

(AUTO) FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR MILITAR

CONTIERO, Lucinéia (UFRN/PPGCA-UNIFA – conlucineia@hotmail.com)
LOURENÇÃO, Humberto (AFA/PPGCA-UNIFA – lourencao@hotmail.com)

Resumo: Processos de (auto)formação continuada do professor/instrutor mediante a prática do memorialismo autobiográfico reflexivo: eis o foco deste estudo. Tratou-se de compreender o perfil e a configuração desses docentes que atuam na graduação e instrução militares, na formação de oficiais da Força Aérea. Ou seja, apresentamos a questão da qualificação profissional em uma situação historicamente situada. Muitas são as questões que permeiam o tema, e aqui estão, de forma sucinta e abrangente, aspectos de uma análise sobre a identificação do contexto de ensino; os docentes interlocutores; o ambiente e as condições de ensino-aprendizagem; e elementos que identificam ou particularizam seus professores. Além das narrativas autobiográficas e memorialísticas, servimo-nos de considerações teóricas de, entre outros, Lejeune, Contreras, Bourdieu, Moita, Nóvoa, Tardif...

Palavras-chave: ensino militar; autobiografia de formação; formação continuada

O artigo que ora apresentamos finaliza as atividades relativas ao Estágio Pós-Doutoral junto à Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais pela Universidade da Força Aérea - UNIFA. Abordamos aspectos referentes ao desenvolvimento de narrativas autobiográficas e à leitura analítica das histórias de vida de professores/instrutores militares em suas relações com a prática docente e seus desdobramentos para a formação de um sujeito centrado em uma identidade social específica construída a partir de uma educação doutrinária adequada à organização e a estratégias de socialização militar. São estas as considerações que partem de um entrelaçamento teórico crítico e alguma ilustração via corpus analisado.

Apesar do contato com amplo referencial biográfico e bibliográfico na área pedagógica, a motivação inicial deste trabalho foi exatamente a percepção da carência de métodos de pesquisa e abordagens de formação que proporcionem a criação de espaços formativos que recuperem, reconstruam e representem significados a partir de histórias pessoais, da reflexão sobre os fatos vividos e compartilhados. Identidade é o que nos caracteriza a partir do que vamos imprimindo ao nosso *eu* através do que fazemos. Boa parte da nossa identidade se baseia no que fazemos em termos profissionais; logo, nossa profissão é parte extremamente significativa nas *histórias* que compõem a *biografia* que realizamos, credibilizada na nossa identificação social.

Caracterizada como exploratória qualitativa, nosso trabalho teve participação de dez indivíduos com perfil específico: professores/instrutores da Academia da Força Aérea cursando Pós-Graduação pela Universidade da Força Aérea - UNIFA, RJ, local de desenvolvimento deste trabalho em caráter de estágio pós-doutoral. Os

professores/instrutores foram escolhidos por lidarem especificamente com a doutrina militar dos cadetes da Academia da Força Aérea – AFA, e com atividades de risco desenvolvidas ao longo dos quatro anos de formação do oficial: sobrevivência no mar, sobrevivência na selva, voos de risco, instrução de armamento. Concluídas as etapas iniciais (a. anuência de colaboradores; b. entrevistas não estruturadas; c. encontros de orientação para redação das narrativas autobiográficas; d. redação propriamente dita dos memoriais autobiográficos e participação em “Rodas de Conversas”), passou-se, a partir de então, à leitura do acervo memorialístico sob perspectiva de dois métodos principais: Análise do Discurso e Historiobiografia, que serviram como os principais produtos de diálogos, parcerias e discussões teóricas. A análise de dados se deu pela *leitura, classificação e categorização*: processos de busca de sentidos ao conjunto informacional para a criação de categorias analíticas que possibilitassem síntese e fundamentação teórico-crítica sobre os percursos formativos docentes e a educação doutrinária militar. A *triangulação dos dados* e a *teorização* tiveram apoio da *percepção, comparação, ordenação e especulação* sobre os sentidos das relações narradas possibilitando a produção de inferências significativas sobre os eixos temáticos e a validade interna e externa do material informacional. De base fenomenológica, o estudo centrou esforços nas experiências subjetivas de educadores militares a fim de descobrir como interpretam as próprias experiências de formação. Tratou-se, pois, de olhar cientificamente as histórias de vida entendendo-as em tríplice aspecto: enquanto fenômeno (a história de vida, per si); enquanto metodologia de investigação (a História de Vida compreendida desde o ato narrativo entrelaçado com outras fontes); e enquanto processo de autoconhecimento (a ampliação da consciência de si, da construção identitária como movimento, obviadas pelo processo investigativo). A estrutura que compõe as narrativas reconstituiu as ações das pessoas em seus contextos, tal qual sua análise, que considerou *lugar, tempo, motivos*, elementos que evidenciam peculiaridades e circunstâncias, além dos princípios do discurso narrativo, que consistem em organizar a sucessão dos fatos, as sintaxes das ações e das funções, a dinâmica transformadora entre sequências de aberturas e de fechamento dos acontecimentos, orientando os objetivos do sujeito ao narrar determinados fatos. A investigação dos dados passou pela “análise do discurso”, método para o qual o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, antes é determinado pela conjuntura sócio histórica de sua produção. Do discurso como efeito de sentido entre locutores e a linguagem como produto histórico-social, avançamos para o interdiscurso, compreendido como formações discursivas constituídas em um espaço no qual figuram formações ideológicas diversas em

permanente relação de “desigualdade-contradição”, formando um “todo complexo dominante”. O método empreendido, sob orientação pecheutiana, buscou uma articulação do campo linguístico com o social, incluindo, assim, aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos, porém, sem desconsiderar a importância da percepção do sujeito. Entramos, então, na perspectiva da “historiobiografia”, método que explorou os auto significados da existência em sua relação com a realidade. Assim, cada participante compôs seu próprio quadro de circunstâncias e idiosincrasias, que, no todo (respeitadas as particularidades), assemelhavam-se por certos construtos de identidade social e profissional, sugerindo, em certa medida, um padrão.

Os relatos memorialísticos (auto) biográficos e de formação, a produção e socialização das escritas de si encaminharam a leitura analítica das histórias docentes militares para categorias ou elementos de constituição que garantiram, nas discussões, uma maior efetividade de amplitude e profundidade: abrangência; forma; fontes; estrutura; e discurso. A sistematização desses itens de análise deu forma à última etapa da pesquisa – condição que incidiu no entendimento de que os processos de formação de professores militares se modelam na tensão entre as experiências que demarcam as histórias de vida de cada sujeito e seus singulares percursos de formação e (auto)formação, ainda que, no contexto educacional da corporação, deem forma à constituição de uma identidade única de contornos firmes e tradicionais.

A escrita de diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da própria vida. A escrita de diários biográficos e autobiográficos inclui, geralmente, a reconsideração e a reconstrução da experiência a partir da história de uma vida, quer seja a sua própria (autobiografia) ou a de outras pessoas (biografia) (1992, p. 101). O que empreendemos juntos no processo desse trabalho de formação continuada foi tornar possível a (auto)formação docente possibilitando aos sujeitos, dez professores/instrutores militares que aceitaram esta empreitada, entrarem em contato com suas lembranças, histórias e representações sobre as aprendizagens e discursos pedagógicos construídos no espaço acadêmico e que, no caso, é também o espaço em que a carreira profissional militar evolui.

A profissionalização docente é algo vivo. Ao tomar a profissionalização como uma narrativa e o homem como *representação* (fundamento e objeto de estudo), como quer Foucault, trazemos o movimento que o professor faz para tornar-se o que ele é no espaço em que atua. A partir do momento em que o professor narra a sua trajetória profissional, reconstroem-se os caminhos que levaram a determinados acontecimentos no vir a ser

professor. E é acompanhando os profissionais em seus contextos, os caminhos percorridos e as escolhas realizadas por eles ao longo do percurso, que poderemos ampliar nossa compreensão sobre as dimensões da profissionalização docente. Para Nóvoa (1995, p.7), a vida (dos professores) constituiu-se, por longo tempo, um “paradigma perdido” da pesquisa em educação, mas hoje, sabemos que não é possível separar o eu *pessoal* do eu *profissional*, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Segundo Derouet (1988), a identidade profissional de professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto. Consoante esse entendimento, comungamos com Moita (1995, p.113), que considera a história de vida a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois “só uma história de vida evidencia o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

Para entender como os sujeitos da pesquisa se inseriram na educação militar e tornaram-se professores foi preciso compreender sua entrada na carreira, a aptidão e dedicação para determinadas atividades durante a formação, os deslocamentos na área do ensino (instrução) e as experiências pedagógicas adquiridas nos diferentes campos de formação. Essa investida elucidou várias crenças sobre o próprio ensino e, dentre elas, a que se refere a como os professores militares aprenderam a ensinar, como aprenderam a instruir militares dentro do contexto de sua área de atuação militar - primeiro ponto dessa abordagem.

Boa parte da formação dos professores militares foi sendo adquirida ou construída na formação inicial e nas próprias experiências de ensino em diferentes unidades de atividade militar. É comum às narrativas, espaços de formação variados para um mesmo narrador (unidades de ensino em São José dos Campos, Guaratinguetá, Pirassununga, Belo Horizonte), isto porque, após sua formação plena como instrutor, “este irá atuar nas diversas unidades de formação, de acordo com sua especialidade de instrução”, podendo atuar, por exemplo, em Campo Grande, no esquadrão Aeroterreste de Salvamento – EAS, se sua formação for na área de resgate. “Também em Guarulhos SP, no ILA - Instituto de Logística Aeronáutica, se sua formação for na área de armamento, logística ou

administração”, ou ainda “na Academia da Força Aérea, se sua especialização for aviação” (Instrutor G. Expressão Verbal, 2017).

O trabalho militar implica mudanças para novas unidades do país com regularidade prevista e de acordo com necessidades ocasionais próprias à atividade e ao escalonamento da carreira. Assim, o professor militar cumpre sua função de educador em diferentes unidades onde há centros de ensino específicos para sua lotação durante a trajetória profissional. Na unidade de Natal, por exemplo, são realizadas as principais instruções de aviação especializada de caça, transporte, patrulha, reconhecimento e asas rotativas (helicóptero). Via de regra, na unidade de lotação o professor/instrutor também assume e cumpre outras funções e atividades, estas especificamente de ordem militar e relacionadas à sua área de formação. As diversificadas experiências formativas possibilitaram ao professor transitar por diferentes espaços formativos, e, assim, fazer a sua escolha profissional. Embora alguns dos professores não tenham se reportado a experiências anteriores, foi no modo como esses professores contaram como aprenderam a ensinar que percebemos as relações que eles traçavam com os contextos vividos anteriormente e as relações vividas no contexto atual.

Nem tudo que aprendi sobre ensinar foi adquirido na minha formação. Posso dizer que antes disso não tinha a menor noção do que era trabalhar como educador, ainda que aproximasse a doutrina de líder, de liderança, com a de estar diante de instruendos ensinando. O princípio básico era repassar o conhecimento adquirido da melhor forma possível, o mais claro possível, como cabe a um líder. A experiência de professor me mostrou que eu aprendo como ensinar desde quando planejo e também durante o fazer, o próprio ensinar, que é algo muito complexo. A gente aprende ‘mesmo’ como ensinar ensinando. (Professor/Instrutor S. Expressão verbal, 2017)

A formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas atividades de ensino. Essa é uma das maneiras que os professores militares encontram para minimizar as lacunas existentes em suas experiências formativas. No processo de construção dos eixos de análise, escolhemos entrelaçar os acontecimentos narrados que elucidavam os modos como cada um dos professores/instrutores ensina. Entendemos que esses profissionais só construíram os seus modos de ensinar nas unidades de formação/escolas em que estão inseridos porque foram se identificando e gostando da maneira como ensinam. Ou seja, parecem perceber que a forma como constroem o ensino tem dado resultados, e as unidades têm aprovado e corroborado para continuar discutindo suas metodologias pedagógicas. Assim, a satisfação que os professores/instrutores sentem em ensinar é retroalimentada pelo modo como ensinam. Da mesma forma, as estratégias individuais utilizadas por esses professores são

definidas de acordo com aquilo que acreditam que funciona para que os alunos aprendam. Conta um instrutor (Instrutor S. Expressão Verbal, 2017) que, durante uma instrução de voo, um aluno orientado por outro instrutor não conseguia realizar a manobra da maneira que lhe era transmitida e foi reprovado na instrução. Na instrução de “segunda época”, espécie de exame realizado para a mesma instrução com um instrutor diferente, este, ciente da dificuldade do aluno, mudou a estratégia, aplicou sua maneira individual de transmitir o mesmo conhecimento. Desta vez, o aluno teve sucesso na missão. Da mesma forma que é comum um instrutor mudar a estratégia de ensino para garantir o conhecimento que quer passar, é uma preocupação se reunirem, as áreas, como uma iniciativa habitual, de tempos em tempos, para discutirem metodologias e estratégias de ensino com que venham aprimorar e enriquecer a assimilação do conhecimento por parte dos alunos através das trocas de experiências pedagógicas.

O que sustenta a história desses profissionais como professores são suas micro ações. Nelas estão explícitos os caminhos que levaram a determinados acontecimentos sobre o vir a ser professor. Essa perspectiva da profissionalização torna visíveis aspectos da profissionalidade e do profissionalismo que, muitas vezes, aparecem como dissociados ou despercebidos pelos sujeitos ou instituições. O jeito de ser de cada um dos professores-autores passa a circunscrever a cultura profissional na qual estão inseridos. Isto sugere não só um modo de ser do professor, mas também um modo de saber estar na profissão.

O processo de construção da identidade profissional docente, tanto o imaginário social, como nosso imaginário de professor podem ser construídos com base nos professores que tivemos em nossa vida escolar, dentre outras maneiras. Por isso, é comum o resgate de nossas primeiras experiências e vivências escolares procurando ver as “marcas” que trazemos desses tempos-espacos e o quanto elas incorporam nosso “modo de ser” e “dever-ser” de professores. Assim, podemos considerar esse aspecto como um fator que influencia a construção de nossa identidade profissional docente, visto que nos baseamos nas diferentes identidades dos professores que encontramos ao longo de nossa trajetória escolar, às vezes de forma positiva, outras negativa, dependendo das significações que fizemos de tais identidades. Independentemente da forma como nos marcaram, as significações farão parte da construção de nossas identidades de professores, e, conseqüentemente, de nossas práticas educativas – enquanto fornecemos ao alunado processos similares.

Os motivos que determinam as escolhas das profissões não são fruto de uma escolha individual, mas de um conjunto de fatores externos (envolvimento com a área e

com pessoas que fazem parte dela) que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida nas quais se desenrolam os momentos de escolha (BORGES: 2001). Por esse ângulo, a construção da docência envolve a possibilidade de o professor se beneficiar de suas experiências formativas vividas ao longo de sua trajetória escolar, no processo pelo qual podem revivê-las via memória, podendo, desse modo, serem revertidas em aprendizagens experienciais em prol de melhor qualidade para seu trabalho, tanto no âmbito escolar como em sua vida pessoal. Logo, já possuímos uma propensa identidade do ser professor ao escolher ser um professor. Nóvoa (1992) traduz esta máxima em termos mais consistentes: fala da existência da adesão, da ação e da autoconsciência sustentando o processo identitário dos professores: adesão, na medida em que ser professor implica sempre aceitar princípios e valores, um investimento positivo nas potencialidades; ação, pela escolha das melhores maneiras de agir, pelas decisões do foro profissional e do foro pessoal, visto que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a postura pedagógica; e autoconsciência, vez que tudo é decidido no processo de reflexão sobre a própria ação, de modo que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo. Na voz de Tardif e Lessard (2008), a construção da identidade do professor, que se move entre modos e maneiras de enxergar o próprio ofício e que concebe uma singularidade nas ações pedagógicas, é afetada, de certo modo, por um sentimento de abandono, pois a formação identitária processa-se pelo entendimento dessa singularidade nas ações, sua capacidade de domínio do ato educativo e pela consciência de que a formação do professor passa pelo conhecimento de sua individualidade, intercalando o “eu pessoal” e o “eu profissional”.

O domínio do ato educativo numa instituição militar é o nosso segundo aspecto de abordagem, cuja compreensão está intrinsecamente ligada ao risco iminente na maioria das atividades de ensino/instrução – e elemento altamente recorrente nas histórias de professores/instrutores militares.

(...) Durante uma instrução de pouso em área restrita, a aeronave fica com seus rotores girando em voo pairado e controlado, bem próximos dos obstáculos ao redor, desenvolvendo movimentos lentos e controlados mediante fraseologia harmônica dos tripulantes com o piloto, até o pouso. Neste desenrolar, o tripulante-aluno, posicionado à direita na aeronave, solicitou um giro de cauda com finalidade de afastar o rotor do obstáculo de que já estava muito próximo, porém, na prática da fraseologia, solicitou um giro à direita quando deveria solicitar à esquerda. Tive que interferir imediatamente com uma fraseologia de cancelamento da solicitação do giro (de entendimento pleno de toda tripulação), ciente de que, com certeza, se não intervisse, o aluno ocasionaria um toque com acidente gravíssimo. (Professor Instrutor S. Expressão verbal, 2017)

As situações de risco são inseridas no currículo e nos programas didático-pedagógicos com total controle e responsabilidade, adequadas a um limite plausível de desenvolvimento, de forma que o alunado militar possa compreender e assimilar, na teoria e na prática, o que sofrerá em uma situação real para a qual deve estar preparado para ajudar-se a si mesmo, ao companheiro e ao outro, o civil. E desse aprendizado decorre o conceito e o exercício do “espírito de corpo”, um dos valores militares mais respeitados.

Ao longo de sua formação no curso, os alunos (chamados cadetes) passam por atividades de instrução de cunho essencialmente militar como Exercícios de Campanha, Salto de Emergência e Instruções de Sobrevivência na Selva e no Mar com o objetivo de aprender técnicas e se capacitar para situações emergenciais e de conflito através do desenvolvimento da capacidade física, da resistência ao cansaço e do controle emocional, dentre outros atributos importantes para a profissão. Tais atividades são somadas à rotina diária em que os cadetes estão envolvidos com atividades de estudo, instrução aérea (para os cadetes aviadores), educação física, orientação doutrinária, dentre outras atribuídas pelos comandos dos esquadrões.

Dentre todas as disciplinas/matérias/instruções que lidam com maior risco, ressalte-se a instrução de tiro ou armamento, em que o ensino lida com a vida e com a morte numa relação primária. Não por acaso, é considerada uma das mais importantes instruções, de maior responsabilidade e consequências entre todas, motivo pelo qual é tratada como a disciplina que merece muitos investimentos e atenção. O tiro é atividade de fundamental importância para os militares, vez que “a eficiência operacional de uma tropa está necessariamente ligada à capacidade combativa de cada soldado. Esta capacidade de combater só poderá ser elevada se o militar souber fazer uso eficiente do seu armamento individual. Portanto, atirar bem é uma necessidade” (Manual de Campanha, E.B. Tiro das Armas Portáteis, 2003, p.7). Durante os anos de formação, instruções de tiro são compostos por módulos teóricos e práticos de instrução aplicados em progressão didática de dificuldade, que parte dos aspectos gerais para os específicos quanto ao emprego do armamento.

O risco, no entanto, não se restringe ao uso de armamento. Corroborando com esta visão o depoimento do Professor/Instrutor de voo V., que confirma: “ao piloto, especialmente, de quem o ambiente de trabalho requer extrema atenção e autocontrole para desempenhar seus papéis da melhor maneira possível, é importante ter consciência da influência que o meio apresenta sobre seu rendimento e comportamento” (Instrutor V. Expressão verbal, 2017). Daí porque o cadete, já desde o primeiro ano, passa por contínuos

exercícios de resistência. “O corpo reage aos gatilhos emocionais aos quais é exposto”, atesta o Instrutor A., “é importante saber reconhecê-los, selecioná-los, unindo cognição à emoção” (Professor Instrutor A. Expressão verbal, 2017). Na voz de um dos Professores Instrutores de Exercício de Campanha, “o material mais precioso de uma força armada, sem sombra de dúvidas, é seu efetivo. Quando lidamos com pessoas, é de extrema importância que saibamos diferenciar aquilo de que precisam daquilo que necessitam. Suprir necessidades é a melhor e mais eficaz maneira de proporcionar um ambiente favorável ao militar” (Professor/Instrutor D. Expressão verbal, 2017).

A identidade profissional do docente militar é uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira, influenciado por compromisso pessoal, disposição para aprender a ensinar, crenças, valores, conhecimento sobre a matéria que ensina, o próprio ensino, experiências passadas, vulnerabilidade profissional (LASKY, 2005), enfim, tudo o que forma uma “complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (SLOAN, 2006). Partimos de tais perspectivas para recair no próximo elemento que estrutura a identidade docente militar: a socialização prévia – que, tal como os que serão arrolados em seguida, é comum aos profissionais civis.

Tardif fala em exigência de uma socialização prévia e uma vivência profissional através das quais a identidade “vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entra em jogo elementos emocionais” e simbólicos que permitem ao indivíduo se considerar um professor e “assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino” (2004, p. 79). Lortie (1975), refletindo sobre a socialização prévia no ensino, atesta que os professores desenvolvem padrões mentais, crenças sobre o ensino, a partir do longo período de observação como alunos. Assim, a identidade docente vai se configurando paulatinamente de forma pouco reflexiva através da aprendizagem informal pela recepção de modelos docentes com os quais se vão identificando, mais emocional e menos racionalmente. Logo, a interação humana é importante construto da prática docente e através dela os professores, com frequência, envolvem-se muito profundamente com seu trabalho, alcançando, assim, o envolvimento consciente e reflexivo.

Pesquisas confirmam que as emoções constituem um elemento essencial no trabalho e na identidade dos professores (LORTIE: 2005, p.918). É oportuno, portanto, levar-se em consideração o vínculo entre os aspectos emocionais e cognitivos da identidade profissional docente nas propostas formativas, visto que, como veremos em seguida, as emoções constituem uma parte muito importante das crenças que professores desenvolvem acerca de como se ensina, como se aprende, e como se aprende a ensinar. É

preciso lembrar que mudança numa crença firmada requer igualmente uma contra força emocional. É o que se verifica quando olhamos para o próximo elemento estruturante da identidade docente militar: as crenças pessoais sobre ensino dirigindo a prática profissional.

Todo professor traz concepções e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender ao ambiente de ensino. Crenças são como proposições, premissas que as pessoas guardam sobre o que consideram verdadeiro. Ao contrário do conhecimento proposicional, as crenças desempenham duas funções no processo de aprender a ensinar: influem na forma como os professores aprendem; e influem nos processos de mudança que os professores possam tentar (RICHARDSON, 1996).

Uma revisão especializada sobre aprender a ensinar leva à identificação de implicações experienciais influenciando as crenças e os conhecimentos que os professores desenvolvem sobre ensino: aspectos biográficos determinantes de crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, concepções sobre relações entre escola e sociedade, sobre família e cultura, procedência socioeconômica, étnica, sexo e religião como determinantes que afetam as crenças acerca do aprender a ensinar; experiências com o conhecimento formal; crenças acerca da matéria que se ensina assim como a forma de ensiná-la; experiência escolar e de aula, que inclui todas as experiências enquanto estudante, capazes de formar uma ideia acerca do que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

Durante meu processo de formação, lembro que minha maior influência veio de um instrutor de voo da AFA que se dedicou ao extremo, abdicou de horas de descanso e buscou sempre me motivar ressaltando os aspectos positivos das instruções, buscando soluções para corrigir os erros, evitando que o aluno, no caso eu, viesse a entrar em processo de desmotivação diante das dificuldades. A partir desse momento, guardei em mim esse exemplo e criei a máxima de que todo aluno é capaz de aprender desde que seja orientado e estimulado da maneira correta. (Instrutor R. Expressão verbal, 2017).

As crenças que os professores em formação trazem afetam de uma maneira direta a interpretação e a valorização das experiências de formação de docentes. Essa modalidade de “aprender a ensinar” se produz através do que é denominado “aprendizagem pela observação” (LORTIE, 1975) – aprendizagem muitas vezes produzida de maneira não intencional, mas que vai penetrando as estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores de maneira inconsciente e de modo a criar expectativas e crenças indissolúveis. Pajares (1992) foi dos pesquisadores que mais contribuiu com a análise das crenças e atentou para a dispersão semântica e terminológica característica: crença, atitude, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceitos, sistema conceitual,

preconceitos, preceitos, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, regras da prática, princípios práticos etc. Tal dispersão semântica inviabiliza comparar resultados por não partilharem um mesmo marco conceitual.

Pesquisas vêm mostrando que os professores (com os militares não é diferente) entram no programa de formação com crenças pessoais acerca do ensino, com imagens de bom professor, imagem de si mesmos como professores, e a memória de si mesmos como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino (FEIMAN-NEMSER, 2001; KAGAN, 1992). Feiman afirma que as imagens e crenças que os professores em formação trazem ao iniciarem sua formação atuam como filtros para atribuição de sentido aos conhecimentos e às experiências. Todavia, ao contrário, podem atuar como empecilhos a mudanças limitando as concepções que podem vir a desenvolver sobre o ensino (FEIMAN-NEMSER, 2001: p.116).

Acredito que os professores podem aprender sobre como melhor ensinar a partir de suas próprias histórias, pois durante seu processo de aprendizado ele pode ter contato com diversos professores/instrutores que se comportavam e se dedicavam de maneiras diferentes, trazendo boas e más memórias durante a aprendizagem. A partir daí ele é capaz de traçar um perfil do instrutor ideal que deseja ser, ou não ser, e como acredita que ajudará melhor os seus discentes. Vale ressaltar que, a sua própria história deve ser apenas mais um dos tijolinhos na sua formação de professor/instrutor. (Instrutor V. Expressão verbal, 2017)

Em uma importante sintetização das crenças dos professores, Pajares (1992) pontuou: as crenças se formam em idade precoce e tendem a se perpetuar superando contradições causadas pela razão, pelo tempo, pela escola ou pela experiência; indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que estrutura todas as crenças adquiridas ao longo do processo de transmissão cultural; os sistemas de crenças funcionam ajudando o indivíduo a definir e a compreender o mundo e a si mesmo; conhecimento e crenças são inter-relacionados, mas o caráter afetivo, avaliador e episódico das crenças se convertem em um filtro através do qual todo novo fenômeno é interpretado; as subestruturas de crenças, como são as crenças educacionais devem ser compreendidas em termos de suas conexões com as demais crenças do sistema; devido à sua natureza e origem, algumas crenças são mais indiscutíveis que outras; quanto mais antiga é uma crença, mais difícil mudá-la; as crenças são instrumentais ao definir tarefas e selecionar os instrumentos cognitivos para interpretar, planejar e tomar decisões em relação a essas tarefas; portanto, desempenham um papel crucial ao definir a conduta e organizar o conhecimento e a informação; a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular afeta a forma como a

ensinamos. Logo, o conteúdo ensinado também constrói a base da identidade de um professor – elemento que estrutura a identidade docente de modo geral, e também a docência militar.

É lícito dizer que o princípio maior de identidade profissional docente está no conteúdo que se ensina. Buchmann (1984, p. 37) atesta que “conhecer algo nos permite ensiná-lo; e conhecer um conteúdo com profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo de uma forma geral”. Quando o docente não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina pode expor o conteúdo de forma equivocada aos alunos. Logo, o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no *quê* e no *como* ensinar.

O conhecimento do conteúdo se bifurca em dois componentes: conhecimento sintático e conhecimento substantivo. Este último é constituído por informação, ideias e tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos. Esse conhecimento é importante na medida em que determina o que os professores vão ensinar e a partir de qual perspectiva o farão. Já o conhecimento sintático do conteúdo completa o anterior e é representado no domínio em relação a questões como a legitimidade, tendências, perspectivas e pesquisa no campo de sua especialidade.

Gess-Newsome (2003) afirma que o conhecimento do conteúdo da maioria dos professores principiantes é fragmentado, compartimentalizado, pobremente organizado, dificultando o acesso eficiente a esse conhecimento enquanto se está ensinando. Como consequência, muitos professores principiantes se veem forçados a ensinar recordando dos seus anos escolares. Um baixo nível de conhecimentos pobremente organizados influi no ensino de várias formas, geralmente negativas.

Quando os professores principiantes planejam, geralmente se baseiam nos livros de texto como ponto de partida para o ensino. Ensinar se equipara a recordar informação. Esse conhecimento superficial prejudica os alunos, limitando-lhes uma compreensão de conceitos, levando-os a representações pobres. Geralmente, professores principiantes formulam perguntas de baixo nível e restringem as atividades dos alunos a aspectos estritamente procedimentais, porque são incapazes de conectar os comentários e perguntas dos alunos com outros temas, além de rechaçarem respostas alternativas dos alunos. O resultado é o gerenciamento do trabalho dos alunos ao invés da comprovação de sua compreensão. Já os professores com um conhecimento conceitual profundo da matéria estabelecem conexões e relações com outros tópicos e podem transladar esse conhecimento

ao ensino e à resolução de problemas. Na voz do Instrutor R. (Expressão Verbal 2017), “nada melhor que a prática acompanhada sempre de estudo para nos ajudar a melhorar sempre”.

Para ensinar, o conhecimento da matéria não é necessariamente um indicador de qualidade de ensino. Há outros tipos de conhecimentos essenciais que repercutem no exercício do ensino: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina. O conhecimento didático do conteúdo aparece como um elemento central dos saberes do docente, representa a combinação adequada do conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático. É o que comprovamos na voz do Professor Instrutor R.

Tanto na instrução prática em voo quanto na instrução teórica em sala de aula considero fundamental ter conhecimento (domínio) teórico e prático do assunto ou atividade que se vai ministrar; capacidade para fazer associações do assunto com exemplos do dia a dia, de modo a fazer com que o aluno possa vivenciar o novo conhecimento; desenvoltura em plataforma, de modo a passar o conhecimento de forma dinâmica, mantendo a atenção dos alunos, explorando diversos recursos didáticos, evitando com isso a monotonia; capacidade de adequar a linguagem ao nível médio da turma e usando diversas formas de linguagem para alcançar alunos com dificuldades; fidelidade teórica ao assunto, ou às técnicas pré-estabelecidas (principalmente na instrução prática de voo, que exige procedimentos padronizados e sem distorções pessoais); e capacidade de colocar o aprendizado do aluno em primeiro plano. A mais relevante qualidade para mim é exatamente a capacidade de colocar o aprendizado do aluno em primeiro plano, pois essa característica naturalmente levará o instrutor a desenvolver e praticar as demais. (Instrutor R. Expressão verbal, 2017)

O conhecimento didático do conteúdo aponta para a forma de organização e de representação do conhecimento através de analogias e metáforas; mais: aponta para a necessidade de os professores em formação adquirirem um conhecimento experiente do conteúdo de modo que possam desenvolver um ensino que propicie a compreensão dos alunos. Na voz de Shulman (1992, p.12), assim os professores constroem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado feita pelos alunos: a “honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias” levam professores a “variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos na sua construção do conhecimento”, “abertos a revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os estudantes”. Técnica e reflexiva, esta compreensão “não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino”. É uma mescla de tudo e principalmente pedagógica.

Muitas vezes acreditei que o bom instrutor era o piloto habilidoso que não enfrentou dificuldades como aluno, mas com o passar do tempo comecei a enxergar que pilotos

que foram meus alunos e tiveram dificuldades na instrução voltaram para a minha Unidade, agora como instrutores, desempenhando a função com muita maestria e dedicação, visto que passaram por dificuldades que foram vencidas com muito esforço pessoal e dedicação do instrutor, criando nesse piloto a figura do instrutor dedicado e crente no potencial de cada aluno. Em resumo, passei a acreditar que o bom instrutor não é o mais habilidoso, em se tratando de conhecimento psicomotor, e sim o mais crente no potencial de cada aluno, sem descartar, obviamente, a experiência de voo adquirida. (Instrutor V. Expressão verbal, 2017)

O depoimento acima corrobora com a ideia do Professor Instrutor V., que acrescenta:

É necessária uma conjunção de várias qualidades e características que devem ser buscadas permanentemente, entre estas podemos citar: comprometimento; profissionalismo; preparo; domínio dos assuntos a serem ministrados; experiência de campo; boa didática e acreditar na capacidade do discente. Dentre essas citadas, acredito que o comprometimento do docente seja a mais relevante, uma vez que essa característica o fará buscar os meios necessários para atingir o discente acreditando na individualidade de cada um. (Instrutor V. Expressão Verbal, 2017)

O conhecimento didático do conteúdo tem relação direta com a forma como os professores ajudam os alunos a compreenderem determinado conteúdo, inclui as maneiras de expor e formular o conteúdo de modo a torná-lo compreensível. De acordo com Magnusson, Krajcih e Borko (2003), o conhecimento didático do conteúdo contempla a forma de organizar os conteúdos, os problemas que surgem, a adaptação aos alunos com diversidade de interesses e habilidades. Não raro, os conhecimentos e as formas de atuação não comungam com os conhecimentos e práticas profissionais, o que repercute, entre outros fatores, na motivação para ensinar.

Em geral, os docentes desenvolvem sua atividade profissional com os alunos como únicas testemunhas. Como Lortie apontou, a motivação profissional docente está ligada aos alunos. “Como tive a oportunidade, durante nove anos como aluno, de interagir com diversos instrutores”, afirma o Instrutor R., “pude criar uma imagem de ‘O Instrutor de Voo’, guardando características de cada um deles que me ajudaram ou prejudicaram no meu processo de aprendizado” (Instrutor R. Expressão verbal, 2017).

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. Os docentes são profissionais que raramente têm a oportunidade de observarem outros docentes exercendo sua atividade, ou seja, ensinando, o que significa não ter chance de revisar o que faz, de submeter a própria maneira de ensinar a avaliações, a avanços. Socialmente, é reconhecida a profusão de bons docentes realizando seu trabalho de maneira honesta e profissional, comprometendo-se com uma

boa aprendizagem de seus alunos, ainda que suas inovações e resultados geralmente não ultrapassem as paredes da escola ou da comunidade. Da mesma maneira, docentes se refugiam no anonimato ou isolamento característico da identidade profissional enquanto desenvolvem um ensino que frustra o direito de aprender dos alunos ao mesmo tempo em que impõe um dilema no sistema de ensino. Daí porque a maioria dos países aposta em um sistema de padrões que determine quais as competências que todo docente deve possuir e demonstrar. Yinger e Hendricks (2000) atestam que os padrões educacionais constituem uma das ferramentas mais poderosas para a profissionalização do ensino, visto que desempenham um duplo papel no desenvolvimento da profissão: tanto demonstram ao público e aos políticos que a profissão tem satisfatórios processos de controle de qualidade, de acesso e de exercício de uma prática eficaz garantindo legitimidade social, quanto funcionam como parâmetros e orientações para o desenvolvimento do trabalho profissional, vez que podem definir uma prática eficaz em termos dos resultados desejados. No meio militar, o ensino e a conduta dos professores são avaliados constantemente, tanto por alunos, superiores e pares que, de forma perspicaz e respeitosa, apresentam, discutem e criticam as ações pedagógicas a fim de garantir sua continuidade ou sugerir uma reformulação positiva em prol do ensino-aprendizagem. Contudo, a avaliação desse professor não se restringe apenas ao seu ensino, sua avaliação é efetivamente maior dentro da corporação, envolve todos os setores de sua vida e não apenas a qualidade enquanto educador. Ele, assim como todo militar, seja qual for seu posto, qualificação e especialidade, é frequentemente avaliado de modo pessoal, interpessoal, profissional, social e militar. Isto quer dizer que é condição profissional militar, também, a constante auto crítica.

A instrução é um processo de duas vias em que tanto o docente como discente aprendem, assim as experiências aprendidas com o ensinamento de um aluno pode e deve ser aplicado a outros que por ventura venham a apresentar as mesmas dificuldades. O que precisa ser observado pelo instrutor é que a instrução aérea é um processo repetitivo, cansativo e durante o passar dos anos o instrutor precisa reconhecer quando está entrando em processo de massificação e automação que poderia gerar, de certo modo, uma queda na qualidade da sua instrução. (Instrutor V. Expressão verbal, 2017)

Para Contreras (2002), a autonomia do professor é um processo que busca uma ação consciente e transformadora, tanto no que diz respeito às condições de trabalho, quanto no que diz respeito à efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse movimento, o professor aprende sobre seu trabalho e suas possibilidades pedagógicas passando por um processo de reconstrução da própria identidade profissional. O professor

constrói sua autonomia a partir das dinâmicas presentes na ação educativa e, pensada numa dimensão mais ampla, no pleno exercício profissional. Isto demonstra uma postura consciente e crítica frente ao próprio trabalho. Nos termos de Josso (2010, p. 210), “a formação de um professor é o resultado das ‘artes do tempo’, isto é, o professor se constrói como pessoa e faz uma opção profissional pela docência” e esta transforma a vida em projeto de conhecimento, projeto de formação. Na voz de Nóvoa (1992, p. 16), identidade traduz “um lugar de lutas e conflitos”, um “espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

O desenvolvimento profissional dos professores implica adaptação a mudanças decorrentes das necessidades individuais, profissionais e organizacionais (HEIDEMAN, 1990, p. 4). Implica, portanto, melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e atenção constante à carreira docente. Todo professor passa pelo processo, sós ou acompanhados, de renovação e desenvolvimento de seu compromisso enquanto agente de mudança. Daí porque se dizer que o “desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (VILLEGAS-REIMERS, 2003):

Escrever minhas memórias como professor/instrutor me levou a perceber não só a mim mesmo, a importância que tem para mim a escolha da profissão, mas também e principalmente, um caminho para entender e desenvolver uma espécie de curso de capacitação profissional pessoal. Eu desenvolvi uma nova habilidade: escrever minhas memórias como forma de estudo, análise, confirmação e transformação. (Instrutor D. Expressão Verbal, 2017)

Considerações Finais

No decorrer da pesquisa comprovamos que o desenvolvimento de narrativas memorialísticas autobiográficas, quando utilizadas para aspectos pedagógicos e interdisciplinares orientados, são reflexivas e significativo construto para a (auto)formação continuada de professores.

Compreender o ambiente de ensino como um dos principais espaços para realizar pesquisas, conclui-se, deve ser o primeiro passo para a construção da identidade de um professor-pesquisador, ou professor em situação de (auto)formação, visto que este pode adquirir postura e habilidades que propiciem uma leitura crítica do contexto educativo a partir da problematização das situações vivenciadas. Entretanto, para o êxito desse

processo de formação foi necessária a implantação de diretrizes importantes: descoberta de novas formas de pesquisa; articulação dos conteúdos curriculares a atividades desenvolvidas; utilização de ferramentas teórico-metodológicas para uma ressignificação das práticas pedagógicas; registro dessas experiências; acompanhamento da docência e da pesquisa por meio de consciência reflexiva compartilhada. A atenção a esses instrumentos de (auto)formação contribuiu para o desenvolvimento de um modelo de docência que, por si, propiciou a formação do professor/instrutor que se assumiu pesquisador de sua própria ação pedagógica. A partir desta perspectiva, o desenvolvimento da pesquisa de estágio pós-doutoral permitiu refletir sobre a Universidade Militar enquanto instituição também formadora de seus próprios professores, estes comprometidos com a auto reciclagem, em condição de sujeitos da (auto)formação mediada pelos processos direcionados e capazes, nesta triangulação, da ação educativa enquanto intelectuais autônomos, instrumentalizados por uma educação científica e crítica.

A conclusão mais significativa da pesquisa está na interseção entre mecanismos perceptivos e cognitivos desenvolvidos pelos processos de reflexão desencadeados pelos procedimentos de investigação a partir da própria história profissional, vez que constituem os elementos centrais da identidade e da autonomia docente no espaço da atuação profissional. Os processos de investigação constituíram instrumentos capazes de proporcionar ao professor em (auto)formação uma estrutura de pensamento e ação que permite agir com percepção de si e garante maior segurança no trato dos problemas pedagógicos. Nesse caso, a identidade docente não está exclusivamente no exercício profissional, mas no modo como o docente pensa a si mesmo e no sentido que constrói seu trabalho pedagógico. Esta compreensão sobre a própria atuação é parte da construção de uma cultura científica. A pesquisa não esgota as possibilidades de se pensar a formação, o que faz é oferecer uma alternativa centrada numa epistemologia diferente daquela que forma o professor para cumprir uma tarefa meramente operacional no conjunto da educação.

Referências Bibliográficas.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Vade-Mécum: Valores, Deveres e Ética Militares, VM10*. Brasília, DF, 2008.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEOURET, J. Les établissements scolaires dans leur environnement : une entreprise composite. In: DEOURET, J. & Deouret – Bresson (ed.). *Cohérence et Dynamique des établissements Scolaires: Etudes sociologiques (19-43)*. Tours: INRP-CDDP d'Indre – et-Loire, 1988.

- FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p.1013-1055, 2001.
- GESS-NEWSOME, J. Pedagogical Content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N.G. (eds.) *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 3-17
- GESS-NEWSOME, J.; CARLSON J. The PCK summit consensus model and definition of pedagogical content knowledge. In: *The Symposium Reports from the Pedagogical Content Knowledge (PCK Summit)*, ESERA Conference 2013, Nicosia, Cyprus, September, 2013.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 31-62.
- JOSSO, M.C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago., 2006.
- LASKY, S. *A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform*: Teaching and Teacher Education, 2005: 899-916.
- LORTIE, M. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A.(Org.) *Vida de Professores*. Porto: Porto Ed., 1992.
- PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992: 307-332.
- RICHARDSON, V. *The Dilemmas of Professional Development*. Phi Delta Kappan, 2003: 401-406
- SHULMAN, L. *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. New York: Jossey Bass, 1992.
- _____. Research on teaching: a historical and personal perspective. In: SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 364-381.
- TARDIF, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.
- TAJFEL, H.; TURNER, J. C. An integrative theory of intergroup conflict. In: W. G. AUSTIN E S. WORCHEL (Org.). *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, Brooks, 1979.