UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Anderson Magno de Almeida

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
perspectivas de professores da Academia Militar das Agulhas Negras

Taubaté – SP
2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Anderson Magno de Almeida

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
perspectivas de professores da Academia Militar das Agulhas Negras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica.
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientador: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti.

Taubaté – SP
2018

SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas / UNITAU

A447d Almeida, Anderson Magno de
Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de professores da Academia Militar das Agulhas Negras / Anderson Magno de Almeida. -- 2018.
153 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de Pós-Graduação, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, Departamento de Pedagogia.

1. AMAN. 2. Desenvolvimento profissional docente. 3. Ensino superior militar. I. Titulo. II. Mestrado Profissional em Educação.

CDD – 355.00711

Ficha catalográfica elaborada **por Shirlei Righeti – CRB-8/6995**

ANDERSON MAGNO DE ALMEIDA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
perspectivas de professores da Academia Militar das Agulhas Negras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica.
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientador: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti.

Data: 11/12/2018

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a)Neusa Banhara Ambrosetti - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Virgínia Mara Próspero da Cunha - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Laurizete Ferragut Passos – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

A minha mãe, exemplo de vida, por todo afeto e apoio para que todos os aspectos de minha vida pessoal e profissional se concretizassem.

A minha querida esposa Jaqueline, minha parceira, meu amor, que esteve sempre presente ao meu lado me incentivando, me apoiando e me dando força nos momentos mais difíceis desta difícil jornada. Por compreender minhas ausências e acreditar no meu potencial.

Aos meus queridos filhos Arthur e Beatriz pela paciência e carinho.

Aos queridos cunhados Alexandre e Janete, que sempre me apoiaram e incentivaram na realização do Mestrado.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus por estar sempre presente em minha vida profissional e em meio a tantas adversidades, que me dá graças e bênçãos para buscar meus objetivos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, que me conduziu pelas mãos apresentando conceitos atinentes à pesquisa do mestrado. Agradeço pela dedicação intensa a minha pesquisa, no tocante à presteza na leitura, correção dos textos e à prontidão nos contatos realizados por telefone e e-mail. Pelo compromisso assumido à pesquisa e ao pesquisador, ao incentivo e principalmente pela confiança depositada. Pelo acesso a mim dispensado ao seu grande acervo de livros e, também, ao grande cabedal intelectual e referência no meio acadêmico. Obrigado pelo olhar focado e cuidadoso, que me direcionou e me conduziu a esta fase do trabalho. A ela tenho profunda admiração!

Às professoras Laurizete Ferregut Passos, Ana Maria Gimenes Corrêa Calil e Virgínia Mara Próspero da Cunha, pela disponibilidade e aceitação em participar da Banca e contribuírem, contundentemente, para aprimorar, engrandecer e, assim, conduzir-me à finalização do trabalho. Às queridas Doutoras, minha profunda gratidão.

À instituição Exército Brasileiro por ter me incentivado financeiramente na realização do Mestrado, por intermédio dos chefes da Seção de Planejamento e Gestão da AMAN, em especial aos Coronéis Sérgio Mattos e Lopes.

Aos chefes militares da Academia Militar das Agulhas Negras, agradeço por terem permitido e contribuído para a efetivação da pesquisa de campo que deu força ao embasamento teórico proporcionado pelo Mestrado.

À Profa. Dra. Débora Castilho Duran Prieto Negrão de Souza, consultora de projetos de formação continuada de professores do Exército Brasileiro que, prestimosamente, enriqueceu este trabalho com sugestões preciosas e de grande relevância.

Aos participantes da pesquisa, professores da Divisão de Ensino da AMAN, que contribuíram com os preciosos relatos e percepções acerca de seu desenvolvimento profissional na AMAN.

Aos colegas militares da AMAN, em especial ao Tenente Coronel Amaral, Mello, Freire e Robson, que me incentivaram na busca pelo mestrado e também ao Coronel Costa Duarte, Tenente Coronel Torres, Balbi, Marcos Gomes, Major Mendonça, Naves e Walfrido, que me auxiliaram, paralelamente, dando suporte em sua realização.

Agradeço aos funcionários e principalmente aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté por

compartilharem seus conhecimentos dando continuidade a minha formação e por me possibilitarem conhecer novos horizontes.

Aos amigos militares e colegas de curso: Costa Duarte, Angel Leckar e André Amaral, pelos bons momentos compartilhados nos deslocamentos de carro de Resende à Taubaté, pelo companheirismo dispensado no decorrer da difícil jornada pela busca do conhecimento em sala de aula e pelo apoio e incentivo nas horas e momentos mais difíceis da longa jornada. Juntos, vencemos obstáculos e nos desenvolvemos profissionalmente como agentes da educação e pessoas.

A todos os colegas de turma, em especial a Débora, Vanessa, Lorysa e Roberta, que estiveram presentes em minha trajetória de formação continuada e desenvolvimento profissional.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema o desenvolvimento profissional do docente em uma instituição de ensino superior militar no Brasil. Teve por objetivo investigar, a partir da perspectiva de professores da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), o processo de desenvolvimento profissional docente na instituição. O referencial teórico se apoiou em autores como Tardif (2002), Marcelo (1999, 2009, 2012), Day (2001), entre outros, os quais vêm discutindo temáticas relativas a saberes e à formação docente que contribuem para a construção do desenvolvimento profissional. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, realizada com professores que trabalham há pelo menos um ano na Divisão de Ensino da AMAN. Recorreu-se à coleta de dados por meio de um *survey* com um questionário pré-elaborado composto por perguntas abertas e fechadas. As questões colocadas permitiram aos participantes discorrerem sobre suas perspectivas acerca das motivações, expectativas, desafios e superações associadas ao ingresso na instituição, bem como as possibilidades de desenvolvimento profissional, tendo em vista a especificidade da atuação docente neste nível de ensino. Os dados obtidos foram verificados por meio de análise documental e de conteúdo. Os resultados revelam que os professores possuem diversas formações acadêmicas, mas buscam constantemente atualização na sua área de atuação. Valorizam as formações planejadas pela instituição, mas se referem aos cursos de pós-graduação como os mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional. Confirmam a importância da aprendizagem com os pares e por intermédio da experiência em sala de aula. Revelam, ainda, que o desenvolvimento profissional do docente em sua trajetória formativa na AMAN é fortemente afetado pelo contexto institucional, o que inclui as condições de trabalho, a estabilidade funcional e as perspectivas de carreira, as oportunidades de formação, internas ou externas, o clima organizacional, as situações de aprendizado coletivo, e a cooperação entre colegas. Em síntese, os professores participantes deste estudo consideram que a instituição tem sido um espaço favorável ao seu desenvolvimento profissional e que as variadas possibilidades formativas oportunizam melhores condições de atuação profissional e de compreensão do singular contexto e da cultura institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Profissional Docente. AMAN. Ensino Superior Militar.

ABSTRACT

The present work has as its theme the teacher professional development in a military higher education institution in Brazil. The objective of this study was to investigate, from the perspective of the Military Academy of Agulhas Negras (AMAN) teachers, the process of their professional development in the institution. The theoretical framework was supported by authors such as Tardif (2002), Marcelo (1999, 2009, 2012), Day (2001), among others, who have been discussing topics related to knowledge and teacher education that contribute to the construction of professional development. This is a research with a qualitative approach, conducted with teachers who have been working for at least one year in the Teaching Division of AMAN. Data were collected through a survey with a pre-prepared questionnaire composed of open and closed questions. The questions allowed the participants to discuss their perspectives about the motivations, expectations, challenges and overcomes associated with joining the institution, as well as the possibilities of professional development, given the specificity of the teaching performance at this level of education. The obtained data were verified through documentary and content analysis. The results show that teachers have several academic backgrounds, but they are constantly looking for an update in their field. They value the formations planned by the institution, but they refer to postgraduate courses as the most relevant for their professional development. They confirm the importance of learning with peers and through classroom experience. They also reveal that the professional development of the teacher in his / her formative trajectory in AMAN is strongly affected by the institutional context, which includes working conditions, functional stability and career prospects, internal or external training opportunities, organizational climate, collective learning situations, and peer cooperation. In summary, the participating teachers in this study consider that the institution has been a favorable space to their professional development and that the varied training possibilities offer better conditions for professional performance and understanding of the singular context and institutional culture.

KEYWORDS: Professional Teacher Development. AMAN. Military Higher Education.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AFA	Academia da Força Aérea
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
BIE	Biblioteca Integrada do Exército
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CC	Corpo de Cadetes
DESMil	Diretoria de Educação Superior Militar
EPESM	Encontro Pedagógico do Ensino Superior Militar
DE	Divisão de Ensino
EsFCEx	Escola de Formação Complementar do Exército
EsPCEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
ESTAP	Estágio de Atualização Pedagógica
EST	Estágio de Serviço Técnico
IME	Instituto Militar de Engenharia
IRCAM	Instruções Reguladoras do Concurso de Admissão e Matrícula
OFOR	Órgãos de Formação de Oficiais da Reserva
OTT	Oficial Técnico Temporário
PNR	Próprio Nacional Residencial
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PTTC	Prestadores de Tarefa por Tempo Certo
QCO	Quadro Complementar de Oficiais
QFE	Qualificações Funcionais Específicas
QEM	Quadro de Engenheiros Militares
RBPG	Revista Brasileira de Pós-Graduação
Scielo	Scientific Electtronic Library Online
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria
SCP	Seção de Coordenação Pedagógica
SSAP	Subseção de Acompanhamento Pedagógico
SSVC	Subseção de Validação Curricular
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNITAU	Universidade de Taubaté

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Faixa etária dos professores 84

Gráfico 02 - Primeira graduação 87

Gráfico 03 - Segunda graduação 87

Gráfico 04 - Capacitação por meios próprios 114

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Tipos de docentes da AMAN	36
Quadro 02 -	Estudos considerados correlatos à pesquisa	40
Quadro 03 -	Docentes da Divisão de Ensino que lecionaram até 2017	73
Quadro 04 -	Eixos e Questões Iniciais	80
Quadro 05 -	Caracterização geral dos respondentes	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Academia Militar das Agulhas Negras	22
Figura 02 -	Organograma da AMAN	22
Figura 03 -	Organograma das Seções de Ensino da AMAN	24
Figura 04 -	Subseção de Acompanhamento Pedagógico	31
Figura 05 -	Práticas formativas	32
Figura 06 -	Cadetes do gênero feminino	82

LISTA TABELAS

Tabela 01 -	Base de Dados do Portal Domínio Público	37
Tabela 02 -	Base de dados da RBPG	38
Tabela 03 -	Base de dados Google Acadêmico	38
Tabela 04 -	Base de dados do Portal de Periódicos da CAPES/ MEC	39
Tabela 05 -	Base de dados da Rede Integrada do Exército	39
Tabela 06 -	Base de dados da Scielo, Artigos Científicos	39
Tabela 07 -	Base de dados da Scielo, Revista Brasileira de Educação	40
Tabela 08 -	Gênero da totalidade dos professores da DE	82
Tabela 09 -	Número de respondentes e participantes da pesquisa	83
Tabela 10 -	Tempo de docência anterior à AMAN	84
Tabela 11 -	Tempo de docência na AMAN	84
Tabela 12 -	Graduação dos professores formados na AMAN	86
Tabela 13 -	Graduação dos professores de formação não bélica	86
Tabela 14 -	Cursos de pós-graduação *lato sensu*	87
Tabela 15 -	Cursos de pós-graduação *stricto sensu*	87
Tabela 16 -	Especialização dos professores ingressantes	88

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**14**
1.1	**Problema**	**17**
1.2	**Objetivos**	**18**
1.2.1	Objetivo Geral	**18**
1.2.2	Objetivos Específicos	**18**
1.3	**Relevância do Estudo / Justificativa**	**18**
1.4	**Organização do Trabalho**	**20**
2	**ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS**	**21**
2.1	**O Ensino na AMAN**	**25**
2.2	**Docentes da AMAN**	**33**
3	**REVISÃO DA LITERATURA**	**37**
4	**ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**	**46**
4.1	**Fases da vida profissional dos docentes**	**46**
4.2	**Conhecimento Profissional Docente**	**51**
4.3	**Desenvolver-se como profissional**	**59**
4.3.1	Conceito de Desenvolvimento Profissional Docente	**59**
4.3.2	Condições para o desenvolvimento profissional dos docentes	**63**
4.3.3	Possibilidades no desenvolvimento profissional dos docentes	**67**
5	**METODOLOGIA**	**71**
5.1	**Tipo de pesquisa**	**71**
5.2	**População e amostra**	**73**
5.3	**Instrumento**	**74**
5.4	**Procedimentos para Coleta de Dados**	**75**
5.5	**Procedimentos para Análise de Dados**	**77**
6	**RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS**	**81**
6.1	**Perfis dos sujeitos participantes da pesquisa**	**81**
6.2	**A inserção na docência em um contexto de ensino superior militar**	**89**
6.2.1	Motivações e expectativas	**90**
6.2.2	Desafios e superações no início da docência: um novo contexto	**95**
6.3	**Formação continuada e desenvolvimento profissional: perspectivas dos docentes da AMAN**	**106**
6.3.1	Cursos de pós-graduação e as práticas formativas na AMAN	**109**
6.3.2	Possibilidades não formais de aprendizagem	**121**
6.4	**Influências do contexto e da cultura organizacional no processo de desenvolvimento profissional docente**	**129**
7	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	**138**
REFERÊNCIAS		**142**
APÊNDICE – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO		**147**

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vem passando por profundas transformações, com a emergência de novas formas de organização social caracterizadas pela comunicação em rede, baseada no uso de tecnologias de comunicação e informação. São mudanças estruturais que afetam múltiplas dimensões da vida social, entre elas a economia, as relações sociais, o trabalho e a formação dos trabalhadores (CASTELLS, 2005). O autor observa que esse processo requer profundas mudanças no sistema educativo, que remetem a "[...] novas formas de tecnologia e pedagogia, mas também aos conteúdos e organização do processo de aprendizagem" (CASTELLS, 2005, p. 26).

As repercussões educativas das mudanças sociais apontam para a necessidade de revisão dos processos formativos em todos os campos do trabalho, o que inclui o ensino militar. Essas demandas trazem desafios às instituições formadoras, no sentido de capacitar cada vez mais os docentes das diversas formações para o ensino militar contemporâneo. Segundo Luchetti (2006, p. 144), neste processo de mudanças, o ensino nas escolas militares ocupa um papel preponderante, porque, além de formar os seus representantes, estará promovendo a garantia da salvaguarda dos valores da Instituição.

Nesse contexto, destaca-se a importância da laboração dos professores e instrutores que atuam em instituições de ensino militar, ou seja, docentes responsáveis pelo novo perfil do militar do futuro. O presente estudo, portanto, propôs-se abordar a formação nesse campo pouco discutido nas pesquisas educacionais, que é a docência militar. A pesquisa colocou o foco no docente das disciplinas universitárias[1] da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), com o intuito de investigar os elementos que compõem o seu desenvolvimento profissional frente à formação de futuros oficiais que constituem suas identidades.

Fato relevante para a compreensão do futuro trato pedagógico educacional da instituição convém ser esclarecido porque se trata da formação profissional dos docentes envolvidos nas atividades escolares. A Instituição de Ensino, contemplada por docentes atuantes de formações distintas, inseridos em um contexto singular, comporta uma diversidade de concepções e práticas pedagógicas, que podem variar das mais tradicionais às mais inovadoras. Diante desse cenário de formações diversificadas em que cada docente traz consigo o seu cabedal de conhecimento e sua trajetória de vida, torna-se necessário refletir

[1] As disciplinas universitárias na Instituição de Ensino Superior Militar são aquelas voltadas para uma formação não bélica, de natureza acadêmica, que tem por objetivo proporcionar ao discente o suporte necessário para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades constituintes do núcleo de capacitações que caracterizam o militar (BRASIL, 2000).

sobre a perspectiva desse professor acerca de seu desenvolvimento profissional, que contribuirá para a formação do perfil do profissional militar que se deseja para o futuro. O perfil almejado deve ser consoante às modificações progressivas acontecidas na área do conhecimento e às ideias difundidas em diversos setores da sociedade.

Ressalta-se que os profissionais formados por esses docentes têm como intuito propagar, além dos conhecimentos técnicos voltados para defesa da nação brasileira, diversos valores de cidadania, como civismo, patriotismo e responsabilidade, irradiando-se, inclusive, para o meio social do qual o jovem recruta (soldado) se origina e contribuindo, sobremaneira, para a integração econômica e social nacional.

Para melhor contextualizar, é importante explicar que a formação militar é diferenciada das demais por ter como pilares a hierarquia e a disciplina. Outrossim, o militar é capacitado para atuar com o emprego de ferramentas gerenciais no intuito de dinamizar os mais diversos processos, a integrar forças de imposição e manutenção da paz em diversos países e de estabilização de pós-conflitos, a negociar e gerenciar crises, dentre outras, transmitindo as tradições e os valores da instituição, preservando, assim, a cultura militar. Portanto, a profissão militar distingue-se daquelas voltadas para a atuação no mercado de trabalho em aspectos críticos associados aos deveres profissionais, o que implica, além da formação intelectual e técnica, aspectos valorativos, como vocação, sentido de missão e identificação com a cultura militar (SOUSA, 1996, p. 942 *apud* GOMES, 2006, p. 52).

Essas considerações apontam para a importância do presente trabalho, que visou investigar o desenvolvimento profissional de docentes atuantes no ensino militar, a partir de suas perspectivas. Considerando que o aprendizado profissional constrói-se ao longo da carreira e que o contexto de atuação profissional é constitutivo das formas de exercer a docência, o que é especialmente relevante quando se trata de um espaço formativo com cultura, objetivos e normas muito particulares, optou-se por colocar o foco em docentes que lecionam na AMAN (Academia Militar das Agulhas Negras).

Faz-se necessário esclarecer, inicialmente, alguns aspectos relacionados aos sujeitos participantes do processo de ensino da AMAN, que são fundamentais para o desenvolvimento do assunto e que serão retomados ao longo do trabalho.

A AMAN é uma instituição onde ocorre o curso de formação destinado a graduar em quatro anos, em regime de internato, o aspirante-a-oficial da Linha de Ensino Militar Bélico em Bacharel em Ciências Militares (BRASIL, 2013, p. 8).

O Cadete, discente da instituição, é a designação dos militares em formação nas Forças Armadas, bem como nas Forças Auxiliares (Polícia e Bombeiro Militar). O jovem que

ingressa na Academia cumpre toda a sua formação com atividades de cunho intelectual, tanto na área técnico-profissional como acadêmica, bem como intensa preparação física, seja em campanha ou em práticas diárias de educação física, sempre com acompanhamento de instrutores.

A formação desse discente conta com professores que são graduados pela própria AMAN e também por docentes formados em Instituições de Ensino Superior civis, o que presume sujeitos com perspectivas, histórias e vidas diferentes, que se constituem e se relacionam no contexto acadêmico.

Diante do exposto, os questionamentos do pesquisador que deram origem à pesquisa são decorrentes da experiência na docência na referida instituição. As competências exigidas atualmente na docência, assim como os novos desafios, que vêm se apresentando no cotidiano em função do perfil do aluno contemporâneo, conduziram às reflexões acerca das atividades formativas em uma instituição secular, de arraigados valores éticos. Histórias observadas, expressivas quanto às perspectivas das práticas e dos conhecimentos docentes durante a trajetória de professores de distintas formações na instituição, suscitaram o interesse pelo tema proposto nesta pesquisa, revisitando o que se tornou relevante: o desenvolvimento profissional dos professores.

Cabe salientar, também, que a trajetória profissional deste pesquisador teve início há vinte anos, quando foi discente nos mesmos bancos acadêmicos e teve sua formação militar e acadêmica pautada e lapidada por docentes de formação bélica e também civil, que contribuíram, sobremaneira, para a constituição da sua identidade militar.

Por aproximadamente cinco anos, o pesquisador compôs o corpo de docentes lecionando a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica. Participou, também, de diversas atividades acadêmicas, tais como: bancas avaliadoras de trabalhos de conclusão de curso, orientação de trabalhos de conclusão de curso, atualização das notas de aula da disciplina na instituição e organização de eventos acadêmicos como o Congresso Nacional de Defesa e Encontros Pedagógicos do Ensino Superior Militar.

Nesse cenário de envolvimento com o processo educacional do sistema de ensino da AMAN, o pesquisador percebeu a relevância em compreender alguns aspectos relacionados às origens do conhecimento profissional do docente, as perspectivas desse sujeito acerca de seu desenvolvimento profissional, bem como a relevância da interação “sujeito-organização” na cultura institucional.

Percebeu-se, também, que na profissão docente há a necessidade constante de um seguido processo de reflexão, pois a complexidade do trabalho educativo e as mudanças que

ocorrem na sociedade envolvem conhecimentos e situações difíceis de prever para serem antecipadamente avaliados.

Foi então, o constante incentivo à autoformação proporcionado pela cultura institucional, que busca priorizar a capacitação de seus docentes, bem como o fomento dos chefes e colegas de trabalho para a realização de cursos *stricto sensu*, que levaram o pesquisador a empenhar-se na sua evolução profissional, aderindo, assim, ao mestrado para buscar contribuições teóricas no sentido de aprofundar o conhecimento acerca da Profissão Docente e da Educação no Brasil, bem como refletir sobre a própria ação docente.

No Mestrado Profissional em Educação, ao compreender a especificidade da função docente, bem como a natureza do conhecimento específico necessário ao desempenho da função, o pesquisador teve condições de perceber que a ação de ensinar, como explica Roldão (2007, p. 102), é uma ação inteligente de reflexão, fundada num domínio seguro de um saber, que "emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular, se transforma em saber profissional docente". Em outras palavras, foi capaz de compreender, segundo a autora citada, que a profissionalidade docente implica a afirmação de um saber profissional com sólidos fundamentos e em constante atualização, em face das crescentes demandas colocadas aos professores em seus diversos contextos de atuação.

1.1 Problema

Partindo da inquietação acerca das diferentes formações docentes, das competências exigidas atualmente na docência, assim como dos novos desafios que vêm se apresentando no cotidiano em função do perfil do aluno contemporâneo, e, ainda, valendo-se do estudo de alguns autores que trouxeram contribuições teóricas para a pesquisa, tais como: Tardif (2002), Gatti (2002), Marcelo (1999; 2009), Day (2001) e Imbernón (2006; 2009), foram delineadas algumas questões problematizadoras para formular o problema central deste trabalho:

1. Quem são os docentes atuantes da AMAN em face das especificidades da instituição e do ensino militar?
2. Quais as motivações, as expectativas e os desafios dos professores na inserção profissional na AMAN? Como eles respondem a esses desafios?
3. Quais são os elementos considerados pelos docentes da AMAN como facilitadores ou dificultadores de seu desenvolvimento profissional?

As questões apresentadas acima evidenciam a trajetória dos docentes na AMAN e

levam à definição do problema central da pesquisa: Como os professores, de diferentes origens e formações, percebem o processo de desenvolvimento profissional docente no contexto de uma instituição de Ensino Superior Militar?

Na busca de esclarecer esse questionamento, o estudo orientou-se para os objetivos colocados a seguir.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Na tentativa de identificar e compreender os elementos que constituem o objeto do estudo, a pesquisa teve como objetivo geral investigar, a partir da perspectiva de professores da Academia Militar das Agulhas Negras, o processo de desenvolvimento profissional docente desses sujeitos na instituição.

1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos abaixo citados referem-se a delimitar o problema a ser investigado:

1. Caracterizar os grupos de docentes e suas condições de atuação na AMAN;
2. Identificar as motivações e expectativas relacionadas à inserção profissional na AMAN, bem como desafios encontrados e os meios utilizados para superarem essas dificuldades;
3. Conhecer a formação continuada do docente da AMAN, segundo a perspectiva do professor, destacando os elementos considerados facilitadores ou dificultadores do desenvolvimento profissional;
4. Compreender a influência do contexto e da cultura organizacional no processo de desenvolvimento profissional do docente da AMAN.

1.3 Relevância do Estudo / Justificativa

O estudo do desenvolvimento profissional docente na AMAN torna-se importante e necessário devido às grandes mudanças enfrentadas no ensino civil e militar, decorrentes da revolução tecnológica e da crescente velocidade da informação na contemporaneidade. Tais mudanças têm sido pensadas e refletidas pelo Exército, o qual prescreve que a instituição deve continuar priorizando a educação dos seus profissionais e também a capacitação continuada, a

qual requer atualizações periódicas (BRASIL, 2010).

Ao buscar investigar os elementos que constituem o desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior Militar, o presente estudo pretendeu trazer contribuições para o conhecimento na área. Esse é um campo ainda pouco investigado pela pesquisa educacional, o que torna relevante a busca por ampliar o conhecimento acerca do tema.

A pesquisa que abrangeu, em particular, a formação, o ingresso e a trajetória do docente na AMAN, pretendeu contribuir para conhecer e compreender a singularidade que envolve a docência na instituição, oferecendo, assim, elementos para que se possa caminhar para um ensino capaz de atender aos anseios do Exército e do profissional.

Para o Exército, segundo o seu Manual de Transformação (BRASIL, 2010), o anseio por uma eficiente "educação" decorre das exigências do mundo contemporâneo por evoluções permanentes de processos, equipamentos e concepções. Tais mudanças somente são possíveis por intermédio de ações no sentido de desenvolver a inovação, a qual se tornou um fator de êxito. Nesse sentido, o manual prescreve que a área de ensino, contemplada por um projeto de modernização, deve ser revitalizada pela adoção de ações voltadas para o desenvolvimento de uma mentalidade de inovação.

Considerando que mudanças educacionais concretizam-se por meio das percepções e ações dos docentes em suas práticas cotidianas, entende-se que é importante compreender, a partir do ponto de vista de professores da AMAN, o seu processo de desenvolvimento profissional, em estudo cujo pressuposto é poder fornecer subsídios aos diretores e chefes militares sobre as práticas formativas e os aspectos pertinentes à vida profissional do docente na instituição.

O estudo também torna-se relevante por propiciar à sociedade acadêmica civil a oportunidade de conhecer a instituição, o ensino e a formação continuada dos docentes por intermédio das perspectivas de seus professores. Segundo Duran (2016), a Educação Superior Militar não é um tema recorrente nas investigações realizadas por pesquisadores civis e suscita como hipóteses prováveis a falta de interesse pelo assunto e a dificuldade de se ter acesso aos estabelecimentos de ensino e aos documentos.

Portanto, ouvir os professores na busca de compreender como os profissionais da Academia Militar percebem o seu desenvolvimento profissional docente no contexto institucional da AMAN tem o propósito implícito de provocar, estimular e impulsionar mudanças no sentido de atender aos anseios do Exército no tocante à inovação para um melhor aproveitamento dos recursos humanos.

1.4 Organização do Trabalho

A dissertação foi organizada da seguinte forma: Introdução e percurso metodológico; Descrição da AMAN e de seus docentes; Revisão da Literatura; Metodologia; Resultados e Discussões dos Dados e Considerações Finais.

Na introdução, primeira seção do trabalho, foram apresentadas as origens da pesquisa, a problematização, os objetivos, a relevância e justificativa do estudo.

Na sequência, na segunda seção, foi apresentada a estrutura da Instituição de Ensino Superior Militar, seu projeto pedagógico, objetivos e estrutura de ensino, bem como seu corpo de docentes, visando delinear o cenário do estudo e seus protagonistas. Foram discutidos nessa seção os conceitos de desenvolvimento e conhecimento profissional, considerados fundamentais para a compreensão do objeto de estudo.

Na terceira seção, foram apresentados e discutidos os resultados de revisão da literatura, a partir de pesquisas em bases de dados sobre estudos já realizados que trouxeram contribuições para a temática em estudo. A busca bibliográfica compreendeu também a análise de documentos oficiais, como leis e regulamentos, no sentido de esclarecer as normas e critérios que delimitam o trabalho dos docentes na AMAN. Essa parte apresentou-se como um estudo exploratório do conhecimento produzido sobre o tema, em que se interrogou preliminarmente sobre o objeto de estudo, os pressupostos, as teorias pertinentes que vão dar suporte à interpretação dos dados.

A quarta seção foi destinada à metodologia, apresentando a fundamentação metodológica que orientou o trabalho de campo e descrevendo os procedimentos utilizados. Os dados foram coletados por meio de um *survey*, cujo questionário foi aplicado aos docentes do ensino universitário, possibilitando, dessa forma, uma melhor compreensão dos objetivos colocados no estudo. Complementando esse procedimento, utilizou-se a análise documental, em que foram examinados documentos oficiais que trouxeram informações pertinentes para a investigação.

Na quinta seção, foi apresentada a caracterização dos docentes e a análise e discussão dos dados coletados, que foram organizados em categorias buscando esclarecer as questões inicialmente colocadas como objetivos do estudo.

Por fim, foram apresentadas as considerações finais, em que se retomaram os principais aspectos discutidos na análise e colocaram-se as conclusões do autor a respeito do tema de investigação.

2 ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS

O campo de pesquisa deste trabalho abrangeu uma instituição pública de ensino superior em que este pesquisador esteve inserido como docente há pelo menos cinco anos. A pesquisa dos docentes na escola militar, com diferentes trajetórias de formação, requer uma breve descrição da instituição, sua organização e suas peculiaridades, no sentido de esclarecer o cenário onde se dá a atuação profissional desses docentes. Para tanto, procedeu-se a uma busca documental nas diversas seções da AMAN, bem como nos sites do Exército, no sentido de identificar documentos oficiais que pudessem trazer elementos para conhecer melhor a instituição de ensino, as condições de ingresso na docência militar, as expectativas e normas da docência nesse contexto.

Segundo Gil (1999, p. 66), a pesquisa documental "vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...]" (GIL, 1999, p. 66). Desta feita, os materiais verificados foram: Plano Geral de Ensino; Regimento Interno da Academia Militar das Agulhas Negras; Decreto Presidencial nº 4.502, de 9 de dezembro de 2002, que aprova o Regulamento para o Corpo de Oficiais da Reserva do Exército; Portaria nº 223-DECEx, de 14 de dezembro de 2016 - Instruções Reguladoras para a organização, o funcionamento e a matrícula nos cursos de formação de oficiais de carreira da linha de ensino militar bélico; Lei nº 12.705, de 8 de agosto de 2012 - Lei de Ingresso nos Cursos de Formação de Militares de Carreira do Exército; Portaria nº 137, de 28 de fevereiro de 2012, que aprova a Diretriz para o Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro; Normas para a formação e graduação do oficial de carreira da linha de ensino militar bélico do Exército Brasileiro; e Lei do Ensino no Exército. Os resultados desse estudo, realizado na fase inicial da revisão da literatura, pretendem oferecer uma compreensão mais aprofundada do contexto institucional que da investigação.

Desde 1944, a Academia Militar das Agulhas Negras localiza-se no município de Resende-RJ, ao pé da Serra da Mantiqueira, cuja maior montanha, o Pico das Agulhas Negras, deu o nome à Academia.

A escola, segundo o site do Ministério da Defesa, "é herdeira direta da mais antiga escola militar das Américas – a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, fundada em 1792, no Rio de Janeiro" (BRASIL, 2017a). Está diretamente subordinada à Diretoria de Educação Superior Militar (DESMil) e tem aproximadamente 250 docentes ligados diretamente ao ensino militar e acadêmico e cerca de 1800 cadetes. A instituição ocupa uma área de aproximadamente 70 km² e conta com uma estrutura acadêmica que visa atender todas

as necessidades de formação do futuro oficial do Exército. Além do Campo de Instrução, onde são simulados os combates, possui edificações localizadas no conjunto principal que abrigam dois pátios de formaturas, a Divisão de Ensino (DE), o Corpo de Cadetes (CC), a Divisão Logística e o Corpo Administrativo. A estrutura abriga também: dois grandes refeitórios que comportam todos os alunos da escola ao mesmo tempo; dormitórios; um grande auditório, antigo cinema acadêmico; o Teatro General Leônidas, um dos maiores da América Latina. No entorno do Conjunto Principal, a AMAN possui: a Seção de Educação Física, a de Instrução Especial, a de Equitação, o Polígono de Tiro e os Parques de Instrução Militar de todos os cursos.

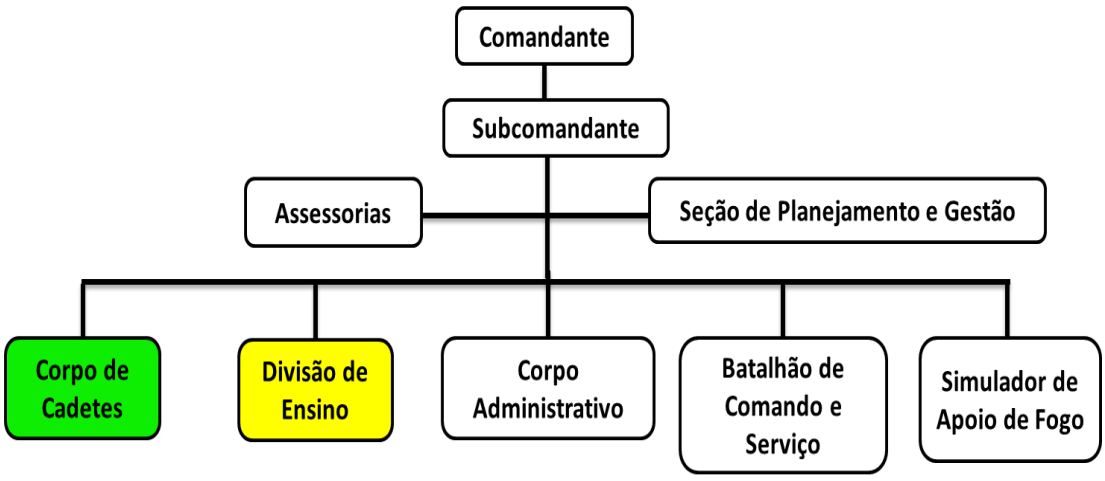
Figura 01 – Academia Militar das Agulhas Negras



Fonte: AMAN, 2017b.

Para propiciar uma melhor visualização da estrutura organizacional da instituição, no organograma abaixo, estão representados os grandes setores da AMAN:

Figura 02 – Organograma da AMAN



Fonte: o autor

O curso da AMAN tem como propósito graduar os oficiais da linha bélica nas Armas de Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Comunicações, no Serviço de Intendência e no Quadro de Material Bélico. Em todas as Armas/ Cursos ocorre sólida formação humanística, científica e tecnológica, aspectos considerados essenciais para o prosseguimento na carreira militar (BRASIL, 2017a).

De acordo com as normas para a formação e graduação do oficial de carreira da linha de ensino militar bélico do Exército Brasileiro (BRASIL, 2013, p. 9), a formação é conduzida ao longo de cinco anos, em que a 1ª fase, realizada na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), em Campinas-SP, corresponde ao 1º ano e objetiva proporcionar ao aluno uma "preparação acadêmica massificada e a iniciação aos fundamentos das Ciências Militares". No nível de ensino universitário, a Escola Preparatória contempla um rol de disciplinas diversificadas, a saber: Cálculo I, Física Aplicada, História do Brasil, Língua Espanhola I, Língua Inglesa I, Língua Portuguesa I, Química Aplicada às Ciências Militares e Cibernética/Tecnologia da Informação.

Cabe ressaltar que a EsPCEx não fez parte do escopo da pesquisa por ser um estabelecimento de ensino situado em outra localidade.

Uma 2ª fase, já realizada na AMAN, corresponde ao segundo ano e tem o objetivo de propiciar ao aluno o conhecimento militar comum a todos os cursos (BRASIL, 2013, p. 9), bem como o conhecimento das seguintes disciplinas universitárias: Idiomas (Inglês e Espanhol), Economia, Estatística, Filosofia, Química, Iniciação à Pesquisa Científica, Língua Portuguesa e Cibernética.

A 3ª fase, em que o aluno escolhe seu curso, corresponde aos 3º, 4º e 5º anos e tem por objetivo complementar a formação básica (BRASIL, 2013, p. 9), e "orientar o futuro oficial quanto ao prosseguimento dos estudos necessários para os cargos de Capitão aperfeiçoado e para os de postos mais elevados" (BRASIL, 2013, p. 10). O cadete, ainda nessa fase, tem à disposição as seguintes disciplinas: Direito, Psicologia, Sociologia, Idiomas, História Militar Geral e do Brasil, Metodologia do Ensino Superior, Iniciação à Pesquisa Científica, Direito Penal Militar, Direito Administrativo, Relações Internacionais, Geopolítica e Administração.

Para melhor visualizar as disciplinas da 2ª e 3ª fases ministradas pelos professores que são foco deste estudo, abaixo estão dispostas as Seções da Divisão de Ensino da AMAN com as suas respectivas Cadeiras de Ensino:

Figura 03 - Organograma das Seções de Ensino da AMAN



Fonte: o autor

A seleção para a matrícula no Curso da AMAN, segundo as Normas para a Formação e Graduação do Oficial de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro, é "[...] feita, anualmente, mediante um concurso público de admissão, realizado em âmbito nacional, na forma da legislação" (BRASIL, 2013, p. 14). O concurso de admissão é "[...] realizado de acordo com as Instruções Reguladoras do Concurso de Admissão e Matrícula (IRCAM), que prescrevem, também, os requisitos exigidos para a realização dos exames, os locais, as condições de execução do concurso [...]" (BRASIL, 2013, p. 14).

O curso da AMAN, conforme o Regimento Interno (AMAN, 2015, p. 4), por ser um estabelecimento de ensino superior de formação da linha do ensino militar bélico, tem por objetivo graduar anualmente cerca de 500 (quinhentos) bacharéis em Ciências Militares, dando início, assim, à formação do póstero chefe militar que irá colaborar para o desenvolvimento da doutrina militar na área específica de sua formação e, também, realizar pesquisas na área, inclusive, se necessário, com a participação de instituições assemelhadas. Também, de acordo com normas para a formação e graduação do oficial (BRASIL, 2013, p. 6), o curso deve:

> IV – assegurar o preparo cognitivo, atitudinal e valoral necessários ao oficial;
> V – desenvolver e fortalecer a personalidade, a formação patriótica e humanística, uma sadia mentalidade de disciplina consciente e a vocação para a carreira militar;
> VI – desenvolver habilidades técnicas e padrões comportamentais inerentes ao combatente.

Em resumo, a estrutura física e institucional da AMAN, marcada por características históricas e culturais e dotada de grandiosa arquitetura, busca oferecer ao docente da instituição condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho.

2.1 O Ensino na AMAN

Esta revisão pretende oferecer referências para compreensão do processo de formação do futuro oficial do Exército Brasileiro, cuja graduação deve ocorrer em consonância com a legislação que regula o ensino de grau superior no país, atendendo ainda aos requisitos específicos da formação militar. Essa formação, por intermédio de uma proposta de ensino, permite reunir ferramentas orientadoras de todas as ações pedagógicas. Portanto, nesse contexto, serão descritos alguns preceitos de formação dos futuros formadores/ docentes militares.

O Exército Brasileiro mantém três graus de educação que versam sobre a escolaridade nos diferentes níveis de ensino e mantém direta correlação com os níveis funcionais militares. São eles: fundamental, médio ou técnico e universitário. O ensino fundamental, que compreende as atividades primordiais educacionais para o desempenho técnico-profissional dos soldados e cabos; e o ensino médio ou técnico, que se destina à qualificação orientada para o exercício das atividades funcionais ocupadas pelos sargentos, subtenentes e para o Quadro Auxiliar de Oficiais, não serão tratados neste estudo, porém, o ensino universitário, que se destina à qualificação de pessoal para a ocupação de cargos militares e ao desempenho de funções próprias de oficiais, será o escopo da presente dissertação.

Como esclarece Luchetti (2006, p. 125):

> As escolas de formação de nível médio são as escolas destinadas à formação e especialização de sargentos. São elas: Escola de Sargentos das Armas (ESA) sediada em Três Corações, Minas Gerais (com efetivo de 4.438 alunos) e Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos (EASA), sediada em Cruz Alta, Rio Grande do Sul. O Quadro de Oficiais Auxiliares é composto, inicialmente, de soldados profissionais que seguem a carreira militar até o posto de capitão. A escolaridade profissional é desenvolvida ao longo da carreira.

Ainda em acordo com Luchetti (2006, p. 127-128) a "[...] educação militar reveste-se de preceitos particulares próprios da natureza específica do sistema". Essa liberdade de atuação denota a autonomia da Instituição para elaborar os instrumentos próprios de intervenção na área educacional expressos por Política de Ensino e Diretriz Estratégica.

No entanto, o ensino no Curso de Formação e Graduação do Oficial de Carreira da

Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro deve ser ministrado em consonância com a legislação que regula o ensino de grau superior no País, conforme prescrito na regulamentação da Lei de Ensino do Exército (BRASIL, 1999), mantida a equivalência curricular e assegurados os direitos que lhe são correspondentes (BRASIL, 1996).

O ensino objetiva, segundo as Normas de Formação e Graduação (BRASIL, 2013, p. 8), ao final do Curso:

> [...] a graduação do bacharel em ciências militares, com a qualificação para a ocupação de cargos militares e o desempenho de funções próprias de Tenente e Capitão não aperfeiçoado, propiciando ainda uma formação cultural e o embasamento necessário ao prosseguimento da carreira e tem por finalidade a formação doutrinária e a preparação dos planejadores e gestores dos recursos colocados à disposição da Força Terrestre para o cumprimento de sua missão constitucional.

Corroborando com o exposto, segundo Mattos (2017, p. 4), um dos gestores do conhecimento da instituição, a AMAN:

> É a Casa das Ciências Militares, com as trinta e seis áreas do saber que as compõem. Dá o suporte adequado à formação de um combatente moderno e o prepara, instigando-o, também, a desenvolver atributos morais, intelectuais e físicos; acena-lhe para a responsabilidade ímpar que repousará sobre o seu par de ombros, posicionando-se como um referencial de profissionalismo e como elo para a promoção de espírito de corpo. Um ser humano realizador se faz pelo conhecimento que detém e pelas ações positivas que desenvolve.

Para melhor compreender a proposta de ensino da instituição, foi necessário comentar partes do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Academia Militar das Agulhas Negras, que é uma ferramenta que reúne os aspectos orientadores de todas as ações pedagógicas. A primeira parte encontra-se disposta e descrita no Regimento Interno da AMAN e traz a identidade, a missão, a visão e os valores. A segunda, descrita no Plano Geral de Ensino (PGE), aborda os fundamentos do projeto pedagógico propriamente dito. A proposta pelo ensino por competências em substituição ao ensino por objetivos e também a implantação de práticas pedagógicas inovadoras permeadas por interatividade e tecnologia têm sido norteadoras na instituição. Uma das premissas para o plano de aperfeiçoamento dos planos de carreira dos quadros do Exército Brasileiro, segundo a Portaria nº 137, de 28 de fevereiro de 2012, do Comandante da Força, é implantar o ensino por competências (BRASIL, 2012, p. 7).

O Projeto Pedagógico, em sua constituição, apoia-se em Zabala (1998) como referência teórica na contextualização do ensino por competências na instituição. O propósito é explicar sobre o ensino voltado para a resolução de tarefas do cotidiano e superar o ensino que privilegia a memorização. De acordo com o Art 2º das instruções reguladoras, o ensino por competências conceitua-se na ação de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes,

valores, e experiências, "[...] integrando-os, sinérgica e sincronicamente, para decidir e atuar em uma família de situações" (BRASIL, 2017b, p. 41).

A descrição do Projeto Pedagógico, conforme parágrafos que se seguem abaixo, permitirá uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem da instituição, bem como das práticas pedagógicas e dos valores e princípios que os docentes, inseridos nesta, deverão incorporar ou aceitar. A descrição desenvolver-se-á na seguinte sequência: a visão de futuro, os valores, a formação, a concepção filosófica e pedagógica, o currículo, o acompanhamento pedagógico, a metodologia, a avaliação, a produção científica, o estágio de atualização e as pesquisas institucionais.

De acordo com o Artigo 5º do Regimento Interno da AMAN, em que consta parte do Projeto Pedagógico Institucional (AMAN, 2015, p. 4), a Instituição tem como visão de futuro "[...] ser um referencial de excelência, no âmbito do Ministério da Defesa, até 2022, como estabelecimento de ensino dedicado às ciências militares, comprometido com os valores culturais e militares".

Para tal, o Artigo 6º descreve os principais valores cultuados e transmitidos aos discentes, os quais devem estar alicerçados na verdade, lealdade, probidade, responsabilidade, patriotismo, civismo, fé na missão do Exército, amor à pátria, espírito de corpo, e no aprimoramento técnico profissional (AMAN, 2015, p. 4).

Contextualizando, Braga (2011, p. 156) descreve em seu livro que:

> [...] perfil do militar profissional para o século XXI indica um homem comprometido com valores de sua instituição, dotado de consideráveis bases cognitiva, psicomotora e afetiva, consciente da importância de manter-se em constante aperfeiçoamento.

Em complemento ao artigo sexto acima citado e sobre o perfil do soldado do atual século, Mattos (2017, p. 4) descreve que:

> A gestão de todo um cabedal cultural, de conhecimentos e de erudição a AMAN promove, em primeiro plano, mediante motivação ditada pelo idealismo de cada um e de todos, que se socorre da responsabilidade, que se apoia no comprometimento, na justiça e que conta com o alicerce do mais acendrado apanágio por servir à pátria e pela dignidade humana, tudo secundado pelo culto à nacionalidade, com práticas éticas e afeitas à humanidade e à urbanidade; e mais: com os pés fincados na hierarquia e na disciplina.

A instituição, em sua proposta pedagógica, preconiza o preparo de seus discentes para o desempenho das funções do futuro oficial, caracterizado por ser um comandante que lidera, bem como um comandado que também sabe obedecer, que exerce a iniciativa em meio às incertezas e que é "[...] capaz de adaptar suas ordens à realidade da situação mutável em que se encontra" (AMAN, 2015, p. 5).

Observa-se, assim, que o Projeto Pedagógico enfatiza o desenvolvimento de valores, princípios e atitudes essenciais à formação do caráter militar que permeiam todas as atividades de ensino. Nesse sentido, a proposta curricular destaca o trabalho sistemático sobre os conteúdos atitudinais, considerados como o arcabouço que dá sentido aos demais conteúdos (factuais, conceituais e procedimentais) no alicerce da vocação do oficial.

Em consonância com a metodologia do ensino orientado por competências aprovada pela Portaria nº 137, de 28 de fevereiro de 2012, do Comandante do Exército (BRASIL, 2012, p. 9), o currículo da Academia tem a finalidade de orientar a formação de recursos humanos capazes de atender às demandas da sociedade do conhecimento, mobilizando, para tanto, conhecimentos, habilidades e atitudes, simultaneamente, norteados pelos valores e pelas tradições castrenses. Em seu décimo segundo artigo (Parágrafo único), o documento dispõe que, "Os documentos de ensino deverão conter as competências a serem alcançadas, os assuntos, as cargas horárias previstas e as práticas didáticas exigidas, tudo em consonância com a sistemática do Ensino por Competências" (BRASIL, 2013, p. 9).

A respeito do Ensino por Competências, a instituição visualiza, conforme o que está descrito no Plano Geral de Ensino (AMAN, 2017c, p. 5), que as disciplinas, no contexto descrito na citação acima, "[...] não deverão ser um fim em si mesmas, mas, num caminho inverso à fragmentação do saber, apenas uma ferramenta para a consecução dos objetivos educacionais, aglutinando, integrando e transformando". Ainda descrevendo o ensino por competências por intermédio do Projeto Pedagógico (AMAN, 2017c, p. 5), este deve estar ligado a um processo ensino-aprendizagem voltado para a vida, ou seja, o que se aprende, via de regra, tem aplicabilidade na resolução de tarefas do cotidiano, "A identificação das competências necessárias para a atuação profissional representa a interface entre educação e trabalho, dimensões com especificidades distintas que se intercomplementam, portanto, não antagônicas".

Nesse sentido, o Projeto contempla a formação integral do militar, prevendo ações voltadas ao desenvolvimento da área atitudinal no desenvolvimento e avaliação das atitudes elencadas nos perfis profissiográficos, no fortalecimento do sentimento e convicção patriótica e na preservação do culto aos valores militares (AMAN, 2015, p. 5). No desenvolvimento da área cognitiva, busca, por intermédio de uma base científica e humanística, compreender a integração da Instituição nos diversos contextos nacionais e internacionais, compreender o pensamento militar ocidental e a evolução da arte da guerra, bem como aplicar os conhecimentos adquiridos (AMAN, 2015, p. 5).

O Projeto (AMAN, 2015, p. 6) busca oferecer ao futuro oficial, também, os

conhecimentos técnico-profissionais que lhe permitam:

> 1. desenvolver as capacidades e competências necessárias ao exercício dos cargos destinados aos oficiais subalternos e capitães de sua arma, quadro ou serviço; 2. atuar em operações de amplo espectro (guerra convencional e assimétrica), em operações de guerra não convencional, em operações de não guerra; e no espaço cibernético; 3. atuar como agente direto e indireto da administração; e 4. compreender a organização geral do Exército Brasileiro e o emprego das unidades de sua arma, quadro ou serviço.

No desenvolvimento da área psicomotora, e de acordo com o Projeto Pedagógico (AMAN, 2017c, p. 6), a instituição busca para o futuro oficial formador:

> a) capacitá-lo a conduzir ações ordenadas de forma a atender ao padrão de desempenho estabelecido; b) capacitá-lo a desenvolver atividades a partir de atividades significativas e funcionais, visualizando o seu emprego prático, de forma a facilitar a aprendizagem de seus subordinados; c) estimular o desenvolvimento de uma atitude favorável quanto à capacidade física própria e da tropa sob seu comando, a fim de garantir a manutenção do vigor físico e da higidez, além de concorrer para o fortalecimento do espírito de corpo e capacidade de liderança; e d) estimular a realização de ações independentes, nas quais o cadete possa demonstrar iniciativa e competência no domínio do conteúdo aprendido, praticando a tomada de decisão.

De acordo como a concepção filosófica e didática do Projeto Pedagógico, contido no Plano Geral de Ensino (AMAN, 2017c, p. 3), o processo de ensino na Academia deve estimular o protagonismo do aluno e deve ser entremeado por práticas pedagógicas colaborativas, em que o emprego de métodos ativos fomente e estimule a aprendizagem e envolva o discente no projeto de ensino da instituição. Essa estratégia deve pautar a construção do conhecimento em todas as oportunidades, nos diversos espaços didáticos (salas, auditórios, campos, laboratórios), tanto no currículo formal, quanto no oculto (AMAN, 2017c, p. 3).

Os diversos e incertos desafios enfrentados pelos futuros chefes e líderes do Exército servem para orientar, por intermédio de ações pedagógicas, o ensino baseado em situação-problema, que é uma metodologia sugerida no trato dos conteúdos e gerada com base em simulações de eventos reais do contexto vivenciado pelo oficial, quer na construção do conhecimento, quer na avaliação do rendimento dessa construção. Essa metodologia utilizada pela AMAN requer que seja empregada em um contexto disciplinar ou interdisciplinar e não de modo fragmentado ou isolado, porque propicia ao discente mobilizar os conhecimentos que serão necessários para solucionar os complexos desafios da vida acadêmica, que simulam a realidade dos oficiais na vida castrense. Conforme o Plano Geral de Ensino (AMAN, 2017c, p. 3), “A busca crescente pela interdisciplinaridade e contextualização, como uma ação pedagógica, deve ser permanentemente estimulada e planejada para integrar conteúdos de

todas as disciplinas, universitárias ou técnico-profissionais".

Para facilitar o emprego da metodologia acima descrita, o Projeto Pedagógico (AMAN, 2017c, p. 4) contempla a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), entendido como fundamental para o êxito do processo ensino-aprendizagem, na medida em que:

> [...] constitui um híbrido com a prática didática presencial; favorece a familiaridade do cadete com as disciplinas e conteúdos pelo seu manuseio sempre ao alcance; estimula a ação proativa do cadete face aos novos conteúdos; propicia a ocorrência de "feedback" instantâneo de diversos processos educativos; possibilita a realização de avaliações com abordagens inovadoras; permite o acompanhamento remoto do empenho dos cadetes; favorece a economia de meios; facilita o estabelecimento de comunicação com novas vias de fluxo de informação e conhecimento, dentre outros.

Já a avaliação formal ou não, caracterizada no Plano Geral de Ensino, deve permitir o devido *feedback* da aprendizagem, no sentido de propiciar oportunidades de inovação e melhoria a serem implementadas para o contínuo aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. O Projeto (AMAN, 2017c, p. 4) descreve ainda, que "A retificação da aprendizagem não pode constituir mera apresentação do instrumento acabado de avaliação, mas possibilitar o aprimoramento do ensino [...] e a efetiva correção do aprendizado [...]".

Um aspecto destacado no Projeto Pedagógico da AMAN é a produção científica, por ser a pesquisa uma atividade curricular de significativa relevância em uma instituição de ensino superior. A produção de resenhas no segundo ano, do Projeto de Pesquisa no quarto ano e de *papers* e Trabalhos de Conclusão de Curso, no quinto ano, visa ao desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico sobre as Ciências Militares, criação e difusão da cultura científico-militar, bem como a iniciação do futuro oficial na atividade de pesquisa (AMAN, 2017c, p. 4). No entanto, a produção científica possibilita também aos docentes a oportunidade de discutir sobre diversos assuntos e com isso ampliar e aprofundar os próprios conhecimentos.

Conforme descreve, ainda, o Plano Geral de Ensino (AMAN, 2017c, p. 4), uma das possibilidades de propostas no currículo para promover o enriquecimento da formação dos futuros oficiais é a oferta de disciplinas eletivas, que contemplam assuntos diversificados, visando expandir horizontes e aumentar os limites do conhecimento dos cadetes, e segundo suas escolhas, possibilitar desenvolvimento de talentos e estreitar laços com outras instituições de ensino superior que tenham seus estudos voltados para a Defesa Nacional.

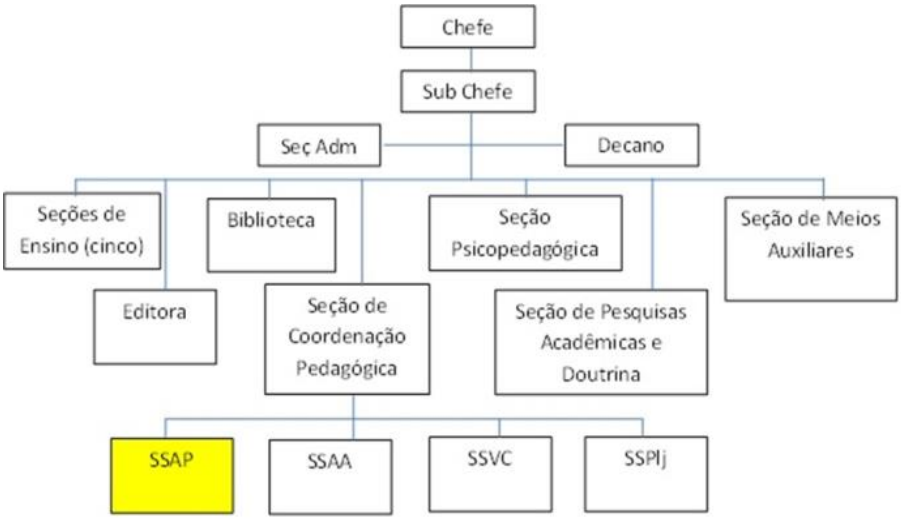
Para que essa proposta formativa se efetive, é fundamental a atuação dos docentes, da instituição, de modo a promover a consecução dos objetivos do processo ensino-aprendizagem e do desenvolvimento das competências profissionais desejadas. Torna-se necessário, então,

que seja oferecido aos professores apoio e acompanhamento pedagógico, proporcionando-lhes o suporte necessário na consecução dessas complexas tarefas.

O Projeto Pedagógico, portanto, prevê que esse suporte deva ser conduzido pela Seção de Coordenação Pedagógica (SCP) e conduzido pela Subseção de Acompanhamento Pedagógico (SSAP).

A Subseção de Acompanhamento Pedagógico fica mais bem visualizada por intermédio do organograma abaixo, que a situa dentro da Divisão de Ensino da Instituição:

Figura 04 – Subseção de Acompanhamento Pedagógico



Fonte: o autor

Essa subseção tem como uma de suas principais atribuições promover capacitações continuadas aos docentes. No ano de 2017, por intermédio do Projeto Metodologias Ativas de Aprendizagem, que foi idealizado para funcionar em ciclos curtos e faseados, teve como atividades formativas: o Módulo Acolhimento, o Estágio de Atualização Pedagógica (ESTAP) e os seus Ciclos de Capacitação (AMAN, 2016). Enfim, “as novas necessidades e demandas requeridas pelo processo ensino-aprendizagem deste estabelecimento de ensino exigem uma abordagem diferenciada das práticas educativas, com a prioridade do tratamento do conteúdo por um viés procedimental” (AMAN, 2016).

Dessa forma, o Módulo Acolhimento tem por finalidade possibilitar o desenvolvimento de capacidades basilares para garantir a inserção de um profissional ajustado aos processos pedagógicos da Academia e tem início com a matrícula do docente recém-nomeado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da instituição. Por intermédio da plataforma virtual, no ano anterior à chegada do profissional à instituição, o docente é ambientado com conteúdos que visam apresentar: as premissas e definição do ensino por

competência; os processos de aprendizagem segundo Vygotsky e Piaget e o processo educativo da AMAN (ALMEIDA, DUARTE; OLIVEIRA, 2018, p. 7).

O ESTAP, agendado no Plano Geral de Ensino da AMAN, é oportunizado no início do ano letivo aos docentes recém-inseridos na AMAN e tem por objetivo complementar o Módulo Acolhimento com a possibilidade de compreensão do sistema de ensino militar e a perspectiva de suas características (ALMEIDA, DUARTE; OLIVEIRA, 2018, p. 8). Inicia-se, nessa primeira fase de formação em serviço, a trajetória do novo formador de profissionais, que deve estar consciente e comprometido com os propósitos da instituição, bem como com "[...] a uniformidade possível e o contínuo aprimoramento das práticas pedagógicas do corpo docente" (AMAN, 2017c, p. 4).

Já os três Ciclos de Capacitação, que fazem parte da segunda fase do processo de capacitação, transcorrem durante o ano letivo por intermédio de *workshop* e encontros pedagógicos. De acordo com Almeida, Duarte e Oliveira (2018, p. 9-10), essas oportunidades têm por objetivo incentivar o contínuo aperfeiçoamento, o estímulo a atitudes proativas direcionadas à visão de futuro da AMAN, o emprego de técnicas de trabalho concatenadas em grupo e o fomento da atividade pedagógica.

As figuras abaixo mostram duas práticas formativas desenvolvidas pela SSAP. À esquerda, uma atividade de discussão dirigida; e à direita, o compartilhamento e discussão de práticas docentes.

Figura 05 – Práticas Formativas



Fonte: SSAP

Finalizando a descrição dos itens do Projeto Pedagógico da Instituição, deve-se ressaltar que as pesquisas institucionais realizadas pela Subseção de Validação Curricular (SSVC) da AMAN, mais uma das Subseções da Seção de Coordenação Pedagógica, geram dados que são suportes que permitem a realimentação do processo ensino-aprendizagem na

Academia para o estudo e aprimoramento das práticas pedagógicas. Essa ferramenta é significativamente importante, pois visa instrumentalizar a avaliação da aprendizagem no meio acadêmico.

Em síntese, o Projeto Pedagógico Institucional reúne os aspectos orientadores de todas as ações pedagógicas da AMAN que pretendem oferecer ao docente, objeto de estudo desta pesquisa, as condições necessárias para desenvolver a sua profissão de forma a atender aos objetivos da formação do futuro oficial do Exército.

2.2 Docentes da AMAN

A AMAN conta com professores e instrutores de formação bélica que são graduados pela própria Instituição e com professores de formação predominantemente civil: oficiais do Quadro de Engenheiros Militares (QEM), formados no Instituto Militar de Engenharia (IME); oficiais do Quadro Complementar (QCO), oriundos da Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx); oficiais licenciados do Serviço Técnico Temporário (OTT); e, por fim, civis contratados ou concursados. São, portanto, sujeitos com trajetórias de formação e carreira diversas, o que supõe também uma diversidade de concepções e posturas em relação à ação docente.

A presente pesquisa buscou investigar os docentes responsáveis pelo ensino universitário, ou seja, as disciplinas do currículo voltadas à formação universitária. Essa dimensão do currículo contempla disciplinas voltadas para a formação geral, como: Cibernética/Tecnologia da Informação, Idiomas (Inglês e Espanhol), Economia, Estatística, Filosofia, Introdução ao Estudo do Direito, Direito Penal e Processual Penal Militar, Direito Administrativo, Sociologia, Psicologia, História Militar Geral e do Brasil, Metodologia do Ensino Superior, Metodologia da Pesquisa Científica, Geopolítica, Relações Internacionais e Administração (BRASIL, 2013, p. 9-10). Os profissionais formadores das demais disciplinas acadêmicas não fizeram parte do escopo da pesquisa por estarem voltados à formação bélica do discente.

Buscando conhecer os docentes atuantes da AMAN em face das especificidades da instituição e do ensino militar, iniciou-se pelo militar formado na Instituição. Para compor o quadro de docentes da Academia, o profissional deve seguir o critério do mérito na carreira e de cursos realizados. Cabe destacar que, após a formação bélica, o militar costuma perpassar por outras graduações com o propósito de ter plenas condições e saberes para concorrer às diversas atribuições e funções na trajetória profissional dentro do Exército.

Para serem inseridos no sistema de ensino, os nomes dos profissionais são propostos pelos diversos cursos e setores da Academia e analisados pelo Comandante/Diretor de Ensino, que tem a competência e o poder discricionário de decidir o melhor para a instituição. Os nomes sugeridos, depois de averiguada a voluntariedade destes, poderão compor o setor de ensino técnico militar (CC) ou o setor de ensino universitário (DE), desde que suas propostas sejam deferidas pelo escalão superior da AMAN. Os militares mais experientes, ou seja, de postos mais altos, poderão ser propostos para os cargos de assessoria e de chefia de cursos no Corpo de Cadetes e também de docente das disciplinas universitárias na Divisão de Ensino. De acordo com o Regimento Interno da Instituição, no seu artigo 44, compete à DE, "[...] conduzir o ensino das disciplinas acadêmicas de cunho universitário, por intermédio de suas Seções de Ensino, organizadas em cadeiras [...]" (BRASIL, 2015, p. 24).

Em síntese, os docentes que ingressam na DE, em tese, são os militares mais experientes e com capacitações específicas para a formação universitária do futuro formador militar. Em contrapartida, os instrutores, que acompanham os cadetes durante a formação propriamente bélica, são os mais novos e não participantes da pesquisa.

Cabe lembrar ainda que os militares da reserva e os que já foram reformados, ou seja, que já se aposentaram, também têm a oportunidade de serem convidados a lecionar na instituição como Prestadores de Tarefa por Tempo Certo (PTTC). Esse segmento, que é contratado, normalmente composto por oficiais que já fizeram parte do corpo docente, quando estavam na ativa, contribui para a instituição com um número considerável de professores.

Outra categoria de professor que pode ser classificado ou nomeado na AMAN é composta por docentes que tiveram a sua formação acadêmica inicial na AMAN e, logo após, no Instituto Militar de Engenharia (IME), portanto, que possuem dupla formação (bélica e civil). O Instituto é uma das instituições de ensino superior militar que ministra cursos de graduação, pós-graduação e extensão universitária e é pioneiro no Brasil nas diversas especialidades: cartografia, comunicações, computação, eletrônica, fortificação e construção, materiais, armamento, eletricidade, mecânica de automóvel e química (BRASIL, 2014). O oficial do QEM é responsável pela inovação e pelo desenvolvimento tecnológico no Exército, mas colabora, também, com a atividade de docência na AMAN, mais especificamente na Cadeira de Cibernética.

O outro agente colaborador na formação universitária do cadete, que também será incluído na investigação, é o oficial do Quadro Complementar, que é "composto por oficiais com curso superior, realizado em universidades civis, em diferentes áreas do conhecimento e especializações técnicas necessárias ao Exército" (Quadro Complementar de Oficiais, 2017).

Esses profissionais são capacitados e preparados por um ano na EsFCEx, localizada na cidade de Salvador-BA, para se integrarem à vida militar, ou seja, são criadas condições institucionais aos profissionais para ocuparem postos hierárquicos iguais aos bacharéis militares e ascenderem até o posto de Coronel. Nesse segmento, o ingresso na carreira militar ocorre por meio de concurso público diferente ao da AMAN. Na formação, que não é bélica, são ministrados assuntos relativos à atividade militar, os quais variam desde as práticas em campanhas, por meio de exercícios práticos, até os estudos das legislações específicas (LUCHETTI, 2006, p. 123-124).

O presente estudo tem como foco, também, o oficial técnico temporário (OTT) e funcionários públicos federais concursados para lecionar disciplinas universitárias na instituição. Para melhor compreender a situação em que se encontra o docente temporário na AMAN, o oficial técnico é convocado para a prestação de serviço militar de natureza temporária (máximo de oito anos) e de caráter voluntário pelo comando das Regiões Militares após o final de todas as fases do processo seletivo. Para tal, deverá ter a formação em nível superior em curso de licenciatura ou de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação.

De acordo com o Artigo 19 do Decreto que aprova o Regulamento para o Corpo de Oficiais da Reserva do Exército (BRASIL, 2002), o voluntário realizará o Estágio de Serviço Técnico (EST), na condição de aspirantes-a-oficial. O EST destina-se a preencher os claros de oficiais de carreira, quando esses cargos não forem ocupados; a adaptar os estagiários à vida militar e a proporcionar condições para aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais.

Atualmente na AMAN, os docentes militares temporários atuam, particularmente, lecionando na Cadeira de Idiomas. Essa categoria de docentes tem uma situação diferenciada em relação aos demais professores militares, por ter caráter temporário e saber que em pouco tempo retornará a sua vida profissional civil, o que poderá, em tese, dificultar sua adaptação ao ensino militar, por não ter a perspectiva da profissão militar como carreira. Suas atividades docentes, em sala de aula, são divididas igualmente com os professores de carreira e concorrem a todas as atividades administrativas da instituição, inclusive os serviços de escala de segurança das instalações.

O outro profissional em estudo é o professor civil. Esses docentes são concursados pela União para compartilhar com os demais componentes da "Força" os esforços desenvolvidos em benefício do cumprimento da missão constitucional do Exército. Normalmente são profissionais que ocupavam cargos públicos federais em outras regiões do país e que, por estarem casados/as com militares, tiveram que acompanhar o cônjuge em suas

movimentações territoriais. Ou ainda, por serem aprovados em edital de concursos específicos e posteriormente convocados.

Com o intuito de clarificar a compreensão do leitor a respeito dos diversos tipos de professores e suas situações funcionais, o quadro abaixo apresenta a constituição do corpo de docentes da AMAN, que é composto por oficiais da ativa formados na AMAN (professor nomeado, classificado, concursado como professor permanente), oficiais da reserva remunerada ou reformados que foram formados na AMAN ou no IME (PTTC), oficiais do Quadro de Engenheiros Militares, oficiais da ativa do QCO (professor classificado), oficiais técnicos temporários (contratado) e o professor civil (concursado ou contratado).

Quadro 01 – Tipos de docentes da AMAN

Tipos de docentes	Formação
Militares formados na AMAN e que estão no serviço ativo	AMAN
Militares Prestadores de Tarefa por Tempo Certo, "aposentados"	AMAN/IME
Militares do Quadro de Engenheiros Militares	AMAN/IME
Quadro Complementar	EsFCEx/ Civil
Técnicos Temporários	Universitária/ Civil
Professor civil	Universitária/ Civil

Fonte**:** o autor

Em síntese, o corpo docente da AMAN inclui uma diversidade de profissionais de diferentes formações e situações funcionais, que atuam em um contexto de ensino superior militar com características singulares. Supõe-se que os professores de formação civil, por terem apenas um pequeno período, ou nenhum tempo de adaptação militar, teriam maiores dificuldades de adaptação e estariam mais propícios a enfrentar desafios no período inicial de inserção em uma instituição militar como a Academia Militar das Agulhas Negras, com uma cultura fortemente apoiada em princípios e valores militares, que devem ser assumidos por todos que lá estão inseridos. Como explica Sarmento (1994, p. 103), a codificação de padrões comportamentais pela cultura institucional favorece a rotina e a previsibilidade, diminuindo e delimitando possíveis zonas de incertezas provocadas pela falta de homogeneidade de percepções acerca da organização. Assim, entende-se que o processo de inserção profissional pode tornar-se mais difícil para os docentes de origem civil, menos familiarizados com a cultura da AMAN, hipótese que será confrontada na análise e discussão dos dados.

3 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura existente sobre o tema para fundamentar o estudo foi realizada nas bases de dados do Portal Domínio Público, da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), do Google Acadêmico, da Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Rede de Bibliotecas Integradas do Exército (BIE), da Scielo (Scientific Electtronic Library Online), e do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

Primeiramente, verificou-se o que foi pesquisado a respeito dos temas: educação, ensino superior, ensino militar, formação de professores, sobretudo no que tange a questão do desenvolvimento profissional desses atores na prática docente. Utilizaram-se para isso alguns descritores: militar, início, desafios, capacitação, formação, desenvolvimento e ensino superior.

A pesquisa feita na base de dados dos referidos portais apresentou como resultados os dados expostos nas tabelas abaixo. Destacou-se o uso na busca da Categoria ou Área de Conhecimento da palavra "Educação" para todos os portais, bem como o período de aproximadamente vinte anos de publicações.

Tabela 01 - Base de Dados do Portal Domínio Público

CATEGORIA	DESCRITOR	TOTAL	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL
Ensino Militar	(teses)	0	Desenvolvimento	0
			Formação	0
Ensino Militar	(dissertações)	1	Desenvolvimento	1
			Formação	0
Ensino Superior	(teses)	28	Desenvolvimento	1
			Formação	6
Ensino Superior	(dissertações)	121	Desenvolvimento	2
			Formação	38
Desenvolvimento Profissional	(teses)	7	Desenvolvimento	4
			Formação	2
			Militar	0
			Capacitação	0
			Desafios	0
Desenvolvimento Profissional	(dissertações)	20	Desenvolvimento	13
			Formação	11
			Militar	0
			Capacitação	0
			Desafios	0
Formação de Professores	(teses)	51	Desenvolvimento	0
			Formação	42
Formação de Professores	(dissertações)	215	Desenvolvimento	3
			Formação	102
			Militares	2
			Capacitação	1

Fonte*:* o autor

Diante desses resultados, notou-se que na base de dados do Domínio Público há uma carência de Teses e Dissertações relacionadas ao título “Ensino Militar”, principalmente quando se adiciona a palavra “desenvolvimento” como descritor a esse título. Porém, ao adicionar as palavras “Ensino Superior”, “Desenvolvimento” e “Formação de Professores” aos títulos, observou-se uma considerável quantidade de trabalhos com os descritores “formação e desenvolvimento”, mas poucos relacionados à palavra “militar”.

Tabela 02 - Base de dados da RBPG

CATEGORIA	TOTAL	DESCRITOR	TOTAL	ADIÇÃO	TOTAL
Educação militar	0				
Ensino militar	0				
Educação	136	Desenvolvimento	30	Militar	0
				Ensino superior	4
		Desenvolvimento profissional	6	Militar	0
				Ensino superior	1
		Capacitação	2	Militar	0
				Ensino superior	0
		Formação de Professor	23	Militar	0
				Ensino superior	3
Ensino Superior	52	Desenvolvimento	16	Militar	0
				Ensino superior	7
		Desenvolvimento profissional	5	Militar	0
				Ensino superior	3
		Capacitação	0	Militar	0
				Ensino superior	0
		Formação de Professor	7	Militar	0
				Ensino superior	3
Desenvolvimento Profissional	25	Militar	0		
		Professores	9		
		Capacitação	0		
		Desenvolvimento professores	16		
		Formação de professores	4		
		Ensino superior	31		
Formação de Professores	43	Militar	0		
		Capacitação	1		
		Desenvolvimento profissional	2		
		Ensino superior	8		

Fonte*:* o autor

Ao analisar a busca por trabalhos na Revista Brasileira de Pós-Graduação, observou-se, novamente, a carência de materiais relacionados ao descritor “militar”.

Tabela 03 - Base de dados Google Acadêmico

DESCRITOR	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL
Ensino militar brasileiro	-	15
Desenvolvimento profissional	Professores	1870
Desenvolvimento profissional de professores	ensino superior	10
Desenvolvimento profissional de professores	ensino superior militar	00

Fonte*:* o autor

A busca no Google Acadêmico propiciou a tomada de alguns trabalhos relacionados ao ensino militar brasileiro, onde o ensino é tratado a partir de uma perspectiva mais política e histórica, abordagem que traz contribuições ao estudo, mas não está voltada para a questão do desenvolvimento profissional ou da atuação docente. Porém, conseguiu-se acolher e estudar parte dos trabalhos cujo descritor foi "desenvolvimento profissional de professores".

Tabela 04 - Base de dados do Portal de Periódicos da CAPES/ MEC

DESCRITOR	TOTAL	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL
Desenvolvimento	35	Educacão	3
Educação	3	Desenvolvimento profissional de docentes	1
		Ensino militar	14

Fonte*:* o autor

Tabela 05: Base de dados da Rede Integrada do Exército

DESCRITOR	TOTAL
Desenvolvimento profissional	1
Ensino Superior	0

Fonte*:* o autor

Referente às duas tabelas acima, observou-se que há uma considerável quantidade de trabalhos em educação com o descritor "ensino militar", que foram utilizados como suporte para a referida pesquisa.

Tabela 06 - Base de dados da Scielo, Artigos Científicos.

DESCRITOR	TOTAL	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL
Desenvolvimento profissional	60	Professores	22
		Docentes	48
		Militar	0
Ensino superior	442	Militar	2
Ensino superior militar	0		
Docente militar	0		
Professor militar	0		
Formação de professores	616	Militar	0
		desenvolvimento profissional	12
		Início	23
		Capacitação	8
Professores		Desenvolvimento	867
		Desenvolvimento profissional	38
		Capacitação	114
		Início	126
		Militar	31
		Militares	6

Fonte*:* o autor

Tabela 07 - Base de dados da Scielo, Revista Brasileira de Educação

CATEGORIA	TOTAL	DESCRITOR	TOTAL
Desenvolvimento	2	Professores	1
		Docentes	1
		Militar	0
Professores	119	Militar	0
		desenvolvimento	36
Docente	1	Formação de professores	1
		Desenvolvimento	2
		Militar	31

Fonte: o autor

Ao descrever, na base de dados da Scielo, as palavras já buscadas anteriormente em outros portais, evidenciou-se que trabalhos relacionados ao ensino militar são muito restritos também.

Ao se tratar de pesquisas na área da educação militar, o Centro de Estudos de Pessoal (CEP) é uma instituição de ensino do Exército que vem trabalhando de forma continuada pela melhoria dos processos e do ensino no Exército, com a reformulação de práticas, políticas e diretrizes dos Sistemas de Educação. Este pesquisador buscou dois periódicos na referida instituição que auxiliaram na pesquisa sobre os docentes militares e o seu desenvolvimento profissional na AMAN.

Objetivando enriquecer e aprofundar o tema sobre o desenvolvimento profissional do docente de uma Academia Militar, foram selecionadas algumas pesquisas correlacionadas ao tema, que serviram de base teórica para o desenvolvimento do trabalho. O quadro demonstrativo descreve, inicialmente, trabalhos relacionados ao descritor "ensino militar", e na sequência, evidenciam-se consultas de materiais cujos sujeitos são do meio civil e não do meio militar e que os descritores utilizados foram: "Ensino Superior", "Formação" e "Desenvolvimento Profissional".

Quadro 02 - Estudos considerados correlatos à pesquisa

ÁREA	DESCRITOR	TÍTULO	ANO	AUTOR	TIPO	INSTITUIÇÃO
Ensino Militar	Formação	A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares.	2011	KIRSCH, Deise Becker e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria
Ensino Militar	Formação	Concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender em uma academia militar.	2014	KIRSCH, Deise Becker e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti	Artigo	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
Ensino Superior	Professor iniciante	Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante.	2009	COELHO, Emilia Aparecida Durães	Artigo	Universidade Estadual de Londrina

ÁREA	DESCRITOR	TÍTULO	ANO	AUTOR	TIPO	INSTITUIÇÃO
Ensino Militar	Formação	Desafios da internalização de valores no processo de socialização organizacional: um estudo da formação de oficiais do Exército.	2007	WORTMEYER, Daniela Schmitz	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ensino Militar	Formação	O ensino no exército brasileiro: história, quadro atual e reforma.	2006	LUCHETTI, Maria Salute Rossi	Dissertação	Universidade Metodista de Piracicaba
Ensino Superior	Desenvolvimento profissional	O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física do ensino superior.	2009	BASEI, Andréia Paula	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: o autor

A partir dessa busca nas diversas bases de dados, e no intuito de compreender melhor o conhecimento já disponível sobre o tema, foram selecionadas algumas pesquisas que serviram de base teórica para o desenvolvimento do trabalho. O critério de seleção foi o de escolher as que mais se assemelhavam com a presente pesquisa e poderiam trazer contribuições para o estudo. Portanto, segue abaixo a síntese dos trabalhos.

O trabalho de Kirsch e Mizukami (2011), intitulado "A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares", teve como objetivo discorrer acerca da educação militar, especialmente sobre a formação dos instrutores militares no âmbito da Academia da Força Aérea (AFA). É uma pesquisa de cunho qualitativo, caracterizada como uma proposta de intervenção a partir de formação de um grupo colaborativo, que teve como foco os instrutores militares. Buscou-se na literatura sobre o ensino e a aprendizagem "[...] um suporte para a compreensão da realidade militar em foco, como também de elementos relevantes para os processos de ensinagem em sala de aula [...]" (KIRSCH; MIZUKAMI, 2011, p. 483). Em síntese, as autoras discorreram mais precisamente sobre os saberes e fazeres docentes que repercutem na profissionalização do instrutor militar.

Outro trabalho de Kirsch e Mizukami (2014, p. 182), intitulado "Concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender em uma academia militar [...]", tratou de:

> [...] mapear as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pelos instrutores militares aviadores, no que diz respeito à concepção teórico-prática acerca da docência e do processo de ensino e de aprendizagem dos discentes do curso de Aviação.

Utilizando-se de abordagem qualitativa e quantitativa, Kirsch e Mizukami (2014, p. 183) iniciaram o seu trabalho com indagações acerca dos processos de ensinar na instituição militar, da formação para docência, do instrutor militar como professor, dos processos de

aprender, tanto do instrutor quanto do cadete, das experiências e das vivências do aluno militar em sala de aula, tudo isso no contexto peculiar da educação militar. Segundo as autoras (2014, p. 182):

> Os resultados do trabalho revelam que as ideias expostas pelos instrutores estão muito próximas dos pensamentos dos cadetes, pois ambos destacam a importância da aula dialogada, da relação professor-aluno, consideram irrelevantes os professores leitores de slides, acreditam que ensinar é forma de transmissão de conhecimentos, e aprender significa assimilar e aplicar os conhecimentos.

Ainda, as autoras concluem que, "apesar de os instrutores não terem tido formação para dar aula, a aprendizagem da docência ocorre ao longo da vivência em sala, e, inicialmente, eles utilizam como referência os professores que passaram pela sua trajetória escolar e os materiais de quando eram alunos" (KIRSCH; MIZUKAMI, 2014, p. 182).

Em síntese, os dois trabalhos trataram especificamente sobre os saberes e fazeres docentes, o que implicou o debate em torno de uma base de conhecimento para o ensino e o processo de reflexão, necessários a todos os professores.

Wortmeyer (2007, p. 8), no texto intitulado "Desafios da internalização de valores no processo de socialização organizacional: um estudo da formação de oficiais do Exército", focalizou o processo de socialização organizacional dos futuros oficiais combatentes do Exército Brasileiro. O objetivo foi analisar a eficácia desse processo para a internalização de valores pelos sujeitos. A pesquisa abrangeu uma amostra de cadetes e oficiais da Academia Militar das Agulhas Negras, estes na função de instrutor. Segundo a autora, em seus resultados, verificou-se na socialização a eficácia para o processo de incorporar o conceito de disciplina e, também, de lealdade para com os pares, mas há uma ineficácia para a internalização da lealdade aos superiores.

O estudo do referido trabalho desenvolvido na Academia Militar das Agulhas Negras ajudou a compreender que é através da internalização dos valores que o cadete forja sua identidade profissional; segundo Wortmeyer (2007, p. 20), "[...] é pela assimilação desses valores, símbolos, discursos e padrões de conduta típicos da cultura militar que o jovem se capacita, de fato, ao desempenho de seu papel na organização" Ressalta-se, dessa forma, a importância do docente que propiciará ao discente as referências para a formação do futuro líder militar.

Luchetti (2006) investigou o ensino no Exército brasileiro, em pesquisa que visou apreender a reforma educacional militar que se iniciou a partir da década de 1980, abrangendo o período que vai até 2006, data da defesa da dissertação. Para a autora, "[...] o processo, denominado pela instituição de Modernização do Ensino Militar, caracterizou-se pela

reformulação em toda a estrutura escolar, tendo por objetivo adequar o militar ‘do futuro’ às exigências dos novos tempos” (LUCHETTI, 2006, p. 5). Relata, ainda, que “As Forças Armadas têm na educação uma área de competência exclusiva, isto é, são autônomos para elaborar, implementar e avaliar suas políticas educacionais, ainda que em estrita obediência às leis federais e nos limites por elas estabelecidos”

Na parte final do trabalho, Luchetti (2006, p. 144) relata que a dissertação visava também:

> [...] a análise de importantes aspectos da proposta da reforma, a partir de decisões da política educacional militar, das estratégias, das transformações ocorrentes na conjuntura internacional e doméstica, que repercutiram na forma e na maneira de compatibilizar a educação militar e as atividades administrativas que lhe são pertinentes a esses novos padrões.

Acerca da proposta de reforma do ensino militar, a autora retrata que, “nesse processo de mudança, de modernização, o ensino ocupa um papel preponderante e crucial, porque além de formar os representantes defensores da nação, estará promovendo a garantia da salvaguarda dos valores corporativos e da Instituição” (LUCHETTI, 2006, p. 144). Ainda, considera que o pressuposto central que orientou a estratégia de atuação educacional militar foi o estabelecimento do perfil profissiográfico do futuro militar, que deve melhor prepará-lo para enfrentar os momentos de incertezas provocados pelo processo da modernidade.

Nessa análise, Luchetti (2006, p. 95) conclui que:

> O Exército, segundo a tendência universal de mudança, questiona e discute toda a concepção do sistema militar de ensino num processo de modernização. Os conteúdos e os processos utilizados em seus inúmeros cursos merecem atenção na formação do militar para os tempos futuros. É na formação dos “oficiais do futuro” que se concentra o maior esforço do presente trabalho, porque suscita, pela epistemologia, uma remodelação completa em todos os setores da atividade humana em nome da modernização. Esta está implicada com as crescentes crises que ocorrem e com os valores que se têm atribuídos à educação, ao papel e função do Estado-nação, à economia, etc. “Estão em crise os fundamentos da razão e a própria noção de fundamentos, as condições mesmas da possibilidade do conhecimento” (MARQUES, 1994, p. 556). A educação, a nova educação, que responda às necessidades da sociedade deve ser propiciada pelo alargamento dos conhecimentos cultural, relacional e dinâmico, numa construção que privilegie o homem futuro que o Estado deseja.

A análise dos estudos relacionados ao ensino militar indica uma preocupação das pesquisas na área com as mudanças na sociedade contemporânea e as novas necessidades da atuação docente no ensino militar.

Na sequência, apresenta-se a discussão de trabalhos que, embora não relacionados diretamente ao meio militar, ou seja, em que os atores ou sujeitos da pesquisa não são militares, trouxeram contribuições para a compreensão da docência no ensino superior e o

desenvolvimento profissional dos professores.

O foco do trabalho de Coelho (2009) foi a constituição da docência universitária dos professores iniciantes no ensino superior. A pesquisa, de cunho qualitativo, buscou responder quais são os problemas/desafios que o professor enfrenta no início da docência no ensino superior. Para a análise do processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, buscando identificar os problemas e os desafios vivenciados e tendo em vista o aprimoramento da atuação docente nesse nível de ensino, a autora recorreu ao método hermenêutico-dialético e a um estudo exploratório-descritivo, investigando professores com até cinco anos de docência no magistério superior de uma instituição privada da região de Londrina. Da discussão e análise dos dados, revelou-se que "[...] o início da docência possui características próprias e merece atenção na constituição da formação docente" e os professores "[...] sentem falta de uma formação pedagógica específica para o ensino superior e reconhecem a necessidade de continuar a formação na pós-graduação" (COELHO, 2009, p. 7). O estudo realizado pela autora demonstrou que o exercício da própria docência permite a construção e o desenvolvimento da autonomia docente e relata que, para atuar no ensino superior, o professor necessitaria de uma formação pedagógica específica, desde o início da carreira.

Já a dissertação de Basei (2009) teve como objetivo compreender como ocorre a construção da identidade do professor do ensino superior durante a sua trajetória e seu desenvolvimento profissional e como isso pode influenciar nas ações pedagógicas desenvolvidas para a formação de futuros professores de Educação Física. Buscou-se, na pesquisa, compreender como ocorre a referida construção da identidade por intermédio da abordagem qualitativa e pelo estudo de caso do tipo etnográfico que "[...] estão vinculados ao interesse de desvendar o percurso formativo dos docentes e as concepções e as teorizações implícitas nas suas ações pedagógicas" (BASEI, 2009, p. 6). O percurso formativo citado por Basei (2009, p. 6) pode:

> [...] influenciar, de distintas maneiras, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, dependendo da perspectiva que cada um deles constrói com relação a sua atuação e ao seu desenvolvimento profissional, o que possibilitou concluir que a docência se constitui na confluência de inúmeros espaços e tempos do mundo da vida dos professores. Acreditando que a docência no ensino superior necessita de um projeto formativo e de desenvolvimento profissional coletivo, apontou-se como possível caminho a ser trilhado a orientação através da racionalidade comunicativa que proporciona uma trajetória constitutiva que é marcada pela troca de experiências, pela construção coletiva dos saberes, do ser docente e de sujeitos emancipados capazes de falar e agir na construção do seu mundo de vida.

Por intermédio da análise desenvolvida pela pesquisadora, constatou-se que o percurso formativo do docente pode influenciar na sua trajetória docente e em suas ações pedagógicas. No entanto, essa trajetória depende da perspectiva que cada professor constrói em relação a sua atuação e ao seu desenvolvimento profissional.

Essa breve revisão de alguns trabalhos, cujos temas correlataram a docência do ensino superior militar e, sobretudo, a questão da iniciação, do conhecimento e do desenvolvimento profissional docente, trouxe elementos para a compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa e contribuiu para o processo de analise dos dados desta dissertação, apontando alguns aspectos comuns, apesar da diferença entre os níveis de ensino e contextos de atuação docente. Entre eles, a importância do período inicial de inserção na docência para o aprendizado e a identificação profissional, ao mesmo tempo em que se mostra a ausência de perspectiva das instituições e sistemas de ensino quanto à necessidade de oferecer um suporte específico aos professores nesse início profissional.

As contribuições desses estudos serão retomadas no momento da análise, em uma triangulação em que os relatos, as bases teóricas, bem como as legislações conferidas, serão analisados para a discussão e interpretação dos dados.

Na sequência, apresenta-se uma revisão da literatura acerca do desenvolvimento profissional do docente e dos saberes que caracterizam a profissão, apoiando-se em autores que vêm discutindo essas questões.

4 ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A ideia de desenvolvimento profissional relaciona-se aos estudos que compreendem o aprendizado profissional como um processo que depende de múltiplos fatores, entre eles a história pessoal e profissional, a formação prévia e ao longo da trajetória profissional e os contextos do exercício profissional.

Para contextualizar a compreensão dos docentes da AMAN acerca de seu desenvolvimento profissional no seu meio acadêmico, buscaram-se referências em autores que discutem o ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAM, 1995; DAY, 2001; MARCELO, 1999), bem como os que abordam a aprendizagem das pessoas adultas (VAILLANT; MARCELO, 2012) e o conhecimento profissional (TARDIF, 2002; ROLDÃO, 2007; MARCELO, 1999), em particular dos professores ao longo da carreira. Dessa forma, estabeleceram-se relações entre as idades, ciclos vitais, características pessoais e profissionais. Autores como Carlos Marcelo (1999) e Christopher Day (2001) também trouxeram contribuições acerca da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, como discutido a seguir.

4.1 Fases da vida profissional dos docentes

Huberman (1995) discute em seus estudos as fases que balizam a carreira do professor ao longo do tempo, que denominou ciclo de vida profissional docente, analisando as várias constantes da trajetória profissional dos professores, em diferentes momentos da carreira. Analisando inúmeros estudos empíricos, o autor identifica tendências no ciclo de vida profissional dos professores, distinguindo etapas ou fases que caracterizam diferentes momentos no ciclo de vida profissional do docente, balizando a carreira dos profissionais ao longo do tempo. Com base nesses estudos, o autor identifica cinco fases, assim denominadas: entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento.

Conceitualmente, o autor destaca que essas fases não devem ser entendidas como etapas fixas ou lineares e podem não ocorrer da mesma maneira para todos os professores, uma vez que cada docente constrói seu caminho profissional a partir das experiências vivenciadas no ambiente escolar, em um processo dinâmico e bem particular, que se dá no cruzamento entre as trajetórias pessoais e os contextos institucionais em que essas experiências se desenvolvem. Outra observação do autor diz respeito à possibilidade do professor não passar por alguma fase, uma vez que os aspectos ou situações pessoais,

profissionais e contextuais podem influenciar no seu ciclo profissional. Portanto, os referidos ciclos não devem ser tomados numa perspectiva determinista, mas compreendidos como um processo dinâmico e contextualizado, que oferece referências para compreensão do desenvolvimento profissional dos professores.

Huberman (1995) caracteriza o início da carreira docente, que segundo os estudos analisados abrange os dois ou três primeiros anos da carreira, como um período de exploração inicial, no qual convivem os aspectos de sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência caracteriza-se quando o professor é confrontado com a complexidade da docência e percebe a distância entre os ideais educacionais contemplados pelas teorias da formação e a realidade da prática cotidiana no contexto escolar, enquanto o aspecto da descoberta remete ao entusiasmo inicial ao se sentir comprometido e responsável por sua atividade profissional, por realizar uma conquista ao assumir seus alunos e sua sala de aula e adquirir um sentimento de pertença ao grupo docente da escola. O autor ressalta que, frequentemente, os dois aspectos descritos acima caminham juntos, mas nesse período, um pode predominar sobre o outro. Estudos empíricos apontam que o sentimento de descoberta permite ao professor aguentar e superar os desafios da sobrevivência, dando-lhe forças para persistir e continuar o percurso na carreira (HUBERMAN, 1995).

Day (2001, p. 102), ao analisar o modelo proposto por Huberman, comenta que o início da carreira pode ser fácil ou difícil em função da capacidade do docente de lidar com as crises que ocorrem no ambiente organizacional e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores. Marcelo (1999), ao discutir essas duas vertentes, cita que os professores que consideram a fase como uma etapa fácil possuem relações positivas com os estudantes e mantêm o domínio do ensino. Os que consideram a fase como difícil e a tratam como negativa, segundo o mesmo autor, são aqueles que experimentam sentimentos de ansiedade e de isolamento perante a sala de aula e o grupo.

Os professores iniciantes se esforçam em dois sentidos, explica Day (2001, p. 102): de um lado tentam criar a sua própria realidade social para superar as crises e, ao mesmo tempo, encontram-se sujeitos às poderosas forças socializadoras da escola. As crises surgem porque, na maioria das vezes, é provável que existam discrepâncias entre o que o docente almeja para sua profissão e o que a cultura da instituição preconiza (DAY, 2001, p, 102).

Day se apoia nos pressupostos teóricos de Lacey (1977, p. 72 *apud* DAY, 2001) para explicar como o docente iniciante supera as crises provenientes do cruzamento entre as aspirações pessoais e as situações sociais. Segundo o autor, o professor poderá concordar

momentaneamente, de forma estratégica, com as regras da instituição para sobreviver; poderá convencer as autoridades de sua competência, sendo ele bem-sucedido, ou aceitar as regras e acreditar que o constrangimento na situação seja a melhor solução. Contudo, para Day (2001, p. 104), os professores iniciantes, de forma inconsciente, comprometem-se e adaptam-se à cultura da escola. Na medida em que isso ocorre e na medida em que as práticas docentes não são problematizadas, é provável que os professores deixem de avaliar seu trabalho e deixem de melhorar o seu saber-fazer.

Em síntese, os estudos analisados convergem ao considerar que o início da docência configura-se como uma fase complexa e de acentuadas aprendizagens, descobertas e desafios, já que o professor recém-formado, denominado iniciante, adentra em um novo contexto escolar. Apontam ainda que o contexto institucional e as condições de trabalho exercem papel fundamental nesse processo, podendo favorecer ou dificultar o início profissional dos professores. Sugerem também que as experiências vivenciadas nesse período podem ser determinantes para o prosseguimento na profissão docente.

Para Huberman (1995), o docente avança gradativamente da fase de iniciação para uma fase de estabilização, que ocorre entre 4 a 6 anos de profissão. Essa fase, segundo o autor, é marcada pelo sentimento de consolidação do repertório de competência pedagógica, que se caracteriza pela tomada de consciência de seu papel no contexto escolar e pela afirmação de sua identidade profissional perante os docentes mais experientes e, sobretudo perante as autoridades. Nesse sentido, "estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade [...]" (HUBERMAN, 1995, p. 40).

Day (2001, p. 104) concorda com Huberman ao observar que, na fase de estabilização, o docente passa a possuir um “sentimento de maestria do ensino”, com considerável conhecimento da prática e do conteúdo, além de se sentir mais à vontade na sua comunidade escolar. O autor observa que essa “é uma fase fundamental que pode inicialmente conduzir a uma plataforma de conhecimento de destreza e de empenho, mas, em última análise, pode também conduzir à estagnação [...]" (NEWMAN, 1979; WATTS, 1980, *apud* DAY, 2001, p. 105), lembrando que a fase de estabilização sugerida por Huberman é relativamente breve e que, por isso, o docente deve assumir compromissos mais profundos que envolvam projetos de maior âmbito para não cair no desencanto proporcionado pela falta de promoções ou pela diminuição dos níveis de energia e entusiasmo.

Marcelo (1999, p. 65) descreve que a fase “coincide com a aquisição de uma posição permanente como professor [...] e com um compromisso deliberado com a profissão”. O autor supõe que os professores, nessa fase, começam a pensar em promoção, possuem a capacidade

de selecionar métodos e materiais mais adequados e apropriados aos alunos, desenvolvem um maior sentimento de facilidade no lidar com as classes e se integram razoavelmente aos colegas.

Os sentimentos de maior segurança e competência docente obtidos na fase de estabilização dão origem a um período em que o professor sente-se estimulado a buscar novos desafios, caracterizada por Huberman (1995, p. 41) como uma fase de diversificação ou ativismo, situada em torno dos 7 aos 25 anos de docência. Caracteriza-se, conforme o autor, por um período de experimentação em que o professor diversifica a sua prática pedagógica, seus materiais didáticos, formas de avaliação, planejamento e até mesmo a forma de agrupar os alunos. Os professores que estão nessa fase são os mais motivados, dinâmicos, empenhados e participativos nas comissões e conselhos da unidade escolar que atuam (HUBERMAN, 1995, p. 42). Tal motivação e busca de novos desafios justifica o receio desse profissional de cair na rotina.

No entanto, Marcelo (1999, p. 65) esclarece que essa fase não é igual para todos os docentes. Segundo o autor, alguns mais empolgados buscam diversificar os métodos de ensino e experimentam novas práticas; outros professores esforçam-se na busca da promoção profissional, por intermédio de assunção de funções administrativas dentro da escola; e por último, há professores que buscam reduzir os seus compromissos pessoais e muitas das vezes procuram compromissos paralelos e até deixam a docência.

Segundo Huberman (1995, p. 42), esse é também o período em que o professor se põe em questão, ou seja, faz um balanço da sua vida e questiona-se sobre a monotonia da vida quotidiana em sala de aula, ano após ano. Os sintomas que ocorrem geralmente no "meio da carreira" podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até a uma crise existencial em face da incerteza de outro percurso na vida (HUBERMAN, 1995, p. 43). Para muitos docentes, é provavelmente o desencanto subsequente aos fracassos das experiências que desencadeia a "crise".

Nessa fase da vida docente, confirmando as análises de Huberman, Day acrescenta que as crises podem ser provenientes de "[...] ausência de promoções ou mudança de papéis, ou pela diminuição dos níveis de energia e entusiasmo" (2001, p. 106). Para Marcelo (1999, p. 65), há alguns professores que deixam a docência ou reduzem seus compromissos profissionais, porque acabam assumindo outras atividades paralelas relacionadas a responsabilidades fora da escola, como é o caso da maternidade para as professoras.

Contudo, para Day (2001, p. 107), o docente, nesse período da carreira, apresenta maior amadurecimento e tolerância para seus limites e suas fraquezas e menos impulsividade

e agitação, aspectos característicos dos iniciantes, permitindo, inclusive, reforçar as energias em sala de aula. Alguns professores, ainda, procuram reanalisar suas crenças sobre o ensino, rever e renovar os seus compromissos intelectuais como forma de não estagnar na carreira. Enfim, essa é uma fase, segundo Huberman (1995), crítica para o docente e torna-se crucial que ele busque novos desafios dentro ou fora da carreira.

A etapa do ciclo de vida dos professores, que se situa entre 40 e os 50/55 anos de idade, foi identificada por Huberman como a da serenidade e distanciamento afetivo**.** Marcelo (1999, p. 65) destaca que, nos grupos de professores que se sentem mais seguros devido a suas experiências vividas e que acreditam que a sala de aula é o ambiente que dominam, há o crescimento da sensação de segurança e de serenidade. De acordo com o autor, o professor, nessa fase, sente-se mais relaxado e menos preocupado com os problemas do dia a dia da escola. Agindo dessa forma, ele acaba se afastando afetivamente dos alunos, principalmente pelo fato de estes visualizarem nesse professor uma figura paterna e não somente a de um professor, mas, no entanto, torna-se o centro de equilíbrio da escola como guardião das tradições e dos valores. No entanto é o período da vida profissional em que esses mesmos professores podem passar por fases mais ou menos traumáticas por se questionarem sobre a sua eficácia como docente, pois o fato de estarem rodeados por colegas e alunos mais jovens pode influenciar no estado de ânimo no sentido de se considerarem menos capazes (MARCELO, 1999, p. 65).

Segundo o autor, há ainda a fase denominada de conservadorismo, em que um segundo grupo de professores, que se situa entre os 50 e 60 anos de idade, queixa-se de forma não construtiva de tudo e de todos (HUBERMAN, 1989b, *apud* MARCELO, 1999, p. 65). Corroborando com Marcelo, Day (2001, p. 107) afirma que esse mesmo grupo provavelmente não se interessa mais por seu desenvolvimento profissional e pode estar caminhando serenamente para um fim de carreira ou experimentando sobreviver insatisfeito e marginalizado dentro do seu próprio ambiente de trabalho.

Por fim, há uma última fase identificada por Huberman como a da preparação para a jubilação, ou seja, momento que corresponde ao período de 35 a 40 anos de profissão em que o docente inicia o seu desinvestimento na carreira (MARCELO, 1999, p. 64). Huberman (1995) afirma que, nesse período, o professor tende a sentir-se livre e, por isso, passa a dispensar mais o tempo a si próprio, afastando-se das atividades que envolvem a profissão.

As análises dos diferentes autores citados evidenciam que o “desenvolvimento de uma carreira é um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas para outros, [...] há descontinuidade" (HUBERMAN, 1995, p. 38). Nesse

processo, é preciso considerar as características e experiências pessoais, mas também os contextos de atuação e as condições do trabalho dos professores. Como destaca Huberman (1995, p. 38), "Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela". Assim, abordar o percurso profissional do ponto de vista da carreira permite compreender que as atividades das pessoas exercem influência sobre as organizações, mas são também afetadas pelos contextos de trabalho.

Portanto, o processo temporal do desenvolvimento da carreira do professor, em particular o do ensino superior militar, não é linear e ocorre de forma diferenciada para os diferentes professores, como explica Huberman. Esse processo pode ser influenciado pelas características e experiências pessoais, ou em função do próprio ambiente organizacional. Para tanto, há de se pensar o desenvolvimento profissional dos docentes da AMAN, também, a partir da perspectiva dos saberes que os professores possuem e que adquirem ao longo do seu processo de formação inicial ou continuado.

4.2 Conhecimento profissional docente

Nas últimas décadas, a sociedade tem sido marcada por profundas transformações sociais, econômicas e políticas, provenientes do acelerado crescimento tecnológico, das novidades nos meios de comunicação e das alterações nas formas de pensar, sentir e agir. Acredita-se que tais transformações chegaram aos campos educacionais e que, a partir delas, deve-se alterar a visão do docente como transmissor de conhecimentos (IMBERNÓN, 2006). Corroborando com essa posição, Marcelo (2009, p. 8) destaca que ser professor no século XXI presume admitir que o conhecimento e os alunos se transformam constantemente a uma velocidade maior que a habitual e que, para se continuar a dar uma resposta pertinente ao direito de aprender dos alunos, o docente terá que dobrar esforços no sentido de continuar a aprender.

Em decorrência dessas mudanças ou transformações, observa-se a necessidade de refletir sobre a profissão docente e sobre o papel da educação nesse contexto. O autor comenta que o papel docente requer uma nova definição, ou seja, o professor deve assumir novas competências pedagógicas, científicas e culturais. Essa reflexão indica a necessidade de rever, além da formação dos docentes, a base de conhecimentos que o professor deve possuir ou elaborar para acompanhar as mudanças referidas anteriormente.

Marcelo (2009a, p. 8) sinaliza que “a profissão docente é uma profissão do conhecimento”, que esse conhecimento tem sido o elemento legitimador da profissão e que a sua justificativa de trabalho tem se baseado no “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. No entanto, para que esse compromisso se renove, o autor cita que “sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores [...] se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (2009, p. 8).

Essa reflexão aponta a necessidade de considerar, como aspecto relevante do desenvolvimento profissional dos docentes, a base de conhecimentos que o professor da AMAN deve possuir ou elaborar para acompanhar as mudanças referidas anteriormente. Corroborando com a reflexão acerca das rápidas mudanças na contemporaneidade, Mattos (2017, p. 3) escreve que:

> Nesta quadra momentânea da história, vencido o século XX de certa letargia industrial, por um frenético XXI das tecnologias céleres e do atropelo ditado pelo conhecimento, mais uma vez o Exército Brasileiro intenta se transformar e, nessa esteira, da mesma forma, a AMAN.

Os conhecimentos adquiridos e elaborados antes, durante e depois da formação devem propiciar aos docentes condições adequadas para a superação de possíveis dificuldades relacionadas às novas tarefas que surgirão no decorrer de sua trajetória de vida profissional.

Com o objetivo de identificar como os docentes da AMAN constroem seu conhecimento e como este contribui para o desenvolvimento profissional, recorreu-se como suporte teórico às análises de Tardif (2000, 2002) sobre os saberes docentes, às discussões sobre os geradores de especificidade da função docente apontados por Roldão (2007) e às pesquisas de Shulman (2014) sobre as fontes e as bases do conhecimento requerido para o ensino.

Tardif (2002, p. 34) cita que “[...] o professor é antes de tudo alguém cuja função consiste em transmitir os saberes que possui a outras pessoas”. O autor, diante de diversas problemáticas atinentes à origem, função e transmissão do saber docente, objetivou identificá-lo nas práticas docentes, bem como nas relações entre os saberes e os professores. As contribuições do autor permitem analisar, no âmbito desta pesquisa, os saberes que possivelmente integram as competências e o desenvolvimento profissional dos professores em sua atividade docente, no contexto da AMAN.

Para Tardif (2002, p. 36), o saber docente é, antes de tudo, um “[...] saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação

profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

O autor conceitua que os saberes provenientes da formação profissional referem-se ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores, por meio dos quais os professores em formação têm contato com as ciências da educação e as doutrinas pedagógicas, ou seja, saberes provenientes da reflexão sobre a prática educativa, produzidos por teóricos e pesquisadores no âmbito universitário. Segundo o autor, essas ideias fornecem um "arcabouço ideológico à profissão e, por outro lado, algumas formas de saber fazer e algumas técnicas" (TARDIF, 2002, p. 37), frequentemente numa perspectiva normativa, uma vez que não decorrem do convívio direto com os docentes.

Segundo Tardif (2002, p. 38), integram também a prática docente os "saberes disciplinares", que correspondem aos conhecimentos de que dispõe a sociedade, nos diversos campos de conhecimento, que "emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes". Esses saberes são transmitidos aos professores nas diversas disciplinas oferecidas pelas instituições acadêmicas e incorporados à prática docente por intermédio da formação inicial ou continuada.

Os "saberes curriculares" correspondem, segundo o autor, à categorização desses saberes sociais em currículos e programas escolares, traduzindo-se em "discursos, objetivos, métodos e conteúdos" (2002, p. 38) que devem ser aplicados pelos professores.

Os "saberes experienciais, que constituem os fundamentos da prática e da competência profissional dos docentes", não provêm da formação ou dos currículos, mas têm origem na prática cotidiana dos professores. É a partir dos saberes da experiência, descritos por Tardif (2002, p. 54) como o "núcleo vital do saber docente", que os professores avaliam e legitimam, ou não, os demais saberes e orientam sua prática. É, assim, no exercício das funções e na prática da profissão que os professores desenvolvem, de forma contextualizada e específica, o seu saber, ou seja, os docentes identificam sua "experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu 'saber-ensinar'" (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

O autor chama a atenção para o fato de que os saberes descritos acima, com exceção dos experienciais, incorporam-se à prática docente sem serem, efetivamente, produzidos ou legitimados por ela (TARDIF, 2002). Essa reflexão do autor reforça a ideia de desvalorização social do professor em proporção a sua prática profissional, porque os saberes sociais são externamente produzidos por aqueles que não vivenciam a docência no seu dia a dia. Para o autor, na impossibilidade de controlar as referidas fontes de saberes, por serem elas produzidas externamente aos professores, os docentes somente conseguem validar seus saberes quando os integram em suas práticas.

Tardif (2002, p. 49) afirma que a cultura docente manifesta-se por meio de um "saber-ser e de um saber-fazer muito particulares", validados em uma rede de interações institucionais em que o professor progressivamente se integra. Os docentes, nessa integração ao contexto de trabalho, por intermédio dos saberes experienciais, constroem suas certezas e competências profissionais.

Portanto, para o autor, para que esses saberes, que advêm das certezas individuais e subjetivas provenientes da prática desses docentes, sejam validados, devem ser sistematizados e compartilhados com os pares, a fim de se transformarem em discurso da experiência capaz de formar e informar outros docentes (TARDIF, 2002, p. 52). Ainda, ao tomar consciência da transmissão desse conhecimento da prática, o professor assume o *status* de formador e não apenas de um prático. Nesse sentido, os saberes experienciais são formados de todos os demais saberes, "retraduzidos [...] e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência" (TARDIF, 2002, p. 54).

Outro fator importante a ser considerado sobre a base dos saberes docentes foi descrito por Tardif e Raymond (2000, p. 213):

> [...] saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação.

Os autores ressaltam que a aquisição do saber profissional do docente ocorre em uma dimensão temporal que inicia na fase de aluno e permanece em construção ao longo da carreira.

Nessa concepção, os autores afirmam que a trajetória pré-profissional do docente contribui com elementos que se articulam aos saberes profissionais. Explicam que uma boa parte do que o professor sabe sobre o ensino, de como ensinar, das crenças, das representações, provém da época de quando era aluno (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216). Enfim, essa trajetória anterior à formação do professor também se incorpora aos saberes profissionais dos docentes.

As contribuições teóricas de Tardif (2002) oferecem referências para compreensão dos saberes que possivelmente integram as competências e o desenvolvimento profissional dos professores em sua atividade docente, no contexto da AMAN. A partir dessas referências, passa-se a discutir outros autores que trazem elementos para compreensão do que caracteriza e distingue o conhecimento profissional de um professor. Pretende-se que essa distinção seja de utilidade para que se compreenda a especificidade de parte das respostas coletadas junto aos professores da AMAN ao longo desta pesquisa.

Dessa maneira, as concepções da autora portuguesa Maria do Céu Roldão (2007), que discute os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente, são de grande importância para investigar, a partir da perspectiva do docente da AMAN, de que maneira esses geradores implicam no conhecimento e desenvolvimento profissional do docente.

Antes mesmo de discutir os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente, a autora explica que a ação de ensinar é o elemento caracterizador do docente, pois é o que o distingue de outros profissionais. Roldão problematiza os sentidos que essa ação de ensinar assume: por um lado, a posição de "professar um saber" e por outro de "fazer aprender alguma coisa a alguém" (ROLDÃO, 2007, p. 94).

A função de ensinar nas sociedades contemporâneas, como a autora defende, deixou de ser vista como apenas uma transmissão do conhecimento mínimo desejado, porque o atual contexto de crescente acesso à informação clarifica que essa concepção transmissiva da função do professor está ultrapassada. Segundo Roldão (2007, p 95), "a dialéctica do ensino transmissivo versus o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações contextuais e sócio-históricas específicas". Atualmente, a ação de ensinar, segundo a autora, deve ser entendida na perspectiva de "dupla transitividade", ou seja, para clarificar a especificidade do conhecimento profissional docente que decorre basicamente da sua própria função, o professor deve ser capaz de "fazer aprender alguma coisa [...] a alguém" (ROLDÃO, 2007, p 95). Nessa perspectiva, a ação de ensinar envolve a atuação do professor – transmitir o conhecimento que se considera socialmente relevante e que foi organizado num currículo ao aluno, destinatário dessa ação – mas só se efetiva com o aprendizado do aluno.

Roldão (2007, p. 97) descreve que uma das dificuldades de compreender a especificidade do conhecimento profissional docente resulta da "preexistência histórica da acção de ensinar ante a formalização da formação para ensinar". Em outras palavras, o ato de ensinar foi praticado antes mesmo de se produzirem conhecimentos sistematizados sobre como ensinar e isso confere à docência uma característica de "praticidade" inerente às atividades sociopráticas que, se não forem teorizadas, podem levar à manutenção de práticas rotineiras e repetitivas (ROLDÃO, 2007, p. 97). A autora comenta ainda que a progressiva teorização das práticas tem levado à constituição de um corpo de conhecimentos sobre a docência, que passa a alimentar e transformar a atividade dos professores, mas a relação entre as dimensões teórica e prática da docência tem sido um dos desafios na construção do conhecimento profissional docente. É justamente nessa interface teoria-prática, "que se jogam, julgamos, as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão

na agenda da formação e da profissionalização dos professores [...]" (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Analisando as contribuições de diferentes autores que vêm discutindo o conhecimento profissional docente, Roldão (2007, p. 99) identifica duas tendências nesse campo: uma abordagem epistemológica que valoriza os conhecimentos necessários à docência e os componentes que o constituem, outra que valoriza os conhecimentos da prática e da reflexão sobre ela.

Com o propósito de clarificar a especificidade do conhecimento profissional docente, valorizando a sua natureza teórica, sem deixar de reconhecer a validade da prática, Roldão (2007, p. 99) destaca aspectos que entende como "geradores de especificidade" do conhecimento profissional docente, observando que os aspectos que geram tal distinção funcionam como agregadores de outros elementos já teorizados. De acordo com Roldão (2007, p. 100-101), os elementos distintivos do conhecimento profissional docente, que serão discutidos abaixo, são: a "natureza compósita" desse conhecimento, a "capacidade analítica", sua "natureza mobilizadora e interrogativa", a "meta-análise" e a "comunicabilidade e circulação".

A "natureza compósita" do conhecimento é explicada pela autora pela formação de lógicas, não somente de articulação ou soma de conhecimentos, mas pela incorporação de lógicas que se sobrepõem e se completam (ROLDÃO, 2007, p. 100). No contexto da AMAN, tal natureza pode ser identificada pela incorporação das lógicas do conhecimento profissional militar aos saberes adquiridos nos mais diversos cursos e especializações no decorrer da vida profissional, ou seja, são fontes de conhecimento com lógicas diferentes, que se sobrepõem e que se transformam mutuamente.

O outro elemento distintivo do conhecimento profissional docente é o exercício permanente da "capacidade analítica", que segundo Roldão (2007, p. 100) é o oposto do agir rotineiro do professor, ou seja, o conhecimento profissional do professor não pode ser baseado sobremaneira na perícia técnica da aula, associada ao domínio de uma componente de improvisação e criação. Para a autora, só há conhecimento profissional quando o professor, valendo-se da técnica e da criatividade, torna-se capaz de analisar os conhecimentos formalizados e/ou experienciais e, a partir destes, conceitualizar e dar sentido às situações com que o profissional se depara.

A "natureza mobilizadora e interrogativa" é mais um elemento distintivo do conhecimento profissional docente (ROLDÃO, 2007, p. 100). A autora explica que o processo de ensinar "implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo" (2007, p. 101). Ou seja, todo o processo de ensinar implica mobilizações de

situações vividas pelos professores em que as semelhanças e as diferenças são articuladas no sentido de se tornar um conhecimento válido. Esse conhecimento singular e a imprevisibilidade das situações e pessoas requerem questionamentos permanentes das práticas, dos conhecimentos adquiridos e das experiências anteriores. Ainda para a autora, ambos os elementos distintivos constituem-se como fundamentais ao desenvolvimento exitoso da ação de ensinar.

A "meta-análise", de acordo com a referida autora, está associada à capacidade de questionamento do professor, em que a postura de distanciamento e autocrítica devem ser pré-requisitos para uma prática reflexiva (ROLDÃO, 2007, p. 101). Para a autora, nada vale se o conhecimento produzido pelos docentes não for muito bem processado e desenvolvido no sentido de transformar o conhecimento tácito, pela meta-análise, em "saber articulado e sistemático, passível de comunicação e circulação*"* entre os pares e perante outros.

Em síntese, a autora descreve que ser um profissional de ensino consagrado por um conhecimento distinto, exigente e complexo requer do professor a construção do conhecimento construído em concepções teóricas, que sejam discutidas a partir das suas ações práticas e da observação da ação de outro profissional docente. Ela se refere a "um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos" e uma ação inteligente de ensinar fundada em saberes formais e experienciais, mediante "um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular" (ROLDÃO, 2007, p. 101). Dessa forma, Roldão entende que o conhecimento profissional docente provém não somente das fontes, mas também da integração, da articulação entre o contexto e os sujeitos.

Aproximando-se dos conceitos de Tardif e Roldão acerca do tema ora discutido, Shulman (2014) descreve uma das categorias que é elencada por ele como de especial interesse por identificar os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar, e discute, também, sobre as fontes da base de conhecimento para o ensino.

Sendo assim, o **conhecimento pedagógico do conteúdo**, dentre as várias categorias da base do conhecimento, segundo Shulman (2014, p. 207):

> [...] representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula.

O referido conhecimento é, segundo o autor, uma combinação entre o conteúdo e a pedagogia, ou seja, uma mistura que é exclusiva dos professores em seu contexto de trabalho

(SHULMAN, 2014, p. 206). Essa combinação representa, portanto, o entendimento de como as múltiplas dimensões do conhecimento do professor são organizadas e adaptadas, no processo pedagógico em sala de aula, para melhor atender aos interesses e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Realizando um paralelo com o conhecimento pedagógico explicado por Shulman (2014), Marcelo (1999) apoia-se em Cohen (1993) e outros autores para afirmar e confirmar que o componente que, segundo investigações, mais contribui para a formação de professores é o conhecimento didático do conteúdo. Como elemento central do conhecimento do professor, esse componente combina, de forma adequada, o conhecimento da matéria à forma mais significativa de ensinar e o aluno apreender (COHEN, 1993, *apud* MARCELO, 1999, p. 88).

Ao discutir as fontes da base do conhecimento para o ensino, Shulman (2014, p. 2006) destaca inicialmente o conhecimento do conteúdo, entendido como central para o ensino. O conhecimento que o docente possui sobre o conteúdo refere-se à compreensão de princípios e conceitos centrais de uma disciplina, os processos de produção desse conhecimento nas pesquisas acadêmicas e suas relações com outras áreas do conhecimento. Para isso, "o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios".

Outra fonte da base de conhecimento para o ensino, segundo o autor, está relacionada ao conhecimento das políticas educacionais, das estruturas e do funcionamento do ensino no contexto escolar. Isso envolve os currículos, as avaliações e os materiais escolares; as instituições, suas regras e normas implícitas e explícitas; as organizações profissionais de professores; as agências governamentais e os mecanismos de gestão e financiamento da educação. Portanto, entende-se que os professores necessitam conhecer as condições do contexto no qual estão inseridos, que podem facilitar ou dificultar os esforços para ensinar.

A formação acadêmica em educação é, para o autor, uma das mais importantes dentre as fontes da base do conhecimento e envolve a compreensão dos "resultados e os métodos da pesquisa empírica nas áreas de ensino, aprendizado e desenvolvimento humano, assim como os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação" (SHULMAN, 2014, p. 209). Segundo o autor, o conhecimento da literatura acadêmica dedicada ao entendimento dos processos de escolarização, ensino e aprendizado possibilita ao professor uma visão mais ampla sobre os objetivos e as finalidades do seu trabalho, no sentido de uma boa educação.

A última fonte da base de conhecimento é a menos estudada de todas, segundo Shulman (2014). A sabedoria da prática, que emerge do próprio trabalho dos professores, é

uma fonte de conhecimento essencial para o ensino, mas, por não serem registrados e sistematizados, esses conhecimentos têm sido perdidos. Segundo o autor, uma das tarefas mais importantes no meio acadêmico é "[...] trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes" (SHULMAN, 2014, p. 211).

Todos esses aspectos referentes ao conhecimento profissional docente, as fontes de construção de conhecimento, bem como as categorias e as fontes da base do conhecimento, oferecem elementos para compreender como o professor da AMAN aprende e como se utiliza das contribuições desses conhecimentos para o seu desenvolvimento profissional.

4.3 Desenvolver-se como profissional

Como descrito anteriormente, os estudos que compreendem o aprendizado profissional remetem à ideia de um processo de integração de experiências e saberes de diferentes fontes, que se dá ao longo da trajetória profissional, na articulação entre o sujeito e os contextos de exercício da docência. Vários autores têm discutido esse processo na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Partindo desse pressuposto e com o objetivo de apresentar uma visão geral do desenvolvimento profissional contínuo dos professores da AMAN, foram utilizados como suporte teórico os estudos de Christopher Day (2001), que trata sobre o desenvolvimento profissional de professores e os desafios da aprendizagem permanente, e as contribuições de Marcelo (1999), que analisa os modelos e os processos de desenvolvimento profissional dos professores.

4.3.1 Conceito de Desenvolvimento Profissional Docente

Ao discutir o desenvolvimento profissional dos professores, Day (2001, p. 15) destaca que os professores são exigidos num processo contínuo de desenvolvimento, que ocorre ao longo de toda a carreira, e que as circunstâncias do percurso podem condicionar suas necessidades particulares. O crescimento do docente nesse percurso, que implica aprendizagem constante, muitas vezes ocorre de forma natural e evolutiva, mas também pode acontecer esporadicamente ou por intermédio de planificações (DAY, 2001, p. 16).

Para refletir sobre o desenvolvimento profissional de professores, Day (2001, p. 16) assentou sua obra em dez princípios, que decorrem de investigações realizadas por ele e por outros autores: os professores são elementos essenciais para a consecução dos objetivos

educacionais de uma escola, assim, é necessário promover seu desenvolvimento profissional para melhorar o ensino; para desenvolver no aluno disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida os professores precisam ter, eles mesmos, disposição para a aprendizagem permanente; é necessário promover o desenvolvimento contínuo dos professores, ao longo de toda a carreira, para que possam rever seus conhecimentos e acompanhar as mudanças; a aprendizagem baseada apenas na experiência poderá conter o desenvolvimento profissional; o pensamento e a ação dos professores resultam da interação de múltiplos fatores, que incluem suas histórias de vida e fase profissional, o clima da escola e da sala de aula e os contextos sociais mais abrangentes; ensinar é um processo complexo que envolve, além das condições adequadas, capacidades inter e intrapessoais e comprometimento profissional, numa síntese entre cabeça e coração; o modo como o currículo é interpretado depende da construção da identidade pessoal e profissional do professor; o docente não pode ser formado passivamente, é fundamental que o professor participe ativamente das decisões que envolvem sua formação profissional; o êxito do desenvolvimento da escola está associado ao êxito do professor; a planificação e o apoio ao desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira são incumbências concomitantes dos professores, das escolas e do governo.

Partindo desses princípios, Day (2001, p. 17) acredita que o desenvolvimento profissional é um assunto relevante no sentido de melhorar a qualidade dos professores e dos demais agentes educacionais. Afirma ainda, apoiando-se em Lieberman (1996, *apud* DAY, 2001, p. 18) que o conceito de desenvolvimento profissional representa uma visão mais ampla da aprendizagem profissional, incluindo a aprendizagem pessoal, que ocorre a partir da experiência em sala de aula, as oportunidades informais que acontecem dentro da escola e ainda os processos de aprendizagem formal, como a formação contínua, interna ou externa. A referida autora chama a atenção para a relevância da aprendizagem informal, mas ilustra também a importância da aprendizagem dentro e fora do local de trabalho como necessária para o desenvolvimento do docente. Destaca que as práticas formativas indutoras do desenvolvimento profissional devem superar a visão dos professores como "ouvintes de novas ideias ou conceitos" (LIEBERMAN, 1986, *apud* DAY, 2001, p. 18), para entendê-los como agentes participantes das decisões sobre a própria formação, destacando a importância das redes de trabalho e das parcerias no desenvolvimento profissional.

Diante da explicação acima e acreditando que o desenvolvimento profissional de docentes ultrapassa concepções que o descrevem como a aquisição de destrezas de ensino ou do conhecimento do conteúdo e da matéria a ensinar, Day (2001, p. 20) propõe um conceito mais amplo e esclarecedor a respeito do desenvolvimento do docente:

> O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais de ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para um reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Conforme o conceito acima, Day considera que o professor, em seu desenvolvimento, deve adquirir qualificações adequadas para ter êxito ao longo da carreira, embora se faça necessária a constante atualização das disciplinas e a reanálise das destrezas para o ensino, dos métodos e organização do ensino (DAY, 2001, p. 24). O autor destaca ainda que "os professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de agir como profissionais" (DAY, 2001, p. 25), e isso quer dizer que, sem um desenvolvimento contínuo, os propósitos mais amplos sobre ser um educador e as concepções de si próprio como agente da educação diminuem. Para ser profissional, segundo o autor, é imprescindível que o professor não fique restrito apenas no "que" ou "como" ensinar, porque a essência de uma educação eficaz está interligada, também, ao propósito moral do professor a respeito do "porquê" ensinar (DAY, 2001, p. 25).

Outro autor que traz contribuições para compreensão dessa temática é Marcelo (1999), que discute os modelos e os processos de desenvolvimento profissional dos professores. Ao analisar o conceito de desenvolvimento profissional docente, ele observa que os estudos a respeito do tema evoluem a partir da compreensão do papel da formação na atuação dos professores em exercício, daí o surgimento de conceitos como formação contínua, reciclagem, formação em serviço, que foram utilizados durante algum tempo como equivalentes.

O autor retoma alguns desses estudos (GARCIA ÁLVAREZ, 1987; EDELFELT e JOHNSON, 1995; LANDSHEERE, 1987, *apud* MARCELO, 1999, p.136) para destacar as diferenças entre essas concepções. A ideia de formação contínua é uma definição ampla que inclui qualquer tipo de atividade em exercício com finalidade formativa, com vistas a melhorar o desempenho profissional do professor. Já o conceito de educação em serviço remete às atividades de desenvolvimento que ocorrem após a formação inicial dos professores. A ideia de reciclagem refere-se a um tipo de formação específica para suprir lacunas na formação ou para oferecer conhecimentos necessários em face de mudanças ou avanços na área de atuação do professor como termos associados ao desenvolvimento.

Marcelo (1999) prefere adotar o termo desenvolvimento profissional de professores por entender que o conceito mostra-se mais adequado à concepção do professor como profissional do ensino. Segundo o autor, o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de "evolução e continuidade" que, no seu entender, supera a "justaposição entre formação inicial e formação contínua dos docentes" e as "tradicionais abordagens individualistas" dessas ações, valorizando a "dimensão contextual e organizacional" no desenvolvimento profissional dos professores (MARCELO, 1999, p. 137).

Baseado em revisão de vários estudos sobre a evolução do conceito, Marcelo (2009, p. 10) ressalta que está despontando uma nova concepção que entende o desenvolvimento profissional docente como:

> [...] um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

O autor destaca algumas características dessa perspectiva, que trazem referências relevantes para compreensão do nosso objeto de estudo. Marcelo explica que o desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre em longo prazo, que tem lugar em contextos concretos e que as práticas reflexivas e processos colaborativos são essenciais para esse desenvolvimento. Dessa forma, pressupõe-se em ambas as abordagens que a formação continuada seja voltada para mudanças, que valorize o contexto de atuação e a organização, pois essa nova forma de implicação proposta pelo autor supera a tradicional característica de aperfeiçoamento individualista do professor (VILLEGAS REIMERS, 2003, *apud* MARCELO, 2009a, p. 10).

É importante ressaltar, também, que essas definições resumem um amplo campo de dimensões acerca do desenvolvimento de professores. Os autores citados apontam aspectos relevantes para a investigação do desenvolvimento profissional dos professores da AMAN. O desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo, teórico, profissional e da carreira são dimensões que ajudarão a compreender os aspectos inerentes à capacitação dos professores da AMAN (HOWEY, 1985, *apud* MARCELO, 1999, p. 138).

Day (2001, p. 45) explica que a docência ocorre num mundo dominado pela incerteza e por uma complexidade crescente, num contexto em que as demandas ao trabalho dos professores como agentes de mudança vão além das destrezas pedagógicas, implicando ainda a compreensão do compromisso moral da sua atividade profissional. O autor considera

também que a questão do tempo, das oportunidades e capacidades dos professores aprenderem com outros colegas no local de trabalho e com elementos fora da instituição são "factores-chave" do desenvolvimento profissional contínuo.

Lembrando o alerta de Huberman (1992, *apud* DAY, 2001, p. 45), que observa o quanto "é improvável alcançar uma mudança nos alunos sem uma mudança nos professores". O autor conclui que os estabelecimentos de ensino eficazes são os que consideram "as vidas dos professores, as suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e as suas condições de trabalho, assim como as dos alunos que eles ensinam" (HUBERMAN, 1992, *apud* DAY, 2001, p. 45).

Os aspectos destacados e a síntese do autor mostram-se perfeitamente adequados ao estudo do desenvolvimento dos professores do estabelecimento de ensino militar ora analisado, pois a AMAN está inserida nessa complexidade do mundo globalizado e os seus professores possuem o grande dever de formar cognitiva e moralmente os futuros oficiais da instituição.

Em síntese, pôde-se constatar, por intermédio das contribuições dos autores citados, os quais auxiliam na busca pela compreensão da perspectiva do docente da AMAN acerca do seu desenvolvimento profissional, que, para atender às novas demandas, que vão além das destrezas pedagógicas, os professores devem ter consciência do próprio papel na consecução dos objetivos educacionais. Para isso, é necessário que se desenvolvam ao longo do tempo e por toda a carreira, em um processo contínuo de aprendizagem que pode ocorrer dentro e fora do contexto organizacional, de forma crítica, em situações formais ou informais (espontaneamente ou por intermédio de planificações). Tais concepções contribuem para o estudo no sentido de se constatar a nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente como um processo contextualizado, o que torna essencial não apenas a disposição dos docentes, mas a existência de um ambiente institucional que contribua para a capacitação profissional, estimulando esse processo através de experiências formais e informais.

4.3.2 Condições para o desenvolvimento profissional dos docentes

Os estudos dos autores indicam a relevância de considerar, na compreensão do desenvolvimento desses profissionais, as diversas experiências de aprendizagem formal e informal e o acesso a oportunidades de qualificações adequadas ao longo da carreira. Mostram também que esse processo não decorre apenas de iniciativas individuais, mas está relacionado

às condições de trabalho oferecidas aos docentes e ocorre em contextos institucionais, que podem favorecer ou dificultar esse desenvolvimento. Na sequência, são abordados alguns desses aspectos que delimitam o desenvolvimento profissional dos professores.

De acordo com Day (2001, p. 87), o desenvolvimento do professor, além de contemplar suas disposições psicológicas, deverá considerar ainda sua história pessoal e as culturas de aprendizagem da instituição, o saber-fazer profissional e as suas experiências de aprendizagem. Esses aspectos, para o autor, devem ser considerados em qualquer estágio da vida ou da carreira profissional e são fundamentais para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem para os professores.

Entre os aspectos importantes para compreender o processo de desenvolvimento profissional, é necessário considerar algumas características do ensino como profissão, que entremeiam a cultura da escola. Marcelo (1999, p. 145) explica que a "cultura do individualismo", que considera a sala de aula como território próprio do professor, promove o seu isolamento. Day (2001) corrobora com essa posição, observando que, embora os professores procurem formações contínuas ou participem de planificações junto aos seus pares, na maioria das vezes ainda trabalham isoladamente durante grande parte do tempo (DAY, 2001, p. 85).

Segundo Day (2001, p. 128), a cultura do ensino baseado no individualismo:

> Se [...] não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o *saber-fazer* profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então, pouco há a esperar do desenvolvimento profissional contínuo.

O autor ressalta que manter a privacidade da sala de aula pode ser uma opção dos professores, por sentirem-se mais seguros para exercerem sua atividade, sem estarem sujeitos a observações e críticas, especialmente em períodos de reformas (DAY, 2001, p. 129).

Outro aspecto que também pode prejudicar o desenvolvimento profissional do professor é o fato de haver em muitos ambientes escolares uma "cultura da balcanização" (DAY, 2001, p. 129), que ocorre quando grupos competem por influência dentro de uma escola, o que pode limitar o desenvolvimento dos professores que desejam ampliar o seu conhecimento sobre o ensino para além dos limites e referências de determinado grupo. Segundo Day, essa situação prejudica o desenvolvimento de culturas colaborativas por levar os professores a se comprometerem com os interesses do grupo, e não com os objetivos mais amplos da escola (2001, p. 129).

Day (2001) explica que as culturas colaborativas, que favorecem o desenvolvimento

dos professores, são aquelas que envolvem o ambiente escolar de maneira ampla, incluindo as relações do corpo docente, o planejamento curricular e as situações de ensino e aprendizagem. No entanto, o que se observa muitas vezes são apenas situações de cooperação, que permanecem no nível das conversas e da troca de conselhos sobre o ensino, o que não contribui para ampliar o pensamento e a prática de ensino dos professores (DAY, 2001, p. 129).

Outra situação apontada pelo autor é a "colegialidade artificial", em que a colaboração não é espontânea, mas imposta pelas normas institucionais, e trabalhar em conjunto é uma situação obrigatória (DAY, 2001, p. 129). Essas formas de "colaboração" informal ou imposta não promovem o desenvolvimento profissional dos professores, podendo ser entendidas como situações de "cooperação disfarçada de colaboração", quando permanecem num nível de trocas de informação, conselhos e técnicas de ensino. No entanto, segundo o autor, a colegialidade artificial pode representar um estágio no sentido da superação do individualismo rumo a formas de colegialidade mais amplas.

Buscando compreender, ainda, os aspectos que delimitam o desenvolvimento profissional dos professores, Day (2001, p. 86) explica que investigações realizadas acerca do assunto mostram que, muitas das vezes, o empenho e a dedicação desses profissionais, mais cedo ou mais tarde, dissipam-se, e isso acontece na medida em que as dificuldades inerentes ao ensino, também, são associadas aos assuntos pessoais. Cita, ainda, que nem mesmo algumas oportunidades de formação rápidas satisfazem as necessidades intelectuais e de motivação por não se relacionarem aos seus propósitos pessoais. Esse fato pode ser bastante peculiar aos docentes da AMAN, no sentido de serem transferidos, muitas das vezes compulsoriamente, a cada dois anos para outras localidades.

Discutindo as diferentes dimensões do desenvolvimento profissional docente, Day (2001, p. 93) afirma que o "propósito geral do desenvolvimento profissional contínuo é manter e alargar o saber profissional dos professores" e observa que os estudos a respeito desse saber profissional são muitas vezes voltados para questões do "saber fazer", quando seria necessário considerar também que o saber docente envolve relações entre o "desenvolvimento cognitivo, emocional, social e pessoal" (DAY, 2001, p. 93).

Day (2001) analisa conceitos que vêm influenciando a formação contínua dos professores, entre eles a noção de competência. Segundo o autor, as competências profissionais "descrevem um padrão mínimo alcançado e constituem um marco potencial para o desenvolvimento futuro" (DAY, 2001, p. 97) e, nesse sentido, podem oferecer referências para alguns aspectos do desempenho dos professores. No entanto, sendo um conceito

originado no campo da administração e vinculado à ideia de eficiência e controle, seu uso pode ser problemático no campo da educação.

Apoiando-se em estudos de Eraut (1994, *apud* DAY, 2001), o autor retoma a ideia de *capacidade*, que permite ampliar o âmbito de análise, incluindo não apenas as capacidades individuais dos professores, mas também as características das organizações onde eles atuam. Assim, a ideia de capacidade para Eraut mostra-se mais adequada para discutir o desenvolvimento de profissionais que atuam em situações complexas, como é o caso da educação (1994, *apud* DAY, 2001, p. 100):

> [...] o objectivo da educação e da formação profissional deveria ser *desenvolver a capacidade profissional*, o que, incluindo a competência numa série de tarefas, papéis e trabalhos, vai para além destes aspectos, ao reconhecer que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional têm de ser contínuos e de ter em conta a mudança dos contextos individuais e sociais.

Essas considerações remetem a outro aspecto que não poderia ser deixado de lado para compreender o desenvolvimento profissional, que é a dimensão do desenvolvimento intelectual e emocional do professor. Discutindo resultados de uma pesquisa-ação feita na América acerca das motivações dos professores para se envolver em atividades de desenvolvimento profissional, Day (2001, p. 108-109) observa que esses programas precisam considerar, além da idade, experiência e fase na carreira, a promoção de contextos favoráveis ao desenvolvimento moral e ético, ao conhecimento de si e dos outros e ao desenvolvimento de níveis conceituais mais amplos, que levem a superar os estereótipos e preconceitos, com vistas ao reconhecimento das diferenças e contradições inerentes às relações educativas.

Essa dimensão no desenvolvimento dos professores é destacada também por Marcelo (2009a), quando observa que processos de mudança visando ao desenvolvimento profissional são fortemente afetados pelas crenças e pelos preconceitos dos docentes. As crenças induzem a forma como os professores aprendem e os respectivos processos de mudança, e isso ocorre "porque as crenças que os professores já trazem consigo, quando realizam atividades de desenvolvimento profissional, afetam diretamente a interpretação e valorização que os professores fazem das suas experiências de formação de professores" (RICHARDSON, 1996, *apud* MARCEL0, 2009, p. 15).

Assim, para facilitar o desenvolvimento profissional dos professores, é necessário compreender os processos por intermédio dos quais os professores aprendem e as condições que propiciam o crescimento profissional.

4.3.3 Possibilidades no desenvolvimento profissional dos docentes

Recorrendo a revisões de vários autores, Marcelo (1999) descreve alguns modelos de desenvolvimento profissional que, segundo o autor, oferecem referências concretas para estruturar propostas de desenvolvimento para os docentes e que podem ser úteis para compreender a atividade de desenvolvimento dos professores na instituição de ensino superior militar. É importante destacar que o autor entende "modelo", segundo o conceito de Sparks e Louks-Horsley (1990, p. 235 *apud* MARCELO, 1999, p. 146), como "um desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento, e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento".

Ao analisar esses desenhos, Marcelo (1999, p. 149) ressalta que não existem modelos fechados de desenvolvimento profissional. Para o autor, quando se analisam as teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, as preocupações e a carreira dos docentes, percebe-se que os professores evoluem por meio de diferentes ciclos, e isso implica formação diferenciada e estratégias de desenvolvimento profissional específicas. Isso revela, segundo análise do autor, que o desenvolvimento profissional não é um processo equilibrado, mas passa por diferentes momentos que dependem de vários acontecimentos pessoais ou profissionais relacionados aos papéis desempenhados e às posições ocupadas pelos docentes (MARCELO, 1999, p. 150).

Entre os modelos de desenvolvimento profissional discutidos por Marcelo, consideram-se relevantes no presente trabalho as discussões em torno de propostas que favorecem a autoaprendizagem, a reflexão, o apoio profissional, a supervisão clínica e a inovação curricular.

O "desenvolvimento profissional autônomo" é uma das modalidades discutidas e está relacionada à "capacidade dos docentes de aprenderem por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal" (MARCELO, 1999, p. 150). Casos concretos relacionados à autonomia ou a autoaprendizagem são os cursos que podem ser realizados à distância pelos docentes da instituição.

O outro modelo de desenvolvimento profissional proposto por Marcelo (1999, p. 153) está relacionado à reflexão e parte do pressuposto de que a ação de refletir depende do desenvolvimento de "competências metacognitivas" que permitem ao docente questionar a sua própria prática docente. Diante do exposto, o autor (1999, p. 154-161) relata que algumas oportunidades durante a carreira docente propiciam a reflexão e favorecem o desenvolvimento

profissional docente.

A “redação e a análise de casos” são formas em que os docentes refletem sobre a docência por intermédio de histórias onde são feitas descrições de acontecimentos reais, com o apoio de conceitualizações teóricas que permitem fundamentar os fenômenos descritos (MARCELO, 1999, p. 155). Para o autor, as biografias profissionais são oportunidades de promover a reflexão sobre a experiência em si mesma e a responsabilidade sobre a própria história. Já a “análise dos constructos pessoais” permite aos docentes, por intermédio da reflexão, ordenarem o mundo e estabelecerem relações com ele por intermédio de objetos mentais (MARCELO, 1999, p. 157). As “teorias implícitas” (MARCELO, 1999, p. 158) representam um componente estrutural do pensamento do professor por constituírem uma teoria prática, e estas não têm recebido suficiente atenção por parte dos investigadores e formadores. O autor ressalta que o desenvolvimento profissional deve oferecer oportunidades para que os professores desenvolvam uma compreensão adequada das teorias que subjazem à sua prática. Por fim, as metáforas (MARCELO, 1999, p. 159) impregnam a linguagem quotidiana e são constantemente utilizadas no contexto educativo. Segundo Marcelo, elas “estruturam o pensamento e a acção afectando as representações internas, a visão que cada um tem do mundo” (1999, p. 159). A análise das metáforas pode ajudar os professores a repensar as suas concepções e teorias implícitas (MARCELO, 1999, p. 161).

Corroborando o pensamento de Marcelo a respeito da abordagem reflexiva, Day (2001, p. 61) comenta em sua obra que se desenvolver como profissional é dar atenção a todos os aspectos ligados à prática, no entanto, é fundamental atribuir à aprendizagem por intermédio da reflexão o papel central no pensamento crítico e no desenvolvimento profissional.

Outro modelo de desenvolvimento profissional discutido por Marcelo é o apoio profissional mútuo e a supervisão clínica. Para o autor, a reflexão sobre a ação é uma forma em que o professor analisa o seu próprio ensino por intermédio do auxílio direto de algum supervisor, colega ou observador que presta o apoio com conselhos e críticas construtivas acerca do apresentado pelo docente no local de trabalho, tudo com o intuito de melhorar o ensino através de processos de reflexão entre os professores (MARCELO, 1999, p. 162). Esse processo de análise da prática docente, de acordo com o autor, tem sido denominado de “*coaching”* ou “apoio profissional mútuo” (MARCELO, 1999, p. 162).

Explicando mais detalhadamente o auxílio do supervisor ou *coaching*, a supervisão clinica, de acordo com Marcelo (1999, p. 164), utiliza os dados da própria atividade docente como elemento de reflexão, mas deve partir da necessidade do professor e exigir uma análise

intelectual da ação no intuito de proporcionar a oportunidade de ser mais analítico a respeito de suas próprias práticas em sala de aula. É interessante destacar que a cultura de isolamento do professor, como já foi explicado anteriormente, não se caracteriza como facilitadora do desenvolvimento profissional, porque não permite a oportunidade de observação entre os pares. Assim, os modelos de formação baseados no apoio mútuo ou na troca de observações e reflexão sobre a prática entre pares mostram-se particularmente favoráveis ao desenvolvimento profissional, uma vez que desenvolvem a capacidade analítica referida por Roldão (2007) além de promoverem culturas colaborativas que levam à superação do isolamento que frequentemente caracteriza a condição docente.

Para explicar a importância da reflexão crítica sobre a ação em sala de aula, Day (2001, p. 54) apoiou-se nos pressupostos de Shön (1983, *apud* DAY, 2001). Para este autor, a reflexão sobre a ação acontece quando o profissional tem possibilidade de ir além da reflexão na ação, que caracteriza a atividade reflexiva centrada na solução de problemas imediatos, para uma ação reflexiva em que a prática se torna objeto de descrição e reflexão, o que permite uma retomada crítica da ação realizada, que vai modificar as ações futuras. Envolve "[...] um processo mais pensado e sistemático de deliberações, que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros" (DAY, 2001, p. 56). Esse tipo de reflexão, que ocorre antes ou depois da ação, é mais apropriado às atividades de planificação coletiva ou entre pares, pois propicia oportunidades de conversas com outros sobre o ensino.

Day (2001, p. 56), ainda se apoiando em Shön, explica que, diferentemente da "reflexão sobre a ação", o docente quando "reflete na ação" pode não se desenvolver profissionalmente, e sim reforçar experiências sem reavaliações, porque esse tipo de raciocínio não proporciona tempo suficiente para uma reflexão deliberativa. Por fim, a reflexão acerca da ação é uma forma reflexiva que requer, segundo Day (2001, p. 57), uma postura mais ampla e crítica que "envolve a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental [...]". Nesse sentido, vai além da reflexão na e sobre a ação, abrangendo a compreensão das relações entre as ações docentes e o contexto social e político em que essas ações se desenvolvem.

O desenvolvimento profissional do decente pode ocorrer também por intermédio da inovação curricular. Segundo Sparks e Loucks-Horsley (1990, *apud* MARCELO, 1999, p. 166), esse modelo inclui as atividades em que os docentes "[...] desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola" e tem como objetivo agregar a maior quantidade de membros do contexto escolar no

desenvolvimento de um provável projeto de inovação educativa.

Os modelos e processos discutidos pelos autores como facilitadores do desenvolvimento profissional, apesar de diversos, têm em comum o reconhecimento de que esse desenvolvimento não pode ser atribuído apenas à iniciativa e disposição dos docentes, embora precise contar com seu envolvimento, mas requer um projeto institucional que promova as condições adequadas para que ele ocorra, em um ambiente que estimule a prática colaborativa, a reflexão crítica e o protagonismo dos professores no seu próprio processo de desenvolvimento.

5 METODOLOGIA

Os objetivos da pesquisa, que remetem à perspectiva dos docentes de uma escola militar sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, ofereceram indicações para o trajeto metodológico, uma vez que são eles que conduzem as decisões sobre métodos e técnicas a serem empregados no processo de investigação.

Nesta seção do texto, são descritos os parâmetros e o percurso metodológico da investigação para atender aos objetivos propostos no estudo. Foram adotados os seguintes procedimentos: leituras preliminares para aprofundamento dos fundamentos metodológicos; definição da população e amostra a ser investigada; definição e construção do instrumento de coleta de dados; e coleta de dados e análise do material coletado. Ao estabelecer as bases metodológicas para a pesquisa, pretendeu-se assegurar a sua execução rigorosa, respeitando o cronograma proposto, além de permitir estabelecer referências orientadoras para o desenvolvimento do estudo.

Gil (1999, p. 27) refere-se aos métodos como caminho para construção de bases lógicas da investigação e descreve que a escolha de qualquer método depende da natureza do objeto ou sujeito que se pretende estudar, dos recursos disponíveis, do nível de dimensão do estudo e principalmente da inspiração filosófica do pesquisador.

A observação dos critérios descritos tem como objetivo buscar conhecimentos por meio de ações sistematizadas, na tentativa de esclarecer as questões levantadas para este estudo.

Cabe destacar que o percurso metodológico não é um caminho linear, previamente definido, mas um percurso durante o qual o pesquisador se depara muitas vezes com questões inesperadas que emergem no trabalho de investigação. Como ressalta Gatti (2002, p. 63), o "método não é um roteiro fixo; é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício de fazer a pesquisa. O método, nesse sentido, está sempre em construção". Daí a necessidade, segundo a autora, de uma sólida fundamentação teórico-metodológica e uma postura crítica do pesquisador em relação aos seus procedimentos de pesquisa. É esse olhar fundamentado e atento ao próprio caminho metodológico que permite ao pesquisador a apropriação transformadora das regras e orientações metodológicas, embasando a análise e interpretação dos fenômenos investigados.

5.1 Tipo de pesquisa

Dentro das possibilidades de abordagem metodológica, considerando que a essência dos objetivos da pesquisa está apontando para a inserção do docente na AMAN, bem como para suas trajetórias formativas na instituição, optou-se por abordar qualitativamente o objeto de pesquisa, ainda que tenham sido utilizados dados numéricos para caracterizar o corpo docente.

Tal abordagem propiciou compreender o processo dinâmico de formação e o desenvolvimento profissional de docentes que optam por lecionar em uma instituição de ensino superior militar. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa possui como característica "o ambiente natural como fonte direta de dados, constituindo o investigador o instrumento principal"; a "natureza descritiva da pesquisa", porque os dados recolhidos são no formato de "palavras ou imagens e não de números"; a ênfase nos processos e não simplesmente nos resultados encontrados; a análise de forma indutiva pelos pesquisadores, em que os dados não têm como finalidade comprovar hipóteses previamente estabelecidas, mas o quadro de análise vai se construindo à medida que os dados são examinados e os aspectos importantes vão emergindo dessa análise; e o significado como importância vital para o tipo de abordagem, porque os investigadores estão interessados no modo como a vida é sentida por diferentes tipos de pessoas.

Descrevem ainda que as "estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Portanto, baseado nessas características, entendeu-se que a abordagem qualitativa atende aos objetivos da pesquisa, permitindo ao pesquisador descrever e compreender os sentidos e o aprendizado da docência para os sujeitos do estudo. Observa-se que o uso de questionários com parte das questões fechadas dará origem a dados de ordem quantitativa, que serão tratados na análise em suas relações com aspectos qualitativos.

Cabe destacar, quanto a essa questão, a observação de Thiollent:

> Na realidade, qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em temos quantitativos (tamanho da população, repartição por categorias, frequência ou intensidade dos acontecimentos observados, etc) e em termos qualitativos (significação, compreensão, "rotulagem", etc) (THIOLLENT, 1984, p. 46).

O autor alerta ainda que "[...] os fatos ou o real não falam sozinhos" (THIOLLENT, 1984, p. 47), o que leva a considerar a necessidade, por parte do pesquisador, de uma consciência crítica acerca de suas próprias concepções e crenças diante dos dados, reconhecendo que é parte do universo investigado.

Esse tipo de pesquisa trabalhou com sentimentos relacionados a motivações,

expectativas e a superações aos desafios encontrados na trajetória docente e teve como principal objetivo investigar, a partir da perspectiva de professores, o processo de desenvolvimento profissional destes sujeitos na instituição.

5.2 População e amostra

Com relação à população e amostra dos envolvidos na pesquisa, a Academia Militar das Agulhas Negras possui uma população em torno de 5000 (cinco mil) militares e civis, que prestam todos os tipos de trabalho, inclusive o de docente. Os militares que exercem a função de professores das matérias universitárias, bem como de instrutores das disciplinas voltadas ao emprego militar, perfazem um universo de aproximadamente 503 (quinhentos e três) militares instrutores e professores[2], cujo posto é de oficial do Exército.

O estudo, entretanto, restringiu-se aos professores da Divisão de Ensino que atualmente lecionam na AMAN. Conforme documento interno da instituição, denominado "Relação dos Oficiais, Praças e Servidores Civis, no ano de 2018", a DE da instituição esteve composta:

Quadro 03 - Docentes da Divisão de Ensino que lecionaram até 2017.

Tipos de docentes	Efetivo existente	Formação
Militares formados na AMAN e que estão no serviço ativo	41	AMAN
Militares Prestadores de Tarefa por Tempo Certo, "aposentados"	28	AMAN/IME
Militares do Quadro de Engenheiros Militares	02	AMAN/IME
Quadro Complementar	24	EsFCEx/ Civil
Técnicos Temporários	9	Universitária/ Civil
Professor civil	01	Universitária/ Civil
Total de professores	**105**	-

Fonte: o autor

Dessa população de 105 docentes, 95 professores fizeram parte do grupo que poderia ser pesquisado. É oportuno destacar que a totalidade dos professores foi convidada a responder o questionário, que se encontra no apêndice, para descrever a sua trajetória profissional na AMAN. No entanto, foi a partir do retorno virtual desses questionários que o quadro amostral foi definido. Foram considerados para a pesquisa, no entanto, os professores que lecionam as diversas disciplinas universitárias e que ingressaram há pelo menos um ano na docência da DE, ou seja, até o ano de 2017. Cabe justificar que não foram incluídos nos

[2] É primordial destacar que "A diferença entre os profissionais professores e instrutores encontra-se na atividade fim. O primeiro é responsável pela parte pedagógica da formação do aluno e o segundo pela parte prático-militar" (LUCHETTI, 2006, p. 150).

instrumentos para coleta de dados os professores ingressantes em 2018, ou seja, 9,52% do efetivo total da DE, por considerar que esses docentes ainda não possuíam uma perspectiva mais longa do seu próprio desenvolvimento profissional dentro da instituição.

5.3 Instrumento

Os objetivos da pesquisa, bem como o número de professores abrangido na investigação, induziram à realização de um levantamento do tipo *survey*, utilizando o questionário para a obtenção de respostas que pudessem solucionar a problematização da referida pesquisa.

Segundo May (2004, p. 109), o *survey* é produzido para coletar informações sobre sujeitos que constituem uma população e define-se como:

> [...] um dos métodos empregados com mais frequência na pesquisa social e são utilizados igualmente pelo governo, pelos pesquisadores acadêmicos nas universidades e pelas organizações militares. Quase todas se caracterizam pela coleta de dados referentes a um grande ou muito grande número de pessoas.

Confirmando com a assertiva de May, Babbie (2003, p. 95) afirma que os "surveys são frequentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos". Para Babbie (2003, p. 86), essa forma de pesquisa oferece um método de verificação empírica e facilita a abertura da ciência, já que envolve a coleta e quantificação de dados e estes tornam-se fontes permanentes de informações.

Portanto, para a realização do processo de investigação dos elementos que constituem o desenvolvimento profissional dos diferentes docentes na AMAN, de forma a buscar responder ao problema norteador considerando os objetivos específicos propostos, optou-se por utilizar a modalidade *survey*, com a utilização de um questionário como instrumento para obtenção de dados.

Segundo Gil (1999, p. 70-72), a aplicação do questionário visa descrever representativamente uma categoria de sujeitos, na busca de aspectos relacionados a opiniões e atitudes caracterizados pela precisão estatística, e também por escolher utilizar técnicas de interrogação a observação. Para o autor, "As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer" (GIL, 1999, p. 70). Ainda descreve que o levantamento "proporciona informações gerais acerca das populações, que são indispensáveis em boa parte das investigações sociais".

Gil (1999, p. 70) identifica na utilização do *survey* as seguintes vantagens: a economia

e rapidez, quando se obtém uma grande quantidade de dados em pequeno espaço de tempo e por valores monetários relativamente reduzidos; o conhecimento direto da realidade, quando as próprias pessoas informam sobre o seu comportamento, crenças e opiniões; e a quantificação, quando os dados são agrupados em tabelas, mediante análise quantitativa para posterior análise qualitativa (GIL, 1999, p. 71).

De acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 201), o questionário em geral constitui um instrumento com uma série de perguntas ordenadas objetivamente e respondidas por escrito pelos participantes, sem necessariamente a presença do pesquisador. As autoras (1991, p. 204-209) afirmam ainda que as questões fechadas requerem resposta a ser escolhida dentre duas alternativas; as questões abertas são aquelas nas quais os respondentes dão suas próprias respostas; as questões de múltipla escolha objetivam resposta escolhida dentre as alternativas propostas pelo pesquisador; e já as questões de opinião representam a parte básica da pesquisa.

A opção pela aplicação do *survey*, abrangendo praticamente todos os 105 professores da DE, deu-se, portanto, em função da necessidade de compor um quadro que permitisse uma melhor compreensão do trajeto de desenvolvimento profissional dos docentes. Trata-se de um número relativamente elevado de sujeitos, razão pela qual se optou pela utilização desse instrumento, o qual facilitou o acesso a todos os professores em um espaço de tempo relativamente curto.

Baseado nessas fundamentações, o instrumento, com a proposição de 40 questões (fechadas, abertas, de múltipla escolha e de opinião) e empregado para levantamento de dados desta pesquisa, encontra-se no Apêndice do trabalho.

Torna-se importante destacar que, na organização das questões fechadas, em sua maioria, usou-se, como referência, o modelo de escala de Likert. Com opções de respostas graduadas, a referida escala social teve o "[...] objetivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes da maneira mais objetiva possível" (GIL, 1999, p. 139).

O emprego desse instrumento, em que o respondente não foi identificado, justificou-se por se pretender não causar qualquer constrangimento ou inibição ao pesquisado, por se tratar de militares de postos hierarquicamente distintos, em que o pesquisador, por muitas das vezes, tinha a ascendência dentre os postos da hierarquia militar.

5.4 Procedimentos para Coleta de Dados

A fim de levantar dados a respeito do desenvolvimento profissional dos docentes na

AMAN, este pesquisador, por intermédio de uma investigação qualitativa, que supõe coleta em campo de pormenores descritivos, relativos a pessoas e locais, privilegiou compreender o tema a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Em uma primeira fase do trabalho, posterior à revisão de literatura e com fins essencialmente exploratórios, foi realizada uma análise de diversos documentos normativos considerados essenciais para o enquadramento da atividade profissional dos docentes da instituição.

Nessa mesma fase do trabalho, e antes mesmo de submeter o projeto de estudo para aprovação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), o pesquisador solicitou ao Comando da Academia Militar das Agulhas autorização para a referida coleta de dados, apresentando-lhe o teor da pesquisa e o seu propósito. Cabe ressaltar que a instituição concordou com a pesquisa por se tratar de assunto de interesse.

Na segunda fase da pesquisa, logo após a aprovação do Projeto, conforme Parecer n° 2.344.096 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, foi feito um teste piloto do instrumento de coleta com o envio do formulário a dois professores da instituição. Os profissionais escolhidos foram selecionados por serem conhecedores de técnicas de pesquisa que empregam formulários para coletas de dados em suas pesquisas. As respostas não foram validadas para fins de análise da pesquisa, mas permitiram supressões e reformulações de algumas perguntas para o início da coleta real dos dados.

Inicialmente, o questionário foi planejado para ser executado pelo aplicativo Google Formulário, mas, na fase de formulação das perguntas, este pesquisador obteve a informação de que o trabalho de coleta poderia ser realizado por intermédio do AVA da AMAN. O ambiente virtual possui um aplicador de questionários tão eficiente quanto o pensado anteriormente.

Diante disso, o teste do instrumento de coleta foi realizado por intermédio do AVA, em que os dois professores escolhidos colaboraram para a ratificação e retificação do questionário, como comentado anteriormente. Nesse momento, para preservar o sigilo dos participantes, algumas perguntas que poderiam identificar o respondente foram suprimidas.

A pesquisa, de fato, iniciou pelo AVA com o disparar do *survey* aplicando um questionário aos professores. Os docentes ficaram sabendo da pesquisa após terem recebido uma mensagem, produzida pelo pesquisador, via rede *WhatsApp*. Tal mensagem foi "vascularizada" por intermédio da Secretaria da DE, contando com a colaboração do Chefe da DE na divulgação. Os chefes de cada cadeira de ensino, quando receberam a proposta de trabalho, divulgaram a seus professores as opções para responderem ao questionário.

Inicialmente, uma das opções foi clicar no *link* de acesso ao formulário que enviaria o respondente diretamente à plataforma do AVA. Foi enviada, também mensagem via *e-mail*, com o *link* de acesso ao formulário. Cabe ressaltar que os endereços eletrônicos foram disponibilizados pela Secretaria da Divisão de Ensino da AMAN e foram solicitados imediatamente após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.

Além do envio por meio eletrônico, e para reforçar a divulgação da pesquisa, o pesquisador foi pessoalmente a cada seção de ensino explicar sobre a finalidade e importância da pesquisa do mestrado para a instituição. Em todas as formas de contato pessoal, foi ressaltado o caráter voluntário da pesquisa, bem como a garantia do anonimato do respondente.

Após percorrer as seções de ensino durante a fase inicial da aplicação do questionário, pôde-se constatar que alguns professores estavam com dificuldades para responder as perguntas pela plataforma do AVA. Diante desse fato, resolveu-se disponibilizar o questionário, também, pelo Google Formulário. Novas divulgações foram executadas para relatar sobre a outra opção para responder ao questionário e mais uma vez o pesquisador contou com o auxílio da Secretaria da DE.

Juntamente ao questionário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi virtualmente disponibilizado no momento inicial da atividade de coleta, ou seja, no momento em que o participante recebeu, por e-mail, o link para responder o formulário, enfatizando-se a garantia do sigilo da identidade do docente. Após a conclusão da coleta dos dados, o pesquisador entregou pessoalmente o termo de consentimento aos participantes da pesquisa. Lüdke e André afirmam que “as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes” (1986, p. 37). Ressalta-se que as informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos e que, após esse período, serão excluídas.

Assim, o questionário disponibilizado aos docentes, com questões que envolveram a caracterização e o entendimento dos professores sobre sua formação, saberes, experiências e desenvolvimento profissional na docência, permitiu ao pesquisador a coleta de dados que foram tabulados e analisados por intermédio da técnica de análise de conteúdo.

5.5 Procedimentos para Análise de Dados

A análise dos dados coletados foi realizada segundo os pressupostos teóricos das

autoras Franco (2007), Lüdke e André (1986) e André (1983) sobre procedimentos de análise de dados.

O pesquisador buscou investigar as perspectivas dos docentes da AMAN acerca do seu desenvolvimento profissional, por intermédio do questionário aplicado a esses participantes da pesquisa, conjugando as interpretações dos pressupostos teóricos constantes da revisão da literatura efetuada com a análise das legislações específicas do Exército Brasileiro e do Projeto Pedagógico Institucional contido no Regimento Interno da AMAN.

Para a análise das respostas resultantes da aplicação do questionário aos professores, foram utilizados os dados numéricos processados estatisticamente pelo AVA da AMAN e pelo Google Formulário. Para a interpretação e compreensão das respostas das questões abertas do questionário, buscaram-se referências nos procedimentos de análise qualitativa, conforme os autores supracitados.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 48), o primeiro passo na análise do conteúdo, que atualmente é auxiliada por *softwares*, é a construção de um conjunto de categorias descritivas, e esclarecem que "o referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados". Esse conjunto de categorias que são reexaminados, modificados e relacionados irão formar conceitos mais abrangentes ou ideias mais amplas.

Franco (2007, p. 12) observa que o ponto de partida para a identificação e análise do conteúdo é a mensagem explicita ou latente, cuja emissão, verbal ou escrita, está vinculada às condições contextuais de seus produtores. Nesse sentido, a autora (2007, p. 14) descreve que essa análise não se resume apenas às mensagens que se expressam por intermédio de palavras, mas também às mensagens que se expressam por crenças, valores e emoções.

Segundo a autora, uma das principais finalidades da análise de conteúdo é a produção de inferência, pois permite a passagem da descrição, em que são expostas as características do conteúdo a ser analisado, para a interpretação, que é a fase da busca do significado. Em suma, para a autora, a finalidade da análise é produzir inferências, considerando não somente a dinâmica da linguagem, mas também o significado que um indivíduo atribui às mensagens.

Para tal, alguns elementos devem ser considerados para o processo de análise de conteúdo. A relevância teórica das descobertas feitas por intermédio de análise é primordial, pois uma informação basicamente de descrição sem conexão a outros atributos torna a mensagem pouco valorosa (FRANCO, 2007, p. 16). Ainda para a autora, toda análise de conteúdo requer comparações e classificações textuais que implicam o entendimento de semelhanças e diferenças a partir da "sensibilidade, intencionalidade e competência teórica do

pesquisador" (2007, p. 16).

Diante do conceito teórico acerca da análise de conteúdo e da sua produção de inferências, o pesquisador, seguindo seu próprio caminho, deparou-se com uma operação de classificação de elementos, por intermédio da qual realizou diferenciações seguidas de reagrupamentos baseados em analogias, a partir de critérios definidos (FRANCO, 2007, p. 59). Esse tipo de operação é denominada por categorização e, segundo a autora, é guiada por sua "competência, sensibilidade e intuição" (FRANCO, 2007, p. 52).

Na análise de conteúdo, foi observada a frequência de determinadas respostas das questões abertas do questionário, por intermédio de uma leitura flutuante em que se analisaram os textos respondidos, classificando-os em função de ocorrências simultâneas do vocabulário dos indivíduos pesquisados. A partir daí, os dados foram organizados de acordo com algumas categorias e subcategorias, captadas da totalidade das respostas e de informações relativas aos sujeitos da pesquisa. Tais categorias foram devidamente denominadas para tornar possível a organização dos dados. Em conformidade com Franco (2007), para categorizar as respostas abertas dos colaboradores, foram consideradas a recorrência, as contradições e a complementaridade nas respostas.

Esse longo processo de definição de categorias, que implicou constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, presumiu a elaboração de várias versões do sistema categórico que teve como ponto de partida a organização do instrumento de pesquisa sobre a temática (FRANCO, 2007, p. 60).

Franco (2007, p. 60-62) destaca que as categorias podem ser pré-determinadas em função da busca a uma resposta específica, ou emergem das respostas por não terem sido definidas *a priori.* Para a autora, essa segunda opção implica ao pesquisador, de grande bagagem teórica, constantes revisões do material de análise e interpretações à luz das teorias explicativas.

André (1983, p. 69-70) ressalta que a análise não se limita a um momento específico da pesquisa, quando se procede à organização e interpretação dos dados, mas:

> [...] está presente nos diferentes estágios da investigação e faz parte integrante do processo de coleta de dados. Desde o início do estudo nós já fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões e problemas selecionados frente ao contexto do objeto estudado.

As categorias deste trabalho, portanto, estavam implícitas na organização do instrumento de pesquisa quando foram definidos os eixos temáticos que buscavam atender aos objetivos da pesquisa. Esses eixos, descritos no quadro abaixo, por sua vez, foram pensados

inicialmente com base no conceito de desenvolvimento profissional docente que integra elementos da história pessoal e profissional, da formação prévia e ao longo da trajetória profissional e dos contextos do exercício profissional (DAY, 2001):

Quadro 04 – Eixos e Questões Iniciais

EIXOS	CATEGORIAS	PERGUNTAS
Caracterização do docente	- Quem são os sujeitos da pesquisa? - Formação dos professores participantes da pesquisa	2 a 6 7 a 11
Ingresso profissional	- Motivação para o ingresso na atividade docente - Primeiro contato na docência dentro da instituição - Orientação para a atuação na docência - Desafios enfrentados	12 13 14 e 15 16 a 18
Formação continuada ou em serviço	- Possibilidade de formação e desenvolvimento profissional - Capacitação profissional -Percepção do desenvolvimento profissional na atuação profissional dentro da instituição - Problemas e desafios enfrentados em sala de aula e na docência na AMAN - Contexto de trabalho	19 e 20 21, 22, 23, 25 24, 26, 28, 29 e 30 27 31, 32
Conhecimento Profissional	- Construção do conhecimento para o desenvolvimento profissional - A reflexão sobre a prática docente	33, 34, 36, 37 e 38 35
Aspectos Gerais	- Papel do Educador na AMAN - Informações complementares	39 40

Fonte: o autor

O primeiro eixo visualizado no quadro apoiou-se em dados quantitativos, portanto, objetivou-se a construção de uma caracterização dos participantes com perguntas referentes à idade, situação funcional, formação e tempo de experiência dos docentes da AMAN. Os dados relativos ao ingresso na instituição, à formação continuada, à construção dos conhecimentos docentes e, por fim, a aspectos gerais relacionados à consciência do papel docente foram abordados nos eixos subsequentes, em questões de orientação qualitativa, após a obtenção de dados mais complexos e subjetivos sobre os aspectos profissionais da docência que permitiram a análise de conteúdo.

Os resultados apresentados a seguir foram construídos a partir dessa perspectiva inicial, que orientou a elaboração do instrumento de coleta, sendo que os dados obtidos foram submetidos a múltiplos procedimentos para sua reorganização e interpretação, num percurso em que se articularam os objetivos do estudo, a conceitualização da temática e a experiência vivenciada na instituição de ensino pelo autor do estudo.

Portanto, a construção da análise resultou desse processo de sucessivos momentos de releitura, comparação, reformulação e aperfeiçoamento progressivo das categorias previstas inicialmente que se traduziu, por fim, em eixos temáticos que complementaram os que foram inicialmente pré-determinado.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Por intermédio da caracterização dos docentes da instituição e apresentação dos resultados decorrentes da análise dos dados recolhidos no presente estudo, pretendeu-se a elaboração de uma compreensão fundamentada sobre a perspectiva dos docentes pesquisados acerca do seu desenvolvimento profissional na Academia Militar das Agulhas Negras. Para isso, objetivou-se investigar as motivações, as expectativas, os desafios e as superações dos docentes em um novo contexto de ensino, bem como discutir acerca das diversas possibilidades encontradas para o desenvolvimento profissional. São esses aspectos que nortearam a análise dos dados coletados e que ora se pretende discutir.

Cabe destacar que o conceito de desenvolvimento profissional está relacionado aos estudos que compreendem o aprendizado profissional como um processo que integra elementos da história pessoal e profissional, da formação prévia e ao longo da trajetória profissional e dos contextos do exercício profissional (DAY, 2001).

Segundo Marcelo (2009a, p. 10), o conceito é motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Para o autor "[...] estes processos ocorrem em longo prazo, integram diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores".

Diante desses conceitos, é importante destacar que a análise dos dados do trabalho abarcou a formação profissional do docente, a inserção na docência da AMAN, as capacitações formais e informais, bem como o contexto em que o processo de desenvolvimento vem ocorrendo.

Os dados obtidos com a pesquisa foram extraídos das respostas de um total de 47 participantes que se dispuseram a responder ao questionário, o que corresponde a 49,47% dos questionários enviados ao grupo de 95 professores.

6.1 Perfis dos sujeitos participantes da pesquisa

A partir da análise dos dados do questionário, apresenta-se o primeiro Eixo Temático com um perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, buscando traçar um panorama dos professores da Divisão de Ensino da Academia Militar das Agulhas Negras. A análise de dados dessa natureza permitiu descrever quem são os sujeitos da pesquisa, no tocante à faixa etária, o tempo de docência na instituição e a formação desses professores.

Embora no questionário não esteja contemplada questão referente ao gênero dos docentes da instituição, esse dado foi identificado pela análise do documento interno da DE denominado “Relação dos Oficiais, Praças e Servidores Civis”. Pôde-se verificar no referido documento, conforme está apresentado na tabela 8, que o número de mulheres na docência da Divisão de Ensino ainda é reduzido, provavelmente devido a recente inclusão de mulheres na formação bélica da AMAN. Esse aspecto possivelmente será mudado daqui a alguns anos com a entrada da primeira turma de cadetes do gênero feminino na Academia no ano de 2018.

Atualmente, a totalidade das professoras[3] da AMAN representa pouco mais de 14% de todo o corpo docente.

Tabela 08 – Gênero da totalidade dos professores da DE

Gênero	Freq.	%
Masculino	90	85,72%
Feminino	15	14,28%
Total	105	100%

Fonte: o autor

Na Figura 06, podemos destacar a iniciação feminina de formação bélica em atividades peculiares do Exército. Dessa forma, em um futuro muito próximo, as mulheres estarão integrando as mais diversas funções e cargos da carreira militar, inclusive na docência.

Figura 06 – Cadetes do gênero feminino



Fonte: www.bing.com/images/search?q=cadetes&FORM=HDRSC2

Quanto ao tipo de vinculação do docente na instituição, os dados revelam que os professores que responderam ao questionário são profissionais dos diferentes quadros de formação, como pode ser observado na Tabela 09. Diante desse dado e sabendo que o quadro de efetivo e ocupação funcional na DE é o que está representado abaixo, observa-se que

[3] As professoras oriundas da Escola de Formação Complementar do Exército (QCO) e do meio civil, por intermédio de concursos, atualmente exercem a docência nas Cadeiras de Idiomas e Língua Portuguesa.

participaram da pesquisa 26 professores de formação bélica e 21 de formação civil e ainda que se obteve uma relativa representatividade de todos os tipos de professores no decorrer da pesquisa.

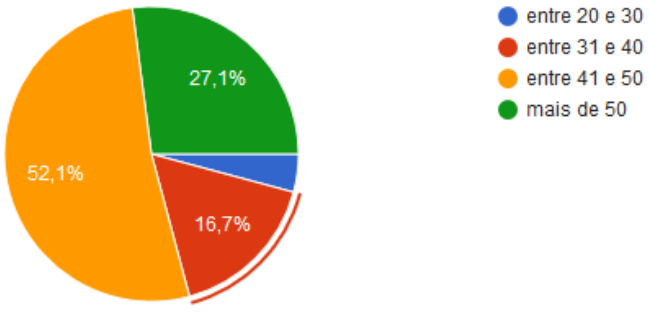
Tabela 09 – Número de respondentes e participantes da pesquisa

Descrição	Nº de possíveis participantes	Nº de respondentes	Representação dentro da ocupação
Oficiais da ativa da AMAN (formação bélica)	33	16	48,48%
Oficiais PTTC (formação bélica)	27	10	37,03%
Oficiais do QEM (formação civil)	01	00	0%
Oficiais do QCO (formação civil)	24	16	66,66%
Oficiais Técnicos Temporários (formação civil)	09	04	44,44%
Professora Civil	01	01	100%
TOTAL	95	47	49,47%

Fonte: o autor

Com relação à idade dos professores, a pesquisa apontou que a faixa de idade de grande parte dos professores participantes da pesquisa situa-se acima de 40 anos, e isso representa cerca de 79,2% do efetivo que respondeu ao questionário, como pode ser observado no gráfico abaixo. Tal dado revela que os professores participantes, em sua maioria, são profissionais mais experientes na carreira militar, que estão representados por docentes de formação bélica que estão na ativa, por docentes, também formados na AMAN, mas que estão aposentados (PTTC), e por docentes da ativa do Quadro Complementar (QCO). Os professores temporários (OTT) estão entre os mais novos.

Gráfico 01 – Faixa etária dos professores



Fonte: o autor

Ao questionar sobre tempo em anos, ainda que incompletos, de docência no ensino superior anterior à AMAN, constatou-se que grande parte, ou seja, 64,6% dos professores não exerceram o magistério em alguma outra instituição de ensino superior, ou exerceram por pouco tempo. Esse dado é relevante porque identifica que os professores da DE possuem

pouca ou nenhuma experiência docente em outro estabelecimento de ensino superior quando de sua inserção no quadro de docentes da AMAN. Porém, considerando a trajetória da profissão militar, sabe-se que grande parte dos profissionais de carreira (que não são temporários) também atuou como "instrutor" em escolas, cursos e organizações militares, inclusive na AMAN, o que poderia facilitar o exercício da docência. Essa temática será mais bem discutida na análise referente à iniciação do docente na AMAN.

Tabela 10 – Tempo de docência anterior a AMAN

TEMPO	Freq.	%
Nenhum	31	65.957%
Até 3 anos	7	14,893%
Entre 4 e 6	6	12,765%
Entre 7 e 25	3	6,382%
Entre 26 e 35	0	0%
Mais de 35	0	0%
Total	47	100%

Fonte: o autor

Com relação ao questionamento sobre o tempo em anos, ainda que incompletos, de docência na AMAN, constatou-se que, embora mais da metade dos professores, como pode ser observado na Tabela 11, possua entre 7 e 25 anos de prática acadêmica na mesma instituição, há um grupo expressivo com menos de 7 anos de docência. Esses professores, considerados na fase de iniciação e estabilização, segundo Huberman (1995), são principalmente oficiais da ativa formados na AMAN e do serviço temporário.

Tabela 11 – Tempo de docência na AMAN

TEMPO	Freq.	%
Até 3 anos	13	27,65%
Entre 4 e 6	08	17,02%
Entre 7 e 25	23	48,93%
Entre 26 e 35	03	6,38%
Mais de 35	00	0%
Total	47	100%

Fonte: o autor

Ainda considerando os estudos do autor acima citado, cerca de metade dos docentes estariam numa fase de diversificação, ou seja, buscando novas experimentações e ou diversificando suas práticas em sala de aula. Esses professores são os mais experientes e, em sua maioria, são militares da reserva remunerada (PTTC) e do Quadro Complementar (QCO).

No entanto, os relatos revelam que, na instituição pesquisada, o período inicial na docência não pode ser visto como uma fase de inexperiência, tendo em vista os professores

iniciarem a docência na AMAN com grande experiência profissional, inclusive já com diversas especializações em suas áreas de atuação. Articulando esse dado à constatação de que a maior parte dos docentes tem mais de 40 anos, isso sugere que mesmo aqueles que têm menor tempo na docência já possuem uma trajetória profissional que os diferencia de principiantes inexperientes. Esse dado será discutido no item acerca da formação dos docentes.

As fases destacadas por Huberman (1995) não são entendidas como lineares, uma vez que cada docente constituiu seu percurso profissional a partir das experiências vividas até mesmo como instrutores em outros períodos na mesma instituição ou fora dela.

Corroborando o citado acima, Day (2001, p. 102) destaca que o modelo esquemático baseado em dados empíricos, idealizado por Huberman, não leva em consideração "[...] os diferentes níveis de aprendizagem e de desenvolvimento e as necessidades de apoio que os acompanham", mas permite compreender as diferentes fases temporais da carreira.

Outro aspecto que caracteriza o professor participante da pesquisa é o fato de alguns estarem lecionando concomitantemente em estabelecimentos civis de ensino superior. Pontua-se que, regidos pelo regime de dedicação integral e exclusivo, os professores militares somente podem exercer a atividade docente em outras instituições após o período de término do expediente e sem o prejuízo do serviço, o que sugere a busca de uma carreira docente após a aposentadoria (reserva remunerada) e a dedicação total e exclusiva dos professores para com suas turmas de aula. Ainda que, em sua grande maioria (79,2%), os professores da AMAN declarem não lecionar em outras instituições de ensino superior, há um percentual expressivo de cerca de 20% de docentes que está se preparando e adaptando-se para uma atividade que, provavelmente, exercerá após a aposentadoria.

Ao se questionar sobre a formação inicial dos professores participantes, verificou-se que cerca de dois terços (72,34%) dos docentes graduaram-se inicialmente como bacharéis, conforme mostra as tabelas a seguir. Os dados obtidos mostram, por intermédio da Tabela 12, que, dentre os participantes da pesquisa, o profissional formado na AMAN realizou a sua primeira formação como bacharel, ou seja, não teve formação pedagógica. Como revelam as tabelas abaixo, cerca de 73% dos participantes da pesquisa optaram por fazer outra graduação e, desse percentual, 34% dos oficiais formados na AMAN realizaram cursos de licenciatura como segunda graduação, o que sugere a busca de formação para a docência.

A formação militar não é destinada à prática do magistério, porém entende-se que a sua atividade funcional e a sua formação de instrutor voltada para as atividades educativas para o corpo de tropa lhes proporcionam condições de desenvolver conhecimentos relativos à

docência. Em contrapartida, cerca de 28% dos professores com cursos de licenciatura na primeira formação são do Quadro Complementar, professores civis e oficiais temporários, como mostra a Tabela 13. Dentro do universo dos professores não formados na AMAN (formação civil), cerca de 61% realizaram a licenciatura como a primeira opção e somente 23,8% realizaram outra graduação.

Tabela 12 – Graduação dos professores formados na AMAN

Formação	1ª Graduação		2ª Graduação	
	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura
Ativa da AMAN	16	0	5	6
PTTC	10	0	5	3
Total = 26	26	0	10	9

Fonte: o autor

Tabela 13 – Graduação dos professores de formação não bélica

Formação	1ª Graduação		2ª Graduação	
	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura
QCO	7	9	2	1
Professor Civil	0	1	0	0
OTT	1	3	1	1
Total = 21	8	13	3	2

Fonte: o autor

Gráfico 02 - Primeira graduação

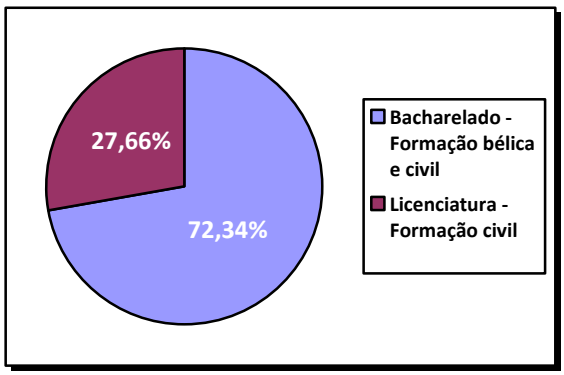
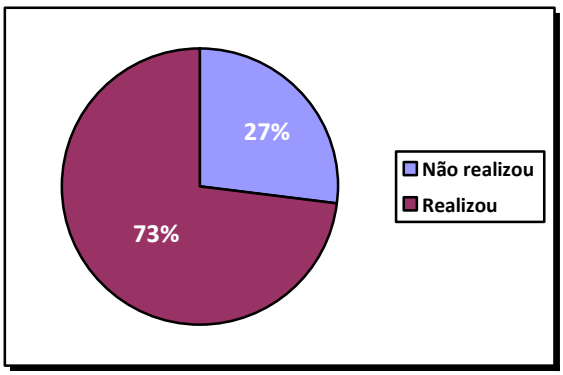


Gráfico 03 – Segunda graduação



Fonte: o autor

Portanto, ao se questionar sobre a segunda formação realizada pelos professores da Divisão de Ensino da AMAN, verificou-se que cerca de 51% dos participantes não se graduaram novamente. A iniciativa pela procura por uma segunda graduação parte mais do efetivo dos professores de formação bélica, como revela a Tabela 13, por terem estes a formação universitária inicial específica das ciências militares (bélica).

Ainda descrevendo a continuidade na formação dos participantes da pesquisa, a Tabela 14 mostra a frequência de professores que concluíram ou que ainda estão realizando cursos de pós-graduação lato sensu, que auxiliam na docência. Já a Tabela 15 revela a percentagem de docentes que realizaram ou ainda estão realizando cursos de mestrado e doutorado.

Tabela 14 – Cursos de pós-graduação Lato sensu

Formação	Freq.	%
Bélica = 26	22	84,61%
Civil = 21	12	57,14%
Total	33	70,21%

Fonte: o autor

Tabela 15 – Cursos de pós-graduação Stricto sensu

Formação	Cursos			
	Mestrado		Doutorado	
Bélica = 26	15	57,69%	4	15%
Civil = 21	18	85,71%	3	14%
Total	33	70,21%	7	14,5%

Fonte: o autor

Analisando as duas tabelas acima, observou-se que mais de 50% de ambos os grupos de docentes buscaram cursos de pós-graduação lato sensu, no entanto os que mais procuraram o mestrado foram os da formação civil, ou seja, dos 21 participantes, 18 já são titulados ou estão se aperfeiçoando (cerca de 86%). Os dados revelam que os profissionais de formação bélica estão buscando o mestrado para a docência (cerca de 57%), mesmo com a formação inicial não destinada ao magistério superior. Já no doutorado, os dados revelam que a quantidade de profissionais de formação civil e bélica que realizou ou está realizando a capacitação está equilibrada.

Os dados mostraram que grande parte dos docentes questionados já buscou ou ainda está realizando a capacitação profissional por intermédio de cursos de pós-graduação, tornando-se evidente a preocupação e a necessidade que sentem em ampliar seus conhecimentos, além de buscarem aprimorar o seu trabalho e, cada vez mais, o ensino que oferecem ao corpo discente e à comunidade acadêmica.

Outro dado relevante observado na análise e revelado na tabela abaixo é o fato de mais de 60% dos professores participantes da pesquisa e ingressantes na instituição, ou seja, aqueles que possuem até 3 anos de docência na DE, já terem se capacitado por intermédio de uma especialização lato sensu ou por terem iniciado um mestrado ou doutorado.

Tabela 16 – Especialização dos professores ingressantes

Cursos	Até 3 anos = 12 docentes	
	Freq	**%**
Lato sensu	8	66,66%
Stricto sensu	7	58,33%
Não se capacitou	2	16,66%

Fonte: o autor

O quadro abaixo apresenta uma síntese dos dados obtidos nas questões referentes à caracterização dos professores, buscando delimitar o perfil dos docentes participantes da pesquisa:

Quadro 05 – Caracterização geral dos respondentes

DOCENTES					
SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS PARTICIPANTES (47)					
Oficiais de Formação Bélica da ativa 48,48% Oficiais do Quadro de Engenheiros Militares 0% Oficiais PTTC 37,03% Oficiais do QCO 66,66% Oficiais Técnicos Temporários 44,44% Professora Civil 100%					
IDADE		**TEMPO DE DOCÊNCIA ANTERIOR À AMAN**		**TEMPO DE DOCÊNCIA NA AMAN**	
Entre 20 a 30 anos	4,1%	Nenhum	64,4%	Até 3 anos	27,1%
Entre 31 a 40 anos	16,7%	Até 3 anos	16,7%	Entre 4 e 6 anos	16,7%
Entre 41 a 50 anos	52,1%	Entre 4 e 6 anos	12,5%	Entre 7 e 25 anos	51%
Mais de 50 anos	27,1%	Entre 7 e 25 anos	6,3%	Entre 26 e 35 anos	6,3%
FORMAÇÃO INICIAL		**2ª GRADUAÇÃO**		**LECIONAM EM OUTRO IES**	**ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU**
Bacharelado 72,34% Licenciatura 27,70%		Bacharelado 27,65% Licenciatura 23,40% Não realizou 51,06%		Não 79,20%	Sim* 70,21%
MESTRADO				**DOUTORADO**	
Sim* 70,21%				Sim* 14,5%	
* Concluído ou em realização					

Fonte: o autor

Em síntese, os dados revelam que os docentes da Divisão de Ensino da AMAN são, em sua grande maioria, homens, com mais de 40 anos e oriundos dos quadros de oficiais permanentes do Exército, ou seja, mais experientes e de mais elevada posição hierárquica. No

cruzamento dos dados, observa-se que os mais jovens, entre 20 e 30 anos, são os oficiais temporários.

Quanto à experiência, parte significativa dos professores (27%) tem inserção recente, com até 3 anos de docência na AMAN, e a maior parte dos docentes (81%) não teve experiência anterior em outras instituições de ensino superior. Considerando, porém, as especificidades da carreira militar, esses professores possuem experiência anterior e capacitação profissional em atividades de instrução e formação de militares, que podem favorecer a atuação docente. Com base nos excertos e nos dados quantitativos da pesquisa, verificou-se que aproximadamente 33% dos professores participantes da pesquisa já conheciam a instituição desde a formação, que a sua totalidade tem mais de 30 anos de idade, e que, em sua grande parte, nunca exerceram a docência em outra instituição de ensino superior, como apontam as Tabelas 10 e 11.

Com relação a esses professores, ao relatarem sobre o momento de início na docência superior, sugere-se não serem considerados iniciantes na docência, como o descrito no ciclo de vida apontado por Huberman (1995). Nessa caracterização dos docentes, foi possível perceber que, segundo os ciclos caracterizados por Huberman, a maioria estaria na fase da diversificação da carreira, mas que essa fase permeia a iniciação, a estabilização e a serenidade, devido às características singulares da profissão militar associada à profissão docente.

Os dados revelam também que a formação inicial da maior parte não está relacionada à docência, porém, ao se tornarem professores, buscam formações mais voltadas para a sua atuação recente. Para essa formação, a maioria dos respondentes declarou ter buscado cursos de especialização *lato sensu*, e uma grande parte tem cursando ou concluíram o mestrado, o que sugere que esses profissionais estão procurando se aperfeiçoar e/ou a AMAN incentiva a formação de seus professores.

Os dados e as informações pertinentes aos professores ingressantes, bem como à perspectiva dos docentes mais experientes acerca de sua iniciação profissional na instituição de ensino superior militar, são tratados com maiores detalhes no item abaixo.

6.2 A inserção na docência em um contexto de ensino superior militar

A análise a seguir apoia-se, principalmente, nas respostas dos professores às questões em que expõem sentimentos e opiniões a respeito da trajetória profissional na AMAN. Um primeiro aspecto que se destaca na leitura dos dados refere-se às motivações e expectativas,

bem como aos desafios e às superações dos docentes da AMAN, ao ingressarem em um novo contexto de trabalho profissional docente.

Contextualizando a iniciação profissional, Tardif (2002, p. 51) afirma que é no período inicial da carreira que o professor iniciante aprende na e com a prática e busca provar a si mesmo que é capaz de ensinar. Nessa fase, segundo o autor, o docente vai construindo, aos poucos, formas de ensinar que definem uma personalidade profissional. Os professores da AMAN, diante dos dados em análise, não podem ser considerados iniciantes na carreira, porém os dados apontam que a fase de início na docência superior pôde colaborar para o desenvolvimento profissional, bem como para a construção ou fortalecimento de uma identidade docente no âmbito da instituição.

Não há consenso na literatura acerca da duração dessa fase de início na docência. Tardif (2002) cita estudos de diversos autores que situam essa fase inicial até os cinco ou sete anos, enquanto Huberman (1995) considera que os três primeiros anos em que o professor é confrontado com a complexidade da docência podem despertar sentimentos contraditórios de sobrevivência e descoberta. Essas características podem variar para cada docente de acordo com as próprias experiências e perspectivas e, como afirma Marcelo (1999), podem ressurgir conforme a novidade de cada situação, como, por exemplo, a movimentação pelo território nacional do professor militar ou até mesmo a mudança de disciplina escolar dentro da própria AMAN.

Ao exporem os aspectos descritos acima, observaram-se diferenças nas perspectivas dos professores participantes da pesquisa, que podem ser relacionadas à sua situação funcional na AMAN e aos vínculos anteriores com a instituição. Essas diferenças são concernentes a dois grandes grupos classificados no decorrer da pesquisa de campo: os docentes de formação bélica (militares da ativa e aposentados formados na AMAN) e os de formação não bélica ou civil (demais oficiais e civis).

Por meio dos dados coletados nos relatos dos participantes da pesquisa, podem-se fazer inferências sobre alguns sentimentos externados pelos professores do estabelecimento de ensino superior militar e suas relações com a instituição que é o espaço de sua atuação profissional.

6.2.1 Motivações e expectativas

O prelúdio da análise tem como ponto de partida as respostas aos questionamentos relacionados ao segundo Eixo Temático, que aborda o período de inserção na docência da

instituição militar. Num primeiro aspecto a ser destacado, os participantes expressam as motivações e expectativas para o início na docência no ensino superior militar, bem como o grau de intensidade dos sentimentos experimentados nesse período fundamental para o aprendizado profissional.

Nos depoimentos, observam-se diferenças na perspectiva dos professores ao ingressarem na docência da AMAN. Podem-se identificar sentimentos e expectativas mais positivos por parte dos docentes formados na Academia, que já possuíam vínculos e conhecimento anterior da instituição, em relação àqueles que tiveram sua formação em outra instituição ou vieram do meio civil.

Observando as respostas das questões relacionadas ao início profissional, revelaram-se motivações diversas para a inserção na docência. Dos participantes de todas as fases da carreira, ao exporem as razões que os levaram a optar pela docência na AMAN, percebem-se dois tipos principais de motivação. Para um primeiro grupo de professores, os motivos parecem mais relacionados a fatores de realização pessoal ou profissional. Nesse grupo, predominam os sentimentos positivos, relacionados à identificação com a atividade docente e com a própria instituição. Para a maioria desses participantes, os primeiros dias de exercício da profissão docente na AMAN representaram a realização de um sonho e motivo de orgulho, como é percebido nos fragmentos a seguir:

> *Expectativa de um novo desafio, somado à perspectiva e orgulho de estar à frente de uma turma de cadete (Prof. 03, Formação bélica, Ativa).*
>
> *Foram muito producentes e motivantes, no sentido de contribuir para a formação do futuro oficial do Exército Brasileiro (Prof. 33, Formação bélica, Ativa).*

Ao cruzar os dados coletados na pesquisa, observou-se que a maioria dos professores que manifestaram orgulho por estar lecionando na AMAN foi formada na instituição. Para esses docentes, não se coloca o chamado “choque cultural” ou “choque de transição” apontado por Tardif (2002, p. 82), experimentado por muitos iniciantes ao ingressarem em um universo pouco conhecido. Para eles, experientes formadores, a inserção na docência da AMAN representa, ao contrário, o retorno ao ambiente de sua própria formação, agora como professor que conhece a instituição e tem apreço por ela. Dessa forma, contextualizando com Tardif e Raymond (2000, p. 213), nesse retorno ao espaço de formação, o docente traz consigo memórias positivas que, relacionadas a outras fontes de saberes, contribuem com a aquisição de um saber profissional que permanece em construção ao longo da carreira.

Para outro grupo de docentes, mas também de formação bélica, ao exporem as razões

que os levaram a optar pela docência na AMAN, percebeu-se que o tipo de motivação foi de caráter mais pragmático, relacionado às possibilidades de vantagens funcionais ou interesses pessoais, entre eles a possibilidade de menor movimentação territorial, como se observa na tabulação dos dados quantificados. Os dados revelam que, no entendimento de alguns docentes, a fixação na AMAN por um tempo maior poderia confirmar sua efetiva atuação na docência e também facilitar o acesso a programas de formação continuada de longa duração (mestrado ou doutorado).

Em contrapartida, observaram-se, também, aspectos que não motivaram a iniciação na docência da AMAN. Um número considerável de oficiais de formação não bélica, no caso, do Quadro Complementar, acredita que a pequena possibilidade de movimentação é um aspecto que não motivou a busca pela docência na instituição. O referido Quadro não é contemplado com muitas movimentações territoriais, porque, devido à singularidade e especificidade de sua formação, costumam permanecer por muito mais de três anos em organizações militares, haja vista o plano de carreira desse grupo.

Nesse mesmo grupo, existem exemplos de professores que não tinham a intenção de exercer a docência na AMAN, porém foram levados a essa opção por imposição da carreira militar:

> *A AMAN foi minha última opção de movimentação. Minha motivação e formação profissional direciona-se à atuação na Educação Básica. Por isso, desde minha apresentação na AMAN, sinto-me bastante deslocado profissionalmente. Contudo, apesar de ainda me sentir deslocado, ressalto que aprendi a admirar o trabalho docente desenvolvido na Academia (Prof. 40, Formação civil).*

Nesse caso, percebe-se a frustração inicial de lecionar na AMAN, não por opção mas em decorrência de movimentação institucional. O depoimento sugere, porém, a busca de compreensão desse novo ambiente, em um movimento no qual as expectativas vão sendo revistas e novas relações construídas na medida em que a docência no ensino superior pode ser percebida como um espaço de atuação interessante, que surge como oportunidade de desenvolvimento docente.

Desses docentes que não foram formados na AMAN (formação civil), muitos se mostraram ansiosos por iniciarem uma atividade bastante singular em um novo contexto institucional. No entanto, algumas expectativas mostraram-se muito otimistas, provocando frustração quando as condições esperadas não se concretizaram, seja em relação à estrutura material, seja em relação ao nível do ensino e do aluno.

O relato do docente externa algumas contradições entre o esperado e a realidade:

> *Cheguei à AMAN com expectativas muito grandes em relação ao nível intelectual do cadete e à situação da AMAN como estabelecimento de ensino superior de ponta. Ambas as expectativas foram frustradas, pois tanto o nível do cadete quanto o da AMAN ficaram muito abaixo do que eu imaginava (Prof. 23, Formação civil).*

Outro aspecto apontado pelos docentes da AMAN, como uma expectativa que não se confirmou, está relacionado à reduzida possibilidade de trabalhar em salas de aula adequadas ao emprego das metodologias ativas de aprendizagem, utilizando recursos tecnológicos adequados para a era da informação.

> *Deparei-me com sala de aula desajustada às tendências de uso das TIC, sem projetor, sem internet disponível em sala, dificuldade de trabalhar com imagens por não poder projetá-las. Essa etapa foi superada com a instalação de projetor nas salas (Prof. 16, Formação civil).*

Segundo o relato, a falta de recursos em sala de aula pode estar dificultando o processo ensino-aprendizagem e desfavorecendo, de certa forma, o desenvolvimento profissional do docente da instituição.

Segundo os excertos, o desconhecimento do contexto institucional levou alguns docentes a perspectivas muito otimistas que, ao não se confirmarem, promoveram frustrações quanto às condições de ensino, dos alunos e da estrutura física, e podem ser considerados como pontos de reflexão para a discussão sobre o desenvolvimento profissional do docente no decorrer da carreira na AMAN.

Confrontando os documentos internos com os relatos de alguns participantes, verificou-se que a superação dessa deficiência na estrutura física de apoio ao ensino somente será solucionada com a total execução do Plano de Gestão (Biênio de 2018/2019), que trata, em um de seus itens, sobre oportunidades de inovação e melhoria na AMAN (AMAN, 2017a).

Em contrapartida a essas informações de desconforto, percebe-se que os docentes que tinham um histórico de formação na instituição não possuíam as expectativas referidas pelos professores de formação civil:

> ***O fato de termos experiência de bancos acadêmicos como Cadete*** *e estudante universitário, instrutor na tropa e em estabelecimento de ensino médio facilitou enormemente o início como docente da AMAN.* ***Não houve trauma*** *(Prof. 12, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *Ao me apresentar na Divisão de Ensino da AMAN, já possuía tempo de instrutor anterior, facilitando minha adaptação à atividade de professor. Além disso,* ***o fato de ser professor no mesmo estabelecimento de ensino no qual fui formado me ajuda muito no desempenho da docência****. Assim, os primeiros dias foram tranquilos por conhecer muito bem o perfil do discente, por* ***conhecer a estrutura e funcionamento do Estabelecimento de Ensino****, por ensinar disciplina que guardo muita afinidade e pelo apoio que recebi*

> *dos integrantes da Cadeira na minha chegada (Prof. 46, Formação bélica, grifo nosso).*

As respostas desses professores indicam que, devido ao conhecimento do contexto, tinham expectativas mais realistas sobre as condições de trabalho que iriam encontrar, apontando sentimentos de confiança e tranquilidade nessa trajetória de inserção profissional docente.

Os dados deste estudo revelam que o período de inserção profissional é fortemente afetado pela maior ou menor familiaridade com o contexto institucional. Observa-se que, no caso dos professores da AMAN, a idade e o tempo de docência, fatores apontados por autores que investigam essa temática (HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2002), não foram condições determinantes na inserção profissional. Embora esses fatores sejam relevantes, constata-se nos depoimentos dos respondentes que as perspectivas mais positivas sobre a experiência inicial na docência são relacionadas, na maioria dos casos, à identificação com a carreira e ao contexto acadêmico militar.

Nesse sentido, podemos entender a inserção em um novo espaço de trabalho como um processo de (re)construção identitária, que se dá na interação de trajetórias individuais dos docentes, que já possuem uma bagagem de experiências e conhecimentos desenvolvidos ao longo da vida, com contextos institucionais do exercício profissional, com seus elementos culturais e relacionais, que constituem espaços de identificação. Marcelo (2009a, p. 7) esclarece que a identidade não é uma condição fixa para o professor, e sim um fenômeno relacional, "uma realidade que evolui e se desenvolve tanto pessoal como coletivamente" (MARCELO, 2009b, p. 112).

Em síntese, os dados analisados indicam, no caso dos docentes da AMAN, uma grande diversidade nas percepções e nos sentimentos dos participantes em sua inserção na carreira docente militar. Quando se cruzam as respostas relacionadas à perspectiva mais ou menos favorável acerca das motivações e expectativas iniciais com as informações sobre a formação inicial e situação funcional dos depoentes, é possível verificar que sentimentos de entusiasmo e realização são mais frequentemente expressos pelos professores de formação bélica, ou seja, aqueles formados na AMAN que possuem forte identificação com a instituição. Em contrapartida, sentimentos de ansiedade ou desconforto são manifestados geralmente por professores de formação não bélica que se constituem militares nesse contexto bastante singular.

Os dados nos levam a concordar com os autores citados, ao indicar que o retorno à instituição de formação, ou seja, um contexto de socialização profissional reconhecido e

valorizado pelos docentes egressos da AMAN, favoreceu a inserção desses professores, enquanto aqueles que desconheciam esse contexto relatam maiores dificuldades no processo de inserção. No entanto, indicam também que esse é processo transformador e que o maior conhecimento do contexto e o enfrentamento dos desafios pelos professores levam à superação das dificuldades iniciais, como se discute na sequência.

6.2.2 Desafios e superações no início da docência: um novo contexto

O início da docência em um contexto diferente configura-se como um período complexo e de intensas aprendizagens, descobertas e desafios, já que o professor que inicia uma nova fase adentra em um ambiente que pode ser mais ou menos familiar para ele.

Antes mesmo de iniciar a temática, o pesquisador aprofundou-se nos estudos de Coelho (2009) para buscar similaridade ou dissimilitude de percepções acerca do aprimoramento da atuação docente no início da docência em instituições de ensino superior como concepções perfeitamente distintas.

Coelho (2009, p. 7) descreve que os docentes indicam como problemas ou desafios, entre outras questões, a necessidade de:

> [...] vencer a insegurança que a falta de experiência gera; desenvolver uma autonomia docente; administrar melhor o tempo na sala de aula; dedica mais tempo ao preparo de aulas; aprender a lidar com a heterogeneidade e diversidade dos alunos que chegam hoje aos bancos escolares, e com salas de aula numerosas; superar dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem e, ainda, a necessidade de dialogar com os pares para compartilhar experiências e aprendizagens. Destacaram também as dificuldades geradas pela questão salarial em nosso país.

Diante das percepções de Coelho e, ainda, para melhor compreender os desafios percebidos pelos docentes no processo de inserção no ensino superior da AMAN, são apresentados, nesse Eixo Temático, alguns relatos das diferentes categorias de professores da instituição que discutem esses desafios, bem como as formas de superação utilizadas por eles para enfrentá-los.

Os relatos, a seguir, são de professores que se inseriram recentemente na instituição e que não foram formados por ela, ou seja, que possuem até 3 anos de docência na AMAN:

> *Meus primeiros dias de docente na AMAN foram desafiadores devido à grande confiança depositada nos professores de modo geral. Colaborar na formação do futuro oficial combatente do Exército Brasileiro é uma grande responsabilidade principalmente quando antes estávamos acostumados a ministrar aulas em meio civil. (Prof. 30, Formação civil, temporário).*

> *Os meus primeiros dias na AMAN não estiveram relacionados especificamente à atividade de docente. Antes, desenvolvi atividades administrativas como, por exemplo, atender à escala de serviço do Batalhão, realizar sindicância, exame de pagamento e participar de comissões de recepção e acompanhamento. (Prof. 31, Formação civil, temporário).*

Esses relatos dos professores do serviço temporário, que há três anos eram civis e que, ao serem inseridos no novo contexto, necessitaram se adaptar às atividades militares e administrativas, mostram que o ingresso na AMAN, para os professores desse grupo, foi marcado por momentos de tensão e insegurança.

Marcelo (1999, p. 114) ressalta que é "característico desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo", o que pode ter sido potencializado, no caso desses docentes, por estarem desempenhando uma atividade bastante singular que é a de formar jovens oficiais do Exército. O autor destaca que a fase inicial é a fase dos sentimentos e desafios específicos, de tensões, dilemas e incertezas e buscas de competências que o docente precisa aprender para ensinar. Nesse caso, para a maioria dos professores de formação civil que lecionam na AMAN, possivelmente os desafios estão relacionados a um novo contexto em que a busca contínua por novas competências é estimulada.

A adaptação às regras e peculiaridades de uma instituição militar de ensino superior aparece, também, nesse novo contexto, como um aparente desafio para os professores de formação não bélica, principalmente os do serviço temporário, por não terem sido formados na AMAN e por não estarem habituados ao sistema militar. É o que se mostra nas respostas abaixo:

> *No meu primeiro mês, tive que me adaptar à rotina da academia. No caso as participações em formaturas, tirar o serviço de oficial de dia e de assistir aulas (Prof. 29, Formação civil, temporário).*
>
> *Entender e assimilar as peculiaridades de uma instituição militar sem questionar (Prof. 32, Formação civil).*
>
> *[...] regras e procedimentos acadêmicos, incluindo aí os pedagógicos, claros e definidos [....] (Prof. 34, Formação civil).*

Percebe-se nos fragmentos que o período inicial exigiu desse grupo de docentes um esforço maior para se constituir das rotinas diárias e regras da AMAN. Para Shulman (2014, p. 206), "o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica" é pressuposto, dentre outros, para formar a base de conhecimento docente. Os dados deste estudo indicam que situar-se num novo contexto, com características muito singulares, ligadas às finalidades aos valores do ensino militar, representou uma sensação de maior desconforto para os docentes não familiarizados com as normas e códigos

institucionais.

Esses participantes da pesquisa representam um grupo que tem em comum a característica de buscar superar as dificuldades que costumam ser particulares de uma instituição de ensino superior militar. Poder-se-ia pensar que as dificuldades são semelhantes em diferentes lugares e entre diferentes professores, porém os contratempos enfrentados pelos professores da AMAN, possivelmente, não se assemelham aos de outras instituições de ensino superior. Essas constatações vão ao encontro das observações de Marcelo (1999) quando ressalta que as regras, as informações sobre o sistema de ensino e as orientações sobre direitos e deveres sobre o novo ambiente de trabalho devem fazer parte do rol de conhecimentos profissionais dos professores. Portanto, acredita-se que a superação das dificuldades faz parte do aprendizado da docência, bem como do desenvolvimento profissional.

Se o período inicial de inserção no ambiente escolar é de tensão e insegurança para o professor que não foi formado na AMAN, à medida que os primeiros contatos ocorrem e o contexto de atuação na instituição vai se tornando mais conhecido, as expectativas iniciais se modificam. Esse aspecto relacionado à superação dos desafios proporcionados pela inserção em um novo contexto escolar propicia aprendizados que, aos poucos, desenvolvem profissionalmente o docente da AMAN.

Ingressar nesse espaço implica, portanto, compreender as normas da instituição e o papel de cada um nesse contexto, entender as expectativas sobre a atuação dos professores e estabelecer relações com os pares e superiores. Considerando que a AMAN é uma instituição de ensino superior e também militar, na qual o respeito às normas e à hierarquia são valores estabelecidos, a inserção nesse espaço traz possivelmente mais dificuldades aos ingressantes que não tiveram experiência anterior com a rotina militar.

Um aspecto bastante desafiador para o professor que não é formado na AMAN é compreender as posturas e atitudes esperadas na sua relação com o discente da instituição, porque espera-se que busque conquistar o aluno, "[...] não pelo paternalismo, mas pela competência profissional, aliada à firmeza de propósitos e a serenidade nas atitudes" (BRASIL, 2014, p. 4-10). É o que se observa nos depoimentos abaixo, quando os respondentes apontam as dificuldades iniciais:

> *Dificuldade em entender que o foco do processo ensino-aprendizado não eram os conteúdos acadêmicos, mas o aspecto comportamental e atitudinal (Prof. 35, Formação civil).*
>
> *Não gerar expectativa de equivalência entre cadete e universitário de outro universo (Prof. 16, Formação civil).*

> *O professor deve ver a si mesmo e o cadete, antes de tudo, como militares, para que as suas práticas sempre estejam alicerçadas na hierarquia e na disciplina (Prof. 23, Formação civil).*

Conhecer os alunos e as suas características, segundo Shulman (2014, p. 204), são aspectos que possibilitam a construção da base do conhecimento docente. Esses excertos acima revelam que o grau de relacionamento do professor para com o aluno pode ser bastante singular no contexto de uma instituição de ensino militar. Portanto, a preocupação com os aspectos comportamentais e atitudinais é bem evidenciada, o que remete à dimensão relacional da docência.

Nesse sentido, a preocupação com o diálogo e a possibilidades de reflexão, expostos no relato do professor técnico temporário abaixo, são aspectos que os docentes têm buscado no relacionamento com o cadete:

> *Um cadete me procurou para dizer que graças a algumas palavras que eu dirigi a ele, este permanecia na Academia, que no momento em que eu disse as palavras que o fizeram refletir seu pensamento era o de desistir. Então ele me agradeceu antes de partir em férias aprovado para o 2º ano. Nesse momento tive certeza de que havia me tornado um professor (Prof. 17, Formação civil, temporário).*

É importante discutir nesse momento que, independentemente do ambiente da escola militar ser muito voltado aos aspectos ligados a atitudes e comportamentos, o espaço de aprendizagem da sala de aula é o local e momento que o professor e o aluno têm de significativa comunicação e interação (KIRSCH; MIZUKAMI, 2014, p. 189). Em consonância com as autoras citadas, Tardif e Lessard (2005, p. 33) referem-se à docência como um trabalho de interações humanas, destacando que trabalhar *sobre* e *com* seres humanos implica lidar constantemente com sentimentos, valores e relações de poder. Assim, o trabalho docente afeta não apenas os alunos, mas também o próprio professor, porque: "o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 29).

Analisando-se o excerto acima, a percepção do docente de que havia contribuído para uma decisão importante na vida do aluno leva-o a afirmar sua identidade profissional, expressando a certeza de que havia se tornado um professor. Pode-se, portanto, compreender o trabalho dos professores, não somente pelo aspecto técnico, mas também pelas vivências interativas em que estão imersos a todo instante.

Realizando um paralelo ao estudo de Basei (2009, p. 34), que discute sobre o desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de Educação Física do

Ensino Superior, verificou-se que a construção da identidade dos professores da AMAN está relacionada à trajetória e ao desenvolvimento profissional de cada um deles e a sua construção subjetiva como pessoa e como profissional, tendo como referência o contexto em que vivem e ensinam.

Outro sentimento de desafio que aparece nos relatos dos professores de formação civil está relacionado à postura do professor com o aluno militar em sala de aula. Essa informação aparece nos relatos dos professores ao dizer que:

> *A experiência em sala de aula foi bastante desafiadora, pois tradicionalmente, a imagem e a postura do professor ou instrutor da AMAN, perante seus alunos, são bastante cobradas, como modelo de militar e profissional, principalmente para os que não são formados na AMAN (Prof. 38, Formação civil).*
>
> *Para mim, a dificuldade maior não incidia na aula, no conteúdo ou nas técnicas de ensino em si. O maior obstáculo, pelo que me lembre, foi o grau de desconfiança que boa parte dos oficiais instrutores mais antigos na AMAN tinha com os oficiais do QCO, que é o meu caso específico. Também é verdade que se exigia dos docentes recém-chegados, sobretudo do QCO, uma atitude mais enérgica na sala de aula, com cobrança acentuada nos procedimentos dos cadetes e lançamento de FO (preferencialmente negativo). Com o tempo, descobri que não funcionou adequadamente e, pior, servia como barreira ao processo de ensino-aprendizagem. Mais grave ainda foi constatar, a posteriori, que os procedimentos exigidos de nós do QCO ou recém-chegados, perante os cadetes em sala de aula não eram cobrados da mesma forma pelos oficiais instrutores mais antigos, que, em tese, nos orientaram inicialmente. Assim, para os cadetes, os instrutores antigos eram muito melhores do que os QCO, sobretudo porque aqueles, também formados na AMAN, entendiam a realidade do cadete e relevavam muitas coisas em sala de aula (sono, conversa,...), indo de encontro às instruções dadas aos recém-chegados, sobre a postura em sala e o grau de cobrança (Prof. 34, Formação civil).*

Segundo o Manual do Exército Brasileiro, o professor deve ser para seu discente um exemplo de capacidade técnica na disciplina (BRASIL, 2014, p. 4-15) e de atributos éticos e morais (BRASIL, 2005, p. 31). Essa preocupação com a postura militar que permeia a relação entre professor e aluno trouxe desafios no exercício da docência, especialmente para os professores que não foram formados na AMAN, embora esteja presente também nos relatos dos demais professores.

No caso dos docentes dos excertos acima, a mudança de postura no trato com o discente, que é uma imposição implícita no sistema militar, leva o professor a rever a própria imagem de professor nesse contexto escolar. Como ressaltam Tardif e Lessard (2005), entender a docência como trabalho interativo implica reconhecer a centralidade das relações humanas que caracterizam a atividade docente. Assim, o fato de trabalhar com "[...] um

‘objeto humano’ modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28), ou seja, o trabalhador também é transformado por seu trabalho.

Entendemos que essa situação, exposta por muitos dos docentes não formados na AMAN, deve-se ao fato de atualmente lecionarem em uma instituição de ensino superior militar cujas normas, modelos e regras diferem das referências anteriores de docência no contexto civil, o que os leva a rever as próprias concepções sobre o próprio papel, as relações com os alunos, com os pares e com a instituição.

A falta de tempo em sala de aula para se cumprir o currículo da disciplina é outro desafio destacado pelos participantes da pesquisa. Essa questão relacionada ao tempo para se cumprir o preconizado aparece da seguinte forma em um dos relatos:

> *O principal desafio é a necessidade de cumprir o preconizado no PLADIS da disciplina com pouco tempo disponível para fazê-lo (Prof. 19, Formação bélica).*

Os professores relatam que a dificuldade com a falta de tempo para se cumprir o Plano de Disciplinas (PLADIS) é superada pelo esforço particular no preparo de aulas, mas não deixa de ser, por parte da instituição, uma oportunidade de reflexão acerca dos assuntos contidos nos currículos.

Outro aspecto desafiador, que não está necessariamente relacionado apenas ao trato com o aluno ou ao problema com o currículo da disciplina, foi o mencionado por um pequeno grupo de professores de formação bélica ao ser inserido como docente na instituição:

> *O maior desafio foi de buscar conhecimentos para ministrar os conteúdos aos alunos (Prof. 01, Formação bélica).*
>
> *Os maiores desafios que encontrei estavam diretamente ligados à falta de atualização no que tange aos conteúdos a serem ministrados (Prof. 42, Formação bélica).*

Os relatos pertinentes à dificuldade com o conteúdo da disciplina podem estar relacionados à distância no tempo da primeira formação acadêmica (com mais de 10 anos de formação) do professor, tendo em vista norma institucional que leva ao reconhecimento, como requisito para a docência, do “notório saber” daqueles com apenas a formação militar na AMAN. Para compreender melhor a questão do “notório saber”, a conclusão com aproveitamento do curso de formação de oficiais da AMAN é entendida, no âmbito da Força, como habilitação equivalente para todas as disciplinas cursadas na mesma instituição (BRASIL, 2005, p. 29).

Shulman (2014, p. 207-208), ao discutir sobre algumas fontes da base de conhecimento para o ensino, explica que a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas é fator essencial em uma profissão, ou seja, o conhecimento da organização, de princípios e conceitos centrais de uma disciplina é fator preponderante para uma boa aprendizagem em sala de aula.

Shulman e Shulman (2016, p. 127) explicam, também, que o conhecimento do conteúdo é um aspecto que faz parte da base dos conhecimentos que o professor deve ter para ensinar, e para isso ele deve conhecer a estrutura da sua disciplina de maneira profunda, flexível e geradora. Corroborando o pensamento dos autores, Marcelo (1999, p. 87) explica que o professor tem que possuir conhecimento pleno da matéria que ensina, porque a falta do saber adequado sobre a estrutura da disciplina a ensinar pode afetar o nível de profundidade de discurso e perguntas sobre o assunto por parte do aluno em sala de aula.

Outro desafio apontado foi quando, no relato abaixo, um docente formado na AMAN, coloca a sua dificuldade em encontrar o equilíbrio entre os papéis de formador-instrutor na abordagem pedagógica do conteúdo e na forma de comunicação com os alunos:

> *Os principais dilemas que enfrentei foram quanto à parte do trato com os cadetes, pois estava muito acostumado a dar instruções, o que requer muito menos diálogo durante a sessão. Com o tempo, o relacionamento em sala foi se normalizando, mas era um tanto tenso nas primeiras aulas, com muita "palestra" de minha parte, poucas perguntas e relativa desatenção por parte de alguns (Prof. 14, Formação bélica).*

Tardif e Lessard (2005, p. 65-66) nos trazem elementos para compreender que uma característica do trabalho docente está relacionada ao fato de que ele acontece principalmente no espaço da sala de aula, entre professor e alunos. Esse espaço de isolamento é também um lugar de maior autonomia do professor, de aprendizagem individual de cada professor para uma concepção de professores aprendendo e se desenvolvendo dentro de um contexto institucional como a AMAN.

A resposta do educador revela que, dentro desse espaço de aprendizagem individual, teve que mudar, além de sua postura, a forma de abordagem da disciplina, pois não estava acostumado a ser interpelado pelo discente em outras situações de instrução. Ao perceber a dificuldade, o professor busca adequar o estilo de ensino, para se relacionar e interagir com o aluno de característica diferente. Segundo Shulman (2014, p. 221), uma dimensão importante no processo de raciocínio pedagógico ocorre quando o docente, ao refletir sobre a sua forma de ensino, "reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações". Nesse movimento de reflexão sobre a própria prática, o profissional aprende com a

experiência.

Observa-se, então, que o professor foi capaz de constituir uma nova sistemática em sala de aula, aprendendo a lidar com um público bastante diferente daquele a que estava habituado, bem como atender à instituição, que valoriza a busca do desenvolvimento do senso crítico do aluno. Procurou, portanto, estabelecer com os discentes relações de aprendizagem por intermédio do diálogo, e essa atitude faz parte da proposta filosófica que está prevista no projeto pedagógico da AMAN.

É nesse espaço das relações em sala de aula que os docentes manifestam as diferentes concepções a respeito de seu papel, mesmo em uma instituição fortemente normatizada. É também no trato com os alunos da AMAN que os docentes vão construindo formas de agir na docência, adequando e revendo suas práticas, num processo de aprendizado profissional.

Portanto, por essa abordagem relatada acima, e por intermédio da análise de alguns outros depoimentos de docentes, verificou-se que as diferenças de posturas em sala de aula podem estar relacionadas, também, à questão das distintas formações e concepções dos professores da AMAN. Indicam nos relatos, como ponto em comum, a compreensão da importância da atuação do professor em sala de aula e das interações com os alunos como fatores fundamentais para o processo ensino-aprendizagem na instituição.

Dessa maneira, comparando ao estudo de Coelho (2009) que foi abordado no início do tópico, o qual descreve sobre a dificuldade em abordar pedagogicamente o conteúdo em sala de aula e a necessidade da formação pedagógica específica desde a inserção na carreira de professor, percebe-se que o professor da AMAN não passou por tamanho desafio na inserção em um novo contexto de ensino devido a sua experiência e habilidades pedagógicas para criar um ambiente favorável à aprendizagem. No entanto, mesmo professores experientes, diante das diferentes concepções de escolas e unidades de formação, muitas vezes foram levados a rever as formas de abordar o seu conteúdo e de relacionar-se com os alunos.

Em síntese, os relatos indicam que os professores da AMAN defrontam-se com múltiplos desafios ao ingressar na instituição, assim como os docentes estudados no trabalho de Coelho (2009), mas com algumas particularidades do ensino militar, como: ambiente singular, com regras e rotinas próprias; a relação e o trato com os discentes, que exigem adequação das posturas e práticas do professor em sala de aula. A falta do conhecimento do conteúdo e da abordagem desse conteúdo relacionado à disciplina a ser ministrada são aspectos atinentes e similares nos dois estudos.

Para o enfrentamento dos desafios no período da inserção profissional, os professores relatam que, além das iniciativas individuais, puderam contar com a orientação de chefes, que

são colegas mais experientes, e com o acolhimento formativo[4]. Essa atividade proporcionada pela instituição, como já foi explicado anteriormente, tem por finalidade desenvolver capacidades ajustando o profissional aos processos pedagógicos da Academia.

Com relação ao apoio de colegas mais experientes, foi possível verificar que grande parte dos docentes, cerca de 87%, declaram que receberam orientações iniciais e 69% ficaram totalmente satisfeitos com tais instruções no momento de início da atividade docente na AMAN. Corroborando os dados, o relato do docente abaixo expressa a importância desse apoio:

> *Desde que cheguei, fui muito bem recebido por todos. Meu chefe imediato foi fundamental para uma adaptação tranquila na atividade docente. Já no primeiro dia ele me passou muitos ensinamentos voltados ao dia a dia na instituição, tanto dentro quanto fora de sala de aula, assim como demonstrou desde o início confiança e se mostrou extremamente solícito a qualquer necessidade que eu tivesse. Fruto disto, na mesma semana em que cheguei, já estava em sala de aula ministrando os conteúdos aos cadete (Prof. 28, Formação bélica).*

A atenção que o professor cita ao ser recebido pelo chefe, que também é um colega de docência, mostra a relevância que essa atitude teve para se sentir pertencente e acolhido em seu início na AMAN. O apoio ou a cooperação para com os ingressantes permitiu perceber que a presença de um profissional mais experiente, que possa proporcionar ao docente as condições para superar a fase de descobertas ou de sobrevivência, e com isso auxiliar no seu desenvolvimento profissional, é destacada como fundamental pelos participantes.

Esse excerto permite inferir que o apoio dos chefes, possivelmente, contribuiu para diminuir o grau de ansiedade, bem como propiciou meios e condições para superação dos desafios do início da docência na instituição.

O apoio inicial, segundo a maioria dos relatos, foi proporcionado pelos chefes imediatos, que podem ser entendidos nesse processo de inserção, no caso na AMAN, também como "mentores". Day (2001, p. 80) explica que o mentor é uma pessoa que "detém uma posição superior em virtude de sua experiência, do seu conhecimento e das suas competências". Para Marcelo (1999, p. 162), o apoio de um mentor que observa, aconselha, orienta e tece críticas construtivas faz-se necessário para o desenvolvimento profissional do docente iniciante, porque propicia condições de superar os desafios encontrados no início da docência.

---

[4] **Módulo Acolhimento** é realizado a distância e tem o objetivo de ambientar os docentes nas recentes reestruturações pedagógicas (ALMEIDA, DUARTE; OLIVEIRA, 2018, p. 8).

Por mais que o docente ingressante na AMAN não seja um iniciante na carreira, o apoio inicial de colegas mais experientes (chefes), ou seja, militares de maior ascendência na hierarquia de cada seção de ensino que são os responsáveis por receber e instruir o professor que se insere no sistema de ensino superior da instituição, pode ser comparado a uma atividade de tutoria.

Cabe destacar, em complemento, que, por intermédio do questionamento realizado sobre o tema "orientações iniciais" aos ingressantes, os professores responderam que, na maioria das vezes, as orientações desses professores mais experientes são direcionadas para as regras da instituição (69%), relação professor-discente (64,3%), conteúdo a ser ministrado (66,7%) e manejo da classe (54,8%). As demais orientações foram pertinentes à montagem de provas, diretrizes de comando e linhas pedagógicas da instituição, adoção de metodologias ativas de aprendizagem e técnicas de ensino.

A importância do apoio profissional por meio da aprendizagem com os pares, destacada por Marcelo (1999, p. 163), é identificada, também, nos relatos de outros professores da AMAN, seja de formação civil ou bélica:

> *Foram relativamente tranquilos, já que antes de ministrar a minha primeira aula, além de uma boa preparação intelectual no tema específico da aula que eu iria ministrar, também* ***assisti a aula de dois outros professores*** *que compunham a Cadeira, de forma a perceber qual era a dinâmica na sala de aula, particularmente em relação à postura, e mesmo o nível de interesse e comportamento das turmas do 4º ano da AMAN, para as quais as aulas eram ministrada (Prof. 27, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *Procurei* ***acompanhar as aulas dos professores mais antigos*** *para verificar como eles estavam abordando o conteúdo a ser ministrado,* ***visando a orientar o meu planejamento de ensino*** *(Prof. 26, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *Foi tranquilo, pois contei com a* ***colaboração*** *dos meus colegas de trabalho (Prof. 32, Formação civil, grifo nosso).*

Segundo Marcelo, o conjunto de oportunidades de aprendizagens evidenciadas nos relatos acima "[...] salienta o elemento de ajuda entre colegas para o desenvolvimento e integração de novos professores, aumento do diálogo e da reflexão através da observação e até do ensino dos colegas" (1999, p. 163). É possível observar que o modelo de aprendizagem em que se aprende com os pares no contexto escolar, segundo os participantes, é muito comum no início da docência na AMAN, indicando que esse é um elemento da cultura institucional. Essa inferência contrapõe o pressuposto de Marcelo (2009b, p. 122), que explica sobre o aspecto negativo do isolacionismo do professor em sala de aula, que pode ser fortemente influenciado pela arquitetura escolar.

Além do apoio dos chefes/ colegas que ajudam na superação do início acadêmico, o aspecto relacionado à preparação do ingressante por intermédio de uma ação de acolhimento formativo planejada pelos gestores da instituição visando aos recém-chegados pareceu ser bastante relevante para ajudar a superar os desafios de ser inserido como docente na AMAN:

> *A AMAN disponibiliza aos docentes recém-chegados um estágio preparatório a fim de prepará-los para o exercício de suas funções (ESTAP). Tal estágio foi para mim de suma importância, pois me ambientou sobre a realidade e objetivos do ensino nessa instituição (Prof. 36, Formação civil).*
>
> *ESTAP ocorre no início do ano letivo para a capacitação dos novos integrantes do corpo docente e a atualização dos antigos. São formados grupos de trabalhos onde se discute temas tidos como relevantes para um melhor desempenho em sala de aula (Prof. 32, Formação civil).*

Cabe relembrar que a Subseção de Acompanhamento Pedagógico da instituição tem como uma de suas principais atribuições oferecer capacitação por intermédio de atividades como o Módulo de Acolhimento dos docentes recém-chegados, que é realizado a distância e que tem o objetivo de ambientar esses docentes nas recentes reestruturações pedagógicas, com destaque para sua adaptação à sistemática do ensino por competência que está sendo implantada desde 2012 na Academia Militar das Agulhas Negras (ALMEIDA, DUARTE; OLIVEIRA, 2018, p. 8).

Outro módulo que permite a continuidade do acima citado é o Estágio de Atualização Pedagógica (ESTAP), que, no seu primeiro ciclo, auxilia os novos docentes acerca do embasamento teórico relacionado aos conhecimentos do campo educacional, incentivando-os e visando familiarizá-los com a sistemática de ensino e propiciar embasamento inicial relacionado ao conhecimento no campo educacional, necessário à condução do processo ensino-aprendizagem (ALMEIDA, DUARTE; OLIVEIRA, 2018, p. 9).

Tardif (2002) destaca a importância das relações entre professores mais e menos experientes em situações que permitem a partilha de conhecimentos produzidos nas oportunidades formativas em que os saberes construídos pela experiência coletiva podem ser sistematizados e objetivados, adquirindo a condição de conhecimento profissional, que realimenta as práticas e possibilita aos docentes fazerem uma análise crítica dos demais saberes, originados da formação inicial e continuada.

Na busca de sintetizar os aspectos inerentes aos desafios e às superações dos docentes que se inserem na AMAN, foi possível observar que os professores recorreram, para superar as dificuldades iniciais, as variadas formas de apoio. Além daquelas oferecidas pela instituição, foram também buscadas, por iniciativa própria, outras formas de aprendizado.

Os dados deste estudo corroboram o exposto por Tardif (2002), quando explica que o

período inicial da docência é uma fase de grande aprendizado, em que o professor, confrontado com as questões da prática profissional, assume uma postura crítica, passando a questionar a adequação dos conhecimentos obtidos na formação inicial. Segundo o autor, essa postura crítica é importante no desenvolvimento da autonomia profissional.

Foi possível, portanto, verificar que os docentes, diante dos desafios inerentes à inserção profissional, desenvolveram estratégias e buscaram apoios para superar as dificuldades. Entre as formas de superação, foram importantes o apoio dos chefes e colegas por intermédio do diálogo e da observação; a superação das questões relacionadas ao currículo e ao tempo para planejar as aulas; a busca de conhecimento do conteúdo, quando foram percebidas lacunas na sua formação; e a revisão das posturas em sala de aula e do trato com o discente da instituição. Esses aspectos permitem inferir que os desafios encontrados na inserção dos professores militares, em um contexto de ensino singular, foram aparentemente superados, segundo as perspectivas dos participantes e análise do pesquisador.

A análise dos dados permite deduzir que os professores participantes da investigação, embora encontrando dificuldades, em maior ou menor grau, no processo de início da docência na AMAN, puderam encontrar condições favoráveis para superar os desafios desse período de inserção na instituição e prosseguir no percurso de desenvolvimento profissional.

6.3 Formação continuada e desenvolvimento profissional: perspectivas dos docentes da AMAN

Os aspectos relacionados à caracterização e formação do docente participante da pesquisa, bem como motivações, expectativas, desafios e superações relacionados ao processo de iniciação profissional na instituição de ensino superior militar, analisados nos itens anteriores, permitiram iluminar elementos importantes que auxiliaram a compreender a formação continuada do docente da AMAN, segundo a perspectiva do professor, destacando os elementos considerados facilitadores ou dificultadores do desenvolvimento profissional.

Ao iniciar a discussão do terceiro Eixo Temático, que aborda algumas possibilidades de desenvolvimento profissional (formal ou informal) oferecidas ou buscadas pelo docente após a fase de inserção na AMAN, é assertivo relembrar que Day (2001, p. 203) define a formação continuada como o conjunto de atividades e oportunidades planejadas que podem ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar, cujas aprendizagens devam ser significativas aos docentes e, atender, também, às necessidades da instituição. No entanto, o desenvolvimento profissional implica também, segundo o mesmo autor (2001, p. 16), aprendizagens que

ocorrem, muitas das vezes, de forma esporádica e natural.

As possibilidades de desenvolvimento dos professores foram analisadas a partir do pressuposto de que, segundo Marcelo (2009a, p. 11), não existe um único modelo de desenvolvimento profissional docente e que este é um processo longo em que o professor é o sujeito que aprende de forma ativa a partir de situações concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão, considerando, também, que as experiências mais eficazes são aquelas que se baseiam no contexto do estabelecimento de ensino e se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores. Marcelo (1999, p. 193) contextualiza ainda que, em uma perspectiva curricular relativa ao desenvolvimento profissional, não se deve "perder de vista a enorme complexidade que representa uma proposta racional e ordenada de um fenômeno educativo tão díspar, assistemático e diverso como é o desenvolvimento profissional".

Portanto, é nesse ambiente, no caso, de ensino superior militar, de cultura bastante singular, que algumas possibilidades de aprendizagens e reflexões foram externadas.

Baseado no pressuposto acima citado, alguns excertos destacam a importância e a necessidade da renovação do conhecimento, bem como do processo de constante desenvolvimento profissional docente percebido pelos professores dentro do contexto acadêmico.

> *Em virtude da velocidade de trafegabilidade de informações nos dias atuais, o desenvolvimento do docente* ***não deve pautar-se, somente, em experiências passadas*** *e práticas "confortáveis que, outrora, funcionaram com excelência. (Prof. 11, Formação civil, grifo nosso).*
>
> *Caso o objetivo seja formar discentes (oficiais) que possuam um pensamento crítico, que me parece ser o mais adequado, é fundamental que* ***haja um processo constante de desenvolvimento profissional do docente****, para que este último tenha capacidade de instigar os discentes a pensar e a fazer as suas próprias avaliações a respeito de diversas situações que encontram e que encontrarão no decorrer de sua vida profissional. Caso o docente não busque capacitar-se, estará fadado a "fazer mais do mesmo", ou seja, tentará fazer com que os discentes internalizem os "conhecimentos transmitidos" de "forma burra" sem que antes tenham feito as suas próprias avaliações a respeito da questão, tornando-se, portanto, meros repetidores de uma "ordem" estabelecida e que talvez não seja a mais adequada para interagir com um mundo globalizado e interdependente como o nosso. (Prof. 27, Formação bélica, grifo nosso).*

As afirmações desses professores ressaltam a preocupação com a adequação de suas práticas às novas necessidades dos alunos, no cenário de mudanças sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo, e a consciência da inadequação de práticas pautadas em experiências passadas, em *"fazer mais do mesmo",* em um mundo que exige reflexão e pensamento crítico.

Shulman e Shulman (2016) explicam que a visão de educação é uma das características da aprendizagem de um professor competente, e o revelado pelos participantes acima descreve muito bem a disposição desses docentes em pensar o ensino como algo diferente de somente dar aula ou transmitir o conhecimento. Os relatos dos professores exteriorizam uma compreensão dos propósitos do ensino que vai além da atividade imediata da sala de aula, remetendo à percepção do próprio papel na formação de discentes capazes de refletir e interagir com o mundo globalizado. Essa visão ampla, segundo os autores citados, impulsiona o docente a buscar constantemente novos aprendizados, o que se pode constatar nos relatos dos professores da AMAN, quando expressam a compreensão da importância da atualização profissional.

Considerando, então, o provável desenvolvimento profissional do docente na instituição, o professor da AMAN percebe que, de forma geral, deve manter-se na busca pelo pleno processo de desenvolvimento, como aparece nos relatos abaixo:

> *Um professor nunca está plenamente desenvolvido, ainda mais na minha matéria. Todo ano temos que fazer modificações nos planos de aula, e uma vez ou outra no decorrer das aulas. Por isso, ao meu sentir, desenvolvi parcialmente e diariamente estou focado no desenvolvimento pleno. (Prof. 01, Formação bélica).*
>
> *Venho desenvolvendo à medida que realizo novos cursos de especialização, participo de seminários e palestras e aumento meu tempo de desempenho da atividade (Prof. 09, Formação bélica).*
>
> *Me desenvolvi bastante, sempre atento na busca de melhorias tendo por base minha experiência como aluno em 5 outras instituições de nível superior (Prof. 17, Formação civil, temporário).*

A compreensão desse processo como algo que está sempre em construção leva os docentes da Academia Militar das Agulhas Negras, conhecedores da importância de se desenvolverem profissionalmente, a buscarem oportunidades de formação e aprendizagens, dentro e fora da instituição, em cursos de pós-graduação ou atividades programadas por intermédio dos próprios agentes de ensino. Esses relatos sintetizam a percepção dos docentes acerca de seu desenvolvimento profissional na instituição. Desses excertos, observou-se que grande parte está satisfeita, mas se considera ainda em formação. Analisando a totalidade dos dados, foi observada uma similitude nas respostas dos dois grupos de docentes quando perguntados sobre a percepção do próprio desenvolvimento profissional na AMAN.

Continuando a discussão, os docentes abaixo descrevem oportunidades de ampliação do conhecimento durante a trajetória de professor da AMAN, que possivelmente favorecem o desenvolvimento profissional:

> *O desenvolvimento da docência na AMAN ocorre de várias formas: desenvolvimento através do* ***esforço pessoal****, através de* ***grupo de estudo****,* ***aprendizagem de técnicas pedagógicas****, com* ***companheiros com notório saber*** *e principalmente no* ***dia a dia da sala de aula*** *(Prof. 12, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *A ampliação dos conhecimentos e práticas docentes se dá pelo* ***estudo continuado, em outras instituições de ensino*** *fora do circuito militar, e também pelo* ***estudo de novas práticas pedagógicas*** *oriundas das áreas de psicologia, educação, cibernética, etc (Prof. 35, Formação civil, grifo nosso).*

Os excertos indicam que os docentes da AMAN reconhecem que as diversas oportunidades de capacitação, reflexão e aprendizagem, dentro e fora da instituição, são expressivamente relevantes para o processo de desenvolvimento profissional docente na instituição. Dentro de uma dimensão motivacional, Davis *et al* (2011, p. 830) acreditam que "a formação continuada deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir desvendar novas formas de ser, pensar e sentir [...]". Diante dessa perspectiva acerca de oportunidades de formação em serviço, apresenta-se a seguir uma discussão sobre os cursos de capacitação externos à AMAN, as práticas formativas na instituição, a capacitação não formal, e a influência do contexto no processo de desenvolvimento profissional do docente da AMAN.

Percebeu-se, na discussão que segue, que os aspectos referidos no item anterior acerca das possibilidades, das expectativas e dos desafios, que se mostraram muito específicos para ambos os grupos de profissionais da AMAN no momento da inserção na docência, não se mostraram, da mesma forma, relevantes na trajetória de formação de cada grupo na instituição, haja vista, possivelmente, o processo de (re)construção identitária docente dos professores de formação civil que se constituíram no contexto acadêmico militar. Essa inferência foi prematuramente exposta para facilitar a compreensão dos resultados que seguem.

6.3.1 Cursos de pós-graduação e as práticas formativas na AMAN

Diante de uma das perguntas do questionário, que solicitava ao docente colocar em ordem de importância as formações mais oportunas que pudessem propiciar um adequado processo de desenvolvimento profissional e, com isso, contribuir para o ensino na AMAN, os cursos de capacitação realizados fora da instituição foram indicados por uma ampla maioria dos docentes (85,5%) como os mais apropriados, dentre outras possibilidades de desenvolvimento profissional. Tal visão fica muito bem esclarecida nos excertos dos

professores que realizaram especializações externas à instituição:

> *No caso do trabalho docente, acredito ser importante a qualificação na prática docente com cursos de atualização. Incentivo a realização de pós-graduação (lato-senso e stricto-senso), incentivo a realização de pesquisas na área de atuação (Prof. 19, Formação bélica).*
>
> *No caso do professor da AMAN, o desenvolvimento profissional está ligado diretamente à formação e capacitação da área em que irá atuar como professor. Ou seja, o professor da AMAN deve constantemente buscar se especializar mais em cursos de pós-graduação (tanto stricto quanto Lato), participar de eventos educacionais, etc (Prof. 08, Formação bélica).*
>
> *Entendo que o processo de desenvolvimento profissional parte inicialmente do próprio indivíduo nos aspectos relativos à preparação intelectual, motivado por fatores diversos, tais como autorrealização e podendo chegar à necessidade funcional. **A partir daí, a instituição pode também contribuir**, disponibilizando os meios adequados ao exercício da função (Prof. 28, Formação bélica, grifo nosso)*

Observou-se nos relatos que os professores pleiteiam e valorizam a possibilidade de desenvolvimento profissional proporcionada por cursos de pós-graduação que ocorrem em diversas áreas do conhecimento.

Ao discutir as diferentes possibilidades no processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira, Day (2001, p. 203) explica que o desenvolvimento profissional dos docentes, além de se situar num contexto de aprendizagem amplo como atividade que contribui para o repertório de formas de aprendizagens usado atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e da instituição, não exclui a formação contínua de professores por intermédio de cursos, no caso de pós-graduação, principalmente de stricto sensu. Marcelo (1999, p. 150) corrobora o pensamento de Day e explica que esses cursos realizados, de forma autônoma pelos docentes da instituição, são casos relacionados à capacidade de autoaprendizagem do adulto, capaz de planejar, selecionar e dirigir a própria formação.

Colaborando com a argumentação de Marcelo e Day, Vaillant e Marcelo (2012, p. 30) explicam que, nesse processo de autoformação, o indivíduo "tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação", ou seja, há uma busca individual pelo conhecimento, conforme as necessidades identificadas pelo professor. Segundo os autores, essa busca autônoma e independente, que se objetiva por vezes na autorrealização profissional, decorre da vontade do docente de melhorar e mudar.

Esse processo por meio do qual o professor/ pesquisador busca o aperfeiçoamento, refletindo sobre suas práticas autonomamente, não ocorre, necessariamente, de forma isolada, pois, normalmente há a presença de um outro, no caso, o colega de curso ou o próprio

formador, que o auxilia no desencadeamento, consciente ou inconscientemente, de práticas reflexivas (LAROSSA, 1998a *apud* PASSOS, 2006, p. 208). Portanto, é nesse processo em que outro indivíduo auxilia na tomada de consciência de um saber fazer, ou seja, de se constituir profissional, que os indícios de aprendizagem e desenvolvimento profissional estão mais presentes.

Nesse sentido, o estudo na AMAN acerca da busca pelo conhecimento de forma autônoma pelo docente aproxima-se dos resultados apresentados por Basei (2009, p. 118), quando descreve que os cursos *stricto sensu* representaram um novo e importante movimento transformativo na construção da carreira e da identidade docente. Nesse sentido, a autora destaca a continuidade na formação profissional dos professores de Educação Física do Ensino Superior por meio da pesquisa aprofundada como componente essencial, na medida em que aponta novas possibilidades de ensinar e aprender, de rever verdades, concepções e modos de compreender, de interpretar de pensar e de agir.

Na AMAN, esses cursos nem sempre são patrocinados pela instituição, mas são apoiados na sua realização, seja por meio do incentivo dos chefes e colegas, seja por meio de liberações do expediente durante alguns dias da semana.

Confirmando o exposto sobre a importância de cursos de pós-graduação que são capazes de propiciar uma maior reflexão acerca da área de atuação docente, o apoio da instituição, com ou sem subsídios financeiros, é elencado por 83,4% dos participantes como primordial para a concretização da formação continuada docente.

Os relatos abaixo estão associados a esse apoio institucional, que possibilita a realização dos cursos de capacitação de longa duração, segundo as perspectivas dos docentes da instituição:

> ***Deve ser constante e sempre apoiado pela instituição**, que deverá oferecer condições adequadas (Prof. 23, formação civil, grifo nosso)*
>
> *[...] **apoio institucional** para que o profissional do ensino possa se atualizar e estar preparado para novos desafios (Prof. 22, Formação bélica, grifo nosso)*

Os depoimentos evidenciam a importância atribuída pelos docentes à continuidade da formação, sua disposição de envolver-se em constantes atualizações, bem como a expectativa de apoio por parte da AMAN.

No entanto, contrapondo o disposto, a grande maioria dos professores participantes expõe que busca ou buscou a capacitação por meios próprios por não ter à disposição patrocínio institucional. Esse aspecto aparece da seguinte forma na perspectiva dos

participantes:

> *A AMAN vem buscando nos últimos anos implementar um programa de capacitação. Mas isso é recente e ainda vem encontrando vários entraves, internos e externos. Pelo menos pela minha experiência pessoal, a capacitação tem sido algo buscado pelo próprio docente (Prof. 34, Formação civil).*
>
> *O grande mérito do desenvolvimento profissional docente na Academia Militar é a prática diária do magistério. Infelizmente, o aperfeiçoamento acadêmico ainda não consolidou a sistemática de apoio ao desenvolvimento docente, ficando a mercê de iniciativas individuais. Apenas em duas ocasiões (biênio 2001/2002 e 2004/2005) houve um MINTER (mestrado interinstitucional), mas em áreas distintas e sem uma continuidade do programa (Prof. 35, Formação civil).*
>
> *Para mim a capacitação foi de caráter pessoal, não teve nenhum apoio institucional (Prof. 21, Formação bélica).*

O contexto atual da economia nacional, a limitação de recursos e a incipiente mudança estratégica do Exército no tocante à modernização do ensino implicam que as oportunidades formais de aprendizagem devam ser promovidas pela instituição de forma otimizada e progressiva (BRASIL, 2010, p. 35). Diante desse cenário econômico, a utilização de subsídios próprios para a realização de atividades de capacitação externas à instituição tem ocorrido com certa frequência, e é percebida como um aspecto de oportunidade de melhoria para o Sistema de Ensino do Exército Brasileiro.

Percebe-se, também, que há professores que não procuraram o apoio de recursos financeiros de forma institucional por, de certa forma e em algumas ocasiões, o curso apontado como de interesse da AMAN ou do Departamento de Educação e Cultura do Exército não atender aos anseios do pretendente, como explicado pelo docente abaixo:

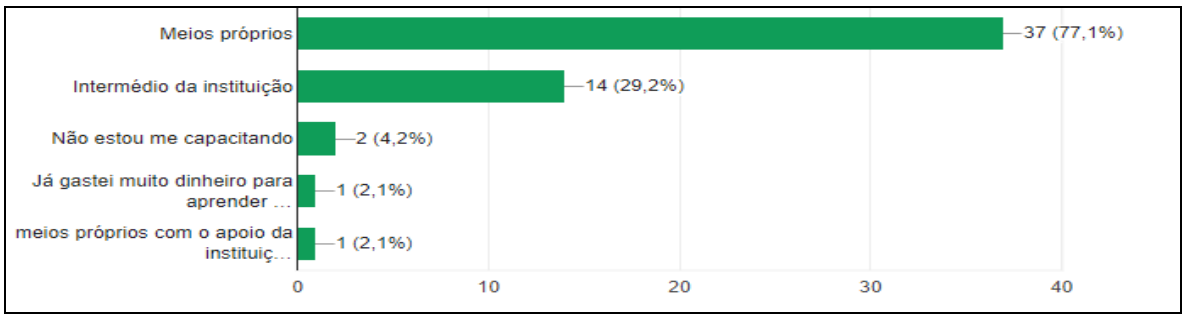
> *No caso específico do mestrado ou doutorado, caso o professor deseje contar com o apoio institucional da AMAN/Exército, é necessário que participe dos processos seletivos atinentes àqueles cursos apontados pelo DECEx como de interesse da Força, pois caso contrário, terá que realizar o curso por meios próprios (Prof. 27, Formação bélica).*
>
> *Ocorrem por meio [...] de enquadramento em portarias que regulam a passagem do oficial para o estado de "adido" enquanto cursa mestrado ou doutorado em outra instituição (Prof. 37, Formação civil).*

Alguns professores do efetivo profissional, segundo relatos, não buscam o apoio institucional por entenderem que o curso que está à disposição não os atende pessoalmente ou profissionalmente, ou por, em algumas situações, ficarem sujeitos a transferências de sede (movimentações territoriais) por passarem a situação de adidos. O militar pode perder temporariamente, ao ser transferido, alguns benefícios que lhes são de direito, e um deles é o

Próprio Nacional Residencial (PNR), que são casas para moradia concedidas ao militar e a sua família pelo tempo de permanência no local de trabalho. Não há garantia de disponibilidade de PNR ao militar na nova sede de localização do curso, e isso pode custar a ele o pagamento de aluguel pelo período de realização de sua capacitação.

Confirmando o exposto, foi observado nas respostas que aproximadamente 77% utilizaram os seus próprios recursos financeiros para se capacitarem; contudo 31,3% recebem ou receberam algum tipo de apoio da instituição para se desenvolverem profissionalmente. Esses dados estão clarificados no gráfico abaixo:

Gráfico 04 – Capacitação por meios próprios



Fonte: o autor

Finalizando a análise sobre a perspectiva do decente da AMAN acerca do apoio que recebe para as capacitações, os dados revelam que os cursos patrocinados pela Exército/AMAN têm ocorrido de forma limitada, o que deduz uma maior procura, também, por cursos de pós-graduação públicos. Em síntese, os dados revelam que os professores de formação bélica e civil valorizam oportunidades formativas além daquelas disponibilizadas pela rede oficial, buscando, voluntariamente e com recursos próprios, cursos de pós-graduação. Essa assertiva é corroborada na análise quando apenas 6,3% dos participantes, conforme o exposto no gráfico acima, declaram que não estão se capacitando, ou seja, uma porcentagem muito pequena dos respondentes.

Considera-se importante explicar que o os professores técnicos temporários, por não terem direito a PNR e não fazerem parte do universo do efetivo profissional que pode ser contemplado com subsídios financeiros para capacitações de longa duração, são considerados capacitados para o cargo que ocupam. Infere-se que os referidos professores temporários buscam cursos de longa duração com subsídios próprios e adaptam-se durante ou fora do expediente para as capacitações mais intensas.

> *Não tenho acesso a eles. Não fui autorizado a me deslocar para o mestrado que acabei perdendo (Prof. 17, Formação civil, temporário).*

Embora não ofereça, na perspectiva dos participantes, as condições plenas para a realização de cursos de pós-graduação, considerados por eles fundamentais para o seu desenvolvimento, uma vez que atuam na docência em nível superior, os dados indicam que a instituição oferece inúmeras possibilidades formativas disponibilizadas aos docentes pela equipe da coordenação pedagógica da Academia Militar das Agulhas Negras. Essas ações, que serão explicitadas a seguir, incluem o acompanhamento individualizado, bem como atividades de formação coletiva desenvolvidas pelos próprios agentes educacionais.

Segundo a perspectiva de 64,6% dos participantes da pesquisa, o professor da AMAN busca o acompanhamento pedagógico para a sua formação continuada e sinaliza, por intermédio dessa possibilidade, uma oportunidade de formação e desenvolvimento profissional.

A supervisão e orientação oportunizadas pela equipe de acompanhamento pedagógico é descrita por alguns participantes da seguinte forma:

> *Um profissional humilde e consciente das suas possibilidades e limitações sabe que deve haver uma troca permanente de experiências com os seus pares sobre a atividade exercida, não dispensando, evidentemente, a* ***providencial supervisão e orientação daqueles que possuem essa atribuição funcional.*** *Esse canal deve ser bastante incentivado para que ocorra a necessária oxigenação do ambiente de trabalho e a criação de uma mentalidade voltada permanentemente para a busca de melhores práticas pedagógicas e o enriquecimento/desenvolvimento profissional (Prof. 39, Formação civil, grifo nosso).*

Percebe-se, no depoimento, que o docente tem consciência de suas limitações e possibilidades e evidencia que o apoio para exercer a docência deve ser buscado não apenas com os chefes imediatos ou pares, mas também com os integrantes da equipe pedagógica. Essa postura revela a valorização, pelo docente, do apoio pedagógico individualizado no interior da AMAN.

Além do apoio individualizado, a instituição de ensino busca promover, segundo as percepções de seus docentes, diversas oportunidades de formação coletiva de curta duração por intermédio dos seus agentes da educação. De acordo com os dados analisados a partir do questionamento acerca da existência, na instituição, de possíveis encontros temáticos, sessões formativas, grupos de discussão e outros, 91,5% dos participantes apontaram a existência de inúmeras práticas formativas na AMAN.

Abaixo são apresentadas algumas possibilidades de formação que foram descritas pelos respondentes:

> *[...] seções que tem por missão realizarem **estágios** e outras atividades voltadas para a capacitação dos docentes ao longo do ano. (Prof. 36, Formação civil, grifo nosso).*
>
> *[...] **palestras, grupos de trabalho** para apresentação de novas técnicas. (Prof. 12, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *[...] Estágio de Atualização Pedagógico, anual, e a **publicação em revistas** da própria AMAN (Prof. 14, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *Estágio de adaptação de docentes, **Encontro de docentes do Ensino Militar entre as Forças Armadas**, Encontro de atualização pedagógica (Prof. 38, Formação civil, grifo nosso).*
>
> *No estabelecimento de ensino AMAN ocorrem alguns eventos tais como **workshop, fórum de discussão e simpósio** (Prof. 46, Formação bélica, grifo nosso).*

Os relatos indicam que o docente da AMAN tem inúmeras oportunidades de capacitação desenvolvidas no âmbito da instituição, com o propósito de aprimorar os conhecimentos e as práticas educativas. Essas atividades de trabalho pedagógico individual e coletivo de capacitação ao longo de todo o ano letivo da AMAN são concebidas mediante planejamento prévio e chefiadas pela equipe da coordenação pedagógica, visando estimular a construção do saber docente. Parte importante dos estudos sobre formação continuada de professores, descrito por Davis *et al* (2011, p. 832), permite entender que as capacitações devem ter como prioridade o coletivo do professorado de cada estabelecimento de ensino, imputando ao Coordenador Pedagógico "o papel central de articular as ações formativas de modo a promover o desenvolvimento da equipe pedagógica, e não o do professor individualmente".

A descrição realizada por Almeida, Duarte e Oliveira (2018, p. 8) permite entender como ocorrem as oportunidades individuais e coletivas que decorrem do Estágio de Atualização Pedagógica (ESTAP) na AMAN:

> A capacitação dos docentes ocorre, também, por intermédio do Estágio do ESTAP da AMAN, que é agendado no Plano Geral de Ensino da AMAN da seguinte forma: ESTAP inicial, que ocorre no início do ano letivo; e os três ciclos de formação continuada que ocorrem durante o ano. O Estágio, assim como outras atividades de capacitação, tem o caráter obrigatório para todos os atores educacionais deste Estabelecimento de Ensino.

Observa-se, também, que tais oportunidades de formação oferecidas em atividades coordenadas pela instituição possibilitam a criação de parcerias e trocas de experiências acerca de práticas educacionais, conforme relatos abaixo:

> *A AMAN tem incentivado muito a capacitação de seus docentes, através da busca de parcerias com várias IES renomadas do país e tem facilitado o acompanhamento dos diversos Cursos/Estágios (Prof. 26, Formação bélica).*

> *No ano passado foi criado o chamado Fórum Pedagógico, que elege um determinado tema e o coloca em discussão. Todos os docentes são chamados a participar e* ***a trocar experiências****. Além disso, ocorre também o Simpósio de Integração Disciplinar, momento em que docentes e discentes debatem assuntos afetos à profissão militar (Prof. 39, Formação civil, grifo nosso).*

A manifestação do professor indica que ocorreram mudanças em uma situação anterior relatada por Luchetti (2006, p. 110) sobre a busca de parcerias, quando a autora observou que: "as escolas do Exército têm mantido relacionamento com outras instituições civis, porém, relações nem sempre profícuas, sendo estas caracterizadas pelo intercâmbio superficial e assistemático, quase sempre, por mera troca de visitas". Segundo o excerto acima, na atualidade, as parcerias com as diversas Instituições de Ensino Superior têm ocorrido de forma profícua, promovendo, assim, o incentivo à capacitação dos docentes da AMAN. Defende-se que, somente atuando em conjunto, torna-se possível formar culturas institucionais que ofereçam apoio a professores em diferentes momentos da trajetória profissional (DAVIS *et al*, 2011, p. 833).

Com relação ao Fórum Pedagógico descrito por um dos professores, Tardif (2002) ressalta a importância da troca de experiência entre pares, do convívio e do conhecimento do seu meio profissional na construção de saberes docentes originados na experiência coletiva. O autor explica ainda que é importante considerar, dentro das instituições de ensino, o estabelecimento de espaços de socialização dos saberes e de aprendizagens entre os docentes.

Pode ser constatado nos depoimentos que os participantes percebem a relevância dos programas de capacitação coordenados e conduzidos pelos agentes educacionais da AMAN. Observa-se que, para a maioria dos docentes, essas atividades formativas vêm repercutindo positivamente na sua atuação profissional dentro da AMAN.

> *De um modo geral a capacitação* ***traz motivação*** *para enfrentar os problemas enfrentados no dia a dia em sala de aula. O profissional que não se atualiza não tem recursos adequados para proporcionar formação técnica adequada ao discente (Prof. 05, Formação civil, grifo nosso).*
>
> *O* ***uso de metodologias ativas*** *de aprendizagem tem sido sistematicamente abordado nos encontros pedagógicos da Instituição e tem* ***contribuído para a melhoria dos processos em sala da aula*** *(Prof. 13, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *Através da nossa participação nestas capacitações, assim como em qualquer outra atividade pedagógica, sempre aprendemos algo novo que nos leva a desenvolver ainda mais o nosso lado profissional.* ***A troca de conhecimentos*** *é sempre importante, ouvir outros profissionais é fundamental para o crescimento do professor (Prof. 31, Formação civil, temporário, grifo nosso).*

Diante da perspectiva de alguns participantes acima, conclui-se que as formações que

possibilitam trocas de conhecimentos, associadas ao uso oportuno de metodologias ativas de aprendizagem podem contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem em sala de aula, favorecendo, assim, possibilidade de desenvolvimento profissional do professor da AMAN. Segundo os estudos de Davis *et al* (2011, p. 838), a propagação do uso de ferramentas tecnológicas veiculada em cursos de curta duração, por mais que tenha um propósito individualizado, normalmente é valorizada pelo docente por auxiliar em questões relacionadas ao trabalho em sala de aula e pela assiduidade percebida nos eventos programados.

Day (2001, p. 223) explica que a formação contínua, seja em cursos de longa ou curta duração, tem um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores. São importantes, nesse processo, oportunidades para refletir sobre as finalidades do ensino, a implementação do currículo, o planejamento e a avaliação do ensino. São importantes também ações para aprofundar os conhecimentos teóricos e conhecer experiências de outros professores. No entanto, segundo o autor, atividades isoladas ou esporádicas, não relacionadas à função de ensinar, não contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Os depoimentos dos participantes permitem perceber que as possibilidades de capacitação de curta duração, bem como o acompanhamento pedagógico oferecidos pela AMAN, são valorizados pelos professores, mas não são considerados tão relevantes quanto os cursos que estimulam a reflexão mais aprofundada, como os cursos de pós-graduação, segundo a perspectiva dos participantes.

Observou-se que alguns docentes não se referiram aos programas de formação planejados pelos agentes da educação como espaços para reflexão, mas, após analisar alguns excertos, verificaram-se oportunidades de reflexões em encontros e sessões formativas e em grupos de discussão. Os relatos apareceram da seguinte forma:

> *A capacitação na AMAN acontece por meio de palestras, reuniões e encontros pedagógicos com todos os professores periodicamente, nos quais nos juntamos para conversar, discutir, trocar e aprender sobre os mais diversos assuntos relacionados à prática educacional (Prof. 30, Formação civil, temporário).*
>
> *Embora não haja concordância com todas as práticas pedagógicas que são apresentadas, há no mínimo uma reflexão sobre o método que o professor vem empregando (Prof. 44, Formação civil).*
>
> *ESTAP ocorre no início do ano letivo para a capacitação dos novos integrantes do corpo docente e a atualização dos antigos. São formados grupos de trabalhos onde se discutem temas tidos como relevantes para um melhor desempenho em sala de aula (Prof. 32, Formação civil).*

Percebe-se nesses trechos que, em algumas oportunidades de formação continuada, que ocorrem periodicamente na AMAN, os professores, juntamente com os agentes educacionais e palestrantes, buscam a reflexão por intermédio de trabalhos em grupo sobre o ensino. Anastasiou e Alves (2005) ressaltam a importância do trabalho em grupo, que pressupõe a interação, o respeito e a habilidade de lidar com o outro a fim de promover a construção da autonomia e o do autoconhecimento.

Retomando as contribuições de Day (2001, p. 57) que se apoia na teoria de Shön (1983, *apud* DAY, 2001) acerca do professor como prático reflexivo, as atividades desenvolvidas nas ações formativas realizadas na AMAN parecem estimular a reflexão sobre a ação, processo reflexivo que caracteriza as ações de planejamento coletivo e permite a análise, reconstrução e reformulação da prática no sentido de planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros. Já a reflexão acerca da ação representa uma postura mais ampla e crítica, que envolve questões de natureza moral, ética, política e instrumental implícitas na prática dos professores. Trata-se, portanto, de níveis de reflexão, que podem ser mais ou menos aprofundados e envolvem diferentes graus de complexidade, nem sempre possíveis no cotidiano docente. Como destaca Day (2001, p. 233), são raras as oportunidades para refletir, de forma mais abrangente e aprofundada sobre as finalidades e as práticas de ensino.

Dessa feita, não é possível afirmar se as ações desenvolvidas no local de trabalho promovem processos reflexivos de natureza diversa, no entanto, segundo Day (2001, p. 233), pesquisas indicam que professores que já ultrapassaram as fases iniciais da carreira tendem a beneficiar-se mais de formações que oferecem "perspectivas mais amplas sobre o seu trabalho". Ou seja, o professor que adquiriu maior segurança e confiança em seu conhecimento profissional tende a apresentar postura mais crítica e exigente em relação às propostas formativas.

Os dados expostos abaixo sugerem essas posições críticas, mostrando que algumas atividades planejadas de formação coletiva, segundo os respondentes, não contribuem para o desenvolvimento profissional do docente da AMAN, por não oferecem um equilíbrio apropriado entre as suas necessidade e o da instituição, ou seja, identificam apenas algumas iniciativas que pouco acrescentam na prática docente na AMAN. Seguem alguns relatos que expõem essas perspectivas:

> *Há estágios de atualização pedagógica, reuniões, fóruns pedagógicos e outros encontros. Ocorrem periodicamente e são muito bem organizados e conduzidos, embora* ***nem sempre enfoquem o que é de interesse das Cadeiras, mas sim os temas que são visualizados pela gestão como primordiais*** *(Prof. 14, Formação bélica, grifo nosso).*

> *Não identifico programas de capacitação docente na AMAN. Apenas **algumas iniciativas para apresentar algumas novas práticas** pedagógicas e palestras sobre assuntos diversos **que pouco acrescentam** na prática docente (Prof. 05, Formação civil, grifo nosso).*
>
> *O que me recordo são **alternativas tendenciosas** de aprimorar as práticas pedagógicas (Prof. 41, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *São **atividades curtas** com duração de 4 a 8 horas com **grandes efetivos** (Prof. 19, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *Em algumas ocasiões ocorrem os fóruns temáticos de educação, mas o **viés é fortemente voltado para elementos de aplicação de ferramentas didáticas** (Prof. 35, Formação civil, grifo nosso).*

Os comentários refletem a perspectiva de alguns professores a respeito de ações de capacitação que não partem das iniciativas dos próprios docentes e que, por vezes, abordam questões desinteressantes ou pouco efetivas. Davis et al (2011, p.) explicam, diante do estudo realizado acerca da formação continuada, que "ações pontuais tendem a ser insuficientes quando se pretende promover mudanças duradouras nas práticas pedagógicas e aprimorar a qualidade da educação oferecida". Percebe-se a maturidade profissional, quando os professores refutam e julgam reflexivamente as práticas de capacitações que lhes são estipuladas e percebem a importância de situações formativas que promovam, tanto a reflexão quanto o aprofundamento teórico sobre a prática docente, no contexto da sala de aula. Observou-se, portanto, que o Professor 08 percebe que os programas de capacitação, conduzidos na AMAN, muitas das vezes, são: "[...] *limitados e superficiais".*

Day (2001, p. 114) discute que a instituição, ao satisfazer as suas necessidades em detrimento das do professor que dela faz parte, pode estar se desviando das reais oportunidades de desenvolvimento profissional. Portanto, o desenvolvimento profissional é um processo que deve envolver, ao mesmo tempo, a instituição e seus docentes.

Como esclarece Marcelo (2009a, p. 10), as ações menos efetivas podem ser pouco valorizadas pelos professores quando estes questionam e criticam, reflexivamente, as ações formativas que lhes são impostas. Exemplificando o recorte do autor citado, os professores revelam que:

> *As novas práticas pedagógicas, **supostamente melhores, são impostas** pelo escalão superior. O corpo docente toma conhecimento destas por meio de encontros/instruções presenciais durante as quais tais práticas lhes são apresentadas. Quando consultados, os professores o são só para constar, uma vez que já foram decididas previamente quais são as "melhores práticas" a serem utilizadas (Prof. 27, Formação bélica, grifo nosso).*

> *Praticamente somente os programas realizados em IES civis têm realmente repercutido em minha atuação profissional (Prof. 10, Formação civil).*

No entanto, há uma contradição descrita quando se relata sobre a obrigatoriedade de adoção de novas práticas pedagógicas, supostamente impostas pela equipe de coordenação:

> *Os programas de capacitação contínuos na AMAN são, a meu ver, quase que individuais. Os poucos programas **sugestionam** ferramentas que não são obrigatórias e que, muitas vezes, não pertinentes ao assunto ministrado e à disponibilidade tecnológica da AMAN. (Prof. 08, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *Ainda há pouca compreensão de que o desenvolvimento profissional dos docentes é um processo longo e os resultados demandam tempo. Essa urgência acaba sendo aplacada sob a forma de novas tecnologias didáticas, mas isso é apenas uma das habilidades docentes (Prof. 3, Formação civil).*

Diante do exposto, observa-se nos relatos acima que a instituição busca apresentar aos docentes novas práticas e ferramentas pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula, contudo, percebe-se que algumas oportunidades não são compatíveis, ainda, com a limitada capacidade de aportes tecnológicos que o projeto arquitetônico oferece. Sendo assim, diante do aspecto da descontinuidade do que se aprende e o do que se colocam em prática, alguns programas não se tornam efetivos e valorizados pelos docentes da AMAN.

No entanto, percebe-se que, apesar das ressalvas quanto à adequação de algumas modalidades formativas, os professores entendem que a instituição está amadurecendo no sentido de proporcionar melhores condições de capacitação aos seus professores:

> *Estou satisfeito com o meu desenvolvimento profissional na docência, embora sempre haja espaço para aprimoramentos. Há que se reconhecer que somos humanos e a instituição também está sempre amadurecendo, ou seja, as melhoras estão ocorrendo, ainda que em um ritmo não tão acelerado quanto gostaríamos. (Prof. 14, Formação bélica).*

Compreende-se que grande parte dos docentes na instituição reconhece que ocorrem práticas formativas e, principalmente, compreendem a importância dessas práticas dirigidas pela equipe da Coordenação Pedagógica da AMAN.

Corroborando o exposto, foi possível constatar estatisticamente, por intermédio da pergunta sobre o nível de concordância em relação ao próprio desenvolvimento profissional docente na AMAN, que aproximadamente 65% dos participantes concordam ter se desenvolvido no percurso de docência na instituição. Não obstante, há professores que discursam que algumas oportunidades não oferecem um equilíbrio apropriado entre as necessidades dos docentes e as da instituição, ou são desinteressantes, superficiais e de pouca relevância.

Os relatos ajudam a compreender, também, que os cursos e programas são percebidos pelos respondentes segundo as suas condições de participação e disposição para o aprendizado. Indicam, ainda, que os docentes não se percebem, em algumas práticas formativas, como protagonistas nas decisões sobre a própria formação.

Na busca de sintetizar as aprendizagens disponibilizadas pela equipe da coordenação pedagógica da Academia Militar das Agulhas Negras, chegou-se à conclusão parcial de que os professores valorizam o apoio individualizado prestado pelos agentes de educação e que existem encontros durante todo o ano letivo para discussão e reflexão sobre assuntos pertinentes à Educação. No entanto, alguns docentes percebem que os encontros, considerados superficiais, pouco acrescentam na prática docente.

Como afirma Day (2001, p. 213), pesquisas mostram que a formação contínua pode produzir efeitos muito positivos no pensamento e na prática dos professores, refletindo também no aprendizado dos alunos. No entanto, é preciso que as ações levem em conta as fases de desenvolvimento, necessidades e propósitos dos docentes. Ao que parece, as ações formativas promovidas pelas equipes da AMAN, embora repercutindo, de forma geral, para o favorecimento do desenvolvimento profissional dos professores, vêm atingindo de forma diferenciada os diferentes extratos docentes, que podem percebê-las como mais ou menos relevantes e significativas.

Têm sido mais valorizadas aquelas ações que se aproximam mais dos interesses dos professores e que promovem a reflexão coletiva sobre as práticas. Como afirmam Passos *et al* (2006, p. 201), "[...] a reflexão sobre a prática, sobretudo sobre o próprio trabalho docente, representa um contexto altamente favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor", principalmente quando a prática é refletida coletivamente, como foi evidenciado nos depoimentos dos docentes. As atividades de reflexão compartilhada, segundo os autores, podem ser consideradas práticas promotoras de aperfeiçoamento docente e vêm repercutindo positivamente para o favorecimento do desenvolvimento profissional do professor da AMAN.

Dando continuidade ao exposto, Day (2001, p. 16) explica que o crescimento do docente nesse percurso de formação, que implica aprendizagem constante, muitas vezes, ocorre, também, de forma natural e evolutiva. Diante dessa concepção, serão destacadas algumas oportunidades não formais de aprendizagem e reflexão, recorrentes na AMAN, que são percebidas como valiosas pelos docentes.

6.3.2 Possibilidades não formais de aprendizagem

Ao discorrerem sobre as diversas oportunidades de desenvolvimento profissional, os professores referem-se a inúmeras situações que não estão previstas nas situações formais e planejadas de aprendizado da docência. Vaillant e Marcelo (2012) destacam a importância dessas situações de aprendizagem informal, citando que grande parte daquilo que os adultos aprendem não decorre de oportunidades de formação propostas pela instituição, mas ocorre em situações informais, por iniciativa do próprio sujeito ou na interação com colegas.

Diante desse pressuposto, serão descritas algumas oportunidades que surgem no contexto escolar que podem facilitar o desenvolvimento do docente na AMAN:

> *Meu desenvolvimento profissional na AMAN ocorreu através do mestrado com a melhoria das atividades lúdicas e através das* ***diversas funções exercidas****, pois coordeno o 1º e 4º anos desde 2016 e já coordenei o 2º ano nos anos de 2014 e 2015 (Prof. 29, Formação civil, temporário, grifo nosso).*
>
> *Considero que me desenvolvi bastante ao longo do tempo de docência na AMAN, pois as* ***experiências com diferentes turmas****,* ***diferentes níveis de conhecimento dos discentes e fatores externos que auxiliam ou interferem*** *negativamente no rendimento dos discentes fazem com que o professor tenha que flexibilizar suas condutas ao longo do ano (Prof. 28, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *Houve um desenvolvimento profissional muito grande não só no aperfeiçoamento como professor, mas também em várias outras áreas devido às* ***diversas missões em que participamos diariamente****.* ***Na nossa instituição sempre há aprendizado das mais diversas formas possíveis****. Hoje me sinto uma profissional muito mais capacitada e segura (Prof. 30, Formação civil, temporário).*

Segundo os relatos acima, observa-se que as diversas funções exercidas pelos docentes, as experiências com diferentes turmas, os diferentes níveis de conhecimento dos discentes, os fatores externos à docência e outras oportunidades podem constituir-se em fontes de construção de conhecimento que geram especificidades da função docente, e essas fontes podem favorecer o desenvolvimento profissional do professor da AMAN, se forem processadas, analisadas, avaliadas e refletidas teoricamente no contexto de trabalho com os colegas (IMBERNÓN, 2009, p. 48).

Um relato bastante pertinente a essa perspectiva encontra-se descrito abaixo, quando o docente relata sua aprendizagem em sala de aula:

> *A sala de aula é sempre um ambiente de transmissão de conhecimento e ao mesmo tempo de aprendizagem de ambas as partes. Alguns pontos de vistas apresentados pelos discentes na solução de determinados casos apresentam criatividades até então não observadas, que enriquecem o conhecimento do próprio docente que passa a incorporá-los (Prof. 12, Formação bélica).*

É oportuno destacar também que as fontes de construção de conhecimento, que

estejam ligadas às atividades em sala de aula e que possivelmente influenciarão a ação de ensinar, devem ser entendidas em uma perspectiva de "dupla transitividade" em que a função docente implica ser capaz de selecionar e transmitir os conhecimentos necessários, mas supõe também mediar o aprendizado do aluno, de forma que ele se aproprie desse conhecimento (ROLDÃO, 2007). Nesse processo, o professor, ao ensinar, também aprende e se desenvolve.

Confirmando o pressuposto de Roldão, Anastasiou e Alves (2005) explicam que o ato de ensinar não requer apenas transferência de conhecimentos, mas exige intenção e resultado desse ensino. Sendo assim, intenção sem resultado não há aprendizagem e, não havendo aprendizagem, não há apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Esse excerto do relato do docente acima, corroborado pelos relatos abaixo, evidencia claramente que a preparação para as atividades em sala de aula possibilita ao docente a oportunidade de refletir criticamente sobre a sua própria prática.

> *[...]* ***uma semana antes das minhas aulas*** *eu faço a reflexão como foi no ano anterior, pelas minhas anotações, e o que tenho que fazer para melhorar (Prof. 01, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *Tenho observado que o que mais favorece são as* ***dúvidas e perguntas feitas durante as aulas****. Esse é o termômetro que possibilita a reflexão e a busca de melhorias no processo ensino-aprendizagem (Prof. 13, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *O que mais me leva à reflexão é a* ***relação em sala de aula*** *com os discentes, diante de seus sucessos, seus fracassos, suas motivações e desmotivações (Prof. 23, Formação civil, grifo nosso).*

Observa-se nos relatos que a possibilidade de reflexão adveio da própria capacidade do docente, ao investigar sobre sua ação pedagógica, de identificar e diagnosticar, por vezes, problemas da sua própria prática em sala de aula (MARCELO, 1999, p. 183). Segundo Lomax (1990, p. 11 *apud* MARCELO, 1999, p. 183), a investigação sobre a própria ação é uma intervenção sobre a própria prática no intuito de melhorá-la.

Os excertos dos docentes acima indicam situações de reflexão e aprendizado a partir da prática, embora não ofereçam elementos para afirmar se resultaram em movimentos de transformação dessas práticas. Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que a experiência do trabalhador deve ser tomada como elemento essencial na formação, mas as oportunidades de reflexão sobre a experiência são essenciais para que a formação experiencial não fique restrita à prática mimética. Assim, aprendizado, formação e experiência se articulam no desenvolvimento profissional docente.

Em consonância com os dados até aqui expostos sobre as perspectivas das possibilidades de formação que são mais apropriadas para que se exerça a atividade docente

na AMAN, observou-se na tabulação que os professores colocam o apoio entre os pares como uma das mais valorizadas, dentre outras, na busca do desenvolvimento profissional docente, ficando atrás somente dos cursos de pós-graduação. De acordo com as perspectivas dos docentes da AMAN acerca do que tem sido mais oportuno para auxiliar no desenvolvimento profissional, o apoio dispensado entre colegas, por mais que não seja planejado, aparece como uma valiosa e indispensável oportunidade de desenvolvimento profissional na AMAN (79,2% dos docentes consideram que o apoio entre os pares é fundamental para o desenvolvimento profissional docente) se conciliada à reflexão sobre a própria prática (77,1% consideram que a reflexão sobre a própria prática é essencial).

Contextualizando, Day (2001, p. 45) explica que a docência ocorre num contexto em que as demandas ao trabalho dos professores vão além das destrezas pedagógicas e considera que a capacidade dos professores aprenderem com outros colegas no local de trabalho também é um fator-chave do desenvolvimento profissional contínuo.

Os relatos mais pertinentes a esse apoio entre colegas foram destacados entre os integrantes de uma mesma cadeira de ensino, conforme excertos abaixo:

> ***O docente precisa procurar sempre estar se atualizando**, se mantendo em contato com as inovações **e buscar debater com os colegas** e alunos sobre o ensino e as suas possibilidades (Prof. 25, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *Buscar sempre a **experiência dos mais antigos** na função e **somar aos seus conhecimentos**, tentando trazer inovações para a melhoria das aulas (Prof. 22, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *O diálogo franco e aberto entre os docentes e a **troca frequente de experiências**, expondo cada um as suas necessidades, características e expectativas deve ser o ponto de partida para qualquer planejamento. Quando isso é realmente feito, há um natural ajuste e uma convergência de foco altamente positiva para o sistema de ensino da AMAN e das disciplinas (Prof. 39, Formação civil, grifo nosso).*
>
> *Os **debates e reuniões no âmbito das Cadeiras** e participações em simpósios, encontros pedagógicos **favorecem a reflexão** (Prof. 33, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *Busco apoio nos colegas para resolver qualquer conflito. Pergunto como fariam se estivessem no meu lugar (Prof. 29, Formação civil, temporário).*

Esses relatos confirmam o papel relevante atribuído pelos professores às discussões interpares como fonte de conhecimento profissional, e, nesse processo, a importância conferida aos amigos críticos, que são capazes de complementar os conhecimentos, as experiências e as competências dos colegas (DAY, 2001, p. 80). Segundo Day (2001), o processo de o docente perceber-se formador de outro docente, partilhando sua experiência e refletindo de forma fundamentada acerca de suas próprias ações, é um aspecto essencial do

conhecimento profissional em que a consciência da própria ação docente é revelada para si mesmo e para o outro no diálogo reflexivo em que ambos aprendem. Marcelo (1999, p. 163), referenciando-se em Garmston (1987), explica que o apoio profissional de pares auxilia no aumento do diálogo e da reflexão através da observação e até do ensino.

Diante desses excertos, é possível inferir que o professor da AMAN, ao aprender com os pares ou professores mais experientes, usando seus conhecimentos constituídos na experiência cotidiana, tem a possibilidade de realizar uma análise crítica da sua formação inicial ou continuada, porque o exercício da profissão docente pode permitir a reflexão da prática à luz da teoria e o ajuste da teoria à prática.

Contextualizando, Tardif (2002) aponta a centralidade dos saberes experienciais, o conjunto de experiências e conhecimentos desenvolvidos no trabalho cotidiano e na discussão com os colegas, cuja fonte não está ligada somente à formação de professores e nem sistematizada em teorias, mas decorre de saberes provenientes da prática cotidiana da profissão. O autor ressalta que o conhecimento da experiência atua como um filtro, através do qual o professor legitima, ou rejeita, os demais saberes da formação.

Trazendo um paralelo da pesquisa que aborda também oportunidades de aprendizagem por intermédio de encontros informais, Kirsch e Mizukami (2011. p. 493) explicam que os debates e as reuniões permitem que seja propiciada autonomia ao professor, "seja para analisar e interpretar sua própria ação pedagógica, seja para dar soluções aos problemas com que se depara". As autoras discutem que o ator nesse contexto de ensino é um docente que não age sozinho, visto que existem tantos outros elementos nesse percurso formativo.

Percebe-se, portanto, que a possibilidade de apoio entre os colegas no ambiente acadêmico, com reflexão sobre a própria prática, pode conduzir a um processo de trabalhos colaborativos, que apresenta resultados altamente favoráveis ao desenvolvimento profissional docente (PASSOS *et al*, 2006, p. 202).

O que se observou nos relatos de apoios de pares, encontros e reuniões foram processos de trabalho colaborativo em algumas situações, mas não se pode afirmar que caracterizam uma cultura colaborativa. Day (2001, p. 130) observa que as culturas colaborativas envolvem relações "[...] espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, em que os professores usam seu juízo discricionário para iniciar tarefas ou para responder selectivamente às exigências externas [...]", enquanto que, nas situações de cooperação, as relações resumem-se a trocas de informações e conselhos voltados a questões imediatas e de ordem prática.

Segundo Passos *et al*, 2006, somente a reflexão compartilhada das práticas docentes

em um ambiente de ações coordenadas, planejadas e negociadas coletivamente deduz uma cultura colaborativa e catalizadora do desenvolvimento profissional. A "cooperação", para Fiorentini (2004, p. 50 *apud* PASSOS *et al,* 2006), consiste em um modo de trabalho coletivo em que, apesar de serem realizadas ações conjuntas e de comum acordo, estas não resultam de negociação conjunta, porque parte do grupo não tem autonomia e poder de decisão. Ou seja, parte do grupo que troca experiência acerca das práticas pode estar em situação de subserviência ou de desigualdade hierárquica.

Corroborando as ideias de Day, Lytle (1990, p. 515-519 *apud* LIMA, 2002, p. 53) explica que a concepção de colegialidade ou colaboração, percebida nas interações entre professores, deve ir além do simples fato de trabalhar bem em conjunto. A autora sugere o termo para as interações que assentam na responsabilidade partilhada, nas concepções coletivas de autonomia e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional.

Como ressalta Lima (2002), é preciso relativizar a ideia de escolas e grupos colaborativos em que todos os professores se envolvem em relações colegiais ricas e harmoniosas. Segundo o autor, observa-se mais frequentemente a existência de subgrupos ou núcleos em que as interações são mais intensas, que coexistem com outros subgrupos ou professores que interagem menos ou trabalham isoladamente.

Um aspecto destacado por Lima (2002) como indicador de culturas colaborativas é o modo como as instituições de ensino tratam a inserção dos seus membros recém-chegados, procurando integrá-los à cultura institucional. Esse é um aspecto que pode ser considerado favorável na AMAN, de acordo com os depoimentos dos docentes. Considerando as contribuições dos diferentes autores citados, os relatos dos docentes da pesquisa na AMAN mostram que as experiências de cooperação, evidenciadas nos apoios e nas trocas de experiências, são importantes para a construção do perfil do docente militar e para a superação das dificuldades diárias na AMAN. Embora não configurem uma cultura colaborativa no sentido amplo do conceito, indicam possibilidades de colaboração oportunas e favorecedoras do desenvolvimento profissional mais amplo do professor da AMAN.

Outra possibilidade de aprendizado não formal que emerge da análise dos dados está relacionada à capacidade do docente aprender de forma autônoma. Os relatos dos professores abaixo destacam, muito bem, como se descreve a busca autônoma, na instituição, pelo conhecimento profissional:

> *Busco sempre fontes gramaticais, textos originais, áudios autênticos e tento, mesmo que não muito frequentemente, ler obras de cunho pedagógico para o ensino de idiomas e outras mais afeitas ao enriquecimento cultural*

> *(clássicos da literatura hispânica etc.). Também procuro discutir com os colegas, pesquisar novas didáticas e estudar cientificamente as atividades que realizamos em sala de aula (Prof. 14, Formação bélica).*
>
> *Por meio de leitura de artigos e revistas, bem como em discussões no âmbito da cadeira (Prof. 42, Formação bélica).*
>
> *Lendo muito, visitando museus no Brasil e no exterior (por conta própria) e estudando os clássicos relacionados a minha área (Prof. 37, Formação bélica).*
>
> *Amplio meu conhecimento e habilidade como professor no dia a dia em sala de aula, além de muito estudo, leitura, cursos, encontros e troca com outros professores, instrutores e profissionais relacionados à área (Prof. 30, Formação civil, temporário).*

Tal prática, considerada como uma modalidade de "desenvolvimento profissional autônomo", segundo Marcelo (1999, p. 150), é coerente com os processos de aprendizado do adulto, como sujeito capaz de identificar suas necessidades, planejar e buscar o aprendizado profissional. Nessas situações em que os professores buscam aprofundar seus conhecimentos a partir de leituras que realizam, os docentes podem exercer maior controle sobre seu processo de formação.

Como ressaltam Vaillant e Marcelo (2012, p. 33), a autoformação não deve ser entendida como sinônimo de aprendizagem isolada, mas como um processo que pode ser individual ou em grupos, no qual a aquisição dos saberes está articulada às práticas sociais, que dão sentido a esse aprendizado. Para Kirsch e Mizukami (2011. p. 493), a busca da melhoria e da mudança de maneira consciente e comprometida com a aprendizagem dos alunos dá-se apenas quando o professor reflete sobre o seu ato de ensinar, mobilizando, nesse processo, diversos saberes para fazer e refazer a sua prática.

Os excertos abaixo revelam que esse processo de autoformação na AMAN envolve questões de brio profissional e também de estratégia na educação, quando docentes buscam melhorar a sua capacitação profissional para estimular a aprendizagem do discente:

> *O autoaperfeiçoamento dos docentes por meio de sua capacitação* ***é estratégico para o cumprimento da missão da AMAM*** *(Prof. 06, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *É de suma importância o desenvolvimento do docente por uma questão de* ***brio profissional****, adquirir conhecimentos úteis ao seu trabalho e desenvolver capacidades para melhor estimular a aprendizagem dos seus discentes (Prof. 12, Formação bélica, grifo nosso).*

Observa-se nos relatos que os professores percebem-se responsáveis pela própria formação e buscam, de forma autônoma, possibilidades para se desenvolver e aprender. Essa atitude está relacionada, por um lado, à motivação para o desenvolvimento e a mudança

pessoal e profissional, mas orienta-se também para a consecução do projeto institucional e coletivo.

Ao discutir a profissonalidade docente, Contreras (2002, p. 74) explica que ela se refere "[...] *às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*" (grifos do autor). Nessa perspectiva, a profissionalidade envolve não apenas as competências técnicas para o ensino, mas também concepções sobre as finalidades e os valores que orientam o trabalho docente. O autor destaca que ensinar implica um compromisso de caráter moral com o desenvolvimento dos alunos, e também com a comunidade na qual o docente está inserido e desenvolve sua prática. Tem, assim, uma dimensão ética e social, que está relacionada à autonomia como valor profissional.

A busca pelo conhecimento de forma autônoma, comprometida com a aprendizagem do aluno, também, aparece no relato do professor quando descreve que fica estimulado a estudar para responder às dúvidas dos cadetes e quando se sente instigado pelos chefes imediatos, conforme aparece nos excertos abaixo:

> *Sempre que se deixa uma* ***dúvida no discente*** *ficamos estimulados a pesquisar para solucionar aquela dúvida o quanto antes (Prof. 25, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> ***Os meus chefes imediatos*** *(Chefe de Cadeira) sempre me* ***incentivaram*** *a buscar o autoaperfeiçoamento. Sempre reconheceram a importância desse aspecto, tanto no âmbito pessoal quanto institucional. (Prof. 39, Formação civil, grifo nosso).*

Os chefes imediatos, também colegas experientes de trabalho dentro da instituição, na maioria das vezes, cooperam para o desenvolvimento profissional dos e entre os docentes da instituição ao estimular a autoformação. Essa forma de envolvimento superficial não é suficiente, segundo Day (2001), para ampliar o pensamento e a prática de ensino dos professores, mas reforça a cultura de estímulo ao estudo no contexto institucional.

Em síntese, as múltiplas funções exercidas pelos docentes, as experiências em sala de aula com diferentes turmas, a preparação das aulas, os diferentes níveis de conhecimento dos discentes, o aprendizado interpares, os fatores externos à docência, os conhecimentos relacionados à experiência prática, a capacidade do docente aprender de forma autônoma, as situações que estimulam a autorreflexão constituíram fontes de aprendizagens que possibilitaram o desenvolvimento dos professores da AMAN. Tais possibilidades foram destacadas na análise para inferir acerca do desenvolvimento do docente da AMAN, porque foram processadas dentro do contexto de ensino e contemplaram a atividade de reflexão.

As possibilidades não formais de aprendizado, portanto, são especialmente valorizadas

pelos docentes, o que leva a concordar com Marcelo (2009a, p. 10) quando afirma que "[...] as experiências mais eficazes de desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e se relacionam com as atividades diárias dos professores" e, também, porque apoiam-se em atividades que promovam oportunidades para que o conhecimento profissional se desenvolva de forma significativa e que tenha como foco no professor como sujeito que aprende.

6.4 Influências do contexto e da cultura organizacional no processo de desenvolvimento profissional do docente da AMAN

O desenvolvimento profissional entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém deve aprender algo num contexto concreto, citado por Marcelo (1999, p. 193), permite compreender a importância do espaço de atuação dos docentes da instituição no processo formativo desses mesmos profissionais. Entende-se, ainda, que os docentes da instituição e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção para o quadro de professores e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica e que a AMAN pode ser compreendida e estabelecida como uma instituição ímpar que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais e cultura própria (SILVA, 2006, p. 204-205).

Analisando o conceito de instituição em sua origem histórica, Saviani (2005), observa que as instituições são criadas para atender à determinada necessidade social, de caráter permanente, como é o caso da educação. Embora tendam à permanência, as instituições não são imutáveis e constituem-se nas práticas de seus agentes, que se relacionam entre si e com a sociedade, visando cumprir as finalidades da instituição.

Torna-se assim conveniente analisar nesse último Eixo Temático o desenvolvimento profissional dos professores nesse cenário institucional, que constitui e é constituído nas relações entre seus agentes. A partir desse pressuposto e considerando a AMAN como uma instituição voltada ao ensino militar, vinculada ao Exército Brasileiro, na qual o respeito às normas e à hierarquia são valores institucionais, torna-se importante compreender, nesse contexto, como se dá essa influência mútua sujeitos-instituição, o que implica considerar também a cultura institucional.

Segundo Sarmento (1994, p. 71), "a cultura organizacional corresponde ao conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados pela totalidade ou por parte dos membros de uma organização". Para o autor, esse "sistema partilhado de significados"

(SARMENTO, 1994, p. 94) confere unidade e previsibilidade às ações e relações entre os sujeitos que atuam no espaço institucional. Observa ainda que, na análise das interações e dos comportamentos dos sujeitos no espaço institucional, é preciso considerar que nas organizações coexistem grupos profissionais diversos, com valores e crenças próprios, que atribuem significado ao contexto no qual interagem, estabelecem laços informais de relacionamento entre si e com a estrutura de autoridade na instituição. Nessa coexistência, Shulman (2014, p. 206) explica que o "conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais até as características das comunidades e suas culturas", faz parte da construção da base de conhecimento do docente.

Portanto, é nesse contexto singular das relações que se constituem, não só entre os membros, mas entre os grupos e das pessoas com o contexto organizacional, que se constituem os conhecimentos dos docentes e se estabelece o clima da organização. Essas referências são muito pertinentes quando se considera o grupo heterogêneo de docentes da AMAM, com distintas formações, vinculações e perspectivas, que interagem nesse ambiente institucional.

Esse processo, individual e coletivo, de produção e reprodução da cultura organizacional, é construído por docentes das mais diversas origens e formações e por suas compreensões mais profundas dos códigos culturais que foram cristalizados no decorrer de seus percursos e suas experiências individuais e coletivas (TORRES, 2005, p. 439).

Contextualizando esse processo de constituição mútua entre sujeitos e instituição, Torres (2005, p. 438) explica que o processo de construção e reconstrução da cultura escolar perpassa, também, por uma complexa inter-relação entre estrutura e ação organizacional de seus agentes. De acordo com a autora, essa interconexão advém do ator, que depende da estrutura que o sujeita, mas também da produção, por esse mesmo ator, de novas lógicas e sentidos para essa cultura. Portanto, o conjunto de crenças, valores e ideologias dentro de um contexto escolar é o produto das relações dinâmicas entre os diversos sujeitos, atores nos processos de interação social que ocorrem dentro e fora da instituição, e a estrutura organizacional, que delimita as condições e possibilidades das ações dos sujeitos nesse contexto.

Analisando a influência da cultura organizacional no desenvolvimento profissional, Marcelo (1999, p. 195) cita outros aspectos que compõem a cultura escolar e podem favorecer ou dificultar processos de formação autônomos e colaborativos, tais como: a história passada e presente da instituição, a disponibilidade de recursos materiais e a existência de um clima de

confiança. A partir de alguns desses aspectos e dos demais já citados anteriormente, algumas inferências foram emergindo da análise das respostas dos participantes.

Compreendendo os aspectos do contexto e da cultura organizacional como elementos essenciais no processo de desenvolvimento profissional dos professores, foi possível apreender alguns aspectos relevantes nos relatos de docentes da AMAN que permitiram analisar a questão da influência desse contexto escolar e também militar.

Na sequência, explicitam-se trechos de relatos acerca da influência do contexto acadêmico da instituição de ensino superior militar no favorecimento do desenvolvimento profissional docente:

> *O contexto da AMAN é bastante propício para o meu desenvolvimento profissional, pois o **clima de trabalho é muito amistoso** e as pessoas são excelentes, tanto na dimensão moral quanto na profissional (Prof. 14, Formação bélica, grifo nosso).*
>
> *O **ambiente de estudo** na AMAN é um estímulo ao desenvolvimento da atividade de ensino cada vez mais voltada para o profissionalismo (Prof. 25, Formação bélica, grifo nosso).*

Percebe-se nos excertos acima o sentimento de satisfação por parte de alguns professores ao relatarem o clima amistoso de trabalho e o ambiente favorável ao estudo na AMAN. Ao discutir as relações entre cultura e clima organizacional, Sarmento (1994, p. 103) observa que "enquanto a cultura tem uma natureza holística, remetendo para o universo dos aspectos cognitivos e valorativos das organizações, o clima refere-se aos aspectos especificamente perceptivos dos atores nas organizações". O clima diz respeito, portanto, à forma como a organização é percebida pelos seus membros e aos comportamentos destes na organização. Portanto, o contexto da AMAN, em que os laços de sociabilidade entre os docentes são acentuados, permite inferir que o clima de trabalho pode influenciar na cultura voltada para o estudo e aprendizado profissional.

Consequentemente, desse sentimento de satisfação, infere-se que o bom clima de trabalho na AMAN, relacionado a uma cultura escolar que valoriza o aperfeiçoamento do professor, e as oportunidades de estudo propiciadas aos professores têm auxiliado no desenvolvimento profissional do docente. O relato a seguir corrobora essa posição:

> *A Academia nos ensina muito, primeiro por se tratar de uma instituição séria e responsável, preocupada com a educação do cadete e, segundo, por ser um ambiente educacional de Ensino Superior. Somos levados a aprender sobre variados assuntos e a buscar cada vez mais conhecimento para transmitir ao nosso público, que apresenta um alto nível de exigência (Prof. 30, Formação civil, temporário).*

A Academia Militar, segundo o relato do professor temporário, é considerada uma instituição em que o ensino é levado a sério. É percebida também não só como um ambiente de ensino, mas como um espaço de aprendizado docente. Essa perspectiva cultural está entrelaçada ao sentimento de responsabilidade do docente em apreender novos conhecimentos e ter condições de garantir, de forma efetiva, o aprendizado dos alunos.

Os relatos permitem também concluir que, ao buscar valorizar e capacitar os seus professores, a instituição tem um retorno que decorre da satisfação dos docentes e da qualidade do ensino oferecido aos alunos. Essa interconexão ou troca mútua, como explicou Torres (2005), advém das relações favoráveis entre a organização e o ator, que percebe as condições para seu desenvolvimento e retribui, ao formar o discente e favorecer a instituição com novas lógicas e sentidos culturais. Destarte, o estímulo ao estudo, as oportunidades de aprender com a instituição e o prestígio que lhe é dado por seus agentes são grandes oportunidades de desenvolvimento docente e também da AMAN.

Confirmando o acima exposto, os relatos indicam que o contexto da AMAN, além de ser ambiente de troca de relações, é percebido como uma escola por seus integrantes, oportunizando cursos de capacitação também fora da instituição aos seus docentes. Esse aspecto da cultura organizacional de estímulo à capacitação profissional e de influência no clima de trabalho escolar foi destacado por vários professores, como no extrato abaixo:

> *Tenho recebido estímulos frequentes por conta do novo "Ar" que se respira na Instituição, onde a busca pelo autoaperfeiçoamento, através dos cursos de Mestrado/Doutorado, tornou-se a meta a ser atingida (Prof. 26, Formação bélica).*

A cultura de estímulo à realização de cursos externos, não relacionados apenas às atividades militares, indica que a instituição tem observado os preceitos do Processo de Transformação do Exército (BRASIL, 2010), que coloca em sua terceira edição a preocupação com a capacitação dos seus recursos humanos. Em corroboração, Day (2001, p. 126) ressalta que "[...] a cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores", o que leva a inferir que a cultura de incentivo ao estudo na AMAN é percebida pelos professores como estimulante na busca pela formação.

Os três excertos abaixo confirmam o apoio institucional da AMAN para a realização de cursos aos seus docentes, segundo as perspectivas dos professores:

> *A AMAN apoia seus docentes para que busquem seu autoaperfeiçoamento por conta própria ou **por meio da instituição** (Prof. 07, Formação bélica, grifo nosso)*

> *Atualmente, parte do interesse do militar e é **solicitado** aos escalões superiores (Prof. 04, Formação bélica, grifo nosso)*
>
> *Existe o Plano de Cursos e Estágios – Estabelecimentos de Ensino Nacionais (PCN-EEN). É a melhor maneira encontrada pela instituição para aperfeiçoar e capacitar os professores (Prof. 43, Formação bélica)*

Um exemplo decorrente de alocação de recursos para a realização de capacitações externas de longa duração é a pós-graduação *stricto sensu* em Educação, situação que contempla três dos alunos da turma de 2017 do Mestrado em Educação Profissional da Universidade de Taubaté (UNITAU).

Os relatos acima estão correlatos à possibilidade de apoio financeiro para a realização de cursos presenciais, porém, a dispensa ou liberação do professor durante o horário de expediente em alguns dias da semana, sem prejuízo das atividades escolares (aulas e serviços) também faz parte da cultura de estímulo ao estudo, como aparece nos relatos dos docentes abaixo:

> *O chefe me liberava às sextas-feiras para assistir às aulas do mestrado. (Prof. 29, Formação civil, temporário).*
>
> *Ocorrem por meio de dispensas do expediente, sem ônus para a instituição [...] enquanto cursa mestrado ou doutorado em outra instituição. (Prof. 37, Formação civil).*

Essas dispensas durante o expediente para realização de cursos de capacitação, de certa forma, podem ser entendidas como elementos da cultura de estímulo ao aperfeiçoamento e são percebidas pelos docentes como uma efetiva oportunidade de aprendizagem e possibilidade de favorecimento ao seu desenvolvimento profissional na AMAN.

Em contraposição ao destacado até o presente momento, é importante ressaltar que, em algumas das vezes, a carga de trabalho paralela às atividades de ensino na AMAN não favorece a realização dos mais diversos cursos presenciais de pós-graduação. Alguns relatos explicam essa dificuldade no contexto da organização:

> *Na AMAN, são tantas as atividades que o docente realiza, que **pouco tempo ele tem para realmente buscar se aperfeiçoar**. É obrigado, assim, a **buscar o aperfeiçoamento, na maior parte do tempo, em horários fora do expediente** (à noite ou finais de semana) (Prof. 36, Formação civil, grifo nosso).*
>
> *Solicitei dispensa para fazer o Doutorado e fui liberada no dia que havia aula, mas **as atividades aumentaram, dificultando a existência de tempo livre para realizar pesquisa e leitura de base teórica da pesquisa. Conclusão: não houve como dar continuidade aos estudos.** No momento, na AMAN, vejo mudança de atitude porque há interesse na titulação do professor, mas essa postura no meio militar é bem recente (Prof. 16, Formação civil, grifo nosso).*

> *Diria que, de uma maneira geral, o contexto apresenta-se favorável ao desenvolvimento profissional, visto que muitos docentes estão buscando o autoaperfeiçoamento e isso cria uma sinergia, um ambiente marcado até por uma saudável competição.* ***Os professores percebem que a qualificação está na ordem do dia e que a instituição, apesar da pesada rotina, por vezes massacrante, está abrindo caminhos para que os professores consigam se aperfeiçoar.*** *[...].* ***O tempo do docente poderia ser mais respeitado****, inclusive o necessário ócio criativo. Em muitas oportunidades isso não é respeitado ou levado em consideração (Prof. 39, Formação civil, grifo nosso).*

Observa-se na percepção dos professores que a qualificação profissional é valorizada pela cultura da AMAN e que a instituição tem buscado caminhos para o aperfeiçoamento de seus docentes, porém, por mais que o ambiente seja favorável à autoformação, a pesada rotina de serviços e encargos de trabalho organizacional e acadêmico tem interferido no processo de desenvolvimento de alguns profissionais. Para Shulman e Shulman (2016, p. 129-130), a aprendizagem dos professores com base na reflexão e análise crítica de sua prática é questão central no processo de desenvolvimento profissional docente, porque a complexidade das rotinas simultâneas exige muito dos professores no momento da prática.

A falta de tempo devido às múltiplas responsabilidades que se acumularam sobre o professor da AMAN, que parecem sobrecarregados com o trabalho, aparenta ser um dos elementos fundamentais que dificultam o seu processo de desenvolvimento. Esses docentes parecem lutar em diferentes frentes para buscar tempo de estudo para uma pertinente qualificação que, inclusive, atenda aos anseios da instituição, que tem procurado oportunizar capacitações ao seu corpo docente.

Foram descritas oportunidades de apoio ao estudo que influenciam positivamente o desenvolvimento dos professores no contexto acadêmico, bem como o aspecto negativo relacionado à grande carga de trabalho estranha à docência que dificulta a autoformação docente. Porém, os docentes descrevem, também, que, além desses aspectos relacionados, o inadequado aporte físico das salas de aula traz interferências na atividade de ensino e, consequentemente, no desenvolvimento dos docentes. O relato do professor descreve o sentimento negativo por esse aspecto do contexto institucional:

> *As condições oferecidas não permitem o desenvolvimento integral. Dificuldade com meios (sala de aulas restritivas e acesso a internet ruim), e de tempo (muito tempo usado para atividades estranhas ao ensino) impossibilitam a transposição dos conhecimentos adquiridos na capacitação para a prática docente (Prof. 19, Formação bélica).*

Segundo os participantes, a falta de estrutura física em tecnologia de informação, de pontos de internet nas salas de aula, dentre outros, impossibilitam a utilização dos mais

diversos recursos de aprendizagem oportunizados, inclusive, pela equipe de acompanhamento pedagógico da instituição. Com relação à infraestrutura, Luchetti (2006, p. 110) já afirmava em seu trabalho de mestrado em Educação, cujo tema foi "O ensino no Exército Brasileiro: histórico, quadro atual e reforma", sobre as inadequações dos espaços físicos e o insuficiente recurso financeiro para a área da informática, ambos destinados à educação nos estabelecimentos escolares militares. Segundo a autora: "os reflexos desses aspectos negativos fazem-se ressentir na prática ensino-aprendizagem como falta de espaço e material para tornar as aulas, ou instruções, mais dinâmicas, repetição da prática pedagógica de décadas atrás [...]" (LUCHETTI, 2006, p. 110). Essa dificuldade de recursos no contexto acadêmico, percebida pelos docentes como um elemento contraditório entre uma proposta de estímulo à inovação e as condições para sua implementação, influencia negativamente no processo de desenvolvimento profissional do docente da AMAN.

Dentre esses aspectos considerados negativos pelos respondentes do questionário da pesquisa, outro está relacionado ao sentimento de desvalorização no contexto da AMAN, expresso por docentes da Divisão de Ensino, por não serem contemplados meritocraticamente com pontuações na carreira como os oficiais instrutores da mesma instituição.

> *Há dentro da Instituição diferenças entre grupos docentes no tocante a acesso a cursos e reconhecimento do mérito profissional (por exemplo, instrutores recebem pontuação por seu desempenho funcional e professores não). Essa diferenciação acaba por desprestigiar o empenho e a busca por aprimoramento profissional docente (Prof. 35, Formação civil).*
>
> *Na verdade* ***o contexto em que o docente trabalha exerce uma influência muito negativa****, uma vez que o professor na AMAN é extremamente desvalorizado. Portanto,* ***aqueles professores que buscam se capacitar, o fazem realmente por uma questão de satisfação pessoal,*** *ou mesmo porque sabem que fora da Instituição Exército serão reconhecidos como melhores profissionais (Prof. 27, Formação bélica, grifo nosso).*

Segundo os relatos, a desvalorização percebida por alguns docentes dentro do contexto da AMAN, em que ocorre uma diferenciação meritocrática entre a atividade de instrutor e a de professor, poderia dificultar o processo de desenvolvimento profissional desses professores.

Essa situação é coerente com o apontado por Sarmento (1994), quando ressalta que a unidade conferida pela cultura organizacional não é plena, mas comporta processos de significação divergentes por parte de grupos específicos dentro da organização, o que pode dar origem a subculturas, ou seja, formas culturais diversas nas relações de grupos entre si e com a estrutura de autoridade e poder na organização. O que se observa nos relatos dos professores é que a percepção sobre o clima favorável à formação docente comporta diferentes significações, decorrentes da posição institucional e das funções exercidas pelo decente na

instituição.

Os resultados da pesquisa revelam que existe outro aspecto, ligado ao anteriormente citado, que poderia possivelmente não estar motivando o prosseguimento na docência da AMAN e, consequentemente, interferindo na adesão à cultura institucional de promoção da formação docente. Os relatos dos professores estão relacionados à perspectiva docente na instituição de ensino superior.

> *Falta de perspectivas para a carreira do magistério (Prof. 06, Formação bélica).*
>
> *Como docente o desenvolvimento profissional, ao meu ver, parte de iniciativa e desejo do indivíduo pois não há ainda valorização para alguém que deseje desenvolver-se profissionalmente na área da educação. A criação de um quadro específico para o magistério não supre a necessidade de valorização. As recentes portarias que auxiliam na especialização dos docentes são boas, mas ainda há incertezas quanto ao desfecho dos processos de especialização destas portarias (Prof. 41, Formação bélica).*

A possibilidade de um efetivo plano de carreira para o docente militar que crie melhores condições de oportunidades e valorização é um dos ensejos de melhoria na profissão militar pretendida pelos professores da AMAN. Esse aspecto relacionado ao plano de carreira pode desestimular, inclusive, a busca pela docência na instituição.

As análises de Tardif (2002), quando discute a situação de professores em situação desfavorável, trazem elementos para compreender a insatisfação de alguns grupos de professores da AMAN em relação às possibilidades da carreira docente. O autor aponta que a falta de perspectivas na carreira, bem como a sensação de serem menos valorizados que os demais docentes, pode comprometer a identificação com a profissão e o desenvolvimento das competências pedagógicas desse grupo de professores.

Não se conhece no Exército, atualmente, um plano de carreira para todos os docentes que estão atuando em sala de aula e sim uma sistemática de aproveitamento de qualificações funcionais específicas em que o profissional militar deve passar por um processo seletivo e atender aos requisitos estabelecidos pelo Estado-Maior do Exército.

Contextualizando, o Estado Maior do Exército (BRASIL, 2015) aprovou uma diretriz de aproveitamento de recursos humanos provenientes do meio militar, que tem por objetivo principal:

> [...] permitir o melhor aproveitamento de capacitações, vocações e talentos individuais de militares em áreas de interesse da Instituição e proporcionar-lhes a oportunidade de prosseguimento na carreira, desempenhando cargos e exercendo funções correspondentes às respectivas Qualificações Funcionais Específicas (QFE).

A diretriz proveniente da Portaria nº 242, que regulamenta essa sistemática de aproveitamento de militares, encontra-se em caráter experimental e descreve que "aqueles que optarem pelas qualificações funcionais específicas poderão seguir um plano de carreira diferente, sendo direcionados para a realização de cursos na área escolhida, os quais terão a equiparação com os cursos dentro do Exército" (BRASIL, 2015). Isso, segundo a mesma diretriz, possibilitará a ascendência funcional na profissão, de acordo com o desempenho demonstrado, e os qualificará a preencher cargos relevantes em diversas organizações militares, inclusive na área da Educação.

Nessa análise sobre a perspectiva dos docentes em relação ao seu contexto de atuação profissional, mostra-se um contexto institucional onde não tem sido tarefa fácil aos professores exercer o protagonismo em seu desenvolvimento docente. Todavia, apesar de alguns aspectos desfavoráveis, especialmente aqueles relacionados à desigualdade nas condições funcionais dos diferentes grupos de docentes e à limitação de algumas condições estruturais, a instituição é valorizada e percebida como um espaço favorável ao desenvolvimento profissional docente.

O aspecto cultural da instituição é, portanto, um importante elemento que pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos processos de formação autônoma e de colaboração, caso esteja centrado no estabelecimento de ensino, e, dessa forma, interferir no desenvolvimento profissional do docente da AMAN. Partindo desse pressuposto, os aspectos relatados nesta pesquisa estão relacionados ao reflexo da ordem organizacional e também do produto relacional entre os diversos sujeitos.

Os dados nos levam a concordar com Imbernón (2009, p. 43), quando ressalta que o desenvolvimento profissional não decorre apenas da formação realizada pelo professor ao longo da carreira, mas envolve um conjunto de fatores que incluem as estruturas hierárquicas, progressão na carreira, clima organizacional e outros, que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento dos professores. Pode-se concluir que, no caso da AMAN, a influência do contexto e da cultura organizacional mostra-se favorável, embora com diferenças na percepção de alguns docentes, para o desenvolvimento profissional dos professores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais não representa um trabalho simples considerando as diversas leituras do referencial teórico que embasou o percurso metodológico e o processo de coleta e de análise dos dados.

O tema da pesquisa está relacionado à perspectiva do docente da AMAN acerca do seu desenvolvimento profissional. Nessa empreitada, a fundamentação teórica e o percurso metodológico permitiram expor alguns aspectos de um tema ainda pouco discutido no âmbito da educação superior militar. Ainda que as considerações do presente estudo não se prestem a generalizações, entendemos que trazem elementos para compreensão das práticas formativas que facilitam o desenvolvimento profissional, ao expor a perspectiva de seus docentes.

Para a realização da pesquisa em uma instituição de ensino superior militar, especificamente na Academia Militar das Agulhas Negras, partiu-se da problemática de como ocorre o processo de desenvolvimento profissional dos professores. Os objetivos específicos, que orientaram a busca de respostas a esse questionamento, guiaram a investigação sobre a perspectiva de docentes a respeito do processo de desenvolvimento profissional do professor nessa instituição.

Dentro das possibilidades de abordagem metodológica, considerando que os objetivos da pesquisa estão voltados para a compreensão de sentimentos relacionados ao ingresso docente no Ensino Superior Militar e da perspectiva desse profissional acerca do seu desenvolvimento profissional na trajetória acadêmica militar, optou-se por percorrer um caminho que se apoiou principalmente em metodologia de natureza qualitativa, mesmo utilizando, também, dados de natureza quantitativa. Nesse aspecto, o questionário tipo survey ofereceu dados que permitiram caracterizar o corpo docente, bem como compreender a perspectiva dos docentes sobre seu desenvolvimento profissional, nesse contexto institucional peculiar que é a AMAN.

A caracterização dos docentes do ensino universitário da Divisão de Ensino da AMAN mostrou um grupo bastante heterogêneo, com histórias de vida, trajetórias de formação e de carreira diversas, o que revelou diversidades de concepções e posturas em relação à ação docente na fase de inserção na AMAN.

Observou-se que a idade e o tempo de docência não são condições determinantes na inserção profissional. Embora esses fatores sejam relevantes, constatou-se que as perspectivas mais positivas no período inicial da docência são relacionadas, na maioria dos casos, à experiência anterior como aluno da instituição, que leva à identificação com a carreira e a

instituição militar. Por outro lado, o desconhecimento do contexto institucional levou alguns docentes a perspectivas muito otimistas, que, ao não se confirmarem, promoveram frustrações quanto às condições de ensino, do aluno e da estrutura física, as quais podem ser consideradas como pontos de reflexão para a discussão sobre o desenvolvimento profissional do docente no decorrer da carreira na AMAN.

Destacaram-se, então, nessa fase de inserção, diferenças de percepções entre dois grupos de docentes, os de formação bélica e os de formação civil. A análise evidenciou que essas diferentes condições, especialmente aquelas relacionadas à formação e vinculação institucional, afetaram a motivação e as expectativas relacionadas ao ingresso e ao envolvimento no próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, bem como influenciaram nos aspectos relacionados à abordagem dos desafios que foram superados de diferentes formas por seus distintos integrantes.

Constatou-se, portanto, que os aspectos acerca das possibilidades, das expectativas e dos desafios, que se mostraram muito específicos para ambos os grupos de professores da AMAN no momento da inserção, não se mostraram, da mesma forma, relevantes na trajetória de formação de cada grupo na instituição, haja vista, possivelmente, o processo de (re)construção identitária docente dos professores de formação civil que se constituíram no contexto acadêmico militar.

Os resultados apontam que, não obstante as peculiaridades do contexto de ensino militar, muitas das questões apontadas pelos docentes da AMAN são, inclusive, similares às referidas em estudos com docentes "ingressantes" de instituições não militares, entre elas a compreensão das posturas e atitudes esperadas na relação docente-discente; a busca do conhecimento pleno da disciplina; a gestão do tempo e o planejamento das aulas; a relevância da aprendizagem com os pares; a importância do ambiente e da cultura institucional no processo de inserção na docência.

Os dados sobre a trajetória formativa do docente na instituição revelaram que grande parte dos professores tem buscado a autoformação por intermédio de cursos de pós-graduação, tornando evidente a preocupação e a necessidade que sentem em ampliar seu conhecimento, além de buscar qualificação em seu trabalho e aprimorar cada vez mais o ensino que oferece ao corpo discente. Observou-se que os cursos de capacitação *stricto sensu* são os mais favorecedores para o processo de desenvolvimento profissional, segundo a percepção dos docentes, por propiciarem reflexão mais aprofundada acerca da área de atuação docente. Os dados mostraram, inclusive, que essa constante busca por especializações tem evoluído nos últimos anos no sentido de a Instituição, Exército Brasileiro, propiciar melhores condições e

possibilidades aos seus recursos humanos.

Da análise dos dados relativos aos processos de aprendizagem oferecidos no contexto escolar, verificou-se que algumas oportunidades coletivas não oferecem um equilíbrio apropriado entre as necessidades dos docentes e as da instituição. Os resultados indicam que os docentes questionam e criticam aquelas que são percebidas como treinamentos ou apenas aquisições de competências para aplicação em sala de aula.

Observou-se, no entanto, que a instituição promove e estimula processos de cooperação e partilha de experiências entre os docentes. Essas oportunidades de aprendizagem surgidas em situações não formais, como é o caso do apoio dos chefes e entre pares, potencializadas pelo ato de reflexão da própria prática docente, são valorizadas pelos professores da AMAN e, segundo suas perspectivas, contribuem para o desenvolvimento profissional.

Conclui-se que o docente da instituição valoriza a autoformação e também as capacitações formativas na instituição, com ressalvas, mas considera, sobremaneira, a experiência profissional. As diversas possibilidades de desenvolvimento oportunizam melhores condições de atuação profissional em sala de aula e auxiliam, sobretudo, na compreensão da docência em ambiente militar e no envolvimento com o contexto escolar. Essa articulação entre as diversas dimensões do processo de desenvolvimento profissional docente consolida-se devido aos sentimentos de maior segurança e competência docente constituídos na trajetória profissional, favorecida por uma cultura institucional que valoriza a formação de seus professores.

Nesse sentido, os resultados indicam que o desenvolvimento profissional do docente em sua trajetória formativa na AMAN é fortemente afetado pelo contexto institucional, o que inclui, além das condições de trabalho, como a estabilidade funcional e as perspectivas de carreira, as oportunidades de formação, internas ou externas, e a existência de um clima organizacional favorável ao diálogo e às situações de aprendizado coletivo e de cooperação entre colegas.

Observam-se algumas ressalvas relacionadas à questão da diferenciação meritocrática entre instrutor e professor, que indica desvalorizar o profissional do ensino universitário, e também à pesada rotina de serviços burocráticos que a administração pública, normalmente, atribui aos profissionais da instituição. Esses aspectos sugerem que a docência pode não ser valorizada e entendida como a atividade principal do militar que a exerce, mas considerada como mais uma função a ser desempenhada por ele. No entanto, segundo os professores participantes da pesquisa, a AMAN está amadurecendo no sentido de valorizar o docente,

propiciando-o se desenvolver profissionalmente.

A pesquisa evidenciou que as experiências vivenciadas nesse percurso profissional de constantes aprendizagens ocorrem no cruzamento entre trajetórias de indivíduos diferentes e condições de trabalho na instituição. É nesse processo contínuo de aprendizagem, de inter-relação entre os docentes e de condições encontradas no contexto da AMAN que o professor se desenvolve profissionalmente e constitui sua identidade.

Os aspectos apontados pelos participantes como facilitadores ou dificultadores do seu desenvolvimento profissional levam-nos ao reconhecimento de que esse desenvolvimento não pode ser atribuído apenas à iniciativa e disposição dos docentes, embora precise contar com seu envolvimento, mas requer um projeto institucional que promova as condições adequadas para que ele ocorra, em um ambiente que estimule a prática colaborativa, a reflexão crítica e o protagonismo dos professores no seu próprio processo de desenvolvimento.

Por fim, uma das principais razões para empreender-se uma pesquisa em um *locus* educacional tão específico como o da AMAN foi, além de seu ineditismo, a possibilidade de propiciar à comunidade acadêmica civil a oportunidade de conhecer a instituição, seus docentes e os aspectos relacionados a sua inserção na instituição, bem como a trajetória formativa e os elementos facilitadores ou dificultadores do desenvolvimento profissional docente. Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para o incremento dos conhecimentos científicos sobre as distintas formas de aprendizagem dos principais responsáveis pelo ensino na AMAN.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M.; DUARTE. A. F. C.; OLIVEIRA, A. L. **A formação continuada dos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras.** Artigo apresentado no XI Simpósio Pedagógico de Pesquisas em Educação (SIMPED). Resende, RJ: AEDB, 2018.

AMAN. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. **Regimento Interno da Academia Militar das Agulhas Negras**. 2015.

_____. Subseção de Acompanhamento Pedagógico (SSAP). **Diretriz de implantação do projeto metodologias ativas de aprendizagem**. 2016.

_____. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras**. Plano de Gestão da Academia Militar das Agulhas Negras**. 2017a.

_____**. Concursos Militares**. Fotografia. 2017b. Disponível em: <http://www.concursosmilitares.com.br/como-ingressar-no-exercito/aman/>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Divisão de Ensino**. Plano Geral de Ensino**. 2017c.

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. (orgs). **Processos de ensinagem na universidade.** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/124590/mod_resource/content/1/Txt%2B13_Anastasiou_estrategias%20de%20ensino.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, maio/1983, p 67-71.

BASEI, A. P. **O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física do ensino superior.** 2009. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_689c3a30d97b472b60cc3a32565de0bb>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BABBIE, E**. Métodos de pesquisa de survey.** Tradução de Guilherme Cezarino. 2. reim. Belo Horizonte:UFMG, 2003.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** um introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: 1994.

BRAGA, G. L. **Da casa do trem à AMAN**: fragmentos da história da AMAN na visão de um cadete fundador. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2011.

BRASIL. Academia Militar das Agulhas Negras, **Ensino e Pesquisa**. 2017a. Disponível em:< http://www.defesa.gov.br/ensino-e-pesquisa/instituicoes-de-ensino-militar/instituicoes-de-ensino-e-pesquisa-vinculadas-ao-exercito-brasileiro/academia-militar-das-agulhas-negras-aman> Acesso em: 15 maio 2017.

_____. Comandante do Exército. Portaria nº 293, de 09 de maio de 2005 – Aprova as Instruções Gerais para os Professores Militares **(IG 60-02)**. Boletim do Exército n° 20, de 20 de maio de 2005.

_____. Comandante do Exército. Portaria nº 279, de 30 de abril de 2008 – Altera as Instruções Gerais para os Professores Militares **(IG 60-02)** aprovadas pela Portaria do Comandante do Exército nº 293, de 9 de maio de 2005. Boletim do Exército n° 19, de 09 de maio de 2008.

_____. Decreto Presidencial nº 4.502, DE 9 DE DEZEMBRO DE 2002. Aprova o Regulamento para o Corpo de Oficiais da Reserva do Exército - **R-68**.

_____. Estado Maior do Exército. **A política educacional para o Exército Brasileiro**: fundamentos. 2000.

_____. Estado Maior do Exército. **O processo de transformação do Exército**. 3. ed. 2010. Disponível em: <http://www.eb.mil.br/c/document_library/get_file?uuid=18d47a84-99ac-45d3-b7d5-f37c9b5e53dc&groupId=1094704>. Acesso em: 06 abr. 2018.

_____. Ministério da Defesa. **Portaria nº 137, de 28 de fevereiro de 2012**. Aprova a Diretriz para o Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro. Brasília, DF. 2012.

_____. Ministério da Defesa. DESMil. Normas para a formação e graduação do oficial de carreira da linha de ensino militar bélico do Exército Brasileiro. **EB60-N-06.003**. 2013.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Estado Maior do Exército. O Exército Brasileiro. **EB20-MF-10.101**. 2014.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Portaria Nº 242-EME, de 14 de outubro de 2015**. Aprova a Diretriz de Adoção da Sistemática de Aproveitamento de Qualificações Funcionais Específicas no Exército Brasileiro (EB20D-01.024). 2015. Disponível em: <http://www.eb.mil.br/-/adocao-da-sistematica-de-aproveitamento-de-qualificacoes-funcionais-especificas-no-exercito-brasileiro>. Acesso em: 24 maio 2018.

_____. Ministério da Defesa. **Portaria nº 114-DECEx, de 31 de maio de 2017**. Aprova as Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação - 3ª Edição (IREC- EB60-IR-05.008). Brasília, DF. 2017b.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Ministério do Exército. Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. **Lei do Ensino no Exército**. Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org). A Sociedade em Rede: do conhecimento à acção política. **Conferência promovida pelo Presidente da República**. Centro Cultural de Belém: Imprensa Nacional -

Casa da Moeda, 4 e 5 de Março de 2005, p. 17-29.

COELHO, E. A. D. **Docência no ensino superior:** dilemas e desafios do professor iniciante 2009. Dissertação. Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp136530.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2017.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIS, C. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 41, n. 144. p. 826-849, set/dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/anderson/Documents/MESTRADO/DISSERTAÇÃO/DEFESA/textos%20propostos%20pela%20banca/DAVIS.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001.

DURAN, D. Pesquisa na educação superior militar: uma perspectiva pedagógica. in. **Rev. Bra. Est. Def**. v. 3, nº 2, jul./dez. 2016, p. 73-90

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO (Org). **Formação e situações de trabalho**. Tradução de Júlia Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1997b, p. 43-52.

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2007.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, J. C. Educação Militar: a formação do oficial na AMAN. In: GOMES, J.C; SCHAFFEL, S. L. (Org.). **Coletânea de artigos científicos 2006**. Rio de Janeiro: CEP. 2006. p. 50-63. Disponível em: <www.cep.ensino.eb.br/images/Documentos/revistacientifica2006.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KIRSCH, D. B.; MIZUKAMI, M. da G. N. A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares**. Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 483-498, set./dez. 2011. Disponível em: < http://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313011.pdf>. Acesso em: 19 jun.

2017.

KIRSCH, D. B.; MIZUKAMI, M. da G. N. Concepções acerca dos processos de ensinar e de aprenderem uma academia militar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 182-195, 2014. Disponível em: < http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/971/364>. Acesso em: 19 jun. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, J. A. de. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Portugal: Porto Editora, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

LUCHETTI, M. S. R. **O ensino no exército brasileiro:** história, quadro atual e reforma. 2006. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, SP, 2006.

MARCELO, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradutora Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora. 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009a. Disponível em: < http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.Acesso em: 20 jul 2018.

MATTOS, S. J. B. de. A Academia Militar das Agulhas Negras e a disseminação do saber. **Revista do Docente Militar,** Resende, ano 102, n. 3, dez. 2017.

MAY, T. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PASSOS, C. L. B. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante – Revista teórica e de investigação – APM,** Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 93-219, jan/ jun 2006. Disponível em: <http://www.apm.pt/files/_09_lq_47fe12e32858f.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

QUADRO complementar de oficiais. Ministério de Defesa. **Exército Brasileiro Braço Forte – Mão Amiga**. Disponível em: < http://www.eb.mil.br/armas-quadros-e-servicos/-/asset_publisher/W4kQlILo3SEa/content/quadro-complementar-de-oficiais?inheritRedirect=false>. Acesso em: 17 abr. 2017.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 34, p. 94 - 181, Janeiro/Abril 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf >. Acesso em 06 out. 2017.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

SAVIANI, D. Instituições escolares: conceito, história, Historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação** - nº. 4 - jan./dez. 2005.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H.. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 124, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>. Acesso em: 06 sep. 2017.

TARDIF, M. ;RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 73, dez. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de pesquisa,** n. 49, p. 45-50, maio 1984.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 435-451, out./dez. 2005.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

WORTMEYER, D. S. **Desafios da internalização de valores no processo de socialização organizacional:** um estudo da formação de oficiais do Exército. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. 2007. (Dissertação).

ZABALA. A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

DOCÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR

Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional
Pesquisador: Anderson Magno de Almeida, Tenente-Coronel do Exército
Orientadora: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti
Titulo do Projeto: Docência em uma instituição de ensino superior militar
Objetivo da pesquisa: Investigar, a partir da perspectiva do docente, de que maneira ocorre o seu processo de desenvolvimento profissional em uma instituição de ensino superior militar.
Procedimentos: A pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados um questionário do tipo *Survey*, remetido aos 108 professores da Divisão de Ensino da AMAN por intermédio de e-mails. A realização da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté e autorizada pelas instâncias responsáveis da AMAN.

Prezados Professores,
O presente questionário tem como objetivo compreender como os docentes do ensino superior militar vislumbram o seu papel de formador, identificando os possíveis desafios, dilemas, necessidades e expectativas em seu desenvolvimento profissional, enquadrando-se num estudo no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, área de especialização em Formação de Professores, pela Universidade de Taubaté.

O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que estes poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionários. Com vistas a prevenir essas possíveis objeções, **ficam garantidos aos participantes o direito de anonimato**; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que achem por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o desenvolvimento profissional do docente em uma instituição de ensino superior militar no Brasil.

Fica também esclarecido que a participação no presente estudo é em **caráter voluntário**, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação, que suas respostas serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa e que não haverá identificação dos participantes nas análises dos dados.

1. DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador quanto a minha participação no presente estudo, ficando esclarecidos quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa,

sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

( ) Sim ( ) Não
Desde já, os nossos mais sinceros agradecimentos por sua colaboração.

Eixos Norteadores do Questionário
Caracterização do docente da AMAN
Início da docência na instituição de ensino superior militar.
Formação, Desenvolvimento e Conhecimento Profissional do Docente.

1ª PARTE – CARACTERIZAÇÃO DO DOCENTE.

2. Qual é a idade do/a senhor/a?
R:
3. Tempo em anos, ainda que incompletos, de docência no Ensino Superior anterior à AMAN (Ensino Universitário):
R:
4. Tempo em anos, ainda que incompletos, de docência no Ensino Superior na AMAN (Ensino Universitário):
R:
5. O/a senhor/a leciona também em outra instituição? Se sim, qual?
R:
6. Qual é a situação funcional do/a senhor/a na docência da instituição de ensino superior militar?
( ) Militar da ativa formado pela AMAN (professor nomeado ou classificado)
( ) Militar da ativa formado pela AMAN (concursado como professor permanente)
( ) Militar da ativa do QCO (professor classificado)
( ) Militar da reserva remunerada (professor do Magistério Militar)
( ) Militar da reserva remunerada (professor contratado - PTTC)
( ) Professor contratado ou concursado (civil)
( ) Outro_____
7. A 1ª Graduação foi bacharelado ou licenciatura? (licenciaturas são os cursos voltados para a formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio)_____
Nome do Curso: _____
Instituição:_____
Ano de conclusão / (ou sua previsão)_____
8. A 2ª Graduação foi bacharelado ou licenciatura? Se for o caso._____
Nome do Curso: _____
Instituição:_____
Ano de conclusão / (ou sua previsão)_____
( ) Não realizou
9. Especialização Lato Sensu que considera mais relevante para a sua função de docente. Se for o caso.
Nome do Curso: _____
Instituição:_____
Ano de conclusão / (ou sua previsão)_____
( ) Não realizei especialização voltada à docência
10. Mestrado_____
Nome do Curso: _____
Instituição:_____

Ano de conclusão / (ou sua previsão)_____
( ) Não realizou
11. Doutorado **_____**
Nome do Curso: _____
Instituição:_____
Ano de conclusão / (ou sua previsão)_____
( ) Não realizou

2ª PARTE: INICIAÇÃO PROFISSIONAL

12. Marque em ordem de importância o que melhor expressa a motivação para o início da sua atividade docente na AMAN. Marque apenas uma alternativa por linha. Responda, numa escala de 1 a 4: 1 (nenhuma), 2 (baixa), 3 (média) e 4 (alta).

	1	**2**	**3**	**4**
Identificação com a atividade docente				
Realização de um sonho				
Influência de alguém				
Maiores possibilidades na carreira				
Imagem social de professor em uma instituição de ensino superior				
Menor movimentação territorial para militares				
Infraestrutura física adequada				
Utilização de equipamentos e recursos tecnológicos apropriados				
Acesso a materiais pedagógicos				
Carga de trabalho adequada				
Identificação com a atividade docente				

13. Marque a intensidade de seus sentimentos ao estabelecer o primeiro contato como docente na instituição militar (AMAN). Marque apenas uma alternativa por linha. Responda, numa escala de 1 a 4: 1 (nenhuma), 2 (baixa), 3 (média) e 4 (alta).

	1	2	3	4
Ansiedade				
Insegurança				
Expectativa				
Realização				

14. Ao chegar à Instituição, o/a senhor/a recebeu alguma orientação para sua atuação na docência?
( ) Sim ( )Não

15. Se a resposta foi sim, essa orientação atendeu às suas expectativas? Quem ofereceu essa orientação inicial? Essa orientação inicial foi mais voltada para: (Pode assinalar mais de uma resposta)
Sim, não ou parcialmente?_____
Quem ofereceu essa orientação inicial?_____
( ) Conteúdo a ser ministrado
( ) Manejo da classe
( ) Regras da instituição
( ) Relação professor-discente
( ) _____

16. Assinale a alternativa que melhor expressa o grau de problemas/desafios enfrentados no <u>início</u> da sua atividade docente na AMAN. Marque apenas uma alternativa por linha. Responda numa escala de 1 a 4: 1 (nenhuma), 2 (baixo), 3 (médio) e 4 (alto).

	1	2	3	4
Falta de preparo pedagógico para atuar como professor universitário				
Dificuldade para avaliar o aluno no seu aprendizado				
Domínio das técnicas e instrumentos para uso em sala de aula				
Lidar com os alunos que chegam aos bancos universitários sem base para aprofundar os conhecimentos				
Falta de apoio de docentes mais experientes para sanar dúvidas ou esclarecimentos sobre alguma situação				
Adaptação ao meio acadêmico				
Adaptação ao meio militar				

17. Observações complementares às resposta anteriores: Descreva, em três ou mais linhas, como foram os seus primeiros dias de docente na AMAN. (Exemplificando, nesta trajetória, os desafios, dilemas, necessidades e expectativas)

R:

18. Descreva quais sugestões daria para facilitar o início profissional do docente na Instituição militar.

R:

<u>3ª PARTE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</u>.

19. Dentre as possibilidades de formação, marque em ordem de importância o que o/a senhor/a considera mais adequado para exercer a docência na AMAN. Marque apenas uma alternativa por linha. Responda, numa escala de 1 a 4: 1 (nenhuma), 2 (baixa), 3 (média) e 4 (alta).

	1	2	3	4
Investigação de forma autônoma				
Reflexão sobre a própria prática pedagógica				
Apoio profissional mútuo				
Supervisão clínica (Acompanhamento Pedagógico e/ ou Psicopedagógico)				
Inovação curricular proposta pela instituição				
Cursos de capacitação				
Subsídios/ apoio da instituição				
Meios próprios				

20. Discorra, em três ou mais linhas, sobre o significado que atribui ao processo de desenvolvimento profissional.

R:

21. O/a senhor/a tem se capacitado profissionalmente por:

( ) Meios próprios
( ) Intermédio da instituição
( ) Outra forma
( ) Não estou me capacitando. Por quê?

_____

22. Discorra, exemplificando, como se desenvolvem os programas de capacitação

contínuos na Instituição.
R:
23. Analise se e como a participação em programas de capacitação vem repercutindo em sua atuação profissional.
R:
24. O/a senhor/a considera que se desenvolveu mais com a experiência do dia a dia em sala de aula, por capacitação, ou por ambas? Justifique em uma ordem de importância, se houver!
R:
25. Ocorrem na instituição encontros temáticos, sessões formativas, grupos de discussão com vistas à socialização de saberes e proposição de alternativas para aprimorar as práticas pedagógicas? Se sim, como são denominados e como ocorrem?
R:

26. Assinale a alternativa que melhor expressa o nível de concordância em relação ao seu desenvolvimento profissional como docente na AMAN. Responda, numa escala de 1 a 4 (1-discordo completamente, 2-discordo, 3-concordo parcialmente, e 4-concordo completamente), qual o seu grau de concordância com cada uma das afirmações.

	1	2	3	4
-Recebo apoio e reconhecimento da gestão da instituição.				
-Recebo apoio e reconhecimento dos colegas.				
-Recebo apoio e reconhecimento dos familiares.				
-Recebo apoio do acompanhamento da equipe pedagógica.				
-O clima de trabalho influencia o desenvolvimento profissional do docente.				
-A instituição de ensino oferece infraestrutura física adequada para o desenvolvimento profissional.				
-Disponho de equipamentos e recursos tecnológicos para as aulas.				
-Tive oportunidade de discutir minha prática com outros professores.				
-Tenho oportunidade de formação continuada para o desenvolvimento profissional da docência na instituição de ensino superior militar.				

27. Em situações de conflitos em sala de aula, seja na relação com alunos ou mesmo no que se refere ao processo de ensinagem, como e com quem busca apoio ou esclarecimento para os problemas?
R:
28. Assinale a alternativa que melhor expressa o seu grau de problemas/desafios enfrentados no <u>decorrer</u> do desenvolvimento profissional. Marque apenas uma alternativa por linha. Responda 1 (nenhuma), 2 (baixo), 3 (médio) e 4 (alto).

	1	2	3	4
- Preparo pedagógico para atuar como professor universitário.				
- Apoio da instituição para capacitações.				
- Domínio das técnicas e instrumentos para uso em sala de aula.				
- Lidar com os alunos que chegam aos bancos universitários sem base para aprofundar os conhecimentos.				

- Apoio de docentes mais experientes para sanar dúvidas ou esclarecimentos sobre alguma situação.				
- Adaptação ao meio militar.				
- Adaptação ao meio acadêmico.				

29. Observações complementares à resposta anterior: você poderia descrever algum dilema ou incidente crítico, caso haja, que tenha estimulado ou não o seu desenvolvimento profissional como docente no decorrer da carreira. (Escrever em forma de uma narrativa).
R:
30. Considerando o seu provável desenvolvimento profissional na docência, descreva, em três ou mais linhas, a sua perspectiva dele na AMAN (Considera que não se desenvolveu, que se desenvolveu parcialmente, ou que está satisfeito com seu pleno desenvolvimento?):
R:
31. Marque seu grau de concordância para a seguinte questão: "o contexto em que trabalha na instituição de ensino favorece o seu desenvolvimento profissional?" (1-Nunca favorece; 2-Favorece muito pouco; 3-Quase sempre favorece; 4-Favorece muito)

	1	2	3	4
Grau de concordância				

32. Descreva, com base na resposta anterior, como percebe a influência desse contexto no seu desenvolvimento profissional como docente:
R:

4ª PARTE - CONHECIMENTO PROFISSIONAL

33. Dentre as possibilidades de fontes de construção de conhecimento que melhor contribuíram ou contribuem para o seu desenvolvimento profissional como docente, quais as <u>três</u> mais relevantes para exercer a docência na AMAN?

( ) Formação inicial e continuada;
( ) Conhecimento do conteúdo da disciplina;
( ) Conhecimento didático do conteúdo (compreende as maneiras de formular e apresentar o conteúdo de modo a torná-lo mais compreensível para os alunos);
( ) Conhecimento do Currículo (conhecimento dos programas e materiais instrucionais);
( ) Saberes oriundos da experiência docente;
( ) Cultura pessoal e profissional;
( ) Aprendizagem com os pares.
( ) outra/ Justifique_____

34. Justifique a escolha das três opções da questão anterior.
R:
35. Você tem oportunidades de refletir sobre sua prática docente de sala de aula? Em sua opinião, quais situações favorecem ou desfavorecem essa reflexão?
R:
36. Como docente, explique como faz para ampliar os conhecimentos ou habilidades próprias da profissão de professor?
R:
37. Como o/a senhor/a se prepara para dar uma aula? Descreva o passo-a-passo e no que

se apoia.
R:
38. Relate uma experiência significativa (positiva ou negativa) no ensino superior, se houver, baseada na prática docente, que possa ter contribuído para seu aprendizado na docência.
R:

5ª PARTE - ASPECTOS GERAIS

39. Para o/a senhor/a, o que é ser docente em uma instituição de ensino superior militar? (Descreva em pelo menos duas linhas).
R:
40. Utilize, por favor, o espaço a seguir para complementar as respostas anteriores ou adicionar alguma informação que julgue relevante sobre esta ou outras temáticas afins.
R:

Prezado(a) docente!
Agradeço novamente por sua colaboração!