de um currículo de ensino por correspondência para o ensino a distância com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem possibilita o diálogo com a teoria de currículo, a cultura escolar que se amplia por outras mediações, os perfis de alunos e docentes destes cursos e as imbricações identitárias reveladas em suas trajetórias profissionais.

¹⁷ Outros cursos adotam a nomenclatura C-Sup, como o de 1928, depois o Curso Superior de Comando (no período de 1952 a 1967 e no ano de 1971) e o Curso Superior de Guerra Naval (C-SGN) nos períodos de 1968 a 1970 e de 1972 a 1983 (BRASIL, 2008a).

O acompanhamento das turmas e docentes no período de 2007-2011, bem como a participação desta pesquisadora nas discussões sobre a confecção dos currículos e a operacionalização dos mesmos, no referido período, indica ser necessário um distanciamento no olhar, um estranhamento, para caracterizar melhor estes processos e compreender as tensões e imbricações envolvidas (ANDRÉ, 1995).

O Curso Superior tem 8 disciplinas (Quadro 1) e é desenvolvido durante um ano escolar. Os alunos realizam o curso a distância, comparecendo apenas para as provas presenciais, indo à EGN ou à organização responsável pela execução local (OREL) indicada pela EGN, para os alunos que não moram na cidade do Rio de Janeiro. Os alunos realizam ao término do Curso uma monografia sobre tema de pesquisa de interesse da EGN.

Quadro 1 – Disciplinas do Curso Superior (2008-2010)
Política e Relações Internacionais
Administração Naval
Direito
Logística
Teoria da Administração
Estratégia
Economia
Metodologia do Trabalho Acadêmico

Fonte: BRASIL, 2010c.

Em 2009, ocorreu uma alteração curricular no C-Sup, que passou a incluir uma pós-graduação presencial em Gestão de Saúde, para os Oficiais do Corpo de Saúde da Marinha (CSM). As aulas presenciais são conduzidas uma vez por semana na EGN e os alunos do CSM realizam apenas as disciplinas de Política e Relações Internacionais e Administração Naval, junto com os demais Oficiais que realizam o C-Sup – Corpo de Engenheiros Navais, Quadro Técnico¹⁸, Capelão Naval, Corpo da Armada, Fuzileiros Navais e Intendentes.

¹⁸ Este Quadro inclui Oficiais graduados em Pedagogia, História, Biblioteconomia, Informática, Serviço Social, Geologia, Oceanografia, Meteorologia e Psicologia.

O Curso Superior tem ampliado seu número de alunos no período de 2007 a 2011 conforme a tabela 6. Destes, em média, mais de 80% realizaram os cursos de formação (CFO) no CIAW e, em proporção menor, realizaram os cursos de graduação em Ciências Navais, na Escola Naval.

Tabela 6 – Número de alunos (2007-2011)

Ano	Quantidade de alunos
2007	90
2008	90
2009	99
2010	122
2011	125

Fonte: BRASIL, 2011d.

Os oficiais são ex-alunos do CEMOI¹⁹ que continuam os estudos escolares previstos na carreira de um Oficial. Os alunos oriundos das mais diversas organizações militares trazem suas diferenças de trajetória profissional, e até mesmo, de suas formações militares – no CIAW e na Escola Naval, além de suas especializações²⁰ realizadas.

O C-Sup tem o propósito de ampliar conhecimentos para que os Oficiais possam desempenhar funções de assessoria de alto nível, com ênfase nas doutrinas e nas estruturas administrativas da Marinha. A partir de 2009, o curso passou a oferecer disciplinas diferentes para os Oficiais do Corpo de Saúde da Marinha, conforme já ressaltado.

A Marinha estabelece requisitos para a promoção, em alguns cursos, ao longo da carreira dos Oficiais e Praças. O C-Sup é um requisito para que os Oficiais sejam promovidos a Capitães-de-Mar-e-Guerra e também incide num adicional de habilitação militar, funcionando como marco regulatório para a Marinha. Deste modo, funciona também como formação continuada para a Marinha.

¹⁹ O CEMOI é um dos requisitos para a matrícula no C-Sup.

²⁰ Previstas no Plano de Carreira para Oficiais da Marinha (PCOM)

A EGN é a única organização militar de Ensino da Marinha a oferecer um curso de pós-graduação a distância *on line*, com a duração de um ano letivo, utilizando estas ferramentas em todas as disciplinas ministradas. É também a OM que possui o maior número de alunos *on line* durante o ano letivo, considerando os dois cursos ministrados na EGN e com a particularidade de ambos os cursos serem considerados como requisitos para a promoção a postos superiores, no Plano de Carreira dos Oficiais da Marinha (PCOM).

As Normas para os cursos da Escola de Guerra Naval (EMA-432), o currículo e as Instruções do Curso são os marcos regulatórios adotados no C-Sup. Os dois últimos são editados anualmente (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2011a; BRASIL 2011b).

A partir de 2003, o C-Sup passa por um processo de construção identitária bastante singular, ao deixar de ser desenvolvido por correspondência para ser desenvolvido a distância com a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

O anexo A apresenta um recorte sobre o C-Sup, apresentando extrato das páginas do curso. A figura 1 deste anexo apresenta a página que contém a visão dos fóruns de discussão realizados em 2011, enquanto as figuras 2 e 3 apresentam a visão das sessões de bate-papo realizadas no início do curso e as realizadas mais ao término do curso.

Em 2011 ocorreram 51 sessões de bate-papo. As sessões têm atualmente 1 hora de duração. As sessões são divulgadas no cronograma do curso, em janeiro e ocorrem no horário de 10 às 11 horas. Em alguns casos, por solicitação do docente, ocorreram no horário de 14 às 15 horas.

Em 2011, o primeiro fórum de discussão foi aberto em 15 de janeiro. Os alunos começam suas atividades com o curso em dezembro do ano anterior, ainda sem utilizar o ambiente virtual de aprendizagem. Os seus primeiros contatos são para cumprir o previsto no item 0208.17 nas Instruções do Curso, relacionado à seleção do tema de monografia. Os docentes de Metodologia do Trabalho Acadêmico, a Equipe de Suporte do Setor de Ensino a

distância e Coordenadora do Curso prestam os primeiros esclarecimentos por telefone e *e-mail*.

As sessões de *chat* são de caráter obrigatório para os alunos. Ainda que apresentem justificativas, os alunos que deixarem de comparecer devem participar dos “fóruns de ausência da sessão de chat”. Neste caso, o aluno realizará tarefa relacionada ao assunto do *chat* em que deixou de comparecer. A participação dos alunos nas sessões de chats e “fóruns de Ausência” são regulados no item 0208.17 das Instruções do Curso.

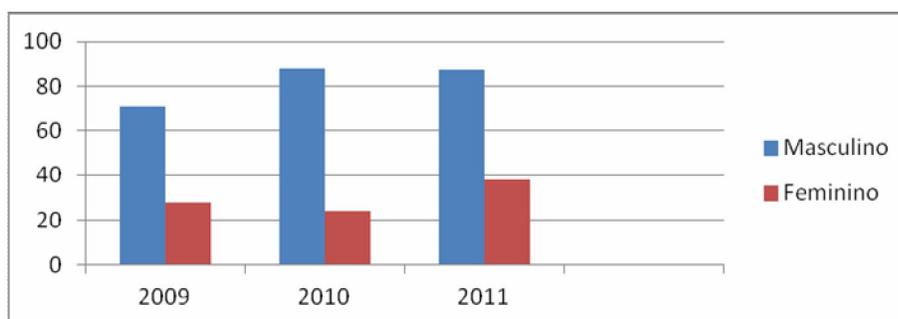
2.4. Alunos

Para uma visão geral sobre os locais onde os alunos trabalham, as turmas de 2010 e 2011 são apresentadas nas tabelas 7 e 8 do Apêndice B. maior número de alunos está concentrado na cidade do Rio de Janeiro, considerada como a “sede”. Em 2011, um aluno realizou o curso de forma integral na França. Durante o curso, alguns alunos são movimentados de suas Organizações Militares.

O gráfico 3 a seguir apresenta o número de alunos por sexo. A composição da turma com oficiais do sexo feminino ocorre por ter alunos dos Corpos e Quadros em que o ingresso da mulher é previsto: Quadro Técnico, Corpo de Saúde da Marinha e Corpo de Engenheiros Navais. No Quadro Complementar de Intendentes é previsto o ingresso²¹, entretanto, ainda não há Oficiais na faixa²² estabelecida para matrícula no C-Sup.

²¹ As mulheres ingressaram no Quadro Complementar de Intendentes, a partir de 1998. Não é previsto o ingresso de mulheres no Corpo da Armada e no Corpo de Fuzileiros Navais.

²² Período estabelecido no PCOM: 5º ano do posto de Capitão-de-Corveta.

Gráfico 3 - Alunos do C-Sup por sexo (2009-2011)

Fonte: Brasil, 2011d.

As imbricações identitárias envolvidas no C-Sup, suas estruturas discursivas, sistemas de representação e relações de poder, são representadas por meio de peculiaridades da carreira militar, que trazem implicações para nosso estudo:

a) os alunos são Oficiais do Corpo de Engenheiros Navais, Quadro Técnico, Corpo da Armada, Fuzileiros Navais e Intendentes e do Corpo de Saúde da Marinha²³;

b) os Oficiais do Corpo de Saúde da Marinha (CSM) realizam uma pós-graduação presencial em Gestão de Saúde²⁴, uma vez por semana, como parte integrante do C-Sup, desde 2009. Fazem, junto com os demais alunos, a distância, apenas as disciplinas de Política e Relações Internacionais e Administração Naval, no início do curso, e a disciplina de Metodologia do Trabalho Acadêmico;

c) alguns alunos foram Praças²⁵ anteriormente. Por iniciativa própria, realizaram concurso interno, tornando-se Oficiais Auxiliares da Armada ou Auxiliares do Corpo de Fuzileiros Navais. Estes alunos são oriundos do Corpo Auxiliar de Praças da Armada (CPA) ou do Corpo Auxiliar de Praças Fuzileiros Navais (CPCFN), realizam concurso como

²³ Inclui Oficiais do Quadro de Médicos(Md), Quadro de Cirurgiões-dentistas (CD) e Quadro de Apoio a Saúde (S), graduados em farmácia, psicologia clínica, enfermagem, fisioterapia, nutrição, terapia ocupacional.

²⁴ Fruto de um estudo realizado por um Grupo de Trabalho envolvendo outros órgãos da MB. O GT atendia uma solicitação da Diretoria Geral de Pessoal Militar e da Diretoria de Saúde da Marinha. O Estado Maior da Armada (EMA) autorizou o estudo.

²⁵ Praças são Marinheiros, Cabos, Sargentos ou Suboficiais. São os militares que auxiliam os Oficiais.

sargentos e tornam-se Oficiais. Posteriormente, como Capitães-Tenentes, são analisados pela Comissão de Promoção de Oficiais, para poderem ingressar no Quadro Técnico. Outros, também praças da Marinha ou de outras Forças, realizaram concurso externo e galgaram o oficialato. Há também alunos que foram militares de outras Forças Armadas, como praças ou oficiais temporários. Esta situação é revelada por meio dos perfis digitados e editados ao longo do curso pelos alunos, no ambiente TelEduc. Há alunos que trazem em suas falas, em diversas situações do curso, indicando suas origens na Marinha do Brasil. Não há um distintivo ou broche que indique tal situação;

d) alguns alunos são considerados como Qualificação Técnica Especial (QTE) ou realizaram Cursos Extraordinários (C-EXT), em áreas de interesse da MB, como Capitães-Tenentes²⁶. São alunos que realizaram Mestrado, alguns Doutorado, liberados de suas funções para se dedicarem aos estudos;

e) alguns alunos também possuem Mestrado ou outra pós-graduação, entretanto, fizeram estes cursos por seu interesse e iniciativa, exercendo suas funções na Marinha, no período em que eram alunos;

f) um grupo menor de alunos realizam outros cursos – por sua iniciativa – em paralelo com o C-Sup;

g) os Oficiais do Corpo da Armada, Fuzileiros Navais e Intendentes, Médicos e Engenheiros Navais terão a oportunidade de realizarem outro curso na EGN – o curso de Política e Estratégia Marítimas (CPEM) – quando estiverem no posto de Capitão-de-Mar-e-Guerra, tendo a perspectiva de continuidade.

h) Os alunos dos seguintes quadros não tem a perspectiva de fazerem o CPEM²⁷: Cirurgiões-Dentistas, de Apoio a Saúde, Quadro Técnico e o Quadro de Capelães

²⁶Realizam estes cursos, nas mais diversas áreas, antes de fazer o C-Sup.

²⁷ Esta regra é estabelecida no Plano de Carreira de Oficiais, que estabelece os cursos de carreira para todos os

Navais;

- i) em 2010, pela primeira vez, dois alunos realizaram parte do curso na França; e
- j) alguns alunos que utilizam o tempo de suas férias, para estudar para o C-Sup.

Os alunos do C-Sup estavam distante fisicamente quando o curso ocorria apenas por correspondência e continuam distantes fisicamente, quando o curso passa a ser adotado na modalidade a distância. Para alguns alunos, ser de um Quadro ou Corpo, que não pode realizar um curso presencial é uma diferença, que constitui um fator de menor prestígio. Deste modo, no início do curso, nas chamadas Semanas de Familiarização, para melhor conhecimento das ferramentas do Ambiente Virtual, os alunos tecem considerações acerca do tempo alocado para o curso em seus locais de trabalho na MB, fazendo comparações com os Oficiais que realizam o Curso de Estado Maior para Oficiais Superiores(CEMOS), por ser presencial, tendo este aluno dedicação integral para os estudos na EGN.

Na articulação entre os processos de construção de identidades dos alunos e a construção da identidade do C-Sup, é importante considerar os militares que, nessa faixa da carreira, realizam em sua educação continuada na MB, apenas cursos a distância, são os Oficiais do Quadro Técnico. Para estes não houve substituição da modalidade presencial para a modalidade a distância, mas as mudanças do ensino por correspondência para o ensino a distância os aproximaram da EGN, como pretende-se destacar ao apresentar as tensões multiculturais evidenciadas no campo.

Corpos e Quadros, delineando os requisitos para a promoção dos Oficiais. Deste modo, o C-Sup é um requisito para os Oficiais serem promovidos a Capitão-de-Mar-e-Guerra e o CPEM é requisito para a promoção a Contra-Almirante. Os Oficiais que não podem ascender ao almirantado, portanto, não realizam o CPEM.

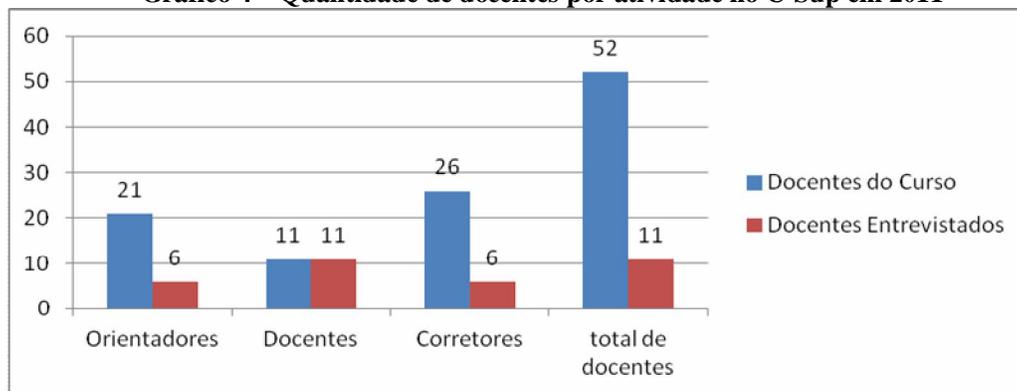
2.5. Docentes

Os docentes do C-Sup são Oficiais - da Ativa e da Reserva da Marinha - e professores do Magistério da Marinha. Os Oficiais da Ativa são designados por Ordem de Serviço como instrutores, enquanto que os Oficiais da Reserva da Marinha são contratados por tarefa por tempo certo, exercendo as atividades conforme previsto em contrato com a EGN.

Os Oficiais da Ativa cumprem outras funções atinentes às suas atividades militares como serviços, condução de sindicâncias e inquéritos policiais-militares, coordenação de palestras, formaturas, entre outras. Tais atividades ocorrem em número menor para os Oficiais que são do Departamento de Ensino da EGN, como os docentes do C-Sup.

O gráfico 4 representa a realidade dos docentes utilizados efetivamente no C-Sup, os quais podem atuar como orientadores e corretores de monografia. Assim dos 11 docentes responsáveis por disciplinas, apenas 5 não atuaram como orientadores ou corretores.

Gráfico 4 – Quantidade de docentes por atividade no C-Sup em 2011



Fonte: BRASIL, 2011d.

Os docentes entrevistados foram organizados em dois grupos representativos, os professores do Magistério da Marinha e os Militares, conforme pode ser observado no quadro 2 do Apêndice C.

Foram entrevistados docentes que estavam responsáveis por uma disciplina, tendo alguns destes atuados como orientadores e corretores, em anos anteriores. Entre os docentes que eram responsáveis pela disciplina pela primeira vez, todos já haviam atuado como orientadores ou corretores. Como situação peculiar, destacamos um docente que ficou responsável por 3 disciplinas durante o curso e um outro militar que precisou ser substituído por ter sido designado para uma Missão no Exterior. Foi possível entrevistar o substituído e o docente que entrou, visto que ambos já haviam sido orientadores, corretores ou docentes em anos anteriores. Nesta delimitação, os docentes do COPPEAD que ministram para parte da turma, presencialmente, deixaram de ser entrevistados.

Quanto aos professores do Magistério da Marinha, os dois professores civis entrevistados possuem doutorado em Ciência Política e Relações Internacionais e também ministram aulas na PUC-RJ e no Pró-Defesa (parceria UFF/MB). Estes dois professores ensinam no C-Sup desde 2009.

No grupo dos docentes militares, temos 7 oficiais da Ativa e 7 oficiais da Reserva da Marinha. São 6 Capitães-de-Fragata (CF) da Ativa, 1 CF da Reserva e 2 Capitães-de-Mar-e-Guerra (CMG) da Reserva.

Entre os militares, temos 6 graduados em Ciências Navais, 1 graduado em Direito (também graduado em Ciências Navais) e 1 graduado em Biblioteconomia. Dos que têm Mestrado, 3 em Ciência Política, 3 em Relações Internacionais, 1 em Administração, 1 em História Política. Todos são ex-alunos da EGN, sendo apenas 1 docente ex-aluno do C-Sup. O tempo como docentes no C-Sup é variado, sendo em média 2 anos. Na EGN, os referidos docentes estão, em média, há 3 anos. O tempo de permanência é reduzido por contar com militares da ativa, os quais podem ser convocados para outras Organizações Militares, não necessariamente, voltado para o ensino.

Todos os docentes do curso atuam nos demais cursos presenciais da EGN. Uma das docentes é também responsável pelo Departamento de Recursos Didáticos (DRD) da EGN, sendo também Encarregada da Biblioteca. As atividades administrativas deste Departamento englobam a elaboração de recursos necessários às atividades de ensino, a administração da Biblioteca, a supervisão e a manutenção da rede de informática.

Portanto, entre os docentes Militares, temos apenas 1 docente formado pelo Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW), os demais foram formados pela Escola Naval(EN).

Opto, no meu texto, a partir de agora, por adotar o “essencialismo” de tratá-los como docentes. Em alguns casos, destacarei a identidade destes, em relação à formação ou disciplina em que atuaram. De qualquer modo, ao fazê-lo já identificaria o meu entrevistado. Em relação ao gênero são apenas duas docentes do sexo feminino, uma professora civil e outra militar.

Os docentes ensinam nos demais cursos da EGN - cursos presenciais e a distância – e, também, em alguns casos, exerceram a docência em outras organizações militares de ensino da Marinha, trazem em seus repertórios este hibridismo. As ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente virtual sinalizam as influências a que foram submetidos e as contribuições trazidas por estes docentes nos processos de formação continuada.

A identidade da EGN é evidenciada por meio da integração entre o ensino presencial e a distância, principalmente no que diz respeito à gestão acadêmica. O docente militar responsável pelos Setores acadêmicos de sua disciplina desenvolve múltiplas tarefas de gestão acadêmica (revisão curricular, elaboração de provas, correção de monografias, organização ou participação como ouvinte ou palestrante em eventos acadêmicos internos ou externos, como seminários e *workshops*, entre outras tarefas) e também militar (serviços, escalas diversas, atividades administrativas, por exemplo) nos cursos presenciais e a

distância. Um docente que acompanha muitas outras atividades acadêmicas com as Instituições de ensino parceiras da EGN, como a COPPEAD nos cursos presenciais, possibilitando a integração entre estas Instituições, observando, por exemplo, os conteúdos que podem ser intensificados ou necessitariam ser contextualizados a realidade da Marinha.

No ensino a distância, o papel deste docente é essencial, pois muitos conteúdos desenvolvidos são afetos a Normas e especificidades da carreira militar que não se constituem *expertise* em outras instituições de ensino civis. Há também os conteúdos que não são estritamente relacionados aos aspectos militares e precisam ser contextualizados em atividades e observações aplicáveis ao militar da Marinha, bem como, a peculiaridade de cursos a distância serem realizados apenas por oficiais da Ativa.

3. CURSO SUPERIOR – ANÁLISE DOS MARCOS REGULATÓRIOS E IMPLICAÇÕES MULTICULTURAIS

Os documentos foram analisados identificando aspectos que possam contribuir para a discussão no campo do currículo e aspectos que contemplem também a diversidade ou pluralidade cultural. Foram procurados, nos documentos, os seguintes termos: “multiculturalismo”, “identidade”, “diferença” e “cultura”, inclusive as variações no plural.

A análise dos documentos permitiu, também, conhecer a instituição Marinha do Brasil, como identidade organizacional multicultural, a partir de documentos representativos do Comando da Marinha, como a Política de Ensino da Marinha, do Sistema de Ensino Naval e documentos elaborados pela Escola de Guerra Naval.

Foram analisados os seguintes documentos:

- a) Política de Ensino da Marinha (PoEnsM)
- b) Lei do Ensino Naval (Lei nº. 11.279 de 09FEV2006);

- c) Metodologia para a elaboração e Revisão de Currículos de Cursos no Sistema de Ensino Naval (SEN);
- d) Manual para elaboração de Cursos a Distância (DensM-5001);
- e) Instruções para o Curso Superior (C-Sup); e
- f) Currículo do Curso Superior.

Os documentos abaixo são apresentados articulados aos documentos que foram analisados:

- a) Normas para os Cursos Ministrados na Escola de Guerra Naval (EMA 432 -3ª Revisão.
- b) Plano Diretor Acadêmico (PDA);
- c) Programa de Ensino da Escola de Guerra Naval (ProEns); e
- d) Decreto nº 6.883/2005, que regulamenta a lei do ensino naval.

3.1. Marcos regulatórios para a Marinha e o Sistema de Ensino Naval

A Política de Ensino da Marinha (POEnsM) não apresentou, em seu texto, os termos estabelecidos como filtros. Entretanto, é possível identificar potenciais multiculturais no que diz respeito à diretriz 7:

propiciar, nos diversos cursos ministrados na MB, situações de aprendizagem que contribuam para o domínio técnico profissional desejado, o respeito às diferenças individuais e às experiências vivenciadas, bem como, o incremento à busca contínua do conhecimento, e o desenvolvimento de um pensamento crítico compatível com o aperfeiçoamento profissional(2009, p.3)

O texto acima traz elementos importantes para o desenvolvimento de potenciais multiculturais no SEN: o respeito às diferenças individuais e às experiências vivenciadas e o desenvolvimento de um pensamento crítico.

No que diz respeito à identidade da Marinha, ressalto ainda as diretrizes 21, 22 e 23 da POEnsM, pois abordam aspectos relacionados à integração entre as Organizações Militares do Sistema de Ensino Naval (SEN), a ampliação do relacionamento com órgãos do sistema de ensino civil e a promoção de maior aproximação entre a MB e os setores de ensino das demais Forças Armadas, conforme a seguir:

21. buscar a integração entre as OM do SEN, visando implementar medidas que viabilizem estudos e contatos horizontais necessários à compatibilização dos currículos dos cursos nos diferentes níveis, dentro de sua área de competência, sob a orientação técnica do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) ou setor correlato da OM e à coordenação de ações administrativas relativas à operacionalização dos cursos;
22. ampliar o relacionamento com órgãos do sistema de ensino civil para o estabelecimento de parcerias com vistas à formalização do processo de equivalência dos cursos, intercâmbios acadêmicos e captação de recursos financeiros; e
23. promover a maior aproximação entre a MB e os setores responsáveis pelo sistema de ensino militar das demais Forças Armadas, de forma a estreitar o intercâmbio e ampliar o entrosamento entre os setores envolvidos.(BRASIL, 2009, p.4)

Quanto à Lei do Ensino Naval, o parágrafo único do cap I, ao tratar das finalidades, utiliza os termos “cultura profissional e geral”:

Parágrafo único. O processo de educação referenciado no caput atenderá a sucessão periódica de estudos e práticas, com exigências sempre crescentes, desde a iniciação até os padrões mais apurados da técnica, da aptidão e da cultura profissional e geral. (BRASIL, 2009)

O termo currículo é encontrado no decreto 6.883/2009, ao abordar que a execução dos currículos deve ser detalhada por outros documentos necessários a condução dos cursos, como o projeto específico no parágrafo único e os programas de ensino, conforme a seguir:

Art. 19. Os cursos e estágios do SEN são regidos por currículos elaborados de acordo com a metodologia aprovada pelo Diretor de Ensino da Marinha, e utilizada por todas as OM que os conduzem.

Parágrafo único. O detalhamento das disciplinas constantes dos currículos constará dos projetos específicos.

Art. 20. Os currículos dos diferentes cursos e estágios ministrados na Marinha deverão ser revisados e atualizados, sempre que se fizer necessário, de forma a acompanhar a evolução tecnológica e educacional.

Art. 21. Os estabelecimentos de ensino da Marinha, com base nos currículos, elaborarão e desenvolverão os seus programas de ensino. (BRASIL, 2009).

Os programas de Ensino e projetos específicos de disciplinas possibilitam que os estabelecimentos de ensino contemplem a flexibilidade, durante o ano letivo, prevendo situações que possam atender também as especificidades dos estabelecimentos de ensino e de seus cursos. Deste modo, considero que a elaboração pelas organizações de ensino destes dois documentos poderiam contemplar aspectos relacionados a identidade coletiva e também a identidade dos cursos.

Os cursos e estágios do SEN conforme destacado em seu Art. 25 do mesmo decreto “podem ser freqüentados por militares de nações amigas, de outras Forças Armadas, Forças Auxiliares e por civis, por determinação da Administração Naval” (BRASIL, 2010a). O C-Sup ainda não passou por esta experiência, tendo apenas oficiais da MB como seus alunos. Tal situação é ressaltada no item 3.2 do EMA-432, nos itens 0702 e 0711 do Plano Diretor Acadêmico (PDA) e item 2.3 do Programa de Ensino (ProEns) da Escola de Guerra Naval (BRASIL, 2010a; 2011e, 2011f)

Deste modo, considero como potenciais multiculturais nestas Normas, além da participação de alunos das Marinhas Amigas e de outras Forças Armadas e funcionários civis da Marinha e de outras Organizações no CEMOS e CPEM, o fato de haver modalidades de curso adotados – o presencial e a distância, pelos intercâmbios/convênios apontados, pelas viagens de estudo previstas para os cursos presenciais no item 0103 do ProEns e 0704 do PDA, pela diversidade apresentada por meio do oferecimento de disciplinas oferecidas no C-Sup em dois blocos – para oficiais do Corpo de Saúde da Marinha / oficiais dos demais Corpos e Quadros (BRASIL, 2011e, 2011f).

A metodologia para a elaboração e a revisão de currículos de cursos do sistema de ensino Naval (SEN) é um documento que possui conceitos básicos, os procedimentos metodológicos e as fases da elaboração de um currículo (BRASIL, 2000). O referido documento não inclui os termos multiculturalismo ou identidade.

Quanto aos conceitos básicos, ressalto o conceito “amplo” e “restrito” de currículo, apresentado no referido documento na alínea i) do item 2.0:

Em um sentido amplo, currículo pode ser compreendido como o conjunto das experiências organizadas e conduzidas, sob a supervisão da escola, visando ao desenvolvimento integral do educando. Em sentido restrito, pode ser entendido como o plano da atividade educacional a ser desenvolvido, representando, dessa forma, um instrumento para a dinamização do processo ensino-aprendizagem. Sob esse aspecto, é o documento básico que define um curso e regula o ensino em seu âmbito, assegurando a uniformidade da instrução em diferentes turmas e, conseqüentemente, padronizando a formação conferida ao pessoal.

O Manual traz assim a preocupação com a “uniformidade” do ensino em “diferentes turmas”, bem como a questão da “padronização”. Entretanto, os currículos podem sofrer alterações, que podem ser trabalhadas pelos docentes, em suas “atividades criativas”, ao elaborarem os chamados documentos complementares do currículo na Marinha:

Existem, também, documentos complementares que detalham o currículo e que são aprovados e controlados pela OM de execução do curso. São documentos mais flexíveis, podendo sofrer alterações para: acompanhar a evolução técnica e pedagógica; atender a fatores de ordem administrativa; e estimular ou absorver atividades criativas dos docentes. As alterações dos documentos complementares não podem, porém, ser de natureza ou de amplitude que impliquem modificações no previsto pelo currículo, sem a devida aprovação da DEnsM. Os documentos complementares são: Projetos Específicos de Disciplinas, Cronogramas, Planos de Aulas e outros necessários à condução do curso.

Os documentos complementares, portanto, podem ser utilizados para contemplar a flexibilidade na operacionalização de um currículo “prescrito”, aprovado pela DEnsM. Apresento como sugestão que pode contemplar potenciais multiculturais, a inclusão, nestes documentos complementares de aspectos que problematizem as tensões multiculturais relacionados a “uniformidade” e “padronização” dos processos de construção de identidades dos alunos e do curso em questão.

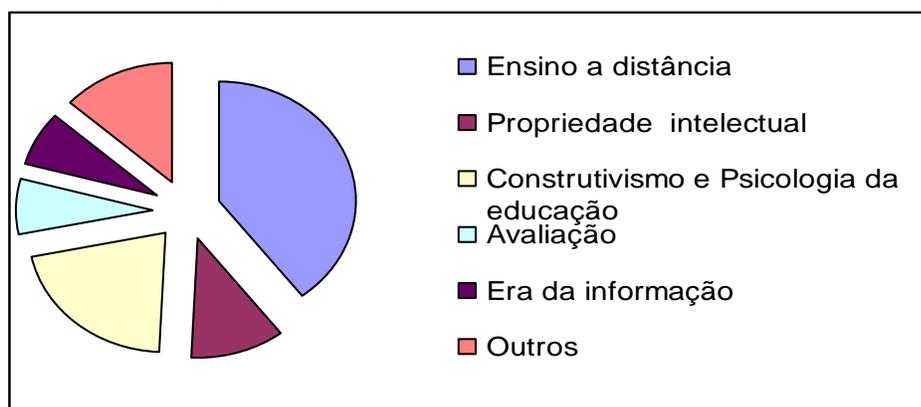
O Manual para elaboração de Cursos a Distância (DEnsM-5001), criado em 2005²⁸, aprovam as diretrizes básicas para a condução dos cursos a distância no SEN e tem como propósito “apresentar uma metodologia para os cursos a distância oferecidos na

²⁸ A partir das Portarias no 232/2002, alterada pela Portaria no 167/2005 do Diretor de Ensino da Marinha.

Marinha do Brasil”. Tem ainda como referência o capítulo 4 das Normas para os Cursos e Estágios do Sistema de Ensino Naval (DGPM-101) e está coadunado com as bases legais da educação a distância também apresentadas no item 2.2 do referido Manual, e as previstas nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior (BRASIL, 2007). O acompanhamento destas bases legais é orientado no capítulo 2 do referido Manual (BRASIL, 2005).

No que diz respeito às referências bibliográficas apresentadas no Manual, o Gráfico 3, detalhado no quadro 2 contido no apêndice D, apresenta uma visão geral, a partir de uma tentativa didática de organização dos assuntos:

Gráfico 5 - Assuntos abordados no DEnsM-5001



Fonte: elaboração do autor a partir de BRASIL (2005).

O Manual é organizado em 10 capítulos que apresentam “uma visão geral da Educação a distância”, a legislação da EAD, noções sobre o ciberespaço, fundamentos teóricos-pedagógicos a serem adotados nos cursos a distância, procedimentos necessários para avaliação em EAD, os atores envolvidos, procedimentos a serem observados no planejamento, o uso das tecnologias aplicadas ao EAD, o ambiente virtual da aprendizagem TelEduc, procedimentos para elaboração do material didático e textual e visual em EAD. Apresenta ainda o mesmo documento os seguintes anexos: ficha de conteúdo e glossário.

Os assuntos abordados não contemplam em seus títulos o termo Multiculturalismo ou identidade. Deste modo, busquei o termo cultura, e encontrei a

expressão distância cultural, ao tratar do papel do tutor em seu item 6.3, ressalta a interação entre alunos e entre alunos e tutores, e elenca atividades e uso de ferramentas que “proporcionem meios de reduzir a distância cultural entre os alunos (BRASIL, 2005, p.6-5)”.

Ainda no mesmo item, ao tratar de algumas funções a serem consideradas pelos tutores nas relações interativas para facilitar a aprendizagem, ressalta que deve ser privilegiado “a existência de canais de comunicação que permitam um acompanhamento dos processos de negociação, participação e construção (BRASIL, 2005, p.6-6).” Considero tais processos como possibilidades que reduzem a distância cultural.

A distância cultural que podemos exemplificar, na complexidade organizacional da Marinha, para os Oficiais e Praças, quando há na turma do C-Sup Oficiais que foram anteriormente subalternos na Marinha, e também, para os Oficiais que têm sua cultura profissional marinheira voltada para um tipo de Organização Militar e um outro Oficial que trabalhou em apenas Hospitais Militares, tornando-se esta diferença um problema de convivência, seja entre alunos, ou entre alunos e docentes, por exemplo.

O Manual apresenta as ferramentas de comunicação no item 9.4, apresentando exemplos para sua utilização, que contemplam potenciais multiculturais, tais como: o papel de mediador, ao intervir sempre que necessário, nas respostas apresentadas pelos alunos nos fóruns de discussão e esclarecimento de dúvidas, o desenvolvimento de seminários virtuais que proponham o aprofundamento de questões fomentadas em um fórum de discussão, em grupos que se apresentam para a turma, nas sessões de bate-papo – mais uma vez, como mediador, ressaltando a “importância de integrar-se temas discutidos no bate-papo com outros espaços de comunicação como o fórum e correio eletrônico (BRASIL, 2005, p.6-6)”, sempre em grupos, “de forma a possibilitar uma melhor interação entre alunos x tutor” (BRASIL, 2005, p.9-3), a ferramenta perfil como espaço que “favorece o relacionamento

interpessoal entre os participantes (BRASIL, 2005, p.9-4)” e por fim, a ferramenta *portfólio*²⁹ é apresentada como aquela que permite evidenciar a trajetória de aprendizagem do aluno e pode ser adotada para avaliação do processo ensino-aprendizagem, devendo o tutor acompanhar o “processo de construção do conhecimento de cada aluno (BRASIL, 2005, p.9-4)”, sendo possível ainda que esta trajetória seja compartilhada com os outros alunos.

Considero que potenciais multiculturais podem ser contemplados na sugestão sobre o processo de auto-avaliação, apoiada em Ramal (2001), apresentada no capítulo referente à avaliação em EAD, considerada como um processo “diversificado”, por contemplar muitos ambientes de interação e ser mais centrada na pessoa, sendo apresentado como a “melhor opção” aos alunos e docentes dos cursos a distância (BRASIL, 2005).

Mais uma vez, a ferramenta *portfólio* é apresentada, pois contempla a possibilidade de inclusão de comentários por alunos e docentes, mantendo-se os registros sobre os arquivos anexados nesta ferramenta, conforme a seguir apresentado:

O aluno devera registrar e comentar, a partir de suas reflexões, cada experiência de aprendizagem realizada, formando um acervo ativo com todos os instrumentos, trabalhos, hipóteses, comparações, rascunhos, observações, suas notas, conceitos e, principalmente, os registros feitos pelo o tutor quanto aos avanços do aluno (BRASIL, 2005, p. 5-6).

O capítulo 6 do Manual apresenta os atores envolvidos no EAD ao abordar o trabalho desenvolvido pelas Equipes Multidisciplinares é outro aspecto que contempla potenciais multiculturais. De acordo com o item 6.2 do Manual, esta equipe deve ser composta por um administrador, um Coordenador/Encarregado do Curso, professores – como autores e tutores, um pedagogo, um *webdesigner*³⁰, um revisor e um informático. Quanto aos professores, estes podem atuar nos papéis de autores de conteúdo e tutores para o conteúdo

²⁹ Trata-se de uma pasta que permite aos alunos e docentes armazenar textos e arquivos, bem como endereços de internet. Os usuários ao armazenarem podem compartilhar com todos ou apenas com os formadores. Os formadores, por sua vez, é o nome atribuído pelo ambiente TelEduc aos usuários incluídos no curso que não são alunos .

³⁰ Profissional que organiza a apresentação visual dos materiais didáticos elaborados por um docente.

desenvolvido por este professor, mas também poderá ser o autor que prepara outros professores que atuarão como tutores do conteúdo preparado por ele, funcionando como um coordenador também.

Ressalta-se que neste mesmo capítulo do Manual identifica-se a tensão entre o ensino presencial e o a distância, ao discutir os papéis dos alunos e tutores:

A interatividade deve ser potencializada, tanto na modalidade de ensino presencial como a distância, seja por meio da utilização do texto escrito e da mídia eletrônica (CD-ROM, hipertextos, jogos, simulações) ou da atividade do usuário por meio das ferramentas de interação disponíveis nos AVA (BRASIL, 2005, p.6-4).

O Manual conclui que os papéis de tutor e aluno são baseados em princípios das teorias contemporâneas de aprendizagem, sendo também aplicáveis, aos cursos presenciais (BRASIL, 2005, p.6-4). As teorias são apresentadas no capítulo 4, referente aos fundamentos teórico-pedagógicos do EAD: interacionistas (a sócio-histórica e a psicogenética) e andragógicas. Em outro trecho, no capítulo relacionado à avaliação, também é evidenciado esta tensão:

Observa-se, entretanto, que, assim como nos cursos presenciais, existem membros do grupo que se destacam pelo excesso ou pela falta de operatividade. Por isso, cabe ao tutor um acompanhamento dos membros do grupo como um todo, e de seus membros individualmente, buscando incentivar o desenvolvimento das equipes de forma colaborativa (BRASIL, 2010, p. 4-5)

A cultura do EAD é apresentada pelo Manual por meio dos autores que tratam da era da informação apresentados no Quadro 3 do Apêndice D.

O autor que mais se apresenta nas referências do Manual para elaboração de cursos a Distância é o Pierre Lévy, por três vezes, em seguida Garcia Aretio, duas vezes. Destaco da lista de referências, Cortês (2002) como o único autor que trata de identidade cultural e de gênero no seu livro *La gestión de la identidad cultural de género*.

3.2. Marcos regulatórios elaborados pelo Estado Maior da Armada e Escola de Guerra Naval

As Instruções para o Curso Superior (C-Sup) e o currículo do Curso Superior são elaborados anualmente pela Escola de Guerra Naval (EGN).

Os currículos de 2009, 2010 e 2011, foram analisados, apresentando alterações referentes à inclusão de disciplinas ministradas para os alunos do Corpo de Saúde da Marinha, de responsabilidade do COPPEAD. Estas disciplinas sinalizam potenciais multiculturais, visto que contam com docentes externos e possuem em suas unidades de ensino conteúdos referentes à Gestão de Saúde com temáticas relacionadas à cultura organizacional e cultura corporativa nas disciplinas de Comportamento Organizacional, Gestão de Pessoas e Gestão Estratégica de Empresas Brasileiras. Outra disciplina que apresenta tal potencial é Ética (BRASIL, 2011a).

Das disciplinas ministradas para todos os alunos do C-Sup, sob à responsabilidade da EGN, considero três delas com potenciais multiculturais: em seus conteúdos: Política e Relações Internacionais, Administração Naval e Metodologia do Trabalho Acadêmico (BRASIL, 2011a).

As duas primeiras disciplinas não possuem em suas unidades de ensino ou objetivos gerais o termo cultura, entretanto, identifiquei estes potenciais pelos objetivos apresentado na ementa desta disciplina no currículo, conforme a seguir destacarei.

A disciplina Política e Relações Internacionais traz em seu objetivo geral os marcos regulatórios que corroboram ao aluno o entendimento da identidade de sua instituição coletiva, estabelecendo relações desta Instituição e sua atuação no Sistema Internacional, conforme a seguir apresentado:

Analisar os elementos fundamentais de Ciência Política e os aspectos essenciais da

Política de Defesa Nacional, Política Marítima Nacional e da Política Naval.
Examinar as relações de poder no sistema internacional, os organismos Internacionais e as questões de segurança coletiva à luz das teorias de Relações Internacionais. (BRASIL, 2011a, p. 18)

Quanto à Administração Naval, o seu objetivo geral diz “identificar as estruturas orçamentária e financeira da Marinha, com ênfase nas atividades de planejamento e controle e identificar os procedimentos para execução das tarefas de auditoria (BRASIL, 2011a, p. 13)”. Tal objetivo traz o aluno também para ampliar a compreensão sobre a identidade institucional da Marinha, sendo possível, por meio de estratégias pedagógicas contemplar a cultura organizacional, ao propor exemplos ou permitir que os alunos contribuam com seus exemplos nas atividades de auditoria.

A disciplina de MTA, ministrada em maior período de tempo, apresenta o termo cultura em seu objetivo geral: “identificar as ferramentas culturais utilizadas na elaboração de trabalhos acadêmicos e elaborar uma monografia, de acordo com as Instruções do Curso e orientações desta disciplina (BRASIL, 2011a, p. 25)”. Para esta disciplina, os alunos realizam vários trabalhos, dentre eles, a monografia. A monografia deve contemplar as linhas de pesquisa da EGN previstas no item 0504 do Plano Diretor Acadêmico: Ciência política e geopolítica, Políticas de defesa nacional, marítima nacional e naval, Estratégia, estratégia marítima e estratégia naval, Doutrinas marítima e naval, Relações internacionais, Direito internacional público, operações militares, Planejamento militar, Jogos de guerra e de crise, Gestão estratégica e finalmente, Doutrina de comando e controle.

Quanto às disciplinas ministradas para os demais alunos – CA, FN, IM, EN, T e CN – é encontrado o termo cultura apenas no objetivo geral da disciplina Gestão Administrativa e Estratégica na MB:

Descrever os modernos conceitos e ferramentas de excelência em gestão em consonância com o Programa GESPÚBLICA do Governo Federal, de forma a ajustá-los, pragmaticamente, à cultura organizacional da Marinha e ao seu programa correspondente nas Organizações Militares (OM) (BRASIL, 2011a, p. 20)

O objetivo ressalta a importância de se ajustar marcos regulatórios à cultura organizacional, como uma tradução do que é apresentado de forma homogênea, mas que exige na própria Norma uma adaptação às especificidades da instituição coletiva.

Quanto ao currículo, foi possível identificar potenciais multiculturais relacionados aos conteúdos das seguintes disciplinas: Gestão Administrativa e Estratégica na Marinha, Política e Relações Internacionais e Direito (BRASIL, 2011a).

Quanto à estratégia pedagógica, foi possível identificar no currículo e nas Instruções do Curso, que a disciplina Metodologia do Trabalho Acadêmico tem melhores possibilidades de aproveitar a diversidade dos alunos, por ter orientadores e mais de um docente, além de ser a disciplina com maior tempo de duração no curso (BRASIL, 2011b), como pode ser identificada nas instruções do Curso, na alteração realizada em 2009, referente à inclusão de orientadores no item 0208.18 para no máximo 10 alunos, envolvendo mais docentes da EGN com o referido curso, bem como, na alteração referente a aspectos práticos da gestão do curso, no item 0208.13, ao tratar da entrega da monografia como uma possibilidade prática de entrega por meio eletrônico da monografia apenas para os alunos que não residem no Rio de Janeiro, os chamados “fora de sede”, a partir de 2010.

Outro potencial multicultural é a diversidade apresentada no currículo e também nas Instruções, por ter a modalidade presencial e a distância, sendo conduzidas por duas instituições EGN e COPPEAD. Ainda que a opção, nesta pesquisa, tenha sido em tratar apenas do C-Sup em sua modalidade a distância, é possível perceber que no desenvolvimento da disciplina Metodologia do Trabalho Acadêmico é prevista a continuidade da turma – a integração - por meio de atividades para todos os alunos (BRASIL, 2011a, 2011b).

Nas Instruções do C-Sup o termo cultura foi visualizado apenas no item 0205, que trata das leituras requeridas, complementares e bibliografia ao abordar que o aluno deve "ampliar sua cultura geral, militar, técnica e []". Identifico outras aproximações nos itens

que contemplam questões relacionadas a distância física, integração e apoio ao aluno, como o item 0206 que trata sobre a integração do aluno a escola, como aluno ativo e participante, “mesmo distante”.

Esta integração deve contemplar o “formalismo” e o “respeito”, de acordo com a alínea l) do item 1 do anexo A das Instruções do C-Sup, ao abordar os procedimentos durante a parte presencial do Curso, e também na alínea g) do item 0503 das mesmas Instruções, referente às responsabilidades e atribuições dos oficiais-alunos. Os relacionamentos entre alunos e professores e entre os próprios alunos devem ser formais, e ao mesmo tempo respeitoso, devendo ser adotadas no “tratamento mútuo” expressões como “Comandante” ou “Senhor Comandante³¹”. Entretanto, ressalta que este “formalismo” não deverá ocorrer em prejuízo das atividades acadêmicas. Estas atividades prevêm; segundo a alínea l), “a livre expressão do pensamento dentro de um sentido ético, preservadas a educação e a urbanidade”.

O “formalismo”, portanto, está relacionado à identidade institucional da EGN, permeada pela tensão entre as atividades consideradas acadêmicas e o “formalismo”, constitutivo dos “rituais” de tratamento entre militares.

As Instruções preveem nas situações de avaliação a atribuição de notas para as provas aplicadas e atribuição de conceitos para os trabalhos. No que diz respeito ao trabalho acadêmico elaborado, a Monografia, o processo de correção é realizado de modo a minimizar as influências pessoais, visto que a identificação dos trabalhos e provas com os nomes dos alunos é feita somente após a conclusão, conforme item 0402 (BRASIL, 2011b), pela secretaria do Curso.

É previsto também que os alunos podem interpor recurso sobre o resultado das provas e podem realizar Vista de Prova e de suas Monografias conforme item 0405 das

³¹ Previstas nas Normas Gerais de Precedência.

Instruções. A Vista de prova é o termo adotado também em outras instituições de ensino da Marinha. Para os alunos que realizam cursos a distância, em algumas situações é necessário que o aluno envie por meio de documentos administrativos seus recursos que são anexados a um requerimento. Em geral, os alunos solicitam tais procedimentos para evitar manter a reprovação em disciplinas e não ser preciso realizar a chamada prova de repetição³² ou nos casos em que o aluno, já incorreu em outros itens previstos nas Instruções, para evitar que o aluno tenha a matrícula cancelada por inabilitação no curso, com repercussões em sua carreira. Os procedimentos adotados constituem um aspecto da cultura organizacional e também escolar da EGN e de outras organizações de ensino da Marinha, pois servem como retorno para avaliações que possibilitam rever procedimentos administrativos relacionados à gestão do curso, como também, rever estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes dos cursos, principalmente, por meio de reflexões e debates ocorridos, ao redigirem os fundamentos que servirão como subsídios para a decisão do Diretor da EGN, na resposta ao requerimento dos alunos.

Os documentos analisados permitem sinalizar que, dentro da flexibilidade e coadunados com os marcos regulatórios, é possível incluir itens que contemplam estratégias ou projetos multiculturais nos documentos elaborados pela EGN, sendo possível construir sínteses culturais criativas (CANEN e CANEN, 2005). Algumas sugestões podem ser indicadas, tais como, a possibilidade de estudar:

- a) a participação de alunos de Marinhas Amigas ou funcionários civis, como ocorre em outros cursos presenciais realizados na EGN.
- b) a inclusão de temas de pesquisa que possam ser feitos por alunos dos 3 cursos da EGN que realizam Monografias, aprofundando-se o olhar das linhas de pesquisa, fazendo-se em caráter modular.

³² Termo adotado na EGN para a prova de recuperação.

- c) ampliação da concepção pedagógica do curso, contemplando aspectos culturais relacionados ao EAD e a heterogeneidade dos alunos.

Considero, portanto, que os documentos analisados se coadunam, desde a Política de Ensino da Marinha até as Instruções do Curso, apresentando uma visão macro do ensino da Marinha por meio dos marcos regulatórios abordados e, numa visão micro, nos desdobramentos dos marcos regulatórios elaborados pela EGN, detalhando suas especificidades e aspectos de sua identidade como instituição coletiva da Marinha.

Apesar da não visualização do termo multiculturalismo ou identidade, foi possível identificar potenciais multiculturais na cultura do ensino a distância apresentada no Manual do Ensino a Distância, nas estratégias pedagógicas adotadas elencadas, na interface com os cursos presenciais que possibilitam aos docentes ampliar o olhar multicultural e deste modo, trazer a ampliação até aos alunos do C-Sup, em conteúdos curriculares do C-Sup 2011, na ampliação dos momentos presenciais para uma parte da turma do C-Sup – os alunos do Corpo de Saúde da Marinha – por meio de alteração curricular implementada no C-Sup em 2009.

4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES E ILUSTRAÇÕES DOS ALUNOS – IMPLICAÇÕES MULTICULTURAIS

As entrevistas tiveram como propósito contribuir para a pesquisa sobre os potenciais multiculturais em um currículo em ação de um curso a distância, desenvolvido na Escola de Guerra Naval (EGN).

Os entrevistados foram apresentados no capítulo 2. Deste modo, destaco aqui alguns aspectos ocorridos no período das entrevistas.

As entrevistas foram realizados em diversos momentos, no período de 23 de

novembro de 2010 a 28 de agosto de 2011, conforme pode ser observado no Quadro 2 “Docentes Entrevistados” do Apêndice C. Tal situação ocorreu em função das atividades profissionais na EGN e também das atividades desenvolvidas pelos docentes, incluindo-se viagens a serviço e participações em congressos. Conforme apresentado no capítulo relativo aos docentes, os docentes da EGN participam em diversas atividades em paralelo, atuando em outros cursos na EGN, além de atividades em Grupos de Trabalho, comissões e reuniões em outros órgãos da Marinha e em outras Forças.

As entrevistas foram realizadas em diversos locais - camarote das Oficiais, sala dos docentes, a sala da pesquisadora e a Praça D’Armas. Exceto o camarote das Oficiais, nos demais locais havia interrupções e entradas. Tais interrupções foram analisadas antes do início da entrevista, em comum acordo, não constituindo dificuldade.

Em algumas situações a gravação era interrompida para atender a alguma solicitação e o retorno à entrevista ocorria sem problemas. Um dos entrevistados gravou a entrevista, enviando por *e-mail* a gravação no mesmo dia. Alguns entrevistados interrompiam suas atividades como a correção de provas ou algum planejamento, outros nos aguardavam e já preparavam o ambiente nos aguardando.

Houve ótima receptividade e não houve dificuldades, a não ser a organização do tempo da entrevistadora e dos entrevistados, ambos consumidos pela rotina militar em semana intensa de atividades.

A análise de trechos das entrevistas foi organizada a partir de tensões identificadas por esta pesquisadora. Ressalto que a incompletude presente em um docente pode ser complementada por outro docente, no momento solitário da pesquisa.

Nesta análise, foi feita a opção de não voltar aos docentes, tendo em vista o processo de imersão de que já participo como coordenadora do referido curso. Algumas outras evidências foram resgatadas a partir do ambiente virtual de aprendizagem, articulando-

as à fala dos docentes. A visão global possível para esta pesquisa foi, portanto, tal qual um hipertexto, caminhando em buscas e filtros possíveis, com lupas redutoras e, por vezes, fixas, mas que, juntas, podem ampliar o caleidoscópio cultural presente no C-Sup.

As entrevistas realizadas permitiram refletir sobre os conceitos de currículo evidenciados nas falas dos docentes. Deste modo, foram reveladas práticas de significação desenvolvidas no Curso Superior, o espaço de fronteira desenvolvido durante o curso por alunos e docentes, o hibridismo cultural imbricado nas estratégias adotadas pelos docentes e nas imbricações identitárias dos que fazem o currículo.

A entrevista semi-estruturada foi planejada para ter as seguintes perguntas:

- Como o docente percebe a pluralidade cultural/diversidade no C-Sup?
- Como a pluralidade cultural/diversidade é trabalhada nas suas estratégias ou reflexão como docente?
- O currículo do C-Sup - sua formulação, implementação e avaliação - contempla esta pluralidade cultural/diversidade?

Durante a entrevista, entretanto, foi necessário fazer intervenções e incluir mais perguntas. Assim, dialogando com os fundamentos sobre currículo e multiculturalismo crítico, trago o resultado dos procedimentos analíticos das lembranças do cotidiano, materializadas na gravação registrada, em sua transcrição e algumas ilustrações das vozes dos alunos.

A análise realizada permitiu identificar as tensões multiculturais entre o Ensino Presencial e a Ensino a distância, entre o Docente e Instrutor, entre o currículo (e alguns dos seus desdobramentos Conteúdo/Ambiente virtual de Aprendizagem/Estratégias), entre a Formação dos Oficiais pela Escola Naval (EN) e a Formação dos Oficiais pelo Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW) e, finalmente, sobre as questões de gênero.

Conforme foi apresentado na seção 2.3 e no Apêndice C, todos os docentes

ensinam nos cursos presenciais da EGN. Ainda assim, não foi possível perceber o marcador do ensino a distância ressaltado de forma espontânea, tendo sido necessário, em muitas entrevistas, a intervenção com mais detalhes sobre especificidades do EAD. Para alguns aspectos do currículo, também foi necessário algumas intervenções da pesquisadora.

4.1. Tensões multiculturais entre o ensino presencial e o a distância

Quanto à primeira tensão, o binarismo foi apresentado e o hibridismo também, conforme observa-se no relato abaixo:

Isto foi muito bom. Eu dei a mesma disciplina, para três cursos. Para o CEMOI fase 2, para o nosso C-Sup e CEMOS. Os oficiais que fazem o cemoi fase 2, são oficiais intermediários. Estão no primeiro terço do fluxo da carreira. No CEMOS, a maioria dos Oficiais são egressos da Escola Naval.
No C-Sup a pluralidade é muito maior, conforme já falamos (docente 7).

O docente, após a intervenção desta pesquisadora sobre sua atuação nos outros cursos presenciais, destaca a identidade destes alunos, enfatizando a “maior” pluralidade observada no C-Sup. Ao estabelecer comparações entre os alunos dos cursos que ensina, apresenta-os adotando “essencialismos”, que diferencia estes alunos e os agrupa em blocos. Os oficiais intermediários são os Capitães-Tenentes que possuem menor tempo na Marinha do que os alunos do CEMOS e C-Sup, já oficiais superiores, Capitães-de-Corveta, com maior tempo na Marinha. Para os oficiais superiores, o docente ressalta a diferença em sua formação, adotando mais uma vez, um traço da organização, a formação pela Escola Naval, o que não ocorre com número significativo de alunos do C-Sup, formados pelo Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW). A pluralidade cultural é, portanto, graduada/dimensionada, sendo “maior” ou “sensível” no C-Sup, conforme podemos evidenciar na fala abaixo do mesmo docente:

Considero que é sensível e marcante. Principalmente por ser do curso que congrega Oficiais de origens distintas, formações distintas, experiências profissionais distintas. Ou seja, isso tudo, esse ‘caldinho’ de forma bastante plural, em termos culturais.

Principalmente experiências profissionais. Todos são alunos, que dentro da Instituição estão na faixa do meio da carreira em diante. Os anos progressos, as graduações diversas, as instituições do ensino superior onde foram formados[...]. Não estou me referindo a nível sócio-econômico, mas em termos de formação acadêmica e em termos profissionais (docente 7).

A fala deste docente traz a diversidade e a pluralidade, representada pela distinção em origens, formações e experiências profissionais e também ressalta o essencialismo ao considerar que “todos são alunos”. O nível sócio-econômico, nem gênero, raça ou sexo, não é trazido à discussão, mas sim a formação acadêmica, as experiências profissionais anteriores à Marinha e o tempo decorrido na Marinha.

Outro docente ressalta que apesar de considerar que os alunos do C-Sup realizaram um treinamento, ou seja, fizeram o Curso de Formação de Oficiais (CFO) no CIAW, constituindo-se esta formação um “traço cultural homogêneo”, estes têm diversidade em suas formações profissionais trazidas para a Marinha. Importante destacar que esta fala utiliza o termo “maioria” e não “todos” ao se referir “a uma espécie de formação”, o que constitui para esta pesquisadora um indício do entendimento que um Curso para todos não possibilita que todos se formem “no ideal” de oficiais. Por outro lado, considero importante nesta fala, as profissões apresentadas, tal recurso será abordado em outro momento da análise. Tais exemplos sinalizam que o docente tem mais aproximação com o grupo de alunos, conhecendo um pouco mais de suas especificidades profissionais.

Considero sim, porque a diversidade de formações, ou seja, vai do médico, para o engenheiro, psicólogos, biólogos... é uma forma de diversidade, a verdade que a maioria passa por uma espécie de formação que seria um treinamento da Marinha, há um traço cultural homogêneo aí, apesar disso considero que há uma diversidade sim. (docente 2)

O treinamento, ou seja, o curso de entrada na Marinha, seja no Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW) ou na Escola Naval(EN), diferentes instituições, responsáveis pelo treinamento a diferentes grupos, é trazido como “traço cultural homogêneo” pelo docente.

A possibilidade de ensinar a mesma disciplina nos três cursos da EGN constitui-se um

aspecto importante a considerar na atuação diversificada deste docente. Este docente destaca as estratégias adotadas estabelecendo algumas comparações entre o presencial e o a distância

No C-Sup a plataforma do ensino a distância. Poderia ter compartilhado. Poderia ter passado mais informações, conhecimentos. São as mesmas referências bibliográficas. De uma maneira mais profícua. Poderia passar mais no modo presencial. Absorvem mais no contato presencial. Pode usar também outras coisas. Imagem e som, Texto e som. Interação na forma oralizada tem eco diferente. Mas, por outro lado o tempo da disciplina é maior. Os casos foram adotados no EAD. No presencial você tem 6 tempos de aula. Isto implica o seguinte. A modalidade de ensino a distância. Depende do aluno, se Ele quiser, tem a chance de operacionalizar os conceitos doutrinários. Depende do instrutor e dos alunos. (docente 7)

Agora por outro lado, a instrumentalização, a forma prática, o EAD favorece mais. Você pode dar o caso, interagir com ele durante dias no fórum de discussão. (docente 7)

Nesta comparação o docente traz à reflexão o tempo para o planejamento nos referidos cursos. O tempo prolonga-se no EAD e é reduzido no presencial? o presencial comporta mais que a distância? No EAD a estratégia é apresentada com maior nível de compartilhamento entre docente e aluno, sendo necessário o querer do aluno. O docente em seu planejamento tem no tempo, uma especificidade que constitui a identidade do C-Sup, um curso diferente em sua estratégia. A adoção de uma plataforma sinaliza ao referido docente que são necessárias melhorias no compartilhar, interagir com o aluno e no operacionalizar conhecimentos. A percepção da diferença em relação à modalidade no relato deste docente provoca reflexões em suas estratégias durante o curso que incluem compartilhar e interagir com um aluno militar subordinado.

Após minha intervenção solicitando exemplos sobre como um dos docentes utilizava suas estratégias em função da diversidade, este respondeu.

Como instrutor, eu acredito que ele tenha que tentar conhecer, pegar as características dos alunos, e em função disso trabalhar com cada um, como acontece, principalmente, com esses alunos que ficam mais chegados a gente, só que alguns alunos a gente tem que buscar. (docente 6)

O referido “instrutor” não fez distinções sobre o ensino presencial ou a distância, mas termina sua fala apresentando que há alunos que precisam ser buscados. Considero que

em seu trabalho pedagógico, ele inicia sua fala comentando na 3ª pessoa e conclui de forma mais informal, incluindo-se como “gente”, que enquadro como 1ª pessoa do plural. Aproximo sua fala para o aspecto do EAD que evidencia a busca ao aluno, desde o material didático a estratégias pedagógicas, como um processo de conquista.

As estratégias adotadas pelo docente tomaram rumos diferentes e permitiram sua reflexões sobre o tempo que é apresentado fixado em horas aulas e que no EAD pode ser estendido por 2 meses. Suas reflexões caminham do presencial para o a distância, em diversas trajetórias, adotando os verbos compartilhar para o EAD e passar para o presencial. O instrutor revela que seria importante uma parte presencial. Considero estas idas e vindas, como entre-lugares, transitados por estes docentes, os quais adotam seu essencialismo estratégico quando o conteúdo é considerado como o mesmo por ter as mesmas referências para duas disciplinas. O conteúdo essencializado torna-se diferente, por dois aspectos principais: os alunos e as estratégias adotadas. As similaridades são evidenciadas pela adoção da expressão mesmo/mesma, e as estratégias são apresentadas pelo mesmo docente como a diferença.

Outro docente, com maior experiência na EGN, destaca a diversidade / hibridismo presente no curso:

A COPPEAD não chega a criar uma formatação, porque os professores não têm um jeito naval. Pessoas de renome. Não tem o nosso formato. O pessoal da saúde não sofre esse processo. O EAD respeita muito, mesmo aqueles que vêm para o curso presencial (docente 1)

O docente da COPPEAD é apresentado como “de renome” e “não formatado”. Os alunos do Corpo de Saúde da Marinha (CSM) são apresentados de forma homogênea, não tendo, na visão deste docente, sofrido o processo de formatação da Escola Naval. Para este docente, o EAD respeita e inclui também os que estão numa parte do curso como presencial. Como exemplo de medida, no primeiro ano do desenvolvimento do curso contemplando uma etapa a distância, os alunos do CSM não foram alunos da disciplina Metodologia do Trabalho

Acadêmico, de responsabilidade da EGN (BRASIL, 2009). No ano seguinte, eles continuaram na turma, participando até o período de agosto, nesta disciplina, e cursando as disciplinas presenciais em paralelo (BRASIL, 2010). Deste modo, ao mesmo tempo que o curso apresentou em seu currículo um desmembramento, ele também passou a integrar os que foram “desintegrados”. A adoção da palavra respeito pelo docente indica um aspecto muito apropriado seja para o espaço a distância ou para a discussão multicultural.

O presencial e o a distância continuam presentes no controle das disciplinas, como pode ser destacado na fala deste docente que destaca em dois momentos próximos que no seu chat outros professores participam.

Mesmo em outras questões, no meu chat, com a presença de outros instrutores [...] No meu chat, com a presença de outros professores [...] (docente 5).

Deste modo, temos um exemplo de uma categoria nativa apresentada, relativa à liderança do docente, que destaca a autoria de um *chat*, que se constitui uma estratégia pedagógica compartilhada por docentes e alunos. Os “outros professores” para os alunos são também docentes. Considero tal exemplo emblemático pela interface do presencial que perpassa o a distância, mesmo ao adotar uma ferramenta colaborativa, como o *chat*. A aula e o chat, quando estão em andamento, e em alguns casos, mesmo no planejamento, podem se constituir em momentos colaborativos, nos quais o uso dos pronomes pode variar, conforme a liderança/coordenação e compartilhamento exercido durante a sessão de *chat*. Tal exemplo serve à reflexão por apresentar a diversidade – no grupo dos alunos do C-Sup e também no grupo dos docentes desta disciplina constituída por militar – o instrutor – e dois docentes – os “outros professores”.

Outra situação a ser considerada durante o andamento da sessão de *chat* é a que mostra que, ainda que um docente assuma a coordenação, dividindo assuntos, fazendo planejamento bastante articulado sobre o que cada docente fará durante a sessão, os alunos e docentes iniciam um movimento de perguntas, respostas e comentários, em uma rapidez

pouco prevista. Por vezes, o aluno, diante do silêncio com relação à sua pergunta, “copia e cola” a pergunta diversas vezes, enquanto o docente estava tentando responder a outros alunos e terminou deixando aquele sem resposta. O docente, em algumas situações, também utiliza o “corte e cola” para responder o que já havia sido respondido e, de certa forma para acalmar o aluno. Ambos, docentes e alunos, sabem que, ao término da sessão, poderão ler toda a sessão de *chat*, com calma.

Deste modo, considero que o andamento de sessão de chat conduzida por mais de um docente tem um potencial multicultural, visto que a coordenação proposta é subvertida pelos alunos, outras vezes pelos docentes, que, pela agilidade da ferramenta, ficam envolvidos e terminam esquecendo, no “calor” do *chat* dos outros momentos que complementariam e aprofundariam a discussão desenvolvida nessa referida sessão. Para ilustrar, destaco uma sessão de *chat*³³ com a presença de 4 alunos em que o docente encerrou a sessão exausto, observando que a participação dos alunos foi envolvente e que sua expectativa em relação ao número de alunos não foi correspondida. Os alunos possuíam a experiência profissional no tema e aproveitaram, também, a proposta do docente para o referido *chat*, prolongando-se, inclusive, o tempo estabelecido e, de certa forma, assumindo, junto com o docente, a parceria na condução do *chat*.

Um dos “outros professores” apresenta abaixo uma reflexão, que traz mais aspectos comparativos da tensão entre o presencial e o a distância

Eu acho que a principal atividade pedagógica é o próprio chat e eu gosto do chat porque acho que ele é um canal aberto de diálogo que torna eficiente determinadas manifestações que eventualmente não aconteceriam na sala de aula e que aos olhos de uma eventual não exposição, que não é verdadeira porque na verdade tem exposição dado que o próprio nome revela quem é o autor do que fala, de qualquer modo isso deixa as pessoas mais a vontade, acho que esse é o principal canal (docente 8).

Para este docente, o nome já funciona como exposição, como um indicativo sobre

³³ Ocorrida em 2009, na disciplina de logística. Relato de docente e acesso à sessão no Ambiente do Curso. Na ocasião as sessões de *chat* não eram consideradas de caráter obrigatório para os alunos.

a identidade do aluno que possibilita outro tipo de manifestação que não ocorreria possivelmente em sala de aula “presencial”, concluindo que, ainda assim, o momento do *chat*, como canal aberto de diálogo, contribui para que os alunos fiquem mais à vontade. A docente assume, portanto, sua opção estratégica de fazer, da sessão de *chat*, um espaço dialógico.

Os elementos desta tensão podem ser associados ao processo de construção da identidade de um docente, como abaixo ressaltado:

Já existe o gap da situação não tradicional, do controle pela percepção intuitiva do acompanhamento pelo olhar e gestos dos alunos, de saber como esta acompanhando ou não[...]

Então no curso a distância, a aferição é mais observada, nos desafios a ser mais metódico ao controle da avaliação, mais panóptico, mais centralizador. Obriga a escrever mais. Estamos acostumados a resolver oralmente. (docente 9).

Claro, isto acontece no presencial. Em função da modéstia que tenho no ensino a distância, o desafio dos docentes que estão gerindo o EAD é imprimir direção ao aluno a distância, que o discente não pode perder o foco dos objetivos, isto exige uma dedicação muito maior do corpo docente. Presencial é mais fácil, administra oralmente, tem aquele contato. O EAD nos obriga a escrever sempre, exaustivo. (docente 9).

O *gap*, uma lacuna, é percebida pelo docente. Estar em curso a distância possibilita reflexões em sua atuação, provoca comparações nas estratégias adotadas no tradicional e “não tradicional”. O docente traz outras evidências em seu relato comentando a sua participação na criação de um curso a distância para outra Universidade, trazendo:

Também vou me basear na experiência que participei do ensino a distância na PUC. Foi implementado, de um ano para outro, o curso de graduação da história. Tinha por exemplo um número limitado de alunos presenciais. O número de alunos dobrou. A pluralidade do corpo docente, pois contou com vários especialistas de História e o que tinha em comum é que todos eram professores de história. É claro que são professores oriundos de outras Universidades, daí a ênfase da Faculdade de Formação de Professores, em licenciatura, formar profissionais da área de história.

Aqui dentro da Marinha, eu vejo a pluralidade diferente, como ela ser operada em função das especificidades, não sei.

Talvez um oficial fuzileiro ou da armada, que tinha tido experiências de ser adido no estrangeiro, pode ser um docente correspondente a demanda plural dos oficiais-alunos no corpo discente.

Explorar a diversidade do corpo docente para atender a demanda do corpo discente, talvez seja uma estratégia.

O docente articula a equipe de professores de história como plural, pelas suas

experiências e traz a comparação para a Marinha, destacando a demanda plural do corpo docente que pode ser correspondente à pluralidade do corpo docente.

Há também docentes que se contrapõem e destacam que o ensino é “mais do mesmo” e não percebe diferenças entre o EAD e o presencial, ressaltando a importância de se conhecer o que o aluno precisa e a sua identidade.

*A minha impressão, até onde posso ver, é que nosso ensino é mais do mesmo
As publicações são as mesmas, os formatos também, só mudou o meio.
Na minha avaliação o EAD deveria ser adequado ao que 1 o aluno precisa, 2 ao que o aluno é.
Não sei se ele é pensado assim. Mesmo que tivesse sido pensado, seria a revelia do aluno. Não se sabe efetivamente quem são os alunos
Teria que haver uma pesquisa. Dizendo olha os alunos são dessa maneira, eles querem isto, eles têm esse background cultural, Para ter uma ideia deste aluno. O que o aluno não quer, não aceita. Ele é simplesmente o que já era feito, antes era por correspondência, hoje ele é a distância.
Há alguns recursos, o recurso do chat, apostilas em meio eletrônico. Não vejo muita diferença do já era feito (docente 3).*

Para este docente, seriam necessárias pesquisas sobre o aluno do C-Sup, sendo que os dados que ele possui acerca dos alunos – posto, Corpo, Quadro, informações disponíveis nos perfis - não possibilitam uma intervenção em sua estratégia como docente.

Mais um docente não apresenta em sua resposta distinções do EAD para o presencial, trazendo, em sua fala, o conteúdo como um traço homogêneo a ser oferecido. Para este docente, o EAD não apresenta “grandes” contribuições para lidar com a pluralidade do curso ou aproveitar esta pluralidade em sua atividade docente. O conteúdo do curso é essencializado, constituindo-se um aspecto homogeneizador:

Não considero que faça muito diferença, o que eu acho que vai trazer uma homogeneização pra essas pessoas é justamente o conteúdo da disciplina, o fato de ser a distância ou presencial eu não vejo grande diferença não (docente 2).

O referido docente ensinou grande número de disciplinas durante o curso, tendo realizado fóruns de discussão, diversas sessões de *chat*, respondido *e-mails*, elaborado provas, orientado alunos do C-Sup para orientação de Monografias, sendo também corretor

de monografias (BRASIL, 2011)³⁴. A adoção destas estratégias não possibilitou, ao docente, contemplar o potencial multicultural que o EAD lhe proporcionou. Para este docente, a pesquisadora não fez intervenções solicitando exemplos e desdobramentos de suas respostas.

Outro docente respondeu inicialmente que não há diversidade cultural, destacando o papel dos conteúdos, os “assuntos”:

Se eu considero que há pluralidade cultural no C-Sup? Muito pouco, muito pouco. Não acha que tenha muito, .eu acho que vai focar em determinados assuntos, que não é cultural (Docente 6).

Neste caso, solicitei desdobramento em uma segunda pergunta, ao intervir sobre os alunos do C-Sup. A questão da homogeneidade da turma foi enfatizada e identifiquei, na resposta, um espaço de tensão e ambivalência, como se percebe a seguir:

Não, completamente distintos, completamente... são heterogêneos, por causa da falta de contato em sala de aula, talvez isso faça com que eles trocam poucas informações.....esse ensino a distância bloqueia culturalmente as pessoa.(Docente 6).

Sua experiência como ex-aluna e como docente em duas turmas seguidas lhe sinaliza que o EAD “bloqueia culturalmente” os alunos. Considera necessário que os alunos troquem mais informações.

Os questionários respondidos pelos alunos também ilustram estratégias adotadas que contemplam a diversidade:

Somente nos debates realizados durante os chat em que os alunos eram chamados a apresentarem suas experiências nos seus atuais locais de trabalho. De resto, algumas disciplinas permitiram apresentar essa diversidade mais que outras, como por exemplo, nos bate-papos e fóruns de discussão de logística.(aluno 1)

O aluno, portanto, apresenta um exemplo de ancoragem cultural dos conteúdos e demonstra, também, em sua fala, o seu processo identitário como militar e aluno, pois aguarda “um chamamento para apresentar”, revelando, também, uma tensão entre o ensino presencial e a distância. A autonomia desenvolvida pelos alunos exemplificada pela

³⁴ Informações obtidas no Ambiente TelEduc.

subversão nos momentos da condução do *chat* não é percebida de maneira homogênea e o aluno, então, trata de uma escala de níveis de “permissão” entre as disciplinas. A disciplina é essencializada na estratégia desenvolvida por um docente e, também, nas situações desenvolvidas em que alunos e docentes se permitem ultrapassar fronteiras entre o ensino presencial e a distância, entre seus processos de construção identitárias, ao assumirem algum marcador mestre nos papéis de militar, aluno e docente. É possível observar, no exemplo do aluno, um potencial multicultural revelado na estratégia desenvolvida para operacionalizar o currículo da disciplina Logística, que não foi possível identificar nos filtros selecionados para análise do currículo, como documento.

A identidade organizacional da Marinha é apresentada por outro aluno, ao evidenciar a tensão entre os pilares - hierarquia e disciplina e ao utilizar o termo “embora” e considerar que as disciplinas apontam, em seus conteúdos, para a diversidade, bem como, ao incluir, em seus discursos, outros aspectos culturais, como evidências dessa pluralidade cultural.

Embora o curso seja conduzido à luz dos pilares das Forças Armadas – hierarquia e disciplina – que costumam padronizar procedimentos e normas de conduta, as disciplinas do C-Sup, que contemplam temas de diversas áreas apontam para a diversidade. Também é razoável admitir que as características provenientes dos costumes da região de origem de cada aluno e a multiplicidade de formações/aprimoramentos profissionais do grupo torna evidente a pluralidade cultural (aluno 2).

Outro aluno destaca a diversidade e a pluralidade cultural em docentes e discentes, trazendo exemplos de crítica cultural e ancoragem cultural que contemplam espaços de participação:

A partir do momento que reúne Oficiais de diversos Corpos e Quadros, de idades e sexos diferentes, assim como, com formações acadêmicas e credos religiosos dos mais variados, oriundos e residentes em diferentes regiões do país, com etnias diferentes, fica comprovada a diversidade e pluralidade cultural. Cabe destacar, tanto no Corpo Docente quanto Discente, uma vez que, o curso é bastante participativo, todos expressam suas convicções, apresentam suas dúvidas e questionamentos, trocam ideias e experiências, defendem seus pontos de vista (aluno 3).

O mesmo aluno, como aluno “fora de sede”, apresenta uma evidência que exemplifica uma situação que aproxima o ensino a distância do ensino presencial:

Sem dúvida, e é tão óbvio que é difícil comentar: todos que estão fora de sede podem certificar a afirmação. A qualquer momento podemos trazer para o ambiente do curso uma grande quantidade de informações, em tempo real de onde estamos. (aluno 3)

Para aprofundar a discussão, no fórum de discussão já apresentado destaque as falas de dois alunos da turma 2010 que evidenciam o binarismo ensino presencial/a distância, ilustrando o que já foi apontado pelos docentes:

Sem dúvida, o C-Sup contribuiu no incremento da cultura de ensino a distância na MB. Porém, muito ainda deve ser aprimorado, para que esta ferramenta tenha a eficiência e a eficácia necessária para a melhoria da formação dos Oficiais. Mesmo sendo uma ferramenta útil, o EAD não substitui a formação presencial necessária a curso deste nível. Deveria ser incluído, mesmo que parcialmente, aulas presenciais durante o curso, haja vista as dificuldades de acesso aos chats por motivos de serviço, reuniões e outras fainas administrativas, o que melhoraria sobremaneira a formação dos Oficiais que é o propósito final do curso. (aluno 5 – Turma 2010)

Acredito que o sistema de EAD facilita a participação de alunos de outros estados e regiões nos cursos ministrados, mas senti muito a falta da relação interpessoal com o instrutor/professor. O conhecimento obtido é inegável, mas ainda não substitui os cursos presenciais. Precisamos evoluir e muito (aluno 6 – turma 2010)

O essencialismo é revelado por assumirem a perspectiva da formação continuada, onde um curso realizado após, em média 15 anos, na Organização, é considerado como uma melhoria na formação dos Oficiais formados pelo CIAW e Escola Naval. A melhoria é necessária em todas as atividades profissionais e o essencialismo apresentado revela como os processos de construção identitárias estão em mobilidade, pois, mesmo em um curso com o propósito de aperfeiçoar o pessoal para o exercício de cargos de comando, chefia e direção e nos altos escalões da Marinha, a formação “profissional” está atrelada aos cursos de formação e de ingresso na Marinha.

As comparações com o ensino presencial são utilizadas como parte de um essencialismo, para facilitar a aproximação com o docente enraizado com esta herança escolar. Ainda que esta escolha desmotive alguns docentes, outros caminhos que optaram

pela defesa do ensino a distância, elencando suas vantagens e outras defesas da “cultura do ensino a distância”, em nossa *práxis*, tiveram menor êxito. Deste modo, ficamos na fronteira, marcando diferenças, vivenciando um hibridismo, enfrentando estas tensões (GABRIEL, 2006).

4.2. Tensões Multiculturais relacionadas ao Projeto da EGN, sua identidade institucional: Ensino Militar/ Ensino Acadêmico

Sobre a segunda tensão, destaco os relatos abaixo que trazem aspectos relacionados ao ensino acadêmico e ao ensino militar.

Deste modo, um docente apresenta a estratégia da instituição de oferecer um conhecimento “igual” a todos os oficiais, em um período da carreira e articula tal tentativa a um nivelamento de conhecimentos. A presença de professores do Magistério, deste modo, não garante por si só um tipo de discurso na sessão de *chat*.

Eu entendo que depende de cada disciplina. O C-Sup procura fazer um nivelamento, dos conhecimentos que acham necessários para os oficiais, no meio da carreira em diante. Há um nivelamento.

Como falei o contato é muito pouco, no chat temos que tentar. Ao mesmo tempo, ao tentar adequar o discurso para o médico, pode ser que o engenheiro não entenda. É uma tentativa de aumentar a compreensão do assunto. Atualmente, o que nós fazemos muito, é tentar igualar, para que todos entendam. Mesmo em outras questões, no meu chat. Existia a presença de outros instrutores. Eu não vi a preocupação acadêmica. De adequar o discurso. Porque profissão para mim, no c-sup são todos militares. Não vejo diferenças. Médicos, engenheiros, militares. Todos são militares. Buscando adequar para militares. (docente 5)

O docente assume um “essencialismo” ao destacar que “todos são militares”, entretanto apresenta a impossibilidade de “adequar” um discurso para o médico que o engenheiro não “entenda.” As diferenças dentro da diferença não são apresentadas, visto que o médico e o engenheiro foram apresentados como blocos homogêneos, ou seja, reduções e identidades congeladas (CANEN e MOREIRA, 2001). O “nivelamento” e o “igualar conhecimentos” é assumido como estratégia pedagógica.

A identidade do curso é evidenciada por um docente, mais uma vez, atrelada às

identidades dos alunos:

*O C-Sup não faz almirantes. Ele não tem preocupação de formatar. Tem a permissão.
A cultura do aluno é respeitada. Ele tem a permissão para ser cultural (docente 1).*

O C-Sup tem como alunos oficiais dos Corpos e Quadros que atualmente podem alcançar ao posto de Almirante, entretanto o número é reduzido. Para este docente a identidade dos alunos neste curso permite respeitar a cultura do aluno, o que considero *potencial* multicultural.

Ensinar em uma escola militar torna o ensino Militar? Conforme apresentado no item 2.3 desta dissertação, o C-Sup é ministrado a distância, tem autonomia em relação aos marcos regulatórios estabelecidos em marcos regulatórios civis, que permitem experiências no C-Sup, ou seja, são as “permissões culturais”, já apontadas pelo docente 1.

O ensino militar permite realizar experiências acadêmicas relevantes para o campo do currículo. Acompanhar uma matriz de conteúdos curriculares ao longo de uma trajetória profissional, sendo esta matriz possível em um mesmo ano letivo para um docente, é central, como destaca este docente ao ser solicitado quanto a sua docência nos demais cursos da EGN.

*Isto foi muito bom. Eu dei a mesma disciplina, para três cursos. Para o CEMOI fase 2, para o nosso C-Sup e CEMOS. Os oficiais que fazem o cemoi fase 2, são oficiais intermediários. Estão no primeiro terço do fluxo da carreira. O de oficiais, a grande maioria são egressos da Escola Naval.
No C-Sup a pluralidade é muito maior, conforme já falamos (docente 7).*

A despeito da discussão sobre o encadeamento destes currículos e as motivações para se ter uma mesma disciplina em três cursos, o docente já evidenciou, em sua estratégia, que ele estabeleceu diferenças, em função da diversidade dos alunos. Deste modo, considero que não é possível ter a mesma disciplina, mesmo quando o documento normatizador é idêntico. A identidade dos alunos (perfil / sondagem) e o tipo de modalidade são aspectos considerados de uma forma singular, por este docente.

A inserção de professores, os não-militares, torna o ensino, acadêmico? O militar precisa ouvir um discurso acadêmico adequado ao militar? Volto à um relato anterior para melhor compreensão deste aspecto.

Eu entendo que depende de cada disciplina. O C-Sup procura fazer um nivelamento, dos conhecimentos que acham necessários para os oficiais, no meio da carreira em diante. Há um nivelamento.

Como falei o contato é muito pouco, no chat temos que tentar. Ao mesmo tempo, ao tentar adequar o discurso para o médico, pode ser que o engenheiro não entenda.

É uma tentativa de aumentar a compreensão do assunto. Atualmente, o que nós fazemos muito, é tentar igualar, para que todos entendam. Mesmo em outras questões, no meu chat. Existia a presença de outros instrutores. Eu não vi a preocupação acadêmica. De adequar o discurso. Porque profissão para mim, no c-sup são todos militares. Não vejo diferenças. Médicos, engenheiros, militares. Todos são militares. Buscando adequar para militares (docente 5).

Na disciplina comentada neste registro, há militares e civis coordenando a sessão de *chat*. O docente militar registra que, mesmo com a participação dos docentes – professores do Magistério – não foi possível identificar a adequação ao discurso acadêmico. Ou seja, a participação de professores do Magistério não possibilita esta adequação, na opinião deste docente, que encerra sua fala afirmando que há o discurso “adequado” ao militar. O docente assume, então, um congelamento identitário – “os militares”, para o qual destaca dois exemplos de profissões envolvidas nesse grupo – os médicos e os engenheiros. Considero esta disciplina como um exemplo emblemático, na qual a participação de mais docentes constitui uma singularidade. Tal exemplo serve à nossa reflexão, por apresentar a diversidade no grupo dos alunos do C-Sup e também nos docentes desta disciplina, constituída por militar – o instrutor – e dois docentes – os “outros professores”.

Como caracterizar um discurso acadêmico? Como ter um discurso para o militar? Ser militar significa que é capaz de desenvolver um discurso adequado ao militar, neste caso, Oficiais da Marinha? Mais uma vez, a identidade é apresentada ora como militar, ora como oficial.

A EGN optou por uma caminhada de ensino com a participação mais intensa de professores, por meio de cursos incluídos em seus cursos de carreira, conforme pode ser

verificado no registro da fala do Chefe do Estado-Maior por ocasião da aula inaugural para as turmas de 2008.

Um ponto importante a ser considerado nos cursos da EGN relaciona-se ao que se denomina de “verdade definitiva”. Sabemos que os ciclos de evolução na área do conhecimento sucedem-se em períodos relativamente curtos que, segundo alguns analistas, compreendem contextos temporais de mais ou menos cinco anos. Dessa forma, com o passar do tempo, determinados assuntos que eram considerados como verdadeiros, passam a ser reavaliados e adquirem nova conotação. À EGN é dada a atribuição de quebrar o paradigma das “certezas absolutas” na formação do oficial. Ao início dos cursos os alunos são conclamados a terem uma “visão cinza” de concepções preestabelecidas, devendo estar preocupados em aprofundar as pesquisas e os estudos que garantam identificar “como” e “quando” a MB deve conceber formulações políticas e estratégicas adequadas às peculiaridades brasileiras (SILVA FILHO, 2008).

A comunicação do Diretor da EGN, na revista da Escola de Guerra Naval, reforça tal entendimento:

O oficial, ao iniciar o seu curso na EGN, é conclamado a deixar de pensar em certezas absolutas e passar a preocupar-se em aprofundar os estudos para pesquisar e identificar como a Marinha precisa conceber formulações políticas e estratégicas adequadas às peculiaridades brasileiras. Não existe mais o PRETO e o BRANCO. Tudo passa a ser CINZA. E é aí que se vai encontrar o ponto de contato da EGN com as Universidades (LOUREIRO, 2010).

Destaco, ainda, uma alteração curricular em dois cursos da EGN, como a ocorrida em 2003, enfatizada na fala do Diretor da EGN:

Foi consciente desse fato que na EGN, desde o ano de 2003, os Cursos de Política e Estratégia Marítimas (CPEM) e Estado-Maior para Oficiais Superiores (C-EMOS) tiveram suas estruturas alteradas pela incorporação de disciplinas de fundamentação teórica, ministradas por professores do Instituto COPPEAD de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPEAD/UFRJ), compondo cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* tipo *Master of Business Administration* (MBA) (LOUREIRO, 2008).

Tal medida é acrescentada ao C-Sup, quando em 2009 há uma alteração curricular no C-Sup, por meio da inclusão do curso de Gestão em Saúde, presencial, uma vez por semana, para os oficiais do Corpo de Saúde da Marinha. Deste modo, considera-se que as interfaces e ajustes curriculares possibilitam maior interação, bem como, provocam maior debate entre os ensinamentos ministrados por cada organização EGN e Universidade. Para esta pesquisadora, a EGN tem uma atribuição a mais, conforme destacada por Silva Filho (2008): a de quebrar paradigmas na formação do oficial, aprofundar estudos, pesquisar, conceber

formulações políticas e estratégicas adequadas às peculiaridades brasileiras, de modo a desenvolver a chamada “visão cinza³⁵”, o ponto de contato entre a EGN e as Universidades.

Deste modo, algumas estratégias de ensino são adotadas em “bloco”. O C-Sup possui disciplinas com referências bibliográficas que também são exigidas aos alunos do CEMOS por ocasião do Exame para o CEMOS, os docentes que ensinam no CEMOS também ensinam no C-Sup, 70% dos temas de Monografia são os mesmos da lista de temas do CEMOS.

Considero esta estratégia em bloco uma característica marcante da organização, que a distingue e diferencia. A Marinha possui a possibilidade de ter a visão dos seus currículos e estratégias adotadas de certa forma rápida, possibilitando uma visão global do seu ensino. A Marinha pode planejar e pensar seus cursos de forma estratégica, tendo, como horizonte, a permanência de seus alunos – os oficiais – em tarefas de assessoria na instituição. Nestas tarefas, a pesquisa é essencial. A pesquisa também ocorre em cursos anteriores, mas na EGN tal aproximação é ressaltada por meio da “visão cinza” acima referida.

4.3. Tensões relacionadas aos processos de construção da identidade dos Docentes

Ao refletir sobre a terceira tensão, destaco a adoção da nomenclatura docente, englobando as funções de instrutor e Professor do Magistério, podendo os mesmos serem docentes responsáveis/coordenadores ou atuarem como tutores. Não é adotada na EGN, a nomenclatura tutor, nas atividades do curso a distância. Continuo, portanto, a reflexão sobre a identidade dos docentes, identificando tensões entre a docência e a instrutoria.

Nos relatos transcritos, tal situação é refletida pois os docentes utilizam os termos

³⁵ Expressão adotada para o meio-termo na Marinha, utilizada também como gíria marinheira. Nem preto, nem branco.

instrutor e professor, não tendo sido utilizado em nenhum momento das entrevistas o termo tutor.

Um docente ressalta que trabalha no “seu” chat com “outros professores”, e conclui que nós – ou seja, eles e os outros – têm o discurso adequado para os militares, visto que não adequaram suas falas na sessão para o discurso acadêmico, conforme evidência abaixo:

*No meu chat, com a presença de outros professores. Eu não vi a adequação para o discurso acadêmico. Para mim, são todos militares. Nós temos o discurso adequado para os militares[...]
É o primeiro ano que eu estou nessa função. O contato mais direto com os alunos foi através do chat. (docente 5)*

A pouca experiência como instrutor é evidenciada como um aspecto que reduz suas possibilidades de identificar e qualificar as diferenças ou para realçar sua inexperiência em relação ao EAD:

*[...]Tenho pouca experiência, pra qualificar as diferenças. (docente 5)
Com relação ao ensino a distância a minha experiência é muito limitada. A minha experiência sempre foi com o ensino presencial.(docente 3)*

O instrutor no C-Sup, como superior hierárquico do aluno, particulariza sua estratégia e “busca o aluno” militar subordinado.

Como instrutor, eu acredito que ele tenha que tentar conhecer, pegar as características dos alunos, e em função disso, trabalhar com cada um, como acontece, principalmente, com esses alunos que ficam mais chegados a gente, só que alguns alunos temos que buscar (docente 6).

Neste caso trata-se de um docente que acompanha a turma, durante todo o ano letivo, por ser instrutora de Metodologia do Trabalho Acadêmico. Em sua disciplina, desenvolve atividades de acompanhamento dos alunos e, ainda assim, revela que é necessário buscar alguns para este processo de acompanhamento. Deste modo, ela revela a necessidade de um trabalho individualizado, por parte do instrutor, não enfatizando, neste momento, algum subgrupo/grupo identificado.

Outro docente utiliza, em sua fala, tanto o termo instrutor como professor, utilizando-os como sinônimos e trazendo junto a estratégia como um componente da

diferença.

Na verdade, o currículo não é aquilo que está escrito, é o que o professor leva, que dependendo do instrutor, pode ser completamente diferente, ênfases diferentes. (docente 4).

Ressalto, como emblemática, a pluralidade aplicada também ao docente, que traz, em sua fala elencada, o seu tipo de experiência profissional, apresentando-a como operativa. Suas origens no plural, sua formação no singular e, por fim, a particularização de sua experiência profissional ficam evidentes em seu discurso:

Mas aí a pluralidade também se aplica a mim. As minhas origens, a minha formação, a minha experiência profissional, que é operacional, operativa (docente 7).

As evidências apresentadas revelaram vários tipos de docentes, o que permite estabelecer comparações entre aqueles formados pela Escola Naval, os “formatados”, e os seus alunos do C-Sup, “não formatados”, formados pelo CIAW. No CEMOS, os docentes do C-Sup ensinam a uma maioria de alunos, também formados pela EN e, de acordo com o docente 1, há dificuldades de se ensinar em uma turma considerada diversificada – a do C-Sup - que “não é formatada”, mas que passa por um tipo de/certo processo de aculturação, conforme apontado pelo docente:

Eles têm mais dificuldade de trabalhar no C-Sup do que no CEMOS. Porque ele é um formatado e o CEMOS é formatado, eles estão no ambiente, quando ele chega aqui e encontra um Médico, Psicóloga, um Apoio a Saúde, ele não tem facilidade, embora falem a mesma gíria, há um certo processo de aculturação, mas não é um processo forte (docente 1).

O processo de aculturação desenvolvido no CIAW é considerado, por este docente, como menor (“não forte”). Neste caso, temos um processo de formação de oficiais desenvolvido de forma diferente para os oficiais oriundos do CIAW, em função da idade dos alunos, suas inserções anteriores no mundo profissional, suas formações acadêmicas, suas vidas familiares (alguns destes alunos ingressam na MB casados).

Os docentes do C-Sup participam nas demais atividades curriculares desenvolvidas pela EGN como jogos realizados com alunos militares de outras Forças no

CEMOS. São docentes que realizaram cursos em Marinhas Amigas e, também, nas Instituições de Ensino Superior, como graduados ou nos Mestrados e Doutorados. Ensinam aos alunos de Marinhas Amigas no CEMOS e a funcionários civis da Marinha e outras Forças e Organizações no CPEM. Além disto, entre os alunos e docentes, há oficiais que participaram em diferentes missões de paz e em Operações com outras Forças e órgãos extra-MB. Os processos de construção identitárias vivido por estes docentes constituem terreno fértil para desenvolver potenciais multiculturais em estratégias pedagógicas de ancoragem cultural e crítica cultural. Os processos revelam que os docentes do C-Sup possuem elementos que indicam terem ultrapassado fronteiras de sua “formatação”.

Portanto, pode ser destacado, nesta tensão, a pluralidade entre os docentes, em que é ressaltado um certo binarismo entre o docente “formatado” e seus alunos, “não formatados”. Mais uma vez, ressalta-se a pluralidade entre os docentes e os alunos.

4.4. Tensões relacionadas aos processos de construção de identidade do curso – questões curriculares

Nesta seção trataremos das imbricações entre os conteúdos previstos no currículo, o desenvolvimento do curso no Ambiente virtual de Aprendizagem, bem como as Estratégias adotadas por docentes para desenvolverem os currículos.

O Ensino a distância desenvolvido em instituições de ensino por meio dos chamados ambientes virtuais de aprendizagem apresentam o conteúdo fragmentado em suas ferramentas (diários de bordo, agendas, material de apoio, pastas, *portfólios*, entre outros) e nas estratégias pedagógicas (as quais podem adotar ferramentas como fóruns de discussão e sessões de bate-papo ou podem ser constituídas de outros recursos e outras organizações do conteúdo e estratégias, sendo incentivada a diversidade destes recursos). O ensino a distância

pode contribuir para contemplar potenciais multiculturais no C-Sup? As tensões relacionadas ao curso iniciam esta análise.

Um docente inicialmente considera que o curso não contempla a diversidade, conforme registro abaixo:

Não, não acho que contempla não. Eu penso que é o interesse de cada instrutor em tentar identificar essas diferenças. Mas o curso não tem essa visão não. O curso ao contrário, eu acho que o curso pensa que a turma é homogênea, trabalha como se fosse uma turma homogênea (docente 6).

O curso essencializado traz ao docente, também aparentemente essencializado, a responsabilidade de identificar as diferenças. Desse modo, foi necessário entender o que era curso para este docente, intervindo:

A estrutura do curso é como se fosse um departamento de uma faculdade e são os instrutores, o corpo docente não se preocupa se a turma é heterogênea ou não, ele trabalha a disciplina, não sabe o perfil de cada um, vai saber depois que é reprovado, vai analisar as situações e repensar alguns aspectos do curso (docente 6).

Tal registro representa oposição a um comentário de um docente que procura conhecer os seus alunos, visualizá-los no perfil que preenchem no ambiente do curso:

Eu acho essencial no chat está sabendo quem é o aluno. Preciso reforçar mais um ponto. Entrar com nickname, para mim atrapalharia. Eu quero saber se é um Oficial engenheiro. Se é um homem ou mulher. No segundo chat, eu já escolhi. Eu fui ao perfil, ver quem era o aluno (docente 7).

O ambiente permite, em diversas visões, que se clique em *links* com o nome do aluno, tendo-se acesso aos dados pessoais e ao perfil, ambos preenchidos pelos alunos. A particularidade da sessão de *chat* é que, nesta visão, o aluno poderá entrar na sala com outro nome digitado pelo aluno. Durante o curso, os alunos são orientados a preencherem este campo da seguinte maneira “CC(T) NOME”, portanto incluem Posto, Corpo/Quadro e seu “nome de Guerra”. Este docente precisa saber mais sobre seu aluno e o faz a medida que precisa, clicando em seu nome para leitura dos perfis. Para o segundo chat, já conhece melhor seu aluno.

Deste modo, como ilustração, selecionei trechos de 4 perfis, os quais apresentam algumas adaptações com o intuito de omitir a identificação pessoal do aluno. Os perfis

selecionados apresentam alunos que, ao redigirem seus perfis no ambiente, apresentam-se e registram suas trajetórias na Marinha e em outras Organizações. Destes, apenas 2 alunos elencados apresentam informações pessoais.

Sou Tecnólogo de Processamento de Dados formado pela Instituição A, no ano de 1992. Entrei para o Exército em 1984 de onde saí (na graduação de 2º Sargento) em 1996 para entrar para a Marinha. Fui oficial do Quadro Complementar de Fuzileiros Navais e migrei para o Quadro Técnico em 1997. Estou servindo no Centro de Instrução B desde 2001, onde exerço a função de Encarregado do Serviço de Processamento de Dados e também sou instrutor dos cursos de Formação de Oficiais e cursos expeditos voltados para área de processamento de dados. Sou carioca, casado e tenho uma filha de 8 anos. Adoro praticar corrida e natação.
(registro de trecho de perfil de aluno, adaptado para omitir a identificação pessoal)

Este aluno revela sua trajetória da Faculdade, realizada quando ainda era Sargento do Exército, sua entrada na Marinha, ao ingressar no Quadro Complementar de Fuzileiros Navais e, depois, ao migrar para o Quadro Técnico, onde permanece atualmente, apresentando suas atuais funções e, finalmente revelando sua origem cultural e seus dados pessoais.

Outro aluno apresenta sua vida apenas a partir da Marinha, demonstrando, também, que pertenceu ao Quadro Complementar de Oficiais e, depois, que mudou deste Quadro para o Corpo de Engenheiros Navais, não tendo explicado se tal ocorreu por migração ou por concurso externo. Apresentou sua trajetória, elencando as Organizações Militares onde passou e a sua atual.

Após ingressar na MB como QC-FN, servi em Organizações A, B e C dos Fuzileiros Navais. Como Engenheiro Naval, servi no Navio X, Arsenal, IPQM, DSAM, e em algumas Organizações no Exterior. No momento, na Diretoria Especializada (registro de trecho de perfil de aluno, adaptado para omitir a identificação pessoal)

Outra aluna destaca sua trajetória, também a partir de sua formação antes da Marinha, sua origem cultural sinalizada pelo Estado da Universidade cursada, elencando as Organizações da Marinha e Extra Marinha onde serviu. Deste modo, mais uma militar que serviu ao Exército Brasileiro, como instrutora.

Ingressei nas fileiras da MB em 19XX, e hoje tenho XX anos de serviço ativo, com os tempos incorporados. Formada em Nutrição pela Universidade Federal do Rio

Grande do Norte em 1980, estando na Marinha no ano seguinte, abri outras frentes de trabalho fora da minha profissão, quais sejam: Instrutora durante 2 anos no Exército Brasileiro[...]; Inspetora Naval durante 3 anos em uma Delegacia de Capitania dos Portos em XX, Assistente de Almirante durante XX anos da minha carreira, quando computei 1 ano de embarque na Esquadra. Servi também na área de Intendência durante os meus 10 primeiros anos na Marinha [...]. Como vivência extra-Marinha, além do EB, servi 4 anos no Ministério da Defesa[...]
(registro de trecho de perfil de aluno, adaptado para omitir a identificação pessoal)

A última aluna selecionada apresenta as cidades onde morou, sendo mais uma que serviu ao Exército, apresentando sua trajetória na MB, pontuada pelas diversas Organizações onde serviu para, finalmente, apresentar seus dados pessoais.

Morei nas cidades de Belém, Campinas, Petrolina, Resende, Rio e Brasília. Trabalhei em várias Prefeituras e consultórios e em 1996 servi ao Exército Brasileiro como temporária. No ano seguinte ingressei na MB. Servi em um Batalhão de fuzileiros, em um Hospital Naval e atualmente na Odontoclínica Central da Marinha. Sou casada, tenho dois filhos e três enteadas.(registro de trecho de perfil de aluno, adaptado para omitir a identificação pessoal) .

O docente que aproveita esta ferramenta, como estratégia didática, pode compreender melhor os processos de construção de identidades individuais e coletivas – a turma C-Sup de cada ano - intervindo no planejamento, principalmente, em termos de possibilidade dada ao aluno de redigir seu perfil, com criatividade e maior autonomia, ao se apresentar para todos que utilizam o ambiente virtual.

Ao intervir com comentários práticos sobre o momento do chat, outro docente acrescentou, comparando-a a uma experiência presencial em que alunos de um curso e seus docentes permaneciam com seus trajes civis – “o paisano”:

*O lado bom. Gosto de saber com quem estou falando. Me dá um conforto saber que estou falando com um capitão-de-corveta T.
Exemplo de um curso que fiz nos EUA, no Navy War College, Um almirante dando aula. Um professor que é Mar-e-Guerra e um aluno que é almirante, para evitar a barreira psicológica, no momento das perguntas.
A ideia fantástica. Voce lida com um paisano que está tendo aula com você.
Mesmo sabendo que ele é um almirante. Te deixa mais a vontade.
É diferente. Facilita. Foi no presencial. Na distância fico um pouco incomodado de não saber quem está ai.
Se eu estivesse com a câmera, por mim, o aluno poderia até estar paisano.*

A ideia considerada adequada para um curso presencial é avaliada como inadequada para um curso a distância. O “conforto” que o docente possui em ter revelado

minimamente alguns marcadores identitários servem como auxílio em suas estratégias. Há incômodos a distância, são necessárias estratégias de aproximação.

A identificação dos alunos (por meio dos marcadores identitários postos, corpos e quadros) vai de encontro à experiência desenvolvida em outro curso, ministrado para oficiais e praças, no qual se optou por não adotar a indicação de patentes:

Acreditando que a diferença de patentes poderia ser um elemento de interferência negativa no desenvolvimento das atividades on line, especialmente naquelas dirigidas à conversação, a coordenação do curso optou pela participação dos alunos, em todas as etapas, descaracterizados de suas patentes militares. Esta estratégia visou, sobretudo, reduzir as inibições naturais da conversação, já observadas em aulas presenciais no contexto militar (VILARINHO e MOREIRA, p.177).

Os alunos e professores participantes da pesquisa foram enfáticos em apontar a descaracterização como positiva, pois torna mais fácil o desenrolar da conversação e evita situações de constrangimentos, que podem causar bloqueios e abandonos (VILARINHO e MOREIRA, p.189).

As entrevistas realizadas não contemplaram em mais detalhes a percepção sobre a patente como um elemento de interferência. Uma possível explicação é a composição da turma no C-Sup, composta por alunos do mesmo posto. Em 2011, de uma turma de 125, onde apenas um sujeito iniciou o curso como Capitão-de-Fragata e três foram promovidos no início do curso.

Outro docente registra sua dificuldade em visualizar de que forma o currículo entraria na diversidade. Para tanto, no exemplo, apresenta sua visão sobre o currículo e enfatiza o papel do docente como um dos responsáveis pela ancoragem cultural dos conteúdos propostos:

Não consigo visualizar como um currículo iria entrar nesta questão da diversidade cultural. A gente precisa de um currículo com foco pro curso... Está muito mais na mão do professor. Pegar o currículo e adequar a situação. Na verdade, o currículo não é aquilo que está escrito, é o que o professor leva, que dependendo do instrutor, pode ser completamente diferente, ênfases diferentes (docente 4).

Ao apresentar sua dificuldade em perceber que o currículo não poderia entrar na diversidade cultural, o docente exemplifica aquele que, ao ser operacionalizado, diversifica-se nas mãos dos docentes. Outro docente, inicialmente, discorda que o currículo possa

contemplar a pluralidade, conforme destacado abaixo:

Sinceramente, eu nunca pensei por esse ponto. O currículo é formado ao longo do tempo. Fruto de experiências e determinações, de como tem sido feito as coisas até hoje. Não considero que ele seja pensado visando diversidade. Ele é pensado para atender a Marinha. Não considero que esta variável diversidade entre na formulação do currículo (docente 3.)

Após intervenção da pesquisadora sobre a operacionalização do currículo, o mesmo docente acrescenta:

Então, acho que há. Nós vemos uma preocupação da Administração do C-Sup, de entender que o aluno não consegue entrar no chat ou não participou porque está envolvido em outras faixas.

Atrasar uma execução de um chat para não ficar próximo a prova. Tem a flexibilidade para que não atrapalhe o aluno.

Se o currículo é pensado visando se adaptar ao que o aluno precisa, ao que o aluno é e pensa. Porque a decisão sobre o currículo é autocrática. É da Instituição. Ela decide, emite o currículo. E claro tem o feedback, tem o retorno dos alunos. Altera, tem aprimorado, ao longo do tempo, não é fruto do processo visando ao aluno. É visando a Instituição (docente 3).

Deste modo, os dois docentes apresentados acima destacam a identidade da Marinha que se sobrepõe à variável diversidade cultural dos alunos, em sua percepção. Para o C-Sup, esta operacionalização passa, também, pelos ambientes virtuais. O registro abaixo trata do currículo e, ao mesmo tempo, de uma estratégia adotada para a condução pelo docente:

Não posso avaliar o currículo do C-Sup, mas posso avaliar o currículo da minha disciplina e o currículo da minha disciplina já sofreu mudanças e a principal dificuldade no ponto de vista curricular que eu encontro como professora é a necessidade de fazer com que eles saibam em algum momento da carreira determinadas legislações a respeito do próprio exercício deles que não são cobradas num chat, por exemplo, e eventuais inserções que a gente faça, teóricas que são complementares e que dizem respeito por exemplo a teoria da guerra, a teoria das relações internacionais ou a própria teoria política e fundamentá-las, então quer dizer, num chat não há como a gente discutir legislação porque a legislação é pra ser sabida, a gente só tem como discutir teoria, então há uma dificuldade, primeiro de estabelecer um único veículo em que só discute parte da disciplina e dois um currículo que é formado por legislação e por teoria, então essa é a principal dificuldade, quer dizer, a gente não sabe, não pode usar o chat pra efeito da legislação porque a gente não tem tempo hábil pra trabalhar com tudo e a gente acaba optando por fazer exercícios de teoria e eventualmente não há uma compreensão clara dos alunos a respeito da utilidade daquilo e há uma preocupação demasiado com a avaliação e com a prova, que eu acho uma perda para o próprio potencial do chat, mas é inevitável, não vejo outra saída (docente 8).

Mais uma vez, observo o uso dos pronomes possessivos “minha” disciplina, assim como a reflexão sobre teoria e prática e sobre os conteúdos da referida disciplina, bem

como sobre a proposta do *chat* adotada e sobre a avaliação – a prova. A linguagem adotada revela os embates dos docentes com os binarismos teoria/prática, legislação/teoria, chat/conteúdos possíveis, os hibridismos na opção pelos “exercícios de teoria”, pelo entendimento de que o planejamento não contempla outros veículos ou de que o tempo do chat é reduzido para a discussão. Tais binarismos e hibridismos revelam que a ancoragem cultural é necessária e pode ser contemplada nos documentos elaborados como projetos específicos e planos de estudo, de forma mais detalhada e de uma maneira geral, no currículo.

Ao pensar na diversidade entre alunos e docentes no curso, um docente traz observações sobre o programa do curso:

tentar compatibilizar melhor a diversidade do público C-Sup com os oficiais instrutores, que estão conduzindo o curso porque o curso tem um programa fixo uma diretriz um objetivo com conteúdo programático e orgânico embora o público que esse curso atende seja muito plural, diversificado em todo Brasil, por ser a distância, mas tem essa uniformidade no conteúdo programático. Talvez, esta característica plural do corpo docente do C-Sup, possa ser pensada para compatibilizar com o modo como os instrutores conduzem o curso a distância (docente 9).

Para contemplar potenciais multiculturais, inicialmente, o docente verifica a dificuldade em tal tarefa:

Só existe se mexer no modelo do curso, no sentido de atender demandas específicas do corpo discente, do dentista, médico, dos corpos e quadros. Mas acho muito difícil, pois há um modelo pré-padronizado para os instrutores. O instrutor deveria ter uma margem de manobra. O cenário possível (docente 9).

As intervenções provocam o docente sobre o papel das estratégias adotadas e ele complementa sua resposta:

*Faço minha intervenção, sobre as possibilidades de articular nas estratégias...
Eu vou responder em função da experiência.
Em termos de conceitos, de teoria, de política internacional, de inserção internacional no Brasil, conheça, saiba, operacionalizar com os conceitos, dentro da teoria.
E procuro interferir no chat e nos fóruns tem esta estratégia de ensino.
Agora, como isto tenciona com a pluralidade. Eu entendo com base na experiência, que esse esforço de delimitar o que é exatamente fundamental, nosso público é heterogêneo, é plural, está inserido nas mais diversas funções de marinha. Mas tem conteúdos mínimos que ele precisa saber da minha área. Porque se ele vai fazer o curso, implica em crescer do ponto de vista do conhecimento, de conceitos, teorias questões fundamentais nessa área. Este esforço que ele terá que fazer dentro da pluralidade (docente 9).*

A fala do docente, ao pensar no “modelo pré-padronizado” e nas estratégias a serem adotados (que entendo como o “cenário possível”, da “margem de manobra” docente), revela que este pode ampliar sua percepção inicial, a partir de um currículo prescritivo, para um currículo em que há um espaço para o docente trabalhar sua ancoragem cultural, por meio das estratégias desenvolvidas a partir de conhecimentos fundamentais em sua disciplina.

O período de transição do ensino por correspondência para o ensino a distância *on line* na EGN proporcionou o debate sobre as visões curriculares dos docentes, principalmente, no que diz respeito às atividades, às estratégias desenvolvidas para todos os alunos de uma turma, ainda que, observo, de forma fragmentada (em vários dias – como ocorre nas sessões de chat, nos *e-mails* trocados e nos fóruns de discussão).

O conteúdo fragmentado é planejado com bastante antecedência, principalmente, quando o curso será aplicado a uma turma pela primeira vez. Os cursos podem ser editados por uma equipe multidisciplinar para serem aplicados na periodicidade necessária ou serem ministrados em diferentes turmas em um mesmo período de tempo.

As ferramentas tecnológicas permitem aos administradores, coordenadores e docentes retomarem os cursos e terem a imagem congelada do currículo em ação. A visão do curso é registrada, fixada contingencialmente, disponibilizando históricos de atualizações, murais, avaliações, estatísticas de acesso, entre outros itens.

O currículo “oculto” pode ser analisado pela equipe multidisciplinar observando as lacunas, retornando aos docentes, desnaturalizando os discursos, juntando os fragmentos, com possibilidades amplas de avaliação pós-curso. A avaliação pós-curso exige tempo e capacitação em pesquisa da equipe multidisciplinar e dos iniciados em ensino a distância. O volume de informações proporcionado exige muita organização e efetivamente demanda tempo do pesquisador. Tempo para leitura e tempo para retorno aos alunos e docentes sobre as lacunas e interpretações da subjetividade exercida neste ambiente e da objetividade que

passa a ser desenvolvida de outra maneira. O exercício da escrita, as idas e vindas nas mensagens do correio e leituras dos fóruns de discussão podem aumentar o trânsito das mensagens, gerando um volume de trabalho para alunos e docentes superior ao de um curso presencial, conforme destacado por alguns docentes, nas comparações entre o ensino presencial e a distância. Aos iniciados este volume assusta.

Os ambientes virtuais possibilitam que as edições e replicações de conteúdos sejam visíveis também para os alunos, indicam em negrito, por exemplo, destaques, como em muitos casos, a data da atualização e o responsável pelas mesmas. Os docentes e administradores podem importar fragmentos (das disciplinas e das atividades). A importação pode ser completa ou bastante específica:

Chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as experiências corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha a seus habitantes (CANDAUI, 2000, p.68).

O congelamento da cultura da escola é identificado nos ambientes virtuais que adotam nomenclaturas que remetem ao espaço escolar tradicional (*atividades, exercícios, perguntas frequentes, enquetes, avaliações* no TelEduc e *glossário* no Moodle³⁶). Há, ainda, as nomenclaturas que são utilizadas nos dois ambientes como “diários de bordo” e apropriadas sem o aproveitamento das reais possibilidades da ferramenta, em muitas situações.

Estes ambientes virtuais procuram se aproximar da cultura da escola, mas ainda que busquem um distanciamento criativo, os alunos e docentes, carregados desta cultura, utilizarão o novo espaço, subvertendo-o e mantendo a força da cultura escolar.

³⁶ Ambiente virtual de aprendizagem que passará a ser adotado no C-Sup em 2012.

Quanto às provas, como elemento curricular, torna-se um elemento relacionado à identidade da instituição. As provas presenciais realizadas na EGN para os alunos da sede e nas diversas Organizações Responsáveis para os alunos “fora de sede”, além do cumprimento de exigência legal dos referenciais de qualidade para o ensino a distância, incorporam questões logísticas e de seriedade para a instituição: o estabelecimento de critérios, a fiscalização, envio com segurança e sigilo aos locais de prova, estabelecimento de calendário, um processo de confecção de provas que contemple a homogeneidade a despeito da heterogeneidade dos grupos de alunos e da atuação dos docentes. As provas são elaboradas pelos docentes ou grupo de docentes, submetidas à avaliação pedagógica, e apreciação do Encarregado do Curso, Chefe do Departamento de Ensino e Diretor da EGN. Tal medida é adotada em todos os Cursos da EGN.

4.5. “Forma Naval” dos Oficiais formados pela Escola Naval e dos Oficiais formados pelo Centro de Instrução Almirante Wandenkolk(CIAW)

Esta tensão apresenta o “jeito naval”, uma categoria nativa apresentada por um docente. O “jeito naval”, para este docente, é apresentado em bloco, como presente naqueles oficiais que são formados pela Escola Naval (EN).

Esse jeito de abordar o aluno que não é formatado (ela é médica), que demonstra a diferença entre eu que sou formatado e tenho consciência disso, dela que não tem consciência de que não é formatada, pra ela dar todos os elementos de referência de que é certinho, eu digo: ser certinho é fazer de acordo com a norma, independente da norma ser boa ou ruim, não estou discutindo a norma, to discutindo que ela tem que ser cumprida.

Pra mim, na minha formação da escola naval, 40 anos atrás. Isso não é fácil de livrar. Eu ouvi que eu fui desconstruído no mestrado.

Olha o nível de mudança entre minha entrada e minha saída do mestrado. Você conseguiu se permitir ser desconstruído. (docente 1)

O docente 1, portanto, traz elementos da cultura escolar e militar imbricados, ao resgatar a sua formação e dos demais alunos. Utiliza, para tal, os termos “formatado” e “jeito naval”. Tais mudanças, em seu processo de construção/desconstrução estão articuladas ao seu

curso de mestrado, realizado quando já era docente da EGN. Para efeito deste texto, adotarei o termo “forma naval” por considerá-lo mais representativo do que o termo “jeito naval”.

O mesmo docente apresenta, em sua análise, um exemplo de uma tarefa obrigatória no curso – a realização de um ensaio. Para esta tarefa, os alunos poderiam selecionar um dos quatro textos³⁷ apresentados, acrescentando outras referências bibliográficas de sua escolha. Para este docente, a escolha de um dos textos não tem a “forma naval” de abordagem, sendo considerado como um sinal de multiculturalismo por esse docente:

Não escolheram o que tem o jeito naval de abordagem. O comandante José não tem o jeito naval de abordagem. E metade dos alunos buscou o jeito não naval de abordagem. E isso eu considero o maior sinal de multiculturalismo no curso (docente 1)

O José³⁸, autor do texto, foi orientador do C-Sup e, por iniciativa própria, solicitou um dia para realização de sessão extra de *chat*. A referida sessão foi divulgada aos alunos como “não obrigatória”. A divulgação ocorreu em tempo hábil para que os alunos pudessem planejar sua participação, contando com 30 alunos, número considerado elevado para uma sessão não obrigatória, realizada próxima à data da prova.

Como registro do campo, as sessões de *chat*, os fóruns de discussão previstos no calendário do curso e os respectivos “fóruns de ausência” sinalizam aspectos relacionados aos “rituais” de aula que são trazidos da modalidade presencial para a modalidade a distância. No início do curso, os alunos são orientados a entrarem nas salas de *chat* e nos fóruns, sendo incentivados a priorizarem os objetivos propostos nas referidas atividades acadêmicas. São realizadas “ambientações” sobre as características do ambiente nas semanas iniciais do curso, não sendo necessário solicitar permissão para entrar ou sair das sessões de *chat*, como um

³⁷ O texto mais escolhido tinha como título *Liderança e comando na era do conhecimento*. Os outros textos possuíam os seguintes títulos: *O direito comunitário e a supranacionalidade - instrumentos para a harmonização das relações dos Estados – o MERCOSUL*, *As Forças Armadas à luz da constituição de 1988* e *O Emprego de Fuzileiros Navais no século XXI*. Os textos eram extraídos da Revista *Marítima Brasileira*.

³⁸ Nome alterado.

militar faria em uma sala presencial. É destacado, para os alunos, que o controle de ausências e justificativas não é tarefa dos docentes, mas da coordenação do curso, devendo o aluno entrar em contato por *e-mail* para tratar deste aspecto administrativo, conforme previsto no item 0208.17 das Instruções do Curso.

Ainda assim, nos registros destas sessões e fóruns, é possível ler comentários relacionados às suas atividades profissionais, a justificativa pelos atrasos e ausências compartilhadas com todos os colegas, trechos com solicitações de “permissões para entrar”, “permissão para sair”, “Bom dia Comandante”, revelando a “forma naval” também presente nos alunos considerados por este docente “não formatados”. Os docentes, nestas situações, enfatizam *on line*, que tais medidas não são necessárias, convocando os alunos, em suas falas, a serem “menos formais”, em função das ferramentas adotadas, abdicando em muitas situações de serem chamados de Comandante ou Senhor. Considero que as medidas cordiais e respeitadas adotadas, por alunos e docentes, possibilitam desenvolver estratégias de aproximação.

O docente 1, portanto, traz elementos da cultura escolar e militar, imbricados, ao resgatar a sua formação e dos demais alunos. Importante assinalar que o tempo entre a formação inicial na Escola e CIAW é considerável e ainda assim, as formações são essencializadas e servem como parâmetros para os processos de construção de identidades, mesmo nos casos em que realizam outros cursos, como o mestrado.

4.6. Gênero

A despeito de não ter uma pergunta sobre esta temática, foi possível aproveitar alguns espaços para nossa reflexão como o destacado a seguir:

[...] quando a gente recebeu a ordem de criar o C-sup. Eu era encarregado do centro de cursos por correspondência. Existia o curso básico. Não atende as nossas expectativas. Todos virão cursar na EGN por 3 meses. Capelão Naval

avulso. Capitães-Tenentes do Quadro Técnico, Engenheiras Navais e Intendentes Mulheres, que iam muito bem (docente 1).

O docente traz o exemplo de um curso por correspondência que passou a ter uma fase presencial, tendo, nesta, alunos de todos os Corpos e Quadros. Deste modo, pela primeira vez, um curso presencial da EGN incluiu todos os Corpos e Quadros, ou seja, incluiu mulheres. O docente registra que as mulheres “foram bem” em seu desempenho escolar / acadêmico. Apresenta, ainda, que, nesta turma, especificamente, havia apenas um aluno Capelão Naval, o “avulso”. Na turma de 2010 e 2011, também havia apenas um capelão naval “avulso”. Em 2011, além do Capelão Naval “avulso”, há um oficial Fuzileiro-Naval “avulso”. Deste modo, temos a identidade dos alunos pontuada por essencialismos relacionados ao corpo/quadro que o aluno pertence, sendo que alguns corpos/quadros possuem realmente menor número de alunos no Curso, como os destacados no exemplo acima. Considero aqui mais um exemplo de como o C-Sup torna-se emblemático ao possibilitar o olhar multicultural, por ter, em seus componentes aspectos relacionados às micro-hierarquias (GABRIEL, 2006), como por exemplo, o fato de possuir o aluno “avulso”, ainda que marcado por um essencialismo. O que é ser um aluno avulso em um curso a distância? O aluno avulso em alguns momentos é distinguido pelo seu Corpo/Quadro, por ser minoria no curso, podendo ter o seu nome em segundo plano. Esta situação ocorre em outros momentos da vida militar, sendo que em algumas Organizações Militares (OM), o referido oficial também representa uma minoria. Em muitas OM, há apenas um Capelão Naval ou apenas um Oficial de uma determinada área profissional.

Quanto às mulheres, o docente registra o desempenho destas, em um momento histórico da EGN. O grupo era minoria e estudava temáticas relacionadas ao “Estudo de Estado-Maior”, mais “familiares” aos Oficiais formados pela Escola Naval e que exerceram funções “operativas”. As mulheres ingressaram como militares na MB, em 1981, integrantes

do Corpo Auxiliar Feminino de Oficiais da Reserva da Marinha (CAFRM). Em 1997, o CAFRM foi extinto, tendo as mulheres sido transferidas para os diversos Corpos e Quadros, para os quais foram previstos o ingresso das mesmas. Para identificar uma mulher, não é mais possível pelo corpo/quadro. O nome de guerra também não resolve em algumas situações em que são adotados os sobrenomes. O docente de um curso a distância precisa ver a foto e ler o perfil disponível no ambiente.

Para um docente que não considerava a questão de gênero como uma diferença cultural, complementei a pergunta de forma específica, obtendo a seguinte resposta:

Não há diferença para homem e mulher. Quem é do sexo masculino tem que tirar tanto, e do feminino tem que tirar Y. A diferença pode ser na escolha do tema, na maneira que se escreve. Mas eu não consigo identificar. Na orientação o ano passado, tinha apenas uma mulher. Mas esta aluna, não foi orientada (Docente 5).

Observa-se que o docente inicia apontando para as regras de avaliação, que não estabelecem diferenças em função do gênero dos alunos. Por outro lado, o docente aponta, em seu registro, outros exemplos que poderiam ser sinalizados, mas que ele não consegue identificar. O docente elenca sua experiência como orientador e não apresenta exemplos relacionados às suas outras tarefas como docente no C-Sup, tarefas estas dirigidas também a mulheres. A aluna que o docente não orientou solicitou cancelamento do curso, desistindo do curso. O mesmo docente prossegue, ao estabelecer algumas diferenças que poderiam ser identificadas, como a seleção de um tema de monografia “afeto a uma mulher” ou “a maneira como uma mulher escreve”, mas que não é possível ser identificada por este docente.

Outro docente complementa esta ideia destacando, também, que não é possível fazer distinções de gênero:

No C-Sup a questão do gênero é muito diluída. Não consigo ler um texto e dizer se foi feito por uma mulher, não consigo fazer distinção de gênero, mas de formação a gente consegue. Pelas escolhas dos temas, demos 4 temas bem diversificados e 50% foi o tema de liderança porque foi um tema cativante (docente1).
Como são amostras totalmente aleatórias, vêm pessoas de origens e formações bem diferentes de uma mesma faixa etária, a nossa variável dependente é a faixa etária, a origem é independente, aleatória. Então pra mim é médico, ou QT, ou advogada, economista. O gênero não vem no texto, no trabalho. A mulher que é aluna do c-sup não faz distinção (docente 1).

Este docente também comenta sobre a não possibilidade de fazer distinção no texto, na escrita. Para este docente, portanto, as formações são o essencialismo necessário, o ponto de partida, tornando-se o gênero e outros aspectos menos dependentes em sua atividade docente.

Eu acho essencial no chat está sabendo quem é o aluno. Preciso reforçar mais um ponto. Entrar com nickname, para mim atrapalharia. Eu quero saber se é um Oficial engenheiro. Se é um homem ou mulher. No segundo chat, eu já escolhi. Eu fui ao perfil, ver quem era o aluno (docente 7).

Após os primeiros contatos com os alunos, o docente já consultava os perfis, relembando alguns aspectos dos mesmos e, em seu segundo *chat*, não precisava consultar o perfil durante o andamento da sessão, conhecendo melhor os alunos e podendo deixar de lado alguns marcos identitários.

Ao tratar de gênero, outro docente traz a questão do poder e dos papéis exercidos:

Elemento de poder. Você ser chamado de comandante/professor é um elemento de poder, isso coloca nível na relação entre as pessoas (professor-aluno), um é comandante outro é comandado. Isso na questão da mulher ainda impacta, a dificuldade de um homem ser comandado por uma mulher, de vez enquanto a gente vê. No aluno, no curso isso não impacta não (docente 1).

A linguagem do docente 1 indica uma imbricação no processo de construção das identidades, ao adotar termos militares para falar da relação entre professor-aluno, como comandante e comandado. O gênero é associado às dificuldades em geral, sendo seu impacto reduzido no C-Sup. Considero, neste exemplo, que a identidade do aluno na sua relação de ensino como a mais evidente para este docente, tendo em vista não ter identificado aspectos relacionados à figura feminina.

Almeida (2008) e Silva (2006) são alguns exemplos de estudos de gênero que tratam da mulher na MB. Almeida (2008) traz o contexto político-institucional do processo decisório sobre a admissão da mulher militar e Silva (2006) aborda a percepção da práxis e suas implicações para a gestão de pessoas incluindo gênero e cultura organizacional.

Em 2011, duas alunas sugeriram, como tema para suas monografias, a mulher na Marinha. Tal possibilidade relaciona-se à tensão entre o ensino militar e o acadêmico, visto que não há uma linha de pesquisa na EGN que engloba a temática, assim, como em alguns casos, o Capelão Naval e outros profissionais, trazem temas de suas áreas – sua graduação ou atuação na carreira – destoando da linha de pesquisa da EGN. Verifica-se assim, um espaço de abertura, para atender a demandas específicas de alguns alunos, nesta atividade acadêmica. Ainda assim, observa-se na Associação Brasileira de Estudos da Defesa (ABED), no Grupo de Trabalho sobre Gênero e Forças Armadas, que futuros alunos apresentaram trabalhos acadêmicos sobre gênero como Almeida (2008) e Silva (2006).

Trazendo a contribuição de Silva (2006, p. 12), ao tratar das mulheres na Aeronáutica destaco que:

A incorporação das mulheres também não deixa de ser um constante desafio para a instituição militar, porque a cada nova situação que possa surgir com o contingente feminino nas Forças Armadas (promoção de posto, casamento entre militares etc) é preciso buscar novas formas de adequação que não comprometam as regras e normas da instituição, que sempre foi caracterizada por um código masculino por excelência.

As mulheres no C-Sup, são alunas e docentes. Estão em uma faixa da carreira, atuando como Gestoras ou administradoras, o que se aproxima do período tratado por Silva (2006). Nesta pesquisa, o termo gênero foi imbricado na identidade do aluno e na sua trajetória profissional.

Durante o curso, há situações em que o aluno não deve se identificar, como nas correções de provas e monografias, conforme regulado no item 0402 das Instruções do Curso. Em alguns casos, a escrita, com o uso de artigos femininos, traz a discussão para alunos e docentes. O debate é trazido para a questão acadêmica, para situações em que o escritor não deve ser identificado ao enviar artigos para Congressos, por exemplo, onde a identificação pode comprometer a avaliação.

4.7. Multiculturalismo

Ao tratar destas tensões, foi possível, em algumas entrevistas, perguntar aos docentes sobre o multiculturalismo. Elenco abaixo algumas respostas:

Eles não precisam ser preparados para um lugar específico. Isto gera multiculturalismo (docente 1).

*A gente muda aquela forma naval de pensar
E isto gerou um multiculturalismo.*

A ponto de ter um chat do Comte José que não tem nada a ver com a cultura naval e o sucesso que foi o texto dele no trabalho que os alunos apresentaram.

Metade dos alunos escolheu o texto do comandante José.

Isto é um impacto importante. Não escolheram o que tem o jeito naval de abordagem. O comandante José não tem o jeito naval de abordagem. E metade dos alunos buscou o jeito não naval de abordagem. E isso eu considero o maior sinal de multiculturalismo no curso (docente 1).

Um dos docentes atrela o potencial multicultural em relação ao local de trabalho do aluno, ou seja, não é um *lugar específico*. Sua atuação na MB ser diversificada, é um potencial multicultural revelado. Refletir sobre este lugar é necessário. O *lugar específico* para todos os Alunos é a Marinha? Para aqueles formados pela Escola Naval, o *lugar específico* é o navio ou a tropa para os Fuzileiros Navais? A discussão sobre os lugares onde os alunos continuarão suas trajetórias, agora como Assessores nos altos escalões da Marinha, é uma articulação necessária relacionada ao respeito à identidade da instituição – Marinha e também da Escola de Guerra Naval. Tal articulação poderá caminhar entre a homogeneização (assessoria necessária na Marinha, padrões curriculares) e a diversidade (das trajetórias dos alunos e docentes e das organizações responsáveis pelo ensino).

Este docente também apresentou exemplos de uma atividade desenvolvida no curso, por iniciativa de um orientador, constituindo-se atividade não obrigatória para os alunos. O orientador solicitou um horário extra para realizar uma sessão de *chat*³⁹ sobre o assunto do seu texto e a procura foi superior ao esperado (cerca de 30 alunos), em semana de

³⁹ Realizada dia 07 de julho de 2011. No período de 10 às 11 horas.

provas. Para este docente, os alunos buscarem o “jeito não naval de abordagem” é um sinal de multiculturalismo no curso. Ao adotar a ferramenta virtual, ocorre um fato inusitado, pois a sessão de *chat* fica registrada e pode ser lida assim que o último aluno sair da sessão. Neste dia, alguns alunos deixaram de sair da ferramenta e, ao iniciarem a segunda sessão, relacionada a outra disciplina, o sistema agrupou as duas sessões para efeito de registro. Deste modo, os alunos que desejavam ler a parte relacionada a uma disciplina, também tinham acesso à sessão anterior de que não participaram. Deste modo, vejo a tecnologia possibilitando que uma aula ultrapasse a fronteira da outra aula, funcionando como uma síntese cultural criativa. Tal sessão foi utilizada por um aluno, de forma voluntária, como ilustração em sua monografia sobre liderança.

Outro docente, em diversos momentos, revelou sua não conformidade com a temática, por considerar que as diferenças de gênero e outros aspectos apresentados em sua fala não se constituíam em diversidade cultural. Ao ser interpelado sobre o multiculturalismo, responde, apresentando sua visão, que declara ser a de “senso comum”:

A visão de senso comum. A interação de várias culturas. Uma nova cultura integradora. O multiculturalismo achar que vai aceitar todas culturas. Praticamente ao assumir um valor, vai sentir simpatia, com os elementos de cultura. Que tudo é correto, que não tem errado, é um conceito utópico. Validade de todas as culturas para si. Os elementos positivos destas culturas. (docente 5)

A identidade da Marinha e sua diversidade cultural, como organização é trazida no relato de mais um docente:

Multiculturalismo no meu entendimento tem diversos níveis, voce vai ter níveis de diferentes culturas e nações, vai ter a diferença de níveis entre organizações que tem culturas diferentes, dentro de uma grande organização como a Marinha também tem micro culturas diferentes, sim, é um caso a ser levado em conta mas não chega a influenciar fortemente aqui nessa questão do C-Sup não, por ter a maioria, a totalidade dos oficiais, já terem passado pelo menos pelo CIAW há uma uniformidade cultural em que permite a gente dialogar, todos de certa forma sabem falar sobre Marinha num nível bastante aceitável, o que então facilita o trabalho (docente 2).

A identidade da MB é apresentada, nesta fala, por meio de micro-culturas diferentes que devem ser consideradas. Entretanto, este docente considera que a influência não é forte, em função dos alunos terem passado ao menos pelo CIAW, trazendo a questão da

linguagem aceitável como uma facilidade ao diálogo. Observo que esta visão se coaduna com aquela dos docentes que consideram os alunos do CEMOS, os formados pela Escola Naval, como uma facilidade também. Observa-se que, nos diversos relatos apresentados, os docentes, mesmo ao lidarem com micro culturas e com a diversidade cultural no C-Sup, além da diversidade apresentada em suas próprias experiências, não aparentam defender um aproveitamento maior desta diversidade. Quando o fazem, em geral, foram interpelados pela pesquisadora. Um docente esboçou a necessidade de uma semana de atualização acadêmica apenas para os docentes do C-Sup, contemplando aspectos relacionados à pluralidade cultural e outro apontou a necessidade de pesquisas que levantem o perfil dos alunos. Tais sugestões sinalizam que é necessário um trabalho com os docentes e alunos sobre esta temática.

A heterogeneidade é trazida e articulada ao ensino presencial, às relações interpessoais desenvolvidas em um espaço delimitado fisicamente. O ensino a distância é apresentado como um dificultador de tais aspectos, por impor restrições na medida que dificultam o contato entre os alunos. O ensino a distância é trazido ao debate como um bloqueador cultural. Nesta fala, a ênfase foi polarizada para a cultura do ensino a distância.

A homogeneidade, portanto, é apresentada *essencializada*, como um componente de um fazer curricular corroborado pelo ensino presencial. A entrevistadora não aproveitou a oportunidade de provocar o debate sobre as identidades dos alunos e suas imbricações identitárias, as quais não estão diretamente relacionadas ao curso, tampouco a modalidade - presencial ou a distância.

O ensino a distância, portanto, pode ser aqui considerado como híbrido cultural. Carrega a ambivalência, visto que caminha no binarismo (presencial/distância) alterando-se o foco para a tecnologia e meios em detrimento do processo educativo. O ensino a distância desenvolvido no C-Sup carrega esta ambivalência, no uso de ferramentas utilizadas por alunos adultos – principalmente o fórum de discussão, bate-papo e o *portfólio*. Os registros

dos alunos em um fórum de discussão realizado ao término do curso, em que foi proposta aos alunos a seguinte pergunta: O C-Sup/2010 contribuiu no incremento da cultura de ensino a distância na MB? São interessantes, neste ponto a fala de um aluno, neste fórum de discussão exemplifica como este recorre à sua bagagem escolar – ou seria cultura escolar? – e solicita estratégias *naturalizadas* como estudos dirigidos:

(...) Entretanto, como já comentado, ainda vejo necessidade de repensar as seguintes questões: problemas de conexão, pouca interação nos bate-papos de algumas disciplinas (para minimizar isso, sugeri que o instrutor lançasse perguntas da apostila para verificar se a turma estava bem preparada para as avaliações, como se fosse um estudo dirigido), falta de apoio e compreensão dos chefes diretos quanto à necessidade de disponibilizar pelo menos uma hora de estudo durante o expediente, pouca importância dada a esse curso de carreira que realizamos, como se fosse algo fácil conciliar trabalho-família-estudo. (aluno 2)

A fala deste aluno revela como, na tensão, o aluno encontra espaço para fazer sugestões de estratégias pedagógicas, ainda que “naturalizadas” numa preparação para a prova, numa verificação, para uma ferramenta que tem outras possibilidades de mediação. O aluno se coloca numa posição de espectador, aguardando o que o docente proporá a turma, numa sessão de bate-papo. As questões administrativas também apresentadas sinalizam as tensões culturais em termo de alocação de tempo de estudo, carreira e as conciliações trabalho/família na perspectiva de um aluno.

O C-Sup carrega ambivalência, por meio dos seus alunos, que têm suas identidades fixadas contingencialmente em função dos corpos e quadros contemplados visualmente em suas insígnias de gola no uniforme cinza e em suas platinas no uniforme branco, em função do gênero e suas atuações profissionais, por exemplo. As instabilidades, contradições, fragmentações, inconsistências destas identidades e suas relações com as estruturas discursivas, sistemas de representação e as relações de poder são aspectos desse processo de construção. Os movimentos e influências destas imbricações identitárias na formulação, implementação e avaliação do Curso Superior são aspectos que sinalizam potenciais multiculturais. Mais uma vez, o entre-lugar, o espaço de fronteira deste currículo

articulando as concepções de identidade e diferença:

Essa questão é focalizada por Silva (2000) em recente ensaio, no qual assinala como problemática a forma como os estudos de multiculturalismo lidam com a diversidade. Propõe-se, então, a teorizar sobre as concepções de diferença e de identidade, bem como a analisar as implicações dessas concepções para o currículo. Resumindo seus pontos de vista, Silva argumenta que identidade e diferença são interdependentes e que a identidade não é uma essência, não é um dado, não é fixa, nem estável, nem coerente, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva, nem idêntica. É, sim, instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. Por fim, identidade e diferença ligam-se a estruturas discursivas, a sistemas de representação e a relações de poder (MOREIRA, 2002, p.24).

As ilustrações apresentadas, trazendo as vozes dos alunos e a análise das entrevistas dos docentes, revelam o binarismo contrapondo uma modalidade de ensino a outra. Com relação ao C-Sup, esta distinção é marcante, visto que os alunos realizam o curso como um requisito de carreira, na modalidade a distância, não tendo a opção de realizá-lo presencialmente.

Os registros no campo indicam, também, outros binarismos, quando os alunos apresentam suas vivências em áreas de atuação da Marinha – seja em função do seu Corpo/Quadro ou por assumirem funções como Imediatos, Vice-Diretores, Superintendentes ou Chefes de Departamentos ou ainda por estarem fora de sede, em organizações militares como Agências de Capitania ou Delegacias, com poucos Oficiais, em cidades menores e distantes.

O binarismo está presente em outros aspectos trazidos sobre os alunos da sede/os alunos fora de sede, em relação às funções dos alunos – as assumidas com maior carga administrativa/ as de menor carga administrativa, os que têm pós-graduação/os que não têm pós-graduação e, finalmente, os que são oriundos de Praças/oriundos do Oficialato.

Observo a necessidade de enfrentamento destas tensões de forma articulada à questão dos saberes (GABRIEL, 2008). Os saberes são trabalhados nas disciplinas do curso. A identidade dos alunos é evidenciada e articulada, segundo a entrevistada, nos casos de recuperação ou reprovação no curso. Inicialmente, as correções são realizadas no anonimato

nas provas e monografias, entretanto, ao se revelar o resultado e identificar os alunos em recuperação, a análise é mais completa, visto que os alunos reprovados no curso, não têm direito a fazê-lo novamente, regra estabelecida no Plano de Carreira de Oficiais da Marinha. Apenas um entrevistado comentou sobre este aspecto, revelando os alunos “mais chegados” e os que “têm que ser buscados”:

Como instrutor, eu acredito que ele tenha que tentar conhecer, pegar as características dos alunos, e em função disso trabalhar com cada um, como acontece, principalmente, com esses alunos que ficam mais chegados a gente, só que alguns alunos a gente tem que buscar (docente 6).

O docente apresentou este exemplo após a intervenção, visto que havia considerado a turma do C-Sup como homogênea. Ao responder a intervenção da pesquisadora sobre esta homogeneidade, considerou que há diversidade, e no seu exemplo, traz um aspecto cultural do EAD, pois alguns alunos “devem ser buscados”. Desse modo, considero que o exemplo contempla especificidades do EAD, no projeto de trabalhar com “cada um” – os alunos são incentivados a fazerem seus percursos no curso e a exercerem sua autonomia:

Grant propõe que os especialistas comprometidos com a educação multicultural e justiça social ensinem e pesquisem de modo a desmistificar os sistemas de racionalidade que tem justificado fazermos o que temos feito. Os caminhos certamente não são tranquilos: o pesquisador que empreende sua jornada engajado em um projeto multicultural crítico e neutralizador de práticas homogeneizadoras e excludentes pode deparar com embates institucionais e éticos jamais imaginados (CANEN e MOREIRA, 2001, p.41).

O embate ético instalado ao provocar alguns docentes fazendo intervenções para contemplar gênero, currículo e educação a distância, trazem evidências sobre o silêncio e limitações destes temas, recortados pela opção de não voltar aos entrevistados para elucidar questões. As diferenças entre os alunos, suas identidades e questões curriculares emergiram em outras entrevistas, o que foi possível complementar com a triangulação das vozes destes docentes, militares e civis, com as análises dos documentos e as ilustrações das vozes dos alunos, levantadas em seus perfis virtuais e outros elementos extraídos do ambiente TelEduc.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A pluralidade e as tensões multiculturais de processos de construção de identidades no currículo em ação do C-Sup, um curso de formação continuada realizado a distância na EGN, foram discutidas.

As articulações entre a identidade institucional e pluralidade cultural estão presentes nos discursos circulantes entre seus atores – docentes e alunos - ali presentes. As ilustrações dos alunos e os registros das vozes docentes por meio das entrevistas permitiram revelar as tensões entre o Ensino Presencial e o Ensino a Distância, entre o Ensino Militar e Ensino Acadêmico, entre o Docente e o Instrutor, o Currículo e seus desdobramentos relativos ao Conteúdo, Ambiente virtual de Aprendizagem e as Estratégias pedagógicas, entre a “forma naval” dos Oficiais formados pela Escola Naval e a “forma naval” dos Oficiais formados pelo Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW), e finalmente, as tensões relacionadas ao gênero.

As tensões multiculturais apresentadas revelam que os processos de construção de identidades são caracterizados pelos docentes como atrelados às instituições de ensino de formação inicial – Escola Naval e CIAW, bem como, às suas trajetórias de carreira. A “forma naval” foi apresentada “essencializada”, agrupando os alunos em blocos relacionados aos Corpos e Quadros da carreira na Marinha, e também, a algumas profissões, como engenheiros e médicos.

As intervenções, durante as entrevistas, para contemplar questões de gênero e da origem cultural dos alunos, currículo e ensino a distância, sinalizam as fronteiras e hibridismos presentes nos processos de construção de identidades coletivas – EGN e individuais – alunos e docente. Deste modo, os registros sobre gênero e origem cultural dos alunos foram menos enfatizados nas entrevistas, tendo sido necessária a intervenção da

pesquisadora em muitas situações, ilustrando aspectos sobre as estratégias adotadas no curso – como os fóruns de discussão, sessões de *chat* e a orientação exercida junto aos alunos.

Quanto ao currículo, entendido como prescritivo por alguns entrevistados, também foi necessário intervir com exemplos sobre as estratégias pedagógicas adotadas, tendo sido ampliadas as respostas, contemplando exemplos das estratégias pedagógicas adotadas. O entendimento do currículo, no sentido prescritivo, apresentou docentes que observam dificuldades para contemplar, no documento, conteúdos com potenciais multiculturais. Outros trouxeram, ao debate, o “currículo vivido” nas estratégias e nas visões dos docentes e alunos durante o desenvolvimento de um curso. Entretanto, para a maioria dos docentes, é possível identificar o comprometimento e a preocupação com estratégias a serem adotadas para um curso a distância – principalmente, nas sessões de *chat* e fóruns de discussão - com alunos que apresentam diversidade cultural considerável. Esta preocupação foi evidenciada também em algumas estratégias adotadas, servindo como elementos para refletir os hibridismos presentes nas tensões apresentadas.

As estratégias de aproximação adotadas em sessões de *chat*, fóruns de discussão e os “fóruns de ausência”, sinalizam aspectos relacionados aos “rituais” de aula trazidos da modalidade presencial para a modalidade a distância, uma das tensões apresentadas, e indicam que as aulas virtuais possibilitam “permissões culturais” relacionadas à hierarquia e à disciplina. As “flexibilizações” indicam tentativas de acolhimento ao aluno a distância, um aluno “diferente” do presencial. Tais “permissões culturais” indicam elementos importantes para refletirmos sobre as sínteses criativas e as hibridizações discursivas realizadas por docentes.

Deste modo, foi possível identificar que a diversidade cultural revelada nos processos de construção de identidades dos alunos e docentes possibilita realizar estratégias

pedagógicas com potenciais multiculturais na condução das disciplinas, ainda que de forma muito pontual.

As “diferenças dentro das diferenças” presentes no curso, referentes ao gênero e aos corpos e quadros dos alunos e docentes, indicam que são necessárias estratégias de intervenção pedagógica, contemplando a discussão sobre expressões tais como “todos são oficiais”, “todos são militares”, “todos são alunos” problematizando-as com alunos e docentes em função das tensões evidenciadas, bem como, desaprovando os “essencialismos” adotados. Deste modo, o levantamento de diagnósticos que contemplem as especificidades das trajetórias dos alunos, trabalhando as situações em que tais essencialismos são anunciados como argumentações para atividades e estratégias que reduzem ou nivelem conteúdos, por exemplo, são caminhos com potenciais multiculturais. O mesmo diagnóstico também pode ser aplicado aos docentes, no planejamento e condução do C-Sup.

Os processos de construção de identidades dos alunos e docentes sinalizam as mobilidades evidenciadas em suas trajetórias profissionais e escolares, reveladas em seus perfis e relatos de entrevistas. O hibridismo e as ambivalências presentes nestas caminhadas indicam o terreno fértil para o desenvolvimento de projetos que contemplem potenciais multiculturais que possam auxiliar na compreensão da pluralidade e tensões multiculturais das identidades em jogo no C-Sup.

À cultura escolar que trabalha com padrões e requisitos para “todos os alunos” de uma turma ou uma escola, na Escola de Guerra Naval, acrescenta-se a cultura militar, tornando os alunos do C-Sup, Oficiais-Alunos, alunos militares. Os docentes evidenciam, em seus relatos, os hibridismos presentes quando enfatizam os pólos para a generalização do aluno como Oficial e Militar e do aluno que não deve ser enfatizado em seu gênero, pois é, principalmente, aluno. Quanto aos docentes, ainda são identificados como militares que ensinam, conforme pode ser destaque na tensão entre instrutor e docente.

As implicações do estudo para o campo do currículo e do multiculturalismo em organizações militares e civis de ensino, levando em conta a diversidade cultural e o respeito à identidade da Marinha, como organização multicultural, são diversas. Servem como aprofundamento para os processos de construção de identidades profissionais que realizam cursos em processos de educação continuada ou em serviço, sendo importante aprofundar as tensões multiculturais sobre o “entre-lugar” de profissionais que estudam e compartilham experiências nestes processos, em projetos com potenciais multiculturais que contemplem o aproveitamento destas especificidades em estratégias pedagógicas. Também, as tensões multiculturais sobre o “entre-lugar” de organizações que compartilham suas missões institucionais, como a Marinha, são espaço possíveis de trabalho, em organizações militares e civis.

O ensino a distância, como outro “entre-lugar”, marcado por tensões entre culturas escolares híbridas, contingenciadas, com seus processos curriculares desenvolvidos principalmente em ambientes virtuais, para alunos que não podem optar entre o presencial e o a distância, em cursos de pós-graduação, é área em que o estudo em tela pode gerar futuras discussões.

Para o campo do currículo, o estudo indica que é necessário aprofundar a compreensão dos processos de construção de identidades, relacionando-os às identidades institucionais e às suas implicações nas atividades de ensino desenvolvidas em cursos de pós-graduação, aproveitando-se a singularidade de Escolas, como as militares. Além deste aspecto, possibilitam, também, estudos em turmas que podem ser acompanhadas, como a do C-Sup, ainda que após um intervalo temporal considerável entre os cursos de formação e o C-Sup, neste percurso.

A formação continuada operacionalizada em escolas militares permite acompanhar turmas em percursos longitudinais, sendo favorável ao desenvolvimento de

pesquisas no que tange aos aspectos práticos dos encontros dos sujeitos pesquisados, por ocasião dos cursos. Considero este aspecto favorável para melhor compreensão de trajetórias curriculares e de trocas interculturais.

Os documentos analisados permitem sinalizar que, dentro da flexibilidade e coadunados aos marcos regulatórios, é possível incluir itens que contemplam estratégias ou projetos multiculturais na EGN. Tais caminhos possibilitam a inserção de sínteses criativas a partir do olhar das organizações militares de ensino e da articulação dos processos de construção das identidades de alunos e docentes, que compõem o C-Sup.

As sugestões de estudo apresentadas englobam a inclusão de alunos de Marinhas Amigas ou funcionários civis, como ocorre em outros cursos presenciais realizados na EGN, com a inclusão de temas de pesquisa que possam ser estudados em propostas modulares, no mesmo ano escolar, para alunos dos três cursos que realizam Monografias, aprofundando-se o olhar das linhas de pesquisa da EGN, observando-se o acréscimo de aspectos culturais relacionados ao ensino a distância e a heterogeneidade dos alunos na concepção pedagógica do curso, com a inclusão de relatos dos docentes, nas Semanas de Atualização Acadêmica, sobre as estratégias pedagógicas adotadas em um Curso e levadas para outros cursos dentro da EGN, bem como relatos relacionados à ancoragem cultural nos projetos específicos das disciplinas e no planejamento das atividades escolares por meio de capacitação em serviço para os docentes.

As tensões multiculturais evidenciadas na discussão dos processos de construção de identidades – dos alunos e docentes, assim como – as articulações entre a identidade institucional da Escola de Guerra Naval e a pluralidade cultural que se apresenta no entendimento do currículo operacionalizado por alunos e docentes do C-Sup, é um caminho que pode trazer elementos para a discussão dos eixos multiculturalismo e organizações militares de ensino, no campo do currículo.

Os silêncios trazidos por estas vozes - sobre o gênero e o ensino a distância - e os “essencialismos” apresentados sugerem aprofundamento nos estudos que tratem destas articulações, principalmente, visando uma maior contribuição aos processos de construção de identidades dos docentes e discentes nas instituições educacionais plurais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, N. M. C. B. *Analisando um modelo de avaliação: um estudo de caso no Sistema de Ensino Naval*. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

AGUIAR, N. M. C. B.; CANEN, A. Impactos de política de avaliação institucional: um estudo de caso no Sistema de Ensino Naval brasileiro. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 53-66, Jan./Mar. 2007.

ALMEIDA, M.R.D. Contexto Político-Institucional do Processo Decisório sobre a admissão da Mulher Militar. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDO DE DEFESA, 2., 2008, Niterói, RJ. *Sessão Temática...* Niterói, RJ: ABED, 2008. Disponível em: <<http://www.abed-defesa.org/page4/page8/page9/page14/files/MarizaRibas.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

ANDRE, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARBOSA, Rosângela. *Avaliação Institucional, multiculturalismo e organizações de ensino da Aeronáutica: uma interface necessária*. 2009. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BATISTA, Janete Barroso. *A Identidade sócio profissional do tutor na educação a distância virtual*. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2010.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BIAGIOTTI, Luiz Claudio Medeiros. A preparação para o fazer docente na educação a distância. *TE@D: Revista Digital de Tecnologia Educacional a Distância*, São Paulo, v. 2, n. 1, out. 2005. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo6.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2011.

BIAGIOTTI, Luiz Claudio Medeiros. *Educação corporativa: os custos dos cursos a distância oferecidos pela Marinha do Brasil*. [2006?]. Disponível em: <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/public/arquivo/arq1229428926.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2011.

BRASIL. *Curso Superior*. Sítio do Curso. 2011d. Disponível em : <https://ead.densm.mar.mil.br/~teleduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=479> Acesso em: 08 Jul. 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.883, de 25 de junho de 2009. Regulamenta a Lei nº 11.279, de 9 de Fev de 2006, que dispõe sobre o ensino na Marinha. 2009c.

BRASIL. Diretoria de Ensino da Marinha. *Metodologia para elaboração de currículos*. Aprovada pela Portaria no. 241, de 27 de nov de 2000. Rio de Janeiro: DEnsM, 2000.

BRASIL. Diretoria de Ensino da Marinha. *Manual para elaboração de cursos a distância na Marinha (DEnsM 5001)*. Rio de Janeiro: DEnsM, 2005.

BRASIL. Escola de Guerra Naval. Disponível em: <http://www.egn.mar.mil.br>. Acesso em: 19 Ago. 2010b.

BRASIL. Escola de Guerra Naval. *Currículo do Curso Superior* 2009. Rio de Janeiro, 2009b.

BRASIL. Escola de Guerra Naval. *Currículo do Curso Superior* 2010. Rio de Janeiro, 2010c.

BRASIL. Escola de Guerra Naval. *Currículo do Curso Superior* 2011. Rio de Janeiro, 2011a.

BRASIL. Escola de Guerra Naval. *Instruções para o Curso Superior* 2011. Rio de Janeiro, 2011b.

BRASIL. Escola de Guerra Naval. *Plano Diretor Acadêmico*. 2011e.

BRASIL. Escola de Guerra Naval. *Programa de Ensino*. 2011f.

BRASIL. Escola de Guerra Naval. Ordem Interna nº. 10-11B: elaboração e distribuição de diplomas e certidões dos cursos de pós-graduação. Rio de Janeiro, 2008a.

BRASIL. Estado-Maior da Armada. EMA-432: Normas para os cursos de altos estudos militares. 3. rev. Brasília, 2010a.

BRASIL. Marinha. *Plano de Carreira para Oficiais da Marinha*. PCOM. 8ª Revisão. 2007.

BRASIL. Marinha. Portaria nº 431, de 8 de dezembro de 2009. Aprova a Política de Ensino da Marinha (PoEnsM). *Boletim Administrativo da Marinha*, Rio de Janeiro, n. 12, 2009a.

BRASIL. *Semana de Atualização acadêmica*. Escola de Guerra Naval. Rio de Janeiro, Disponível em: <https://http://www.egn.mb/arquivos/cursos/banner_r2_c4/index_docente.htm> Acesso em: 02 ago 2011. 2011c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação a Distância e Referenciais de Qualidade para a Educação Superior da Distância*. 2010d Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em 05abr2010

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.279, de 9 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o Ensino na Marinha. Publicação eletrônica. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11279.htm>. Acesso em: 03 out. 2010.

BRASIL. *Workshop de Ensino a distância*. Escola de Guerra Naval. 2008b. Folder.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008a, vol.13, n.37, pp. 45-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 novembro. 2010.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU(Org.), *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 47-60.

CANEAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA e CANEAU (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008c. p. 13-37.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Dossiê educação e desenvolvimento. In: *Revista Comunicação e Política*, v.25, n. 2, p.91-107. 2007.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade das diferenças. *Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v.16, n.59, p.297-308, abr./jun. 2008.

CANEN, A. *Teacher Continuing Education, Cultural Diversity, and Education for Liberation: reflecting about an experience in Brazil*. 55th Annual Conference, CIES 2011 Montréal, at the section 449: Teachers as Ambassadors of Multiculturalism, chaired by Mariusz Galczynski, McGill University, Canadá, 2011.

CANEN e CANEN, Alberto. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem fronteiras*, v. 5. n. 2, p. 40-49, jul./dez 2005.

CANEN e MOREIRA. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: *Ênfase e omissões no currículo*, p.15-44, Campinas, SP: Papirus, 2001.

CANEN, A., ARBACHE, A., P., FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, RS: v.26, n.1, p.5-210, Jun./Jul.,2001.

CANEN, A e OLIVEIRA, Angela M. A de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. n.21, p.61-74, set./dez. 2002.

CANEN, A; OLIVEIRA, L.F de; e ASSIS, Marta Diniz Paulo de. *Currículo: uma questão de cidadania*. In: Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação. p.59-81. CANEN, A; SANTOS, Ângela Rocha (org). Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.

CAPES. Banco de Teses. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/> Acesso em 05abr2011.

CASTRO, Giselle Trajano Ignacio. *O papel da interação professor-aluno no desenvolvimento da autonomia do aprendiz na educação a distância*. Dissertação de M.Sc., Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

CIRILO, Rogério. Caso Marinha do Brasil. In: MUNDIM, Ana Paula Freitas e RICARDO, Eleonora Jorge. *Educação Corporativa: fundamentos e prática*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004. parte 4, cap. 2, p. 149/161.

COSTA, Rejane Pinto. *O ensino do inglês em uma ótica multicultural*. Rio de Janeiro, 2001. 187 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

COSTA, Rejane Pinto. *Multiculturalismo e estudos para a paz: articulação possível no preparo e no emprego de militares para missões de paz*. 2009. 239f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. e colaboradores. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2006. p. 15-41.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Chiara L. A. F. D. *Rituais e estados na relação pedagógica instrutor-aluno em uma instituição da Marinha do Brasil*. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em ciências Pedagógicas). Instituto Superior de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, ISEP, 2004.

FREITAS, Chiara L. A. F. D. *Fissuras*. Poesia. 2011.

FROW e MORRIS. Estudos Culturais. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006. p. 315-344.

GABRIEL, Carmen Teresa. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006, p. 31-52.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos pós. In: MOREIRA e CANDAU (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008a. p. 212-242.

GABRIEL, Carmem. Teresa. Escola e Cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 17-46.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Editora DP&A, 2001.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009. 1ª edição em 1996

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Cotidiano escolar e cultura(s) dialogando com os resultados de uma pesquisa. In: *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006, p. 145-159.

LINCOLN e GUBA. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006. p. 169-192.

LOUREIRO, Walter Carrara. A participação da EGN no ambiente acadêmico: uma cooperação civil-militar. Comunicação. In: *Revista da Escola de Guerra Naval*, Rio de Janeiro: p.169-175. Dez. n.12. Escola de Guerra Naval, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura. In: *Educação em Foco*, Juiz de Fora, UFJF, v. 8, n. 1- 2, p. 13-30, 2003.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola*. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Prospectiva, v.3.)

MERCADO, Luís Paulo Leolpodo; LIRA, Mayara Teles Viveiros de; e LIRA, Cíntia Silver. Educação a Distância nas Teses e Dissertações dos Cursos de Pós-Graduação em Educação Brasileiros no Período 1998-2007. In: *Virtual Educa*. Buenos Aires, Argentina. 2009. Disponível em: <http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1866>. Acesso em: 05/04/2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*. no. 18 Set/Out/Nov/Dez, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: MOREIRA e PACHECO (org). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 11-29.

MOREIRA, Lourival José Passos Moreira e VILARINHO, Lucia Regina Goulart. O uso do chat de voz na aprendizagem online: uma experiência na Marinha do Brasil. *Revista Tecnologia e Sociedade*. n. 06, 2009. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/ct>> Acesso em: 10 jun. 2011.

MOREIRA, Lourival José Passos Moreira. *Educação a distância na Marinha: a visão de alunos e tutores em uma formação profissional continuada via web*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Marcia de Lourdes Alves de. *Sistemática de avaliação do Curso de Formação de Marinheiros: uma proposta*. 1994. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*: Tradução de Carlos Irineu da Costa. Editora 34. Rio de Janeiro, 1999.

PRENSKY, Mark. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001.

RESENDE, Regina Marinato. *O Ensino a Distância via Internet no Sistema de Ensino da Marinha do Brasil*. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 157 p. 2003.

SALIBA, Gilceu Marques. O ensino por correspondência na Marinha: um estudo avaliativo. Dissertação de Mestrado – Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ. 01 dez 1991. 208p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e diferença. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA FILHO, Aurélio Ribeiro da. Aula inaugural dos Cursos de Altos Estudos da Escola de Guerra Naval. In: *Revista da Escola de Guerra Naval*, n. 13. p.174-200. Jun. Rio de Janeiro, Escola de Guerra Naval, 2008.

SILVA, J.S. I. *Mulher militar na Marinha do Brasil: percepção da práxis e suas implicações para a gestão de pessoas incluindo gênero e cultura organizacional*. Dissertação 148f. Mestrado em Administração e desenvolvimento empresarial. 2006. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Angela Noletto da. *A formação por um fio: o tutor na EaD no Estado do Tocantins*. 149p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade federal de Goiás. Goiás, 2009.

SILVA, Giovana Cristina. A representação do tutor presencial sobre si: uma identidade holográfica. 126p. Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté. São Paulo, 2010.

SILVA, Cristina Rodrigues da. *Gênero, Hierarquia e Forças Armadas: um estudo etnográfico acerca da presença de mulheres nos quartéis*. Monografia. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

SMITH, Celso Henrique da Silva. *Formação continuada na Marinha do Brasil: dificuldades e acertos de um curso a distância e presencial*. Monografia. 125. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

Apêndice A - Levantamento no Banco de Teses do Portal da Capes

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/> Acesso em: 15mar2011.

Tabela 1 – Dissertações encontradas para três Palavras-chave: Multiculturalismo, identidade e militar nos níveis: Mestrado e Doutorado, no período: 2007-2010.

Ano base	Q	Autor e Título
2007	0	-
2008	0	-
2009	1	Rosângela Barbosa. Avaliação Institucional, Multiculturalismo E Organizações de Ensino da Aeronáutica: Uma Interface Necessária. - 01/05/2009
2010	0	-

Fonte: elaboração do Autor a partir de CAPES(2011).

Tabela 2 - Dissertações encontradas para duas Palavras-chave: Multiculturalismo e identidade no Nível: Mestrado no Período: 2006-2010.

Ano base	Q	Autor e Título
2006	14	<ul style="list-style-type: none"> - Andre Viana da Cruz. Uma análise pluralista do cooperativismo como proposta de proteção aos bens culturais: novas perspectivas para os acervos arqueológicos com identidade indígena - 01/02/2006 - Andréia Cristina Roder Carmona. Um estudo sobre a variável voseo da Língua Espanhola no cenário escolar - 01/12/2006 - Angela Falabella de Sousa Aguiar. "Aqui a gente fica mais sarado das ideias": efeitos identitários da implementação de uma proposta multicultural na sala de aula - 01/05/2006 - Augusto Sérgio dos Santos de São Bernardo. Identidade Racial e Direito à Diferença: Xangô e Thémis. - 01/03/2006 - Claudete Conceição de Abreu. A mão negra do destino: o impasse entre o tradicional e o moderno na representação da identidade na obra de Moacyr Scliar - 01/03/2006 - Glória Maria Alves Ramos. Currículo Oculto/Implícito e Identidade Negra - Reconstrução Multicultural no Discurso Escolar. - 01/05/2006 - Hegrisson Carreira Alves. Aspectos Lingüísticos e Socioculturais da Linguagem do Jeitinho Brasileiro - 01/12/2006 - Laurindo Cisotto. Currículo: Prática Educativa e Sexualidade Condições Escolares para a Formação da Subjetividade não-Heterossexual de alunos(as) de Escola Católica da Zona Sul de São Paulo - 01/08/2006 - Mario Luiz Ferrari Nunes. Educação física e esporte escolar: poder, identidade e diferença - 01/08/2006 - Marita Zorzolli Nebel. Mãos que falam da construção de identidades surdas na escola ouvinte - 01/09/2006 - Paolo Targioni. Un Altro Mare de Claudio Magris: exílio, desenraizamento e identidade. O universo entre dois mundos - 01/06/2006 - Richardson Xavier Brant. Crítica ao Modelo de Democracia Liberal e Representativa: Perspectivas a Partir da Proposta de Democracia Em Habermas. - 01/05/2006 - Rosangela Martins Nabão. O Estudo de nomes próprios de Nipo-Brasileiros de Terra Roxa - 01/12/2006 - Veralucia Dallabrida Stein. Multiculturalismo, currículo e inclusão: um estudo sobre a integração de alunos indígenas no curso de Formação para o Magistério de nível médio - 01/10/2006

2007	13	<ul style="list-style-type: none"> - Adalberto Fernandes Falconi. Os Direitos Humanos ao Debate sobre sua Fundamentação Penrante os Ideais Universalista e Relativista - 01/12/2007 - Amós da Cruz Souza. Comemorações e Fotografias: Práticas de Inovação Pedagógico-Cultural E Os Afro-Brasileiros Na Escola Maria Teófila Amélia Rodrigues- Bahia - 01/10/2007 - Ana D'arc Martins de Azevedo. Interfaces Entre Identidade Negra e Projeto Pedagógico Em Uma Escola Pública de Ananindeua (Pa) - 01/08/2007 - Carolina Giordani Kretzmann. Multiculturalismo e diversidade cultural: comunidades tradicionais e a proteção do patrimônio comum da humanidade - 01/06/2007 - Claudia Valéria de Oliveira Sena. Projetos Culturais Na Política Educacional Municipal de Juiz de Fora de 2000 a 2004 Um Estudo de Caso. - 01/03/2007 - Iêda Moraes da Silva. Lobo Antunes e Pepetela: A Literatura como chave de um horizonte multicultural - 01/08/2007 - Julianna Nascimento Torezani. Internet, Cultura e Turismo: O Patrimônio Arquitetônico De Ilhéus Em Sites Informativos De Turismo - 01/08/2007 - Marcele Cristina Teixeira Barbosa. Escola: lugar de igualdades ou diferenças? - 01/08/2007 - Marcelo Loureiro Ucelli. Os Índios Tupiniquins e uma Prática Pedagógica Diferenciada Em Aracruz, Es - 01/11/2007 - Nícia Damião Tanaka. O mangá como material alternativo no ensino de japonês como língua estrangeira em nível de graduação - 01/03/2007 - Raquel Mello Salimeno de Sá. O ensino da arte na educação municipal de Uberlândia: potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo - 01/08/2007 - Terezinha de Oliveira Santos. Configurações identitárias numa turma de EJA: uma leitura para além das margens - 01/01/2007 - Vilma Marques da Silva. Exercício do poder: conflitos, discursos e representações culturais em O Ateneu - 01/03/2007
2008	18	<ul style="list-style-type: none"> - Ady Sá Teles Santana. Rotas do Sertão: Patativa do Assaré E Euclides Da Cunha Entre Identidade E Representação - 01/03/2008 - Alexander Lacerda Cezário. Escola, cultura e relações de poder: o professor e o processo de formação identitária – cultural numa escola da rede municipal de ensino da cidade de Manaus - 01/12/2008 - André Nepomuceno Cirilo da Silva. Refletindo A identidade Negra e Agindo Multiculturalmente no Ensino - 01/02/2008 - Dalva Linda Vicentini. Multiculturalismo e imigração: a relevância do trabalho pedagógico na perspectiva multi/intercultural para o processo de constituição da nova identidade cultural entre descendentes de japoneses. - 01/03/2008 - Daniele Bernardino Pereira de Salles. Educar para a igualdade: a experiência pedagógica do Projeto Aprendendo a Aprender no Ilê Axé Ala Koro Wo. - 01/08/2008 - Francione Oliveira Carvalho. As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: Um estudo sobre a prática e a formação dos professores de História, Arte e Língua Portuguesa - 01/01/2008 - Rita Cristine Basso Soares Severo. As Gurias Normais do Curso Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre - 01/09/2008 - Rita de Cássia de Oliveira e Silva. Formação Multicultural de Professores de Educação Física: Entre o Possível e o Real - 01/03/2008

		<ul style="list-style-type: none"> – Rogério Silvestre da Silva. From local to global: the trajectory of Dionne brand's political engagement. - 01/05/2008 – Rogério Soares de Oliveira. Questões de identidade e pluralidade cultural em livros didáticos de espanhol produzidos no Brasil - 01/06/2008 – Solange Brito de Azevedo. Pensando Multiculturalmente Sobre a Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo de Caso no Sistema Municipal Do Rio De Janeiro - 01/01/2008 – Verônica Vaz de Melo. A efetividade da proteção ao direito à diversidade cultural e a perspectiva universalista dos direitos humanos - 01/12/2008 – Gustavo Tadeu Alkmim. O homem cordial e o homem traduzido: a modernidade na cena pós-moderna - 01/02/2008 – Leandra Jacinto Pereira Rocha. Educação Infantil pré-Escolar: Um Espaço/Tempo para práticas anti-racistas - 01/05/2008 – Maria Costa Neves Machado. Direito à diferença cultural - 01/08/2008 – Odete Uzêda da Cruz. Fotografia e as Representações Culturais no Universo das Festividades Escolares - 01/04/2008 – Ricardo de Souza Janoário. Gestão Multicultural - 01/03/2008 – William de Goes Ribeiro. Nós estamos aqui: o Hip Hop e a construção de identidades em um espaço de produção de sentidos e leituras de mundo - 01/08/2008
2009	1	– Rosângela Barbosa. Avaliação Institucional, Multiculturalismo e Organizações de Ensino da Aeronáutica: Uma Interface Necessária. - 01/05/2009
2010	0	

Fonte: elaboração do Autor a partir de CAPES, 2011.

Tabela 3 – Teses encontradas para duas Palavras-chave: Multiculturalismo e identidade no Nível: Doutorado, no Período: 2006-2010

Ano	Teses	Autor e Título
2006	4	<ul style="list-style-type: none"> – Audrei Gesser. Um Olho no Professor Surdo e Outro na Caneta: Ouvintes Aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. - 01/03/2006 – Élton de Oliveira Nunes. Teologia e Currículo - Multiculturalismo e cidadania como parâmetros para a elaboração do currículo Teológico nas Instituições Protestantes - 01/09/2006 – Lúcia Helena Lopes de Matos. “A metáfora e a intertextualidade uma realização multicultural na língua portuguesa” - 01/07/2006 – Luiz Fernando Lima Braga Junior. Caio Fernando Abreu: narrativa e homoerotismo - 01/12/2006
2007	4	<ul style="list-style-type: none"> – Ana Beatriz Sousa Gomes. A Pedagogia do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí: as experiências do Ifaradá e do Centro Afro-Cultural "Coisa de Nêgo". - 01/09/2007 – Ivani ferreira de Faria. Ecoturismo Indígena, Território, Sustentabilidade, Multiculturalismo: princípios para a autonomia. - 01/07/2007 – Marilda Franco Moura Vasconcelos. Discurso Publicitário: ação, paixão e cognição - 01/06/2007 – Maurício Barros de Castro. Na roda do mundo: mestre João Grande entre a Bahia e Nova York. - 01/05/2007
2008	6	<ul style="list-style-type: none"> – Alda Maria Coimbra. Multiculturalismo, Discurso e identidade em cartas dos leitores de língua inglesa - 01/12/2008 – Ana Maria Dantas Cunha de M. Oliveira. As imagens da identidade portuguesa entre milênios em três ficcionistas atuais. - 01/02/2008 – Andréia da Silva Moassab. Brasil periferia(s): a comunicação insurgente do

		<p>Hip-Hop - 01/12/2008</p> <p>– Douglas Cesar Lucas. Direitos Humanos e Interculturalidade: um Diálogo entre a Igualdade e a Diferença - 01/04/2008</p> <p>– Leoné Astride Barzotto. interfaces culturais: the ventriloquist's tale & Macunaíma - 01/12/2008</p> <p>– Sara Araujo Brito. Identidade(S) Multicultural(Is) Latino-Americana(S) e Ensino/Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira: A Contribuição da Geração Mcondo - 01/07/2008</p>
2009	4	<p>– Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho. Educação a distância e formação de professores na perspectiva dos estudos culturais - 01/08/2009</p> <p>– André Luiz Sena Mariano. A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios - 01/08/2009</p> <p>– Cristiana Cocco Carvalho. Uma Imagem Vale Mais Que Mil Palavras: a Identidade da Mulher na Comédia Italiana - 01/02/2009</p> <p>– Silvio Pinto Ferreira Júnior. Festas "italianas" em São Paulo e a proteção do patrimônio imaterial: a identidade de grupo no contexto da diversidade - 01/04/2009</p>
2010	2	<p>– Alejandra Aguilar Pinto. "Identidade/diversidade Cultural no Ciberespaco: práticas informacionais e de inclusão digital nas comunidades indígenas, o caso dos Kariri-Xocó e Pankararu no Brasil" - 01/02/2010</p> <p>– Marcia Rodrigues Ferreira Alves. Multiculturalismo e formação de professores: Um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - 01/09/2010</p>

Fonte: elaboração do Autor a partir de CAPES, 2011.

Tabela 4 – Dissertações encontradas para duas Palavras-chave: Educação a distância e identidade no Nível: Mestrado, no Período: 2006-2010.

Ano	Teses	Autor e Título
2006	3	Charles Moreto. Formação de educadores de séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação aberta e a distância: um estudo sobre parceria entre professores de escola básica e professores da universidade - 01/12/2006
		Ivan Muniz de Melo. Formação Continuada: uma leitura da atuação de docentes automatizados - 01/06/2006
		Renato Cabral de Oliveira Filho. A formação continuada como prática em serviço numa instituição de ensino superior privada: um estudo na Faculdade de Odontologia de Caruaru - 01/10/2006
2007	5	Celso Henrique da Silva Smith. Formação continuada na Marinha do Brasil: dificuldades e acertos de um curso a distância e presencial - 01/06/2007
		Cicera Nunes. O Reizado em Juazeiro do Norte e os conteúdos da História e Cultura Africana e Afrodescendente: uma proposta para a implementação da Lei nº 10.639/03. - 01/12/2007
		Eliana Freitas Silva. A hora e a vez do preceptor em educação a distância: novos olhares sobre sua formação e trabalho - 01/09/2007
		José Ildon Gonçalves da Cruz. Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior - 01/10/2007
		Maria Francisca Moraes de Lima. As Implicações do Decreto 2.208/97 na Escola Agrotécnica Federal de Manaus - 01/11/2007
2008	9	Alice Virgínia Brito de Oliveira. Contribuição da tutoria no ensino-aprendizagem dos professores cursistas do proformação - 01/07/2008
		Cláudia Denis Alves da Paz. Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil. - 01/03/2008
		Kátia Aparecida Seganfredo Cericato. Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST: contradições de sua materialização na escola Estadual Iraci Salete Strozak - 01/03/2008
		Maria Angela de Freitas Chiachiri. EAD online: práticas discursivas e constituição da identidade virtual do aluno no webfólio. - 01/08/2008
		Maria Del Pilar Troncoso Unwin. Linguagem autobiográfica na construção da identidade: de falante nativa a educadora - 01/04/2008
		Marineuza Caldeira de Souza Prado. O proformação e a construção da identidade profissional docente Goiânia – 2008 - 01/11/2008
		Nilce Mazarello Mendes Cerqueira. A Formação de Professores Egressos do Curso VEREDAS/UFV: percorrendo opiniões, experiências e metas - 01/09/2008
		Regina Santos Young. A construção das identidades de alunos na educação virtual. - 01/10/2008
		Silmara Guadalupe Souza. Festa do Folclore no Currículo de Uma Escola Pública de Educação Infantil de Manaus: Contribuição na Construção da Identidade Cultural - 01/11/2008

2009	5	Cineri Fachin Moraes. Narrativas da formação acadêmica: quando as alunas são professoras - 01/12/2009
		Lavinia Rosa Rodrigues. Projeto Veredas: os sentidos da formação para as professoras de Caeté - MG. - 01/03/2009
		Luiz Carlos Barros de Freitas. A Internet e a educação a distância dos surdos no Brasil: Uma experiência de integração em um meio excludente. Estudo sobre a relação do indivíduo surdo com os estudos e a Internet, enfocando aspectos cognitivos, emoção e sentimento. - 01/03/2009
		Maria Angélica Karlinski. Educação Infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento. - 01/03/2009
		Michele Aparecida Hobal. Paisagens contestadas: o turismo como elemento transformador do espaço regional – o caso de Calmon - 01/03/2009
2010	6	Denize da Silveira Foletto. A ação comunicativa na formação de professores da modalidade educação a distância (EaD). – 01/05/2010.
		Elizabete dos Santos. TV digital interativa: contribuições ao programa de formação continuada de professores da rede pública estadual de educação básica no Paraná. - 01/11/2010
		Giovana Cristina da Silva. A representação do tutor presencial sobre si: uma identidade holográfica - 01/03/2010
		Janete Barroso Batista. A identidade sócio profissional do tutor na educação a distância virtual - 01/05/2010
		Luiz Henrique Touguinha de Almeida. Letramento digital e perfil discente: existe uma relação? - 01/09/2010
Margarete de Castro. Concepções sobre cuidado integral em saúde no curso de enfermagem da UFMT - 01/03/2010		

Tabela 5 – Teses encontradas para duas Palavras-chave: Educação a distância e identidade no Nível: Doutorado, no Período: 2006-2010.

Ano	Teses	Autor e Título
2007	1	Maria de Fatima Duarte Angeiras. O papel do cenpec nas definições do programa melhoria da educação no Município: um estudo de caso sobre as relações entre a sociedade civil e a política educacional municipal. - 01/04/2007
2008	3	Dílson José de Sena Pereira. Decomposição da Desigualdade da Renda, Determinantes da Pobreza e Intensidade do Crescimento Pró-Pobre em Setores e Regiões do Brasil. - 01/03/2008 Marinilson Barbosa da Silva. O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância, hoje - 01/08/2008 Mirna Susana Viera de Martínez. Rumos da formação de professores além da fronteira: identidades e diferenças - 01/01/2008
2009	2	Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho. Educação a distância e formação de professores na perspectiva dos estudos culturais - 01/08/2009 Valéria de Almeida Furtado. A formação em serviço do tutor de educação a distância sob a ótica do pensamento complexo: a construção de uma identidade - 01/10/2009
2010	4	Claudia Regina de Oliveira Vaz Torres. Por um céu inteiro: Crianças, educação e sistema prisional - 01/08/2010 Manoel Martins de S. Filho. A educação geográfica escolar: os conteúdos e as referências docentes - 01/11/2010 Priscila Helena Belpiede Simões. Processos comunicacionais em instituições de ensino superior: o caso UniRadial - Estácio - 01/06/2010 Susana Ester Kruger. A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral - 01/05/2010

Apêndice B – Distribuição dos alunos do Curso Superior (2010-2011)

Tabela 7 - Distribuição dos alunos do Curso Superior de 2010

Local onde serve	Oficiais-Alunos	CSM	CAM	IM	EN	CA
Rio de Janeiro	101	39	36	3	14	9
São Pedro da Aldeia	4		2	1		1
Brasília	3		3			
São Paulo	3		1		2	
Rio Grande do Sul	3		3			
Bahia	2		2			
Rio Grande do Norte	1		1			
Paraíba	1		1			
Manaus	1		1			
Porto Velho	1		1			
França	2				2	
Total de Alunos	122	39	51	4	18	10

Fonte: BRASIL, 2011d.

Tabela 8 - Distribuição dos alunos do Curso Superior de 2011

Local onde serve	Oficiais-Alunos	CSM	CAM	FN	IM	EN	CA
Rio de Janeiro	86	39	33	1		9	5
São Pedro da Aldeia-RJ	8	1	4			2	1
Brasília	8		6		2		
São Paulo	9		4			5	
Bahia	3		2			1	
Rio Grande do Sul	3		3				
Santa Catarina	2		1				
Rio Grande do Norte	1		1				
Pernambuco	1		1				
Pará	1		1				
Mato Grosso	1		1				
Espírito Santo	1		1				
França	1					1	
Total de Alunos	125	40	58	1	2	18	6

Fonte: Brasil, 2011d.

Apêndice C - Docentes entrevistados

Quadro 2 – Resumo de informações sobre os Docentes entrevistados

Docente	Tempo na EGN (em anos)	Tempo como docente no C-Sup	Mestrado	Doutorado	Cursos realizados na EGN	Graduação Ciências Navais (Escola Naval)	CATEAD
1	5	3	Ciência Política	Não	C-Ba C-PEM CCEM	Sim	Sim
2	2	1	Administração Pública História Política	Não	C-Ba C-Sup	Sim	Não
3	3	3	Ciência política	Não	C-Ba CEMOS	Sim	Não
4 (**)	2	1	-	Não	CEMOI CEMOS	Sim	Não
5	2	2	Ciência Política	Não	CEMOI CEMOS	Sim	Não
6 (***)	5	3	-	Não	CEMOI C-Sup	Não	Não
7	2	2	Relações Internacionais Estudos Estratégicos	Não	C-Ba CEMOS	Sim	Não
8 (*)	3	3	Relações Internacionais	Sim	-	Não	Sim
9 (*)	3	3	Relações Internacionais	Sim	-	Não	Sim

Fonte: elaboração do Autor a partir de Brasil (2011e).

C-Ba – Curso Básico, alterado, tendo nova nomenclatura: CEMOI.

CATEAD – Curso Especial de Tutores e Autores e para o EAD, coordenado pela Diretoria de Ensino da Marinha (DEnsM).

(*) Docentes do Magistério da Marinha. São docentes também em outras Instituições de Ensino Superior.

(**) Graduação em Direito.

(***) Graduação em Biblioteconomia.

Apêndice D- Referências do Manual para Elaboração de cursos a Distância (DEnsM-5001)

Quadro 3 – Referências do Manual para Elaboração de cursos a Distância (DEnsM-5001)

Ensino a distância	Propriedade Intelectual	Construtivismo e Psicologia da Educação	Avaliação	Era da informação	Outros
Ramal(2001) Peters(s.d) Moram(2003) Belloni(2001) Pallof e Pratt (2002) Lima (2002) Filatro (2004) Kenski (2003) Valente (2000) Filho e Rover (2003) Maggio (2001) Litwin(2001) Kenski(2003) Nunes(2003) Lima(2002) Laaser et al (1997) Guttierrez e Prieto(1994) Gonzales(2005) Garcia Aretio(1999, 2001) Rocha e Baranuskas (2003) Roncaglia (2004) Ryan (2004) Sítio Unicamp(2005) - Orientações para o EAD.	2 leis 2 sítios com cursos Fragele Filho(2003) Ricardo e Dias(2003)	Castorina(1998) Deschênes(1998) Moreto(2003) Rosa(1994) Lucena(1998) Hernandez(1998) Ausubel(1978) Davis(1994) Castorina(1998) Cavalcanti(2003) Gardener(2000)	Perrenoud (1999) Popham(1983) Souza (1997) Hadji(2001)	Castells(1999) Dertouzos(1997) Harasim(2001) Levy(1993, 1998, 2000)	Matos(1994) Menegolla e Santanna(1991) Matos(1994) Lyotard(1988) Campedelli e Souza(2002) Decrogi <i>et al</i> (2004) Cortês(2002)

Fonte: elaboração do Autor a partir do Anexo C do Manual para elaboração de Cursos a distância (BRASIL, 2005).

Anexo A – Páginas do Curso – Visões dos Fóruns de Discussão e sessões de bate-papo

Figura 1 - Visão dos Fóruns de Discussão realizados em 2011(jan-out)

The screenshot shows a web browser window displaying the Teleduc website. The page title is "Curso Superior | 2011 Fóruns de Discussão". A navigation menu on the left includes options like "Estrutura do Ambiente", "Dinâmica do Curso", "Material de Apoio", "Mural", "Fóruns de Discussão", "Bate-Papo", "Correio", "Grupos", "Perfil", "Portfólio", "Configurar", and "Sair". The main content area features a table of discussion forums. The table has three columns: "Fórum", "data", and "Avaliação". The forums are sorted by date in descending order. The data in the table is as follows:

Fórum	data	Avaliação
Fórum Dúvidas Gestão Est. e Adm. na MB (21)	04/10/2011	Não
Forum de Ausencia n. 13 - 30 e 31ago Gest. Est. Ad (11)	12/09/2011	Não
Fórum de Ausência 13 - MTA 14,15 e 16/06 (10)	26/08/2011	Não
Fórum Ausencia no. 06 - MTA - 18, 19 e 20/ABR (6)	26/08/2011	Não
FD de Ausencia n. 02 - CHAT 31JAN, 1 E 2FEV (21)	26/08/2011	Sim
Fórum de Dúvidas de Economia (72)	09/08/2011	Não
Forum de MTA - Síntese do BATEPAPO (23)	23/07/2011	Não
Fórum de Ausência de PRI - 29 a 31MAR (21)	07/06/2011	Não
FD de Ausência PRI - dias 15 a 17MAR (10)	07/06/2011	Não
Fórum de Ausência - LOG - 24 a 26MAJ (10)	31/05/2011	Não
Fórum de Ausência 9 - DIR -17 a 19mai11 (2)	27/05/2011	Não
Fórum de Ausência de LOG - 03 a 05mai (2)	19/05/2011	Não
Fórum Ausencia no. 07 DIR- 26, 27 e 28/ABR (5)	12/05/2011	Não
Fórum - Logística - Caso SAR SNE 003/2009 (86)	01/05/2011	Não
A SAÚDE na Estratégia Nacional de Defesa (25)	17/04/2011	Não
Fórum para dúvidas diversas de Administração Naval (102)	05/04/2011	Não
Orçamento Público (166)	01/03/2011	Não
Fórum de Ausência - no. 03 - MTA (18)	24/02/2011	Não
Fórum de Ausencia no 01 - sessao do chat 25jan (38)	18/02/2011	Sim
Ensino a distância - desafios (184)	18/02/2011	Sim

Fonte: BRASIL, 2011e.

Figura 2 - Visão das Sessões de chat realizadas em 2011 (jan-fev)

Curso Superior | 2011
Bate-Papo - Ver sessões realizadas

Assunto da Sessão	Data	Início	Fim	Avaliação
(Sessão não agendada)	31/12/1969	21:00:01	21:00:01	Não
Aula Virtual - Sessão de Chat de familiarização "Ferramenta Portfólio" com a Encarregada da Turma e o Suporte-EAD	25/01/2011	09:26:24	13:42:44	Não
Aula Virtual - Sessão de Chat de familiarização "Ferramenta Bate-papo" com a Encarregada da Turma e o Suporte-EAD	25/01/2011	13:50:26	15:26:58	Não
Aula Virtual - Sessão de Chat de familiarização "Ferramenta Fórum de Discussão" com a Encarregada da Turma e o Suporte-EAD	25/01/2011	19:45:27	21:26:51	Não
Sessão de Chat - apresentação da Encarregada da Turma: "Instruções do Curso"	31/01/2011	09:34:05	12:58:18	Não
Sessão de Chat - apresentação da Encarregada da Turma: "Instruções do Curso"	01/02/2011	09:47:15	12:06:18	Não
Sessão de Chat - apresentação da Encarregada da Turma: "Instruções do Curso"	02/02/2011	08:59:14	12:38:44	Não
Metodologia do Trabalho Acadêmico para o Grupo - 1 sobre o tema "Abordagem"	08/02/2011	09:41:27	11:37:11	Não
Metodologia do Trabalho Acadêmico				

Fonte: BRASIL, 2011e.

Figura 3 - Visão das Sessões de Bate-papo realizadas em 2011 –(ago-set)

do Conhecimento"					
Economia I Grupo 1 - U.E. 2.7 a 4.0	27/07/2011	09:40:47	16:29:24	Não	
Economia I Grupo 2 - U.E. 2.7 a 4.0				Não	
Economia I Grupo 3 - U.E. 2.7 a 4.0				Não	
Gestão Administrativa e Estratégica na MB - U.E. 1.0 e 2.0 - Grupo I	30/08/2011	13:48:47	14:16:15	Não	
Gestão Administrativa e Estratégica na MB - U.E. 1.0 e 2.0 - Grupo I	30/08/2011	14:16:29	16:48:15	Não	
Gestão Administrativa e Estratégica na MB - U.E. 1.0 e 2.0 - Grupo II				Não	
Gestão Administrativa e Estratégica na MB - U.E. 1.0 e 2.0 - Grupo III	31/08/2011	13:50:01	16:18:59	Não	
(Sessão não agendada)	13/09/2011	13:11:59	13:12:00	Não	
Gestão Administrativa e Estratégica na MB - U.E. 3.0 e 4.0 - Grupo I	13/09/2011	13:47:07	15:42:25	Não	
Gestão Administrativa e Estratégica na MB - U.E. 3.0 e 4.0 - Grupo II	14/09/2011	13:51:35	15:29:05	Não	
Gestão Administrativa e Estratégica na MB - U.E. 3.0 e 4.0 - Grupo III	15/09/2011	13:49:33	15:19:33	Não	
Estratégia - U.E. 1.0 a 3.0 - Grupo I	20/09/2011	09:53:58	11:13:10	Não	
Estratégia - U.E. 1.0 a 3.0 - Grupo II	21/09/2011	09:26:53	11:18:02	Não	
Estratégia - U.E. 1.0 a 3.0 - Grupo III	22/09/2011	09:46:12	11:08:54	Não	
Estratégia - U.E. 4.0 a 9.0 - Grupo I	27/09/2011	09:44:20	11:19:03	Não	
(Sessão não agendada)	28/09/2011	09:43:01	09:43:27	Não	
Estratégia - U.E. 4.0 a 9.0 - Grupo II	28/09/2011	09:45:30	13:19:09	Não	
Estratégia - U.E. 4.0 a 9.0 - Grupo III	29/09/2011	09:50:27	11:14:28	Não	

Fonte: BRASIL, 2011e.