

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JOÃO FREIRE JUNIOR

FORMAÇÃO CONTINUADA: desafios e perspectivas de professores
em uma Instituição de Ensino Militar

Taubaté - SP

2020

JOÃO FREIRE JUNIOR

**FORMAÇÃO CONTINUADA: desafios e perspectivas de professores
em uma Instituição de Ensino Militar**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Mestrado Profissional da Universidade de Taubaté.
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientadora: Prof^a. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

Taubaté – SP

2020

JOÃO FREIRE JUNIOR

**FORMAÇÃO CONTINUADA: desafios e perspectivas de professores
em uma Instituição de Ensino Militar**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Mestrado Profissional da Universidade de Taubaté.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Prof^a. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

Data: 08/12/2020

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

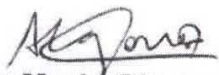
Prof^a. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti - Universidade de Taubaté

Assinatura



Prof^a. Dra. Ana Maria Gimenes Correia Calil - Universidade de Taubaté

Assinatura



Prof^a. Dra. Francine de Paulo Martins Lima - Universidade Federal de Lavras

Assinatura

**Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - Unitau**

F866f	<p>Freire Junior, João</p> <p>Formação continuada: desafios e perspectivas de professores em uma Instituição de Ensino Militar / João Freire Junior. -- 2020. 140 f. : il.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2020. Orientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.</p> <p>1. Formação continuada de professores. 2. Ensino Superior. 3. Tecnologias. 4. Metodologias de ensino. 5. Academia Militar das Agulhas Negras. I. Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social. Mestrado em Educação. II. Título.</p> <p>CDD – 370.71</p>
-------	--

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

AGRADECIMENTOS

Agradecer é algo primordial e necessário no transcurso de um processo de aprendizagem.

Ao Autor da Vida, Jesus Cristo, pelo respirar, pela força e pelo desprendimento concedido em poder caminhar até aqui.

À Universidade de Taubaté, pela oportunidade de percorrer seus corredores e me debruçar nos saberes contidos em cada disciplina cursada.

À equipe de professores e auxiliares do Mestrado Profissional em Educação e aos colegas de curso, pela oportunidade de compartilhar e aprender.

À minha diletta orientadora, Juliana Marcondes Bussolotti, pelo esteio, sabedoria e compromisso durante todo o processo de construção deste trabalho. Agradeço a objetividade, atenção e direcionamento. Minha sincera admiração e apreço!

Aos amigos militares e civis do curso: Arlindo Barros, Stênio, Fernanda Jardim e Lilian Chaves, pelos bons momentos vivenciados e compartilhados nas atividades desenvolvidas e pelo companheirismo construído ao longo dos dias. Vamos em frente!

À Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), pela oportunidade da formação e da confiança em poder representar a Instituição que sonhei fazer parte desde criança.

Por fim, agradecer à minha amada esposa Crislaine e a meus filhos, Daniel e Mateus André, pelo entendimento e pela ausência nesta caminhada prazerosa “das fardas ao ambiente universitário”. Vocês são os meus maiores presentes. Amo vocês.

*“Nós, abaixo-assinados, nos conjuramos e prometemos, em serviço da liberdade, não faltar a todo tempo que for necessário, com toda a ajuda de pessoas e fazendas, contra qualquer inimigo, em restauração de **nossa pátria**; para o que nos obrigamos a manter todo o segredo que nisto convém; sob pena de quem o contrário fizer ser tido por rebelde e traidor, e ficar sujeito ao que as leis em tal caso permitam. E debaixo deste comprometimento nós assinamos em 23 de maio de 1645. João Fernandes Vieira, Antônio Bezerra, Antônio Cavalcanti, Bernardino de Carvalho, Francisco Berenguer de Andrade, Antônio da Silva, Pantaleão Cirne da Silva, Luís da Costa Sepúlveda, Manuel Pereira Côrte Real, Antonio Borges Uchoa, Amaro Lopes Madeira, Bastião de Carvalho, Manuel Alves Deosdará, Antônio Carneiro Falcato, Antônio Carneiro de Mariz, Francisco Bezerra Monteiro, Álvaro Teixeira de Mesquita, Padre Diogo Rodrigues da Silva”.*

(Batalha de Guararapes – Gênese da formação do Exército Brasileiro)

"Tolle et lege".

(Agostinho de Hipona)

RESUMO

O presente trabalho tem por tema a formação continuada de professores, dando-se ênfase aos desafios e perspectivas encontradas, quanto as suas práticas, em uma Instituição de Ensino Militar. A Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), *lócus* da pesquisa, é uma Instituição de Ensino Superior de Extensão e Pesquisa responsável pela formação dos oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro (EB). O objetivo principal da pesquisa está em analisar as perspectivas e os desafios encontrados por esses professores, na utilização de novas tecnologias e metodologias como ferramentas de apoio no processo de ensino. Essa nova política de ensino, com base no Ensino por Competências e em substituição ao Ensino por Objetivos de Aprendizagem, corroborou para uma mudança do olhar formativo no Exército. Tal ação oportunizou uma aprendizagem significativa, exigindo do docente a utilização de novas ferramentas e de novas práticas pedagógicas, até então, desconhecidas ou não utilizadas de forma eficiente. O referencial teórico apoia-se em autores como: Tardif (2002; 2013), Nóvoa (1992; 2009), Imbernón (2006), Perrenoud (2000; 2001), Gatti (2009; 2010; 2011; 2013; 2016; 2017), Marcelo García (1992; 1999; 2007), Moran (1995; 2015; 2017), Zabala (2010) entre outros, os quais discutem temáticas relativas a: saberes, formação docente, tecnologias e novas metodologias de ensino. Optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo em vista a apreensão das significações atribuídas pelos docentes participantes. A coleta de dados foi realizada por intermédio de um questionário (*survey*), com perguntas abertas e fechadas. Os dados obtidos passaram por uma análise documental e de conteúdo. Os resultados esclareceram que: os docentes militares possuem formações acadêmicas diversas (Formação Inicial); buscam atualização em sua área específica, com ou sem o apoio institucional; entendem como necessárias as formações oportunizadas pela instituição; salientam que sua formação é influenciada pelo contexto em que estão inseridos; percebem a progressão na carreira e a sua continuidade formativa; contribuem para o aprendizado coletivo; entendem a necessidade da aplicabilidade de tecnologias e de novas metodologias em sala de aula; mas, parcela considerável ainda possui certa relutância e insegurança quanto ao uso dessas ferramentas, tecnológicas ou não. Propõe-se a necessidade de continuidade e melhoria nas ações formativas, tanto internas quanto externas, no sentido de amenizar tais inseguranças e incertezas; políticas públicas mais efetivas, não somente quanto a uma seleção criteriosa de seus docentes, mas no estímulo à formação continuada e a oportunidade de formação em serviço.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Ensino Superior. Tecnologias. Metodologias de ensino. AMAN.

ABSTRACT

The theme of the work is the continuous training of teachers, with an emphasis on the challenges and perspectives found regarding their practices in a Military Education Institution. The Military Academy of Agulhas Negras (AMAN), the locus of the research, is a Higher Education Institution of Extension and Research responsible for the training of the combatant career officers of the Brazilian Army (EB). The main objective of the research is to analyze the perspectives and challenges encountered by these teachers in the use of new technologies and methodologies, as support tools in the teaching process. This new teaching policy based on Teaching by Competencies, replacing Teaching by Learning Objectives, corroborated for a change in the formative look in the Army. Such action, provided the opportunity for meaningful learning, requiring from this teacher the use of new tools and new pedagogical practices, hitherto unknown, or not used efficiently. The theoretical framework is supported by authors such as Tardif (2002; 2013), Nóvoa (1992; 2009), Imbernón (2006), Perrenoud (2000; 2001), Gatti (2009; 2010; 2011; 2013; 2016; 2017) and Marcelo García (1992; 1999; 2007), Moran (1995; 2015; 2017) and Zabala (2010) among others, who discuss topics related to knowledge, teacher training, technologies and new teaching methodologies. We opted for a qualitative approach in order to apprehend the meanings attributed by the participating teachers. Data collection was performed through a questionnaire (survey), with open and closed questions. The data obtained went through a documentary and content analysis and its results clarified that: military teachers have different academic backgrounds (initial training); seek updating in their specific area, with or without institutional support; understand the training provided by the institution as necessary; they emphasize that their formation is influenced by the context in which they are inserted; perceive career progression and its formative continuity; contribute to collective learning; understand the need for the applicability of technologies and new methodologies in the classroom; and that, a considerable portion, still has a certain reluctance and insecurity regarding the use of these tools, technological or not. It is proposed the need for continuity and improvement in training actions, both internal and external, in order to alleviate such insecurities and uncertainties; more effective public policies, not only regarding a careful selection of its professors, but in encouraging continuing education and the opportunity for in-service training.

KEYWORDS: Ongoing teacher training. University Education. Technologies. Teaching methodologies. AMAN.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma da Academia Militar das Agulhas Negras	35
Figura 2 - Mapa Estratégico da AMAN	37
Figura 3 - Seções de Ensino na AMAN	40
Figura 4 - Ensino por Competências na AMAN	44
Figura 5 - Passos do Processo Tutorial na AMAN (PBL)	48
Figura 6 - Estágio de Adaptação Pedagógica na AMAN (Ações)	58
Figura 7 - Perfil dos Docentes na AMAN – Constatações	75
Figura 8 - Desenvolvimento Profissional Docente na AMAN	86
Figura 9 - Projeto Estratégico da Sala de Aula do Futuro	107
Gráfico 1 - Faixa Etária Docente	72
Gráfico 2 - Início da Atividade Docente	75
Gráfico 3 - Motivação para o início da Atividade Docente	76
Gráfico 4 - Capacitação Institucional no início da Atividade Docente	78
Gráfico 5 - Capacitações/Formações ofertadas pela AMAN aos Iniciantes	79
Gráfico 6 - Opinião sobre a Efetividade da Capacitação na AMAN	81
Gráfico 7 - Formação para o Ensino por Competências na AMAN	83
Gráfico 8 - Capacitações sobre Tecnologias e Metodologias na AMAN	87
Gráfico 9 - Meios de Formação para o Exercício da Docência na AMAN	103

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Base de Dados do Domínio Público	27
Tabela 2 - Tempo (em anos, ainda que incompletos) de Docência	72
Tabela 3 - Enquadramento na Instituição	74
Tabela 4 - Grau de problemas/desafios enfrentados no início da Docência na AMAN	92
Tabela 5 - Grau de problemas/desafios enfrentados atualmente da Docência na AMAN	95
Tabela 6 - Grau de concordância em relação ao Desenvolvimento Docente na AMAN	104
Quadro 1 - Estudos Correlatos	28
Quadro 2 - Docentes na AMAN (Origem)	39
Quadro 3 – Professores da Divisão de Ensino (2020)	64
Quadro 4 – Eixos Temáticos	67

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AFA	Academia da Força Aérea
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
BE	Boletim do Exército
BDEx	Biblioteca Digital do Exército
CEP	Centro de Estudos de Pessoal
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté
CC	Corpo de Cadetes
CMF	Colégio Militar de Fortaleza
COTER	Comando de Operações Terrestres
DCEx	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DESMil	Diretoria de Educação Superior Militar
DE	Divisão de Ensino
DOAJ	Periódicos on-line gratuitos
EE	Estabelecimento de Ensino
EME	Estado-Maior do Exército
EPESM	Encontro Pedagógico de Educação Superior Militar
EsFCEx	Escola de Formação Complementar do Exército
EsPCEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
ESTAP	Estágio de Atualização Pedagógica
ESM	Ensino Superior Militar
FAB	Força Aérea Brasileira
FFAA	Forças Armadas
GTEME	Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Exército
IESEP	Instituição de Ensino Superior de Extensão e Pesquisa
IME	Instituto Militar de Engenharia
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
IR	Instrução Reguladora
LEEB	Lei de Ensino no Exército Brasileiro
OTT	Oficial Técnico Temporário
OEO	Objetivos Estratégicos Organizacionais

PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PTTC	Prestador de Tarefa por Tempo Certo
MAA	Metodologias Ativas de Aprendizagem
MB	Marinha do Brasil
ME	Magistério Escolar
PROFORÇA	Programa de Transformação da Força Terrestre
PPP	Projeto Político Pedagógico
QFE	Qualificações Funcionais Específicas
QEMA	Quadro de Estado-Maior da Ativa
RBPG	Revista Brasileira de Pós-Graduação
RAN	Revista Agulhas Negras
REB	Revista do Exército Brasileiro
SciELO	Scientific Electronic Library - Online
SCP	Seção de Coordenação Pedagógica
SEEB	Sistema de Ensino do Exército Brasileiro
SESM	Sistema de Ensino Superior Militar
SIMEB	Sistema de Instrução Militar do Exército Brasileiro
SIPLEX	Sistema de Planejamento do Exército
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	14
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Relevância do Estudo/Justificativa	18
1.1.1 Contextualização do Local de Pesquisa	19
1.2 Delimitação do Estudo	21
1.3 Problema	22
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivo Geral	23
1.4.2 Objetivos Específicos	23
1.5 Organização do Trabalho	24
2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS	26
2.1 O Ensino no Exército Brasileiro	29
2.2 O Ensino na AMAN	33
2.3 O Docente na AMAN	37
2.4 O Ensino por Competências na AMAN	41
2.4.1 Metodologias Ativas de Aprendizagem e Tecnologias num contexto do Ensino por Competências	45
2.5 Considerações sobre a Formação Continuada de Professores	52
2.5.1 A Formação Continuada de Professores na AMAN	54
3 MÉTODO	62
3.1 Participantes	63
3.2 Tipo de Pesquisa	64
3.3 Instrumentos de Pesquisa	66
3.4 Procedimentos para Coleta de Informação (Dados)	68
3.5 Procedimentos para Análise de Informações (Dados)	69
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
4.1 Perfil dos Docentes Participantes da Pesquisa	71
4.2 Desenvolvimento Profissional Docente	75
4.3 Utilização de Novas Tecnologias e Metodologias	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110

REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO (<i>Survey</i>)	120
APÊNDICE B – MEMORIAL COMPLETO	124
ANEXO I – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO (AMAN)	133
ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	134
ANEXO III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO (AMAN)	137
ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UNITAU	138

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

“O universo é em grande parte o que fazemos dele”.
(SERTILLANGES, 1934, p. 81)

Saindo dos “sertões da Bahia”, cidade de Paulo Afonso, Estado da Bahia, para o “ofício das armas”, com apenas 14 anos de idade, percebi que a vida como militar e docente, acrescida das experiências em família, moldou boa parte do que sou. A possibilidade de narrar sobre si mesmo contribuiu para uma reflexão sobre a construção de minha identidade e de poder reviver experiências construídas ao longo da história pessoal e profissional.

A vida e os estudos em dois colégios militares, uma Escola Preparatória em Campinas e uma Academia Militar, consolidaram a minha formação e confirmaram a minha vocação para o ofício das armas. Sim, vocação!

Ao terminar o curso de graduação na AMAN, fui designado para exercer minhas atividades profissionais no Estado de Santa Catarina, mais precisamente na cidade de Porto União, às margens do Rio Iguaçu. Foi um momento de muito aprendizado e desenvolvimento de práticas técnico-profissionais. Nesta cidade, comecei a dar os primeiros passos como oficial. Ali casei em amor e continuo amando uma "Catarina".

A itinerância da carreira militar foi uma verdade em nossas vidas. Saímos de Porto União e fomos para Porto Velho, Estado de Rondônia. Lá conheci outro Brasil! A atividade docente ficou em segundo plano, tendo em vista que, graças a obtenção do título de Engenheiro Militar, fui designado (por quase três anos) para a execução de Obras de Cooperação, sob a responsabilidade do Exército.

Após esse período, fomos para o Rio de Janeiro. Já havia conquistado o título de Capitão; contudo, considerando que o aperfeiçoamento era de suma importância para a minha carreira, foi no ano de 2005 que o reencontro com a sala de aula ocorreu. Percebi que estava, cada vez mais, me aproximando da Atividade Docente. Em 2006, fomos para Minas Gerais. Lá tive a oportunidade de dar prosseguimento aos meus estudos e concluir outro curso de graduação, desta vez, na área das Ciências das Religiões. Que experiência! Saber identificar as “coisas do alto” e “da alma” fizeram toda a diferença em minha vida. Nos dois anos seguintes, tive a oportunidade de realizar três especializações na área de gestão, política e teologia, respectivamente.

No ano de 2010, tive a grata satisfação de voltar aos “sertões”. Fomos a Cidade de Caicó, Estado do Rio Grande do Norte, conhecida popularmente como a "cidade do queijo e da carne de sol". Todavia, a conheci como sendo a “cidade do sol escaldante”. Já no primeiro ano em

solo potiguar, fui convidado a ministrar aulas sobre Logística em uma Faculdade de Administração. Esse momento se apresenta como um marco na atividade de professor. Passei para o "outro lado do tablado" e me realizava em ver, nos rostos de meus alunos, a curiosidade e o desejo de aprender os assuntos abordados pela disciplina.

Na busca por conhecer mais acerca das Ciências Sociais e Humanas, me matriculei em outro curso de pós-graduação. Mesmo antes de entregar o artigo acadêmico, já ministrava aulas nas disciplinas de Gestão de Projetos e de Gestão de Processos. No segundo ano de atividade docente, me matriculei em um mestrado em Administração. As coisas estavam acontecendo de forma célere! No ano de 2012, período de muita superação, o tempo era dividido entre família (já era esposo e pai), quartel, aulas e mestrado. Um grande malabares!

Os dois anos do curso foram de grande aprendizado. Cabe aqui citar Shulman (2014, p. 207) e suas fontes de conhecimento, mais precisamente sobre: a formação acadêmica; a estrutura e os materiais educacionais; o entendimento dos processos (escolarização, ensino, aprendizado e desenvolvimento) e a sabedoria pela prática. Acredito ter alcançado algumas delas, destacando-se a prática educacional (fonte ainda em construção). O produto dessas investidas esteve na construção de grandes amizades, na conclusão do mestrado e no nascimento de nosso segundo filho.

De lá, fomos para as terras “dos Ilhéus”, onde Jorge Amado descreveu os sertanejos do interior da Bahia e escreveu a obra intitulada “Gabriela Cravo e Canela”. Era o ano de 2014 e nessa cidade novos aprendizados, assim como a aquisição de inéditas experiências, ocorrem como professor. Na área militar, tive a oportunidade de trabalhar com o Serviço Militar. Em Ilhéus, dei início ao *stricto sensu* no nível de doutorado. Optei pela área de administração e pude problematizar os assuntos que envolvem o Serviço Militar Inicial (SMI) e a possibilidade de contribuir para a inserção desses jovens no mercado de trabalho.

De Ilhéus, fomos designados para mais uma briosa tarefa: ser docente na AMAN. Avançamos no tempo e chegamos ao ano de 2016. Era como se tivéssemos feito uma longa viagem e retornado ao lar. Ao longo dos últimos quatro anos na instituição, pude ministrar aulas de Metodologia da Pesquisa Científica e, ainda, atuei como Coordenador de Pesquisa Docente. Nesta última atividade, pude verificar a riqueza dos assuntos que envolvem a área das Ciências Militares, tanto na parte acadêmica quanto na técnico-profissional. Como docente na instituição, pude perceber que a nova metodologia adotada pelo Exército, a partir do ano de 2010, com base no Ensino por Competências, tem ocasionado um certo desconforto e insegurança em seus professores, principalmente quanto a aplicabilidade das tecnologias e metodologias em sala de aula. Ressalta-se que, muito do que vivenciei de práticas pedagógicas

na posição de aluno, nos idos de 1994, ainda era uma realidade, mesmo diante das atuais políticas públicas adotadas. E isso, definitivamente, era um fato a ser pesquisado.

Salienta-se que o percurso profissional deste pesquisador se confunde com a formação na AMAN. Esse caminho teve seu início há vinte e seis anos. Nessa linha temporal, dez anos já são contabilizados como educador atuando no Ensino Superior, quer seja no civil ou militar. Esse envolvimento com a docência aconteceu de forma ocasional e espontânea. A oportunidade de ter sido instrutor, por mais de oito anos, nas Unidades Militares, contribuiu de forma significativa para os primeiros passos na construção de minha identidade como professor. Percebo que não houve uma ruptura ou uma mudança de crença, mas que esse caminho “das armas ao ambiente universitário” se traduz numa “simbiose”, um mutualismo que ocorreu de maneira harmoniosa, permitindo-me exercer a profissão militar e a carreira de docente no Ensino Superior Militar e Civil.

Perante esse cenário de envolvimento com o processo educacional e o seu sistema de ensino, identificou-se a necessidade de compreender alguns aspectos relacionados às origens do conhecimento profissional; as perspectivas dos militares-professores sobre os seus desenvolvimentos e, por fim, a importância da interação existente entre esse professor e a instituição que representa. Nos próximos tópicos, pretende-se contextualizar o ambiente de pesquisa e suas especificidades, bem como, apresentar a revisão de literatura como embasamento teórico, na construção das respostas ao problema levantando nesta dissertação.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual passa por expressivas transformações em seus mais diversos campos. Inclui-se as que acontecem no ambiente educacional, especialmente aquelas relacionadas as formas de aprender e ensinar, pautadas pelo uso adequado, eficiente e contínuo de tecnologias e de novas metodologias em sala de aula. Diante deste processo crescente e desenfreado, os professores são desafiados a fazer uso de certas ferramentas, não somente por uma imposição de uma política pública específica; mas, principalmente, pela necessidade nitidamente vislumbrada nas novas gerações de alunos e da pressão exercida por uma sociedade cada vez mais exigente.

As repercussões educativas, ocasionadas pelas mudanças sociais, apontam para a necessidade de revisão dos processos formativos, incluindo-se o Ensino Superior Militar (ESM). Essas novas demandas se apresentam como verdadeiros desafios às instituições formadoras do Exército, no sentido de formar seus docentes e de otimizar suas práticas pedagógicas. Em Luchetti (2006), é possível compreender que o volume de mudanças que estão acontecendo no Ensino Militar ocupa um papel preponderante, não somente na ação de formar indivíduos, mas também na manutenção necessária dos valores e princípios que norteiam a sociedade e o Exército Brasileiro (EB).

Preocupado em acompanhar o desenvolvimento dessa sociedade, o Exército lança, no ano de 2010, o Projeto de Transformação da Força - PROFORÇA - com a tarefa de conduzir a instituição da Era Industrial para a Era do Conhecimento. Sua atuação ocorre com base em duas premissas: a posição cada vez mais destacada do Brasil no cenário internacional e a velocidade dos processos de mudança, pelos quais as instituições militares vêm passando (BRASIL, 2010). Nesse processo, o Exército entende que a Educação e a Cultura são consideradas prioridades essenciais para a sua consecução, tendo em vista oportunizar um ambiente adequado para a formação de uma massa crítica (pessoal e intelectual).

Em relação ao ESM, uma das estratégias adotadas foi a mudança de postura pela utilização do Ensino com base nas Competências. Sua implantação na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) – local de pesquisa – contribuiu para uma mudança expressiva nos principais envolvidos no processo. Surgem alguns termos, tais como: “aprender a aprender”; solução a partir de problemas; professor mediador; educador; aprendizagem significativa dentre outros.

À luz do que nos esclarece Martinez e Garrido (2015), a AMAN vem envidando esforços no sentido de formar profissionais em condições de enfrentar os desafios tecnológicos,

sociais, políticos e econômicos, com uma liderança ética e dotada de alto senso de responsabilidade e geradora de conhecimento.

O tema em destaque teve a proposição de analisar os desafios e perspectivas encontradas pelos professores, diante dessa realidade tecnológica, quanto a sua formação continuada e o seu desenvolvimento como docente e, ainda, de entender sua atuação como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, pretendeu-se verificar se as políticas de formação em uso são eficientes e atendem, de forma transversal, a todas as gerações de docentes existentes neste ambiente de ensino.

Neste trabalho, buscou-se encontrar respostas e levantar questionamentos que pudessem contribuir para a pesquisa em educação, especificamente a respeito dos aspectos epistemológicos do Ensino Militar; como, também, analisar dados que pudessem trazer a adequada compreensão a respeito do desenvolvimento profissional de professores, neste ambiente de ensino.

No próximo tópico, procura-se realizar a apresentação deste autor e os motivos que o levaram a trazer ao ambiente acadêmico tal pesquisa.

1.1 Relevância do Estudo/Justificativa

O estudo da formação continuada de professores, mais especificamente seus desafios e perspectivas no processo de ensinar em uma Instituição de Ensino Militar, torna-se importante e necessário devido às mudanças ocasionadas pelas Políticas Públicas de Defesa¹ e de Educação no País.

O tema insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional.

No Exército, essa formação tem sido pensada e estudada, por entender que seus Estabelecimentos de Ensino (EE) devem priorizar o ensino de seus alunos, assim como a

¹ As Políticas Públicas de Defesa tiveram sua origem na Estratégia Nacional de Defesa (END), objetivando modernizar a estrutura nacional de defesa e a política de recomposição e capacitação dos efetivos das FFAA.

formação de seus professores. O presente estudo encontra sua relevância ao analisar os elementos que constituem a continuidade formativa desse profissional e, ainda, compreendê-lo como sujeito em constante desenvolvimento.

A temática, em tela, propicia uma melhor compreensão acadêmica sobre a formação desse profissional (inicial e continuada) em uma Instituição de Ensino, dotada de especificidades dignas de investigação. Isso porque o docente atua em um contexto de ensino diferente do habitual, mas traz consigo experiências que se somarão a ambos os meios: civil e militar. O tema em análise e discussão nos possibilita, ainda, observar e descrever a experiência e os desafios vividos por esses professores (formados, em sua maioria, em um contexto tradicional), diante de novas práticas pedagógicas.

Alicerçado nas premissas acima expostas, o presente estudo sobre o professor e sua atividade docente na AMAN, transcritas e analisadas nesta dissertação, oferta às Instituições de Ensino (civis e militares) subsídios na implantação de boas práticas pedagógicas e nos aspectos pertinentes à vida profissional.

1.1.1 Contextualização do Local de Pesquisa

A Academia Militar das Agulhas Negras, local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, é uma Instituição de Ensino Superior de Extensão e Pesquisa (IESEP), responsável pela formação dos oficiais da Linha de Ensino Militar Bélico no Exército. O curso tem duração de cinco anos e inicia-se na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx).

O concludente, ao final do processo, é declarado Aspirante-a-Oficial e recebe o grau acadêmico de Bacharel em Ciências Militares. Neste processo formativo, compete à instituição “desenvolver a visão sistêmica sobre a sua atuação na esfera pública, social, [...] humanística, educacional e ambiental” (BRASIL, 2016, p. 2).

Seu histórico remonta ao ano de 1811, com a criação da Academia Real Militar por D. João VI². Desde esse marco temporal, a instituição passou por sucessivas sedes e culmina com

² Originariamente denominada Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, a Academia Real Militar, raiz histórica da AMAN, foi criada em 4 de dezembro de 1810, por intermédio da Carta Régia, do Príncipe Regente. Teve sua instalação na Casa do Trem, atual Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, em 23 de abril de 1811, data considerada para comemoração do seu aniversário. Em 1812, a Academia foi transferida para o largo de São Francisco e, após a Proclamação da Independência do Brasil, passou a denominar-se Imperial Academia Militar, até 1832, quando teve seu nome modificado para Academia Militar da Corte. Em 1839, passou a ser denominada Escola Militar, sendo introduzido o grau de Doutor Bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas. Em 1855, foi criada a Escola de Aplicações, com sede na Fortaleza de São João, no bairro da Urca, na cidade do Rio de Janeiro, passando a coexistir com a Escola Militar. Em 1898, a Escola Militar e de Aplicações da Praia Vermelha passou a denominar-se Escola Militar do Brasil. Após a Primeira Guerra Mundial, em 1918, o ensino foi unificado na

a criação, em 1944, da antiga Escola Militar de Resende, atual AMAN. Durante sua trajetória, a referida escola busca a integração civil e militar e a difusão de conhecimentos acadêmicos.

A AMAN, localizada na Região Sul Fluminense da cidade de Resende-RJ, conta com uma estrutura privilegiada para atender as suas necessidades de formação. O discente, assim denominado “Cadete”, encontra um espaço onde é possível o desenvolvimento de suas competências. O desapego que a carreira das armas assim o exige ultrapassa óbices e desafios, testes e avaliações, balizados pelos valores tidos como base da profissão. Durante os anos de sua formação, em regime de internato, o curso lhe proporciona a obtenção de adequada competência profissional e o desenvolvimento de determinados atributos fundamentais para o exercício da profissão.

O Plano de Gestão da AMAN apresenta sua missão institucional de: “formar o oficial combatente de carreira, apto a liderar o exército do futuro e a superar os desafios da era do conhecimento, baseado em atributos morais, intelectuais e físicos” (BRASIL, 2019, p. 17). Em relação ao seu processo formativo, especial atenção é dedicada à formação moral e cívico-profissional dos seus discentes, visando entregar ao Exército profissionais íntegros, convictos de seus valores e aptos a cooperar com o desenvolvimento nacional. Durante a sua formação, o aluno passa por um total de 50 (cinquenta) disciplinas, cumprindo uma carga horária prevista de 7.400 (sete mil e quatrocentas) horas, distribuídas ao longo dos anos.

Todo este esforço tem a finalidade de permitir sua adaptação às Organizações Militares (OM), onde sua atividade profissional será desenvolvida, assim como alicerçar atributos indispensáveis ao desenvolvimento da carreira, tais como: adaptabilidade, autoconfiança, coerência, cooperação, coragem, criatividade, decisão, cooperação, criatividade, equilíbrio emocional, responsabilidade dentre outros (BRASIL, 2008).

Ponto importante a se destacar está localizado na heterogeneidade de seus cadetes. Esses, advêm das mais diversas origens e classes sociais e, por intermédio de processo seletivo de caráter nacional, ingressam no Curso de Formação de Oficiais (CFO)³, assim como ocorre em outras instituições públicas de nosso país.

Ressalta-se que a obtenção adequada das competências inclui a aquisição de conhecimentos e capacidades, por intermédio das disciplinas que integram a área das Ciências

Escola Militar do Realengo. Em 1931, foi idealizada a transferência da sede da Escola Militar do Realengo para Resende. Em 1944, foi criada a Escola Militar de Resende e declarada extinta a Escola Militar do Realengo. Em 23 de abril de 1952, foi assinado um decreto que transformou a Escola Militar de Resende em Academia Militar das Agulhas Negras.

³ Curso de Formação de Oficiais é o período de 5 (cinco) anos, destinado a formar os oficiais de carreira do Exército Brasileiro.

Militares⁴, englobando áreas sociais, exatas, humanas e técnico-profissional.

As disciplinas acadêmicas, por sua vez, estão sob a responsabilidade da denominada Divisão de Ensino (Div. Ens.) – local em que foram levantados os dados de estudo da pesquisa – onde os conhecimentos necessários são transmitidos, possibilitando ao futuro oficial (produto da formação) acompanhar, entender e participar dos contextos atuais, nacionais e internacionais.

Segundo nos descreve o Regimento Interno da Academia, no seu artigo 44, a atribuição dessa Divisão é “[...] conduzir o ensino das disciplinas acadêmicas de cunho universitário, por intermédio de suas Seções de Ensino, organizadas em cadeiras [...]” (BRASIL, 2015, p. 24). Destaca-se que, em tese, os docentes que nela ingressam são os militares mais experientes e dotados de conhecimentos específicos, para a formação universitária do futuro oficial.

Os conhecimentos militares são obtidos por intermédio do Corpo de Cadetes (CC)⁵. Nele se complementa a formação superior e se alicerça a parte técnico-profissional, permitindo ao formando a possibilidade de desenvolver o seu aprendizado nas OM da Força Terrestre⁶. Esses conhecimentos são de aplicação direta na sua vida diária e estão devidamente organizados em disciplinas que integram as Ciências Militares.

A ação educativa desenvolvida em tal ambiente não se limita na obtenção da competência profissional, mas engloba a troca de experiências pessoais e institucionais no convívio com professores e instrutores. Essa troca ocorre por meio de atividades programadas (“extra-classe”), através da criação de cenários e oportunidades para o exercício do que se aprendeu nos bancos escolares, em patamares crescentes de responsabilidade.

Questão importante a se destacar é que esta formação acadêmica acontece com base na meritocracia⁷. Pautado nesse princípio, o Exército seleciona e classifica seus integrantes, do

⁴ As Ciências Militares foi estabelecida pela Portaria nº 734, de 19 de agosto de 2010. A citada Portaria conceitua, estabelece a sua finalidade e delimita o escopo de seu estudo. Nela, se desenvolve o sistema de conhecimentos relativos à arte bélica, obtido mediante pesquisa científica; práticas na esfera militar; experiência e observação dos fenômenos das guerras e dos conflitos, valendo-se da metodologia própria do ensino superior militar. Em seu artigo segundo, considerou as Ciências Militares integradas à Grande Área do Conhecimento da Defesa e incluiu no rol das ciências estudadas no Brasil, resguardados os aspectos bélicos exclusivos das Forças Armadas, conforme homologação do Ministro da Educação, publicada no Diário Oficial da União nº 058, de 26 de março de 2002. Seu objetivo determina que a pesquisa e o seu estudo no Exército Brasileiro devem ter por finalidades a formulação da Doutrina Militar Terrestre, o conhecimento em Defesa e a preparação de líderes militares, de pesquisadores, de planejadores e de gestores dos recursos colocados à disposição da instituição, para o cumprimento de sua missão constitucional, em tempo de paz e de guerra.

⁵ O Corpo de Cadetes na AMAN é formado por oficiais e sargentos, que realizam a capacitação técnico-profissional dos cadetes, alinhada com a Divisão de Ensino.

⁶ Força Terrestre é um dos nomes utilizados para designar as tropas que se utilizam do terreno para o desenvolvimento de sua doutrina. Em nosso caso, o Exército Brasileiro.

⁷ O Sistema de Ensino do Exército ainda privilegia seus discentes por intermédio dos domínios cognitivo e psicomotor, sobrepondo-se ao afetivo.

primeiro até o último colocado, dentro de sua turma de formação. Em outras palavras, ao considerar que todos recebem o mesmo tratamento e as mesmas condições durante todo o processo formativo, se estabelece o Princípio da Isonomia para que a seleção e classificação possam acontecer.

1.2 Delimitação do Estudo

As mudanças ocorridas nas formas de ensinar, dentro dos contextos escolares, não excluíram o ambiente militar. No Exército, este movimento vai além da aquisição de equipamentos e armamentos e da reformulação de normas, ultrapassando, até mesmo, a produção de novos conceitos. Em verdade, se desenvolve na formação de seu pessoal para o exercício de suas atividades, dentro do contexto da informação e da tecnologia, e na intenção de se obter quadros mais aptos, diante de uma sociedade cada vez mais exigente e seletiva.

Na AMAN, a formação de seu pessoal encontra-se nos domínios afetivos, psicomotores e cognitivos e pauta-se na aquisição de competências e desenvolvimentos profissionais. Essa ação acontece com base em conceitos metodológicos e na integração de saberes para a resolução de problemas.

É nesta miríade processual da construção do conhecimento que o papel do professor se destaca, objetivando alcançar os propósitos elencados na documentação específica do ESM. Para a pesquisa em si, serão considerados os docentes militares e civis que lecionam na AMAN e que ingressaram na instituição há pelo menos 2 (dois) anos, compondo o quadro efetivo da Divisão de Ensino.

1.3 Problema

A crescente evolução tecnológica tem se difundido por todos os setores. O movimento digital e inovador gera fluxos contínuos de informação e de capital, marcando o que se denomina de: “Era do Conhecimento”; “Era da Informação”; “Sociedade em Rede” ou “Sociedade do Conhecimento”. Esta evolução se apresenta como elemento de ruptura ou de forte diferenciação, em relação ao padrão precedente da Era Industrial.

O Brasil, ao fazer frente a tais desafios e ameaças, busca, dentre outros setores, transformar suas Forças Armadas (FFAA), tornando-as aptas para responder prontamente às necessidades impostas. Este ímpeto se torna uma realidade quando o Presidente da República, em 18 de dezembro de 2008, promulga a Estratégia Nacional de Defesa (END). A partir daquele

momento, deixou-se claro que o desenvolvimento do país depende, dentre outros fatores, do respaldo que a Defesa Nacional deve proporcionar à Nação e de seu posicionamento perante o cenário internacional (BRASIL, 2008).

Não por acaso, a END destaca a importância de se forjar um novo tipo de profissional militar, flexível, versátil e ágil na tomada das decisões (DURAN, 2016, p. 79). O objetivo dessa política está em conscientizar, militares e civis, quanto a necessidade de envolver-se com os assuntos de defesa e de criar oportunidades favoráveis para desencadear a necessária transformação das FFAA.

No tocante aos aspectos que envolvem o seu ensino, o Exército impõe medidas quanto ao seu aprimoramento, com a finalidade de atender às demandas do contínuo e acelerado processo evolutivo da sociedade (BRASIL, 1996). A intenção está em buscar medidas factíveis, que lhes permitam colocar-se em posição vantajosa diante dos desafios do futuro, momento em que a Educação exercerá papel preponderante para o desenvolvimento integral do homem, sendo considerada seu elemento-chave.

Perante ao que foi parcialmente apresentado, percebe-se como **problema de pesquisa:** **“Quais os desafios e as perspectivas encontradas pelos professores da AMAN, no uso de novas tecnologias e metodologias, em um ambiente pautado no Ensino por Competências?”.**

1.4 Objetivos

O questionamento colocado como problema de investigação impulsionou o trabalho de pesquisa. Identificou-se que a implantação do Ensino por Competências, no ESM do Exército, exigiu de seus professores uma reformulação em suas ações e práticas pedagógicas, demandando a necessidade de um preparo profissional específico. Diante das questões apresentadas, definiu-se como objetivo geral e específicos desta pesquisa:

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar os desafios e perspectivas encontradas pelos professores da AMAN, no uso de novas tecnologias e metodologias de ensino, por ocasião da implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro.

1.4.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos foram elaborados partindo-se de uma reflexão acerca do objetivo geral proposto, quais sejam:

- Caracterizar o perfil do docente na AMAN e suas especificidades;
- Descrever a atual proposta de ensino da AMAN;
- Problematizar as potencialidades do uso de novas tecnologias e metodologias, no âmbito do Ensino por Competências, para professores e estudantes da AMAN;
- Identificar os desafios e perspectivas encontradas pelos professores da AMAN, no processo de aprender e ensinar.

A construção e o alcance desses objetivos permitiram estruturar os procedimentos metodológicos, desde a elaboração dos instrumentos para a coleta dos dados até o seu devido tratamento, considerando as respostas obtidas, conforme melhor será detalhado no capítulo 4 desta dissertação.

1.5 Organização do Trabalho

Tendo por base os objetivos geral e específicos levantados como necessários à solução desta pesquisa, procedeu-se uma análise documental na legislação do ensino no Exército, mais precisamente naquelas que estão, diretamente, relacionadas com o Ensino Superior na AMAN e nos documentos que regulam o Ensino Superior no Brasil. Tal procedimento teve a intenção de ambientar e trazer as informações necessárias, para que o leitor possa melhor compreender o contexto educativo em que se desenvolve a pesquisa.

Na sequência, a realização de uma revisão da literatura foi necessária, em relação aos assuntos julgados pertinentes aos objetivos apresentados, a qual exibiu os principais autores que tratam sobre a formação continuada e acerca do uso de novas tecnologias e metodologias.

Assim sendo, a segunda seção deste trabalho foi pensada e descrita da seguinte forma: na seção 2.1 foi descrito o Ensino no Exército Brasileiro, suas particularidades e suas relações com a temática em questão. Alinhado a isso, passamos a descrever, com base nas deliberações emitidas pelo Comandante do Exército, as medidas, ações e oportunidades formativas realizadas pelo Exército. O próximo tópico (2.2) trata sobre o Ensino na AMAN. Neste momento, foi possível apresentar sua organização; legislações (Regulamentos, Normas, Regimentos etc.); políticas de ensino; planejamentos e estratégias para a formação do oficial da linha de Ensino Militar Bélica. No tópico 2.3, ouve-se por bem trazer algumas considerações quanto a formação docente e os aspectos epistemológicos que envolvem a mesma, bem como

de se traçar um perfil do professor na AMAN.

Na sequência (tópico 2.4), pode-se descrever a mudança realizada pela AMAN, partindo do Ensino por Objetivos para o Ensino por Competências e demais informações sobre a sua implantação. Diante dessa possibilidade, foi possível tecer considerações sobre o uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) e de tecnologias, num contexto do Ensino por Competências (subtópico 2.4.1).

Já ambientados com o ensino, com as políticas e com as legislações no âmbito do Exército e feitas as considerações sobre as MAA e tecnologias na AMAN, passou-se a descrever os aspectos conceituais e procedimentais que envolvem a formação continuada de professores (tópico 2.5). A seção finda apresentando e descrevendo, de forma detalhada, como se procede essa formação na AMAN (subtópico 2.5.1).

Na terceira seção, discorre-se sobre a metodologia aplicada na construção desta dissertação. Na mesma oportunidade, fala-se a descrição do tipo de pesquisa; a população e amostra a ser pesquisada; os instrumentos utilizados para a coleta de dados; a coleta e análise dos dados obtidos e, por último, descreve-se os procedimentos para a análise dos dados.

Na quarta seção, com base nas análises realizadas, procedeu-se as apresentações e discussões acerca dos resultados encontrados. Tal procedimento foi realizado com base nos eixos temáticos (perfil dos docentes, desenvolvimento profissional docente e utilização de novas tecnologias e metodologias), levantados como importantes na construção das respostas deste trabalho.

A quinta parte destinou-se a realizar as considerações finais e as devidas contribuições levantadas da pesquisa em questão.

2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

“Seu nome é sacrifício. Por ofício desprezam a morte e o sofrimento físico. Seus pecados mesmo são generosos, facilmente esplêndidos. A beleza de suas ações é tão grande que os poetas não se cansam de a celebrar. Quando eles passam juntos, fazendo barulho, os corações mais cansados sentem estremecer alguma coisa dentro de si. A gente conhece-os por militares. [...] publicistas de vista curta acham-nos caros demais, como se alguma coisa houvesse mais cara que a servidão. Eles, porém, calados, continuam guardando a Nação do estrangeiro e de si mesma. Pelo preço de sua sujeição, eles compram a liberdade para todos e os defendem da invasão estranha e do jugo das paixões. Se a força das coisas os impede agora de fazer em rigor tudo isto, algum dia o fizeram, algum dia o farão. E, desde hoje, é como se o fizessem. Porque, por definição, o homem da guerra é nobre. E quando ele se põe em marcha, à sua esquerda vai coragem, e à sua direita a disciplina”.

(MONIZ BARRETO – Carta a El-Rei de Portugal, 1893)

Diante da necessidade de embasar a proposta desta pesquisa, procedeu-se um levantamento detalhado nos assuntos tidos como relevantes, dentro do contexto em que se aplicam. Para tanto, deliberou-se uma revisão de literatura em gêneros acadêmicos, que abordam a formação continuada de professores e o uso de novas tecnologias e metodologias, em sala de aula, como novas práticas. Na montagem deste referencial, foi oportuno buscar informações sobre: o ensino no Exército; a formação inicial; o Ensino por Competências; as tecnologias e as Metodologias Ativas e, por fim, a formação continuada de professores.

Na construção desta revisão vários foram os autores lidos, mas gostaríamos de destacar: Maurice Tardif (2002; 2013), ao tratar sobre a aquisição e a transmissão de saberes, as fontes de aprendizado dos professores e de seu papel como um facilitador da aprendizagem; Nóvoa (1992; 2009), ao discorrer sobre a formação docente como uma atividade de reflexão e construção de sua identidade; Imbernón (2006), ao abordar as questões que envolvem o professor como um construtor de sua profissionalidade, a partir de suas experiências e reflexões; Perrenoud (2000; 2001), ao versar sobre o Ensino por Competências e levantar questões que envolvem o uso de tecnologias e novas metodologias, como práticas pedagógicas; Gatti (2009; 2010; 2011; 2013; 2016; 2017), ao discorrer sobre a profissionalidade docente e do papel formador das Instituições de Ensino e Marcelo García (1992; 1999; 2007), ao descrever como esse profissional pensa e reflete sobre sua ação docente.

Em continuidade coube, ainda, a apresentação de conceitos com base nas questões defendidas pelos seguintes autores: Moran (1995; 2015; 2017), em que pese o uso das tecnologias e desse educador como facilitador dos processos de aprendizagem; Day (2001), ao apresentar o professor como sendo um dos responsáveis pelas mudanças em seu ambiente de

atuação (sala de aula) e comprometido com sua profissão e Kenski (2007; 2012), ao tratar da importância dos estabelecimentos de ensino como locais onde ocorrem o aprendizado docente.

Com a finalidade de alcançar o “Estado da Arte” nos assuntos atinentes ao que foi dito nos dois últimos parágrafos, buscou-se a fundamentação teórica da pesquisa nas bases de dados das seguintes fontes: Portal Domínio Público da Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); da Biblioteca Digital do Exército (BDEX); da *Scielo* (Scientific Electronic Library Online); no Banco de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP); Banco de Teses e Dissertações da Universidade de Campinas (UNICAMP) e do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

A tabela a seguir apresenta um olhar mais sistêmico quanto aos resultados das pesquisas obtidos:

Tabela 1 - Base de Dados do Domínio Público.

PESQUISA	PALAVRA-CHAVE	ARTIGOS ENCONTRADOS	ARTIGOS DE INTERESSE
Banco de dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano (PPGEDH) https://mpemdh.unitau.br	Formação Continuada	72 dissertações disponibilizadas	2 dissertações
	Ensino Militar		3 dissertações
Scielo http://www.scielo.br	Ensino por competências	12 artigos	8 artigos científicos
	Tecnologias e MAA	9 artigos	2 artigos científicos
	Formação Continuada	70 artigos	1 artigo científico
Consulta de periódicos online http://www.periodicos.capes.gov.br	Ensino por competências	2720 artigos	7 artigos científicos
	Ensino Militar	1721 artigos	1 dissertação
	MAA	621 artigos	2 artigos científicos
Banco de teses e dissertações da USP http://www.teses.usp.br	Ensino por competências	3 Dissertações	2 Dissertações
	MAA	16 Dissertações	1 Dissertação
	Formação Continuada	4 Teses	2 Teses
Biblioteca Digital do Exército (BDEX) http://bdex.eb.mil.br	Ensino por competências	3 artigos	2 artigos científicos
	Ensino Militar	16 dissertações	2 dissertações
	MAA	5 dissertações	-
	Legislação	23	23
Banco de teses e dissertações da UNICAMP http://www.bibliotecadigital.unicamp.br	Formação Continuada	198 dissertações	3 dissertações
	Ensino Superior	217 teses e dissertações	2 dissertações
	Tecnologias e MAA	297 artigos	2 artigos científicos
TOTAL	-	-	65

Fonte: Autor.

Entre os diversos gêneros acadêmicos apontados na tabela anterior (Tabela 1), foi oportuno elencar palavras-chaves (Formação Continuada, Tecnologias, Metodologias Ativas, Ensino Superior, Ensino Militar e Ensino por Competências), para a busca dos gêneros acadêmicos mais alinhados com a pesquisa. Esses documentos, considerados de relevância para o desenvolvimento desta dissertação, encontram-se numa linha temporal, em sua grande maioria, não superior a 20 (vinte) anos de publicação.

Tendo como ponto de partida os gêneros acadêmicos levantados para a fundamentação teórica da pesquisa, alguns deles foram separados e lidos, justamente, por serem considerados vínculos diretos com a solução do problema de pesquisa exposto. O Quadro 1 apresenta, de maneira clara, os estudos correlatos com a pesquisa em tela:

Quadro 1 – Estudos Correlatos.

TIPO	PALAVRA-CHAVE	TÍTULO	ANO	AUTOR
Tese	Formação Continuada	Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários	2008	BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira
Dissertação	Ensino Militar	Desenvolvimento Profissional Docente: perspectivas de professores da Academia Militar das Agulhas Negras	2018	ALMEIDA, Anderson Magno
Dissertação	Ensino Militar	O Conhecimento Profissional de Docentes na Academia Militar das Agulhas Negras	2018	DUARTE, André Frangulis Costa
Dissertação	Ensino Militar	A Prática Educativa de Docentes acerca dos conteúdos atitudinais na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN)	2019	OLIVEIRA, Angel Leckar
Dissertação	Ensino Militar	O Ensino no Exército Brasileiro: histórico, quadro atual e reforma.	2006	LUCHETTI, Maria Salute Rossi
Dissertação	Tecnologias e MAA	Projetos Interdisciplinares a partir do uso das TIC: desafios e possibilidades na percepção dos professores	2018	SANTOS, Leonardo Alex dos
Dissertação	Formação Continuada	Ser professora: o trabalho da docência em tempos diferentes de atuação	2018	SILVA, Adriana dos Anjos Pereira
Artigo	Formação Continuada	A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais	2010	PRETTO, Nelson de Luca RICCIO, Nícia Cristina Rocha
Artigo	Formação Continuada	A formação docente na sociedade do conhecimento e da informação: avanços e temas pendentes	2007	GARCÍA, Carlos Marcelo
Artigo	Formação Continuada	Formação de professores no Brasil: características e problemas	2010	GATTI, Bernardete A.
Artigo	MAA	Metodologias Ativas de Aprendizagem	2018	FERNANDO, Renato José SOUZA, Mariana Aranha de

TIPO	PALAVRA-CHAVE	TÍTULO	ANO	AUTOR
Artigo	Tecnologias	Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda	2017	MORAN, José

Fonte: Autor.

Em complemento às pesquisas descritas acima, foi necessário realizar uma pesquisa documental em leis, portarias e regulamentos de uso exclusivo da Força, em particular nos documentos que estão, diretamente, ligados à Formação Militar Bélica dos oficiais de carreira do Exército, com a intenção de fazer com que o leitor compreenda as especificidades que envolvem o Ensino no Exército.

2.1 O Ensino no Exército Brasileiro

“Não há melhores soldados do que aqueles que são retirados das terras dos estudos para os campos de guerra”.
(Autor desconhecido)

A legislação específica que trata sobre o ensino no EB está transcrita na Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999. Neste aparato legal institui-se o Sistema de Ensino do Exército, de características próprias, com a finalidade de qualificar⁸ seus recursos humanos para a ocupação de cargos e desempenho de suas funções. Esse sistema compreende atividades de educação, de instrução e de pesquisa realizadas nos seus EE.

É importante destacar que a educação militar é mantida pelo poder público vigente e cumpre com as prerrogativas legais, contidas na Constituição de República Federativa do Brasil (CRFB), que assim transcrevem (BRASIL, 1998, p. 89):

As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem (BRASIL, 1998, p. 89).

⁸ A qualificação é constituída pelos atos sequentes de capacitação, com conhecimentos e práticas, e de habilitação, com certificação e diplomação específicas – Parágrafo Único. (Lei n. 9.786 de 8 de fevereiro de 1999, publicada no Diário Oficial da União. D.O. 27 de 9-2-1999, pág.1).

Essa missão encontra-se orientada por leis complementares, por diretrizes emanadas de seu Comandante e pelas deliberações expedidas pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DCEEx)⁹.

No artigo 3º da Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999, nos é descrito que o ensino se fundamenta em princípios tidos como primordiais, dentre eles (BRASIL, 1999, p. 2):

integração à educação nacional; seleção pelo mérito; profissionalização continuada e progressiva; avaliação integral, contínua e cumulativa; pluralismo pedagógico; aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência; e titulações e graus universitários próprios ou equivalentes aos de outros sistemas de ensino (BRASIL, 1999, p. 2).

As orientações para a sua execução são descritas de forma clara e objetiva e visam obter: a devida integração com a sociedade brasileira; a educação integral; a assimilação e prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares; a necessária atualização científica e tecnológica e o desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1999). Ressalta-se que o Exército tem na educação uma área de competência exclusiva, pois, por força de legislação específica, possui autonomia para elaborar, implementar e avaliar suas políticas e seu sistema educacional.

Cabe aqui esclarecer que, a expressão “educação militar” aplica-se aos processos educacionais que transcorrem nas organizações militares, pertencentes às Forças Armadas (Marinha, Exército e Aeronáutica), como também nas Forças Auxiliares (Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar). Essa atividade tem como principal objetivo proporcionar a formação dos quadros, bem como o seu aperfeiçoamento e especialização ao longo da carreira, tendo lugar em escolas específicas, de acordo com a linha de formação e nível de estudos.

Em relação as suas modalidades de ensino destacamos: a graduação, voltada para a qualificação dos profissionais de nível superior; a especialização, que prepara para a ocupação de cargos que necessitam de conhecimentos e práticas especializadas; o aperfeiçoamento, que atualiza e amplia os conhecimentos obtidos com a formação ou a graduação (foco na parte técnico-profissional) e os cursos considerados de Altos Estudos Militares, destinados a ocupação de cargos e para o desempenho de funções privativas do Quadro de Estado-Maior da Ativa¹⁰ ou de chefia.

⁹ O Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEEx) é um Órgão de Direção Setorial do Comando do Exército que tem por finalidade planejar, organizar, dirigir e controlar as atividades relativas à educação, à cultura, à educação física, aos desportos e à pesquisa científica nas áreas de defesa, ciências militares, doutrina e pessoal. Disponível em: <http://www.deceex.eb.mil.br/missao>. Acesso em: 28 jan 2020.

¹⁰ Os Oficiais do Quadro de Estado-Maior da Ativa (QEMA) são formados pela Escola de Comando e Estado-Maior do Exército - ECEME, localizada na cidade do Rio de Janeiro.

Em continuidade, o Regulamento da Lei de Ensino no Exército, publicado por intermédio do Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999, traz a orientação geral de ensino buscando assegurar ao seu pessoal, por meio dos diferentes cursos, base humanística; filosófica; científica e tecnológica; política e estratégica. Nesse mesmo decreto, estabeleceu-se que a sua organização deve compreender graus distintos, dentre eles: “[...] III - universitário ou superior, destinado à qualificação de pessoal para a ocupação de cargos militares e o desempenho de funções próprias de oficiais e de oficiais-generais. [...]” (BRASIL, 1999, p. 3).

Oportuniza-se, ainda, destacar que este ensino desenvolve-se em quatro Linhas de Ensino, a saber:

I - Bélica, destinada à qualificação continuada de pessoal necessário à direção, ao preparo e ao emprego da Força Terrestre; II - Científico-Tecnológica, destinada à qualificação continuada de pessoal necessário à direção e à execução das atividades científico-tecnológicas [...] III – de Saúde destinada à qualificação continuada de pessoal necessário à direção e à execução das atividades de saúde; e IV – Complementar, destinada à qualificação continuada de pessoal necessário ao desempenho de atividades não enquadradas nas linhas anteriores e definidas em legislação específica (BRASIL, 1999, p. 3).

Seu curso de graduação possui equivalência ao nível de educação superior dos demais cursos de grau universitário, comumente encontrados nas IES, desde que o seu aluno tenha concluído, com aproveitamento, e preencha as demais exigências contidas nos regulamentos de seu EE, recebendo o título de Bacharel (BRASIL, 1996).

Luchetti (2006, p. 127-128) nos esclarece que a “[...] educação militar reveste-se de preceitos particulares próprios da natureza específica do sistema”. Tal liberdade contribui para que se tenha certa autonomia, no sentido de conduzir seu processo formativo, alinhada com a legislação normatizadora do ensino de grau superior no país, segundo prescreve a Lei de Ensino do Exército.

No tocante ao perfil requerido, faz-se necessário ajustar-se às capacidades geratrizes, de modo que os atributos de flexibilidade, criatividade, capacidade de adaptação e iniciativa devam ser aprimorados. Com isso, pretende-se que o ensino possibilite ao militar um conjunto de conhecimentos, que o torne apto para acompanhar a evolução da sociedade, das ciências e do ofício ao longo da sua carreira (BRASIL, 1996).

Em que pese o Ensino Superior, o instrumento normativo dos cursos de graduação e pós-graduação constam na Portaria nº 135 - DEP¹¹, de 31 de outubro de 2006. Nela, se aprovam

¹¹ O Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP) foi transformado em Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), em 2009.

as Instruções Reguladoras da Organização e da Execução dos Cursos de Graduação, de Especialização-Profissional, de Extensão e de Pós-Graduação (IR 60-37). Na Instrução, é descrito o funcionamento do Sistema de Ensino Superior Militar (SESM), constituindo-se de um sistema de ensino progressivo, dinâmico e flexível, a fim de atender as metas estipuladas pelo Comando do Exército, quanto a preparação e capacitação de seu pessoal, dentre elas destacamos (BRASIL, 2006, p. 17):

I - formar e habilitar recursos humanos qualificados para desempenhar cargos e funções da profissão militar e atuar nas áreas de defesa e segurança nacionais; II - qualificar, em alto nível, recursos humanos para o exercício das atividades de docência para todos os níveis do ensino militar; III - criar condições para ampliar o número de graduados e titulados em Ciências Militares; [...] X - maximizar a utilização do potencial individual de docentes e de discentes; [...] XVI - manter a eficácia e a credibilidade do Sistema de Ensino do Exército Brasileiro (EB), valendo-se de processos e sistemáticas similares aos meios acadêmicos nacional e internacional (BRASIL, 2006, p. 17).

Essas metas visam contribuir para o desenvolvimento de competências específicas, as quais capacitam seu pessoal a atuarem de maneira proativa, a conviverem com situações inéditas e a apresentarem soluções oportunas e criativas para problemas que surjam, além de desenvolver novos conhecimentos sobre as Ciências Militares.

Outra grande contribuição deste instrumento está na integração ao Sistema Federal de Ensino (mantendo-se a sua autonomia) e no favorecimento de intercâmbio com universidades e centros de pesquisa (militares, civis públicos, civis privados, nacionais e internacionais).

O Parecer nº 808, de 06 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, reforça essa ideia de autonomia, uma vez que (BRASIL, 2018, p. 4):

Depreende-se, assim, o caráter autônomo do ensino militar em seus diversos níveis e modalidades, de modo que questões relacionadas à implantação, infraestrutura e grade curricular das instituições de ensino militares escapam à esfera de competência deste Ministério da Educação (BRASIL, 2018, p. 4).

Quanto ao estímulo à produção de conhecimento das Ciências Militares, as IES vinculadas à Força devem priorizar a atualização e o desenvolvimento da doutrina; da estratégia; da política; da administração; da educação; da cultura; da Defesa Nacional; da segurança nacional e do preparo e emprego da Força Terrestre¹² (BRASIL, 2006).

Os cursos de graduação do SESM concedem diplomas de bacharelado ou de licenciatura plena, referindo-se ao primeiro nível da Educação Superior conferido pelo sistema, o qual

¹² Força Terrestre – Exército Brasileiro.

deverá prosseguir, de forma gradativa, nas modalidades de cursos estabelecidas pela Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999, e nos Ciclos de Ensino previstos pelo Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999, já citados nesta dissertação. A carga horária mínima das atividades didático-pedagógica dos cursos é de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas de atividade, para os cursos de graduação de bacharelado e de 3.200 (três mil e duzentas) horas, para os cursos de licenciatura plena, incluídas as horas destinadas à realização do Estágio Supervisionado.

A sua execução segue normas estipuladas pelo DCEX e busca estimular os seguintes pontos: a aprendizagem do discente; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; a inicialização de pesquisa científica; a prática de estudo independente; a experiência profissional e a autonomia intelectual do discente; o exercício do pensamento reflexivo e o desenvolvimento de competências e habilidades (BRASIL, 2006).

Após a apresentação do Sistema de Ensino no Exército, o próximo tópico detalhará os aspectos que envolvem o Ensino Superior na AMAN e suas especificidades.

2.2 O Ensino na AMAN

“Por mais que se alongue a carreira de um oficial, às vezes os grandes momentos nunca chegam; mas é no rigoroso cumprimento das pequenas tarefas do dia-a-dia que nos preparamos para os grandes feitos”.
(Marechal Mário Travassos)¹³

O presente tópico destina-se a trazer uma compreensão, mais detalhada, sobre o processo de formação do Oficial da Linha de Ensino Militar Bélico no Exército Brasileiro. O Exército considera a educação como condição para o seu próprio desenvolvimento. O ensino na AMAN é regido pela Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, e regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 3.182, de 23 de setembro de 1999. O âmbito do Exército é regulamentado pela Portaria nº 613, de 13 de novembro de 2000. Nesta última, encontra-se o seu reconhecimento e credenciamento como IES (BRASIL, 2000).

Conforme já descrito, a AMAN destina-se a formar o Bacharel em Ciências Militares e encontra-se sob a supervisão e coordenação da Diretoria de Educação Superior Militar¹⁴

¹³ O Marechal Mário Travassos foi o primeiro Comandante da Academia Militar de Resende, atual AMAN.

¹⁴ A DESMIL é um órgão de direção setorial do EB, com a tarefa de formar os oficiais da ativa e da reserva da linha de Ensino Militar Bélico, do Serviço de Saúde e do Quadro Complementar; aperfeiçoar os oficiais de carreira e propiciar cursos de Altos Estudos Militares e de Gestão e de Assessoramento de Estado-Maior. Atualmente, a DESMIL coordena a formação de cerca de seis mil alunos, sendo seu principal celeiro de formação a AMAN, com aproximadamente, dois mil Cadetes. Disponível em: <http://www.desmil.eb.mil.br/>. Acesso em 07 fev. 2020.

(DESMIL) e do DECEX¹⁵. Esse último órgão tem a responsabilidade de realizar a orientação técnico-pedagógica e o controle das atividades realizadas pela instituição, nas áreas de educação e pesquisa. De maneira holística, é parte integrante do seu Sistema de Ensino e atende as formalidades prescritas na LDB, bem como tem o privilégio de ser o único EE do Exército onde se formam os oficiais combatentes de carreira (BRASIL, 2014).

Seus cursos são distribuídos em 7 (sete) especialidades e têm por objetivo “formar uma personalidade militar básica, com estrutura ética sólida e forte desenvolvimento atitudinal, tudo de acordo com o perfil profissiográfico estabelecido pelo Estado-Maior do Exército” (BRASIL, 2014, p. 16). O ensino é conduzido e ministrado em consonância com a legislação que regula o Ensino Superior no país, mantendo a equivalência curricular, assegurados os direitos que lhe são correspondentes. Tal condição lhe oportuniza oferecer uma formação cultural homogênea, garantindo uniformidade de procedimentos técnico-profissionais e de padrões morais e intelectuais. A sistemática de formação desse oficial está prevista na Portaria nº 152 - EME, de 16 de novembro de 2010, e seus objetivos educacionais servem como direção ao desenho formativo, permitindo-lhe a montagem dos currículos e perfis profissiográficos orientados para (BRASIL, 2010, p. 2):

[...] desenvolver pesquisas na área das Ciências Militares; liderar, motivar e valorizar os talentos humanos sob seu comando; ser proficiente em, no mínimo, dois idiomas; e transmitir as tradições e os valores da Instituição, preservando a cultura militar [...] (BRASIL, 2010, p. 2).

Em sua estrutura existe uma Direção de Ensino, na pessoa de seu Comandante, com a responsabilidade de planejar, administrar e avaliar o ensino, assim como incentivar e propiciar a realização do aperfeiçoamento do Corpo Docente; uma Subdireção de Ensino (Subcomandante); uma Divisão de Ensino; um Corpo de Cadetes; um Conselho de Ensino e outros setores de apoio (Seção Técnica de Ensino, Seção Psicopedagógica dentre outras)¹⁶.

A proposta de ensino encontra-se descrita em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), onde são reunidas as ações pedagógicas utilizadas. Esse documento possui uma relevante particularidade, pois descreve, num primeiro momento, o seu Regimento Interno e, numa segunda oportunidade, o seu Plano Geral de Ensino (PGE). A intenção está em poder balizar a

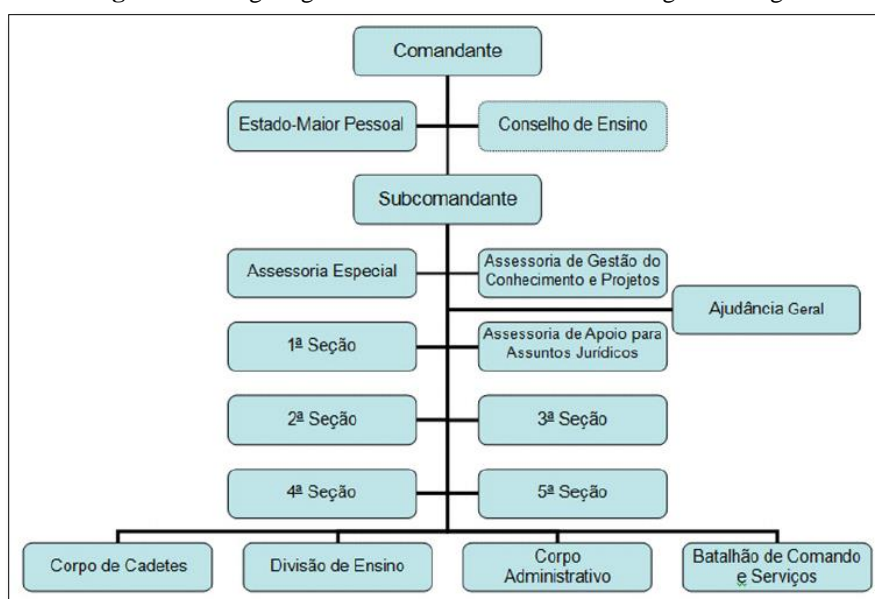
¹⁵ Portaria nº 15 - EME, de 4 de fevereiro de 2014, publicada no Boletim do Exército nº 6, de 7 de fevereiro de 2014. Disponível em:

http://www.decex.eb.mil.br/port/_leg_ensino/2_educacao_ebdecex/51_port_015_EME_04Fev14_OriTecPedDECEX.pdf. Acesso em: 02 de mar. 2020.

¹⁶ Paralelamente à estrutura da organização militar, existe a estrutura de ensino denominada Direção de Ensino, com a seguinte constituição: Diretor de Ensino (Comandante da AMAN); Subdiretor de Ensino (Subcomandante); Divisão de Ensino e Corpo de Cadetes.

aplicabilidade dos fundamentos inerentes ao processo ensino-aprendizagem e na busca da integração e da contextualização, nas diversas atividades realizadas (BRASIL, 2017). Em seu currículo existe uma grade curricular com cerca de 6.300 (seis mil e trezentas) horas¹⁷. Destas, 3.290 (três mil, duzentos e noventa) horas são de cunho científico militar, isto é, 52,2% da carga horária total, excetuando-se as atividades noturnas. A figura abaixo apresenta com mais detalhes a sua estrutura organizacional:

Figura 01 - Organograma da Academia Militar das Agulhas Negras.



Fonte: AMAN (2020).

Em relação ao desenvolvimento de seu processo de ensino-aprendizagem, a AMAN adota princípios, tais como: “propiciar ao cadete uma participação ativa; estimular a busca do autoaperfeiçoamento; [...]; promover a valorização e estimular a busca de aperfeiçoamento de professores e instrutores” (BRASIL, 2015, p. 5).

Sua visão institucional está em ser um referencial de excelência, pelo estabelecimento de um ensino dedicado às Ciências Militares e pelo comprometimento com os valores culturais e militares, por intermédio dos seguintes procedimentos (BRASIL, 2015, p. 4):

I - a disseminação da educação e da doutrina militar terrestre, nos escalões fração e subunidade; e II - ações integradas de logística, administração, segurança orgânica, tecnologia da informação e comunicações, de respeito ao meio ambiente, segurança e saúde ocupacional, bem como, de relacionamento com seu público interno, com a comunidade resendente e a sociedade brasileira (BRASIL, 2015, p. 4).

¹⁷ Dados extraídos da Grade Curricular da AMAN. Disponível em: <http://www.aman.ensino.eb.br>. Acesso em: 09 mar. 2020.

Ao se verificar a citação acima, intenciona-se desenvolver atitudes e fortalecer o sentimento, a convicção patriótica e a preservação de sua cultura e dos valores militares. Não menos importante, a instituição visa dotar o seu aluno de conceitos que o habilite a compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos.

Dentro do viés da Gestão Pública, a AMAN se destaca como uma Universidade Corporativa, formando seus oficiais desde o ano de 1811. O primeiro ano letivo é cursado na EsPCEX e, após a aprovação nas disciplinas e demais etapas formativas, o discente ingressa na AMAN para mais quatro anos de formação. O segundo ano de formação (e primeiro na Academia) denomina-se Curso Básico e compreende atividades comuns a todos os cadetes. No segundo ano, os cadetes, com base na Meritocracia¹⁸ refletida e vislumbrada em seu desempenho acadêmico, realizam a escolha de uma das armas - especializações: Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Comunicações, Intendência ou Material Bélico.

É nítida a compreensão de que a formação dos quadros, pertencentes a uma força militar, sempre foi e será uma premissa basilar para que esta possa realizar sua atividade-fim, qual seja: a defesa da Pátria. Na Academia, respeitando-se as individualidades e as especificidades de cada atividade, a formação do aluno-militar para o exercício de funções e cargos se dá em caráter individual e, em alguns momentos, em caráter coletivo.

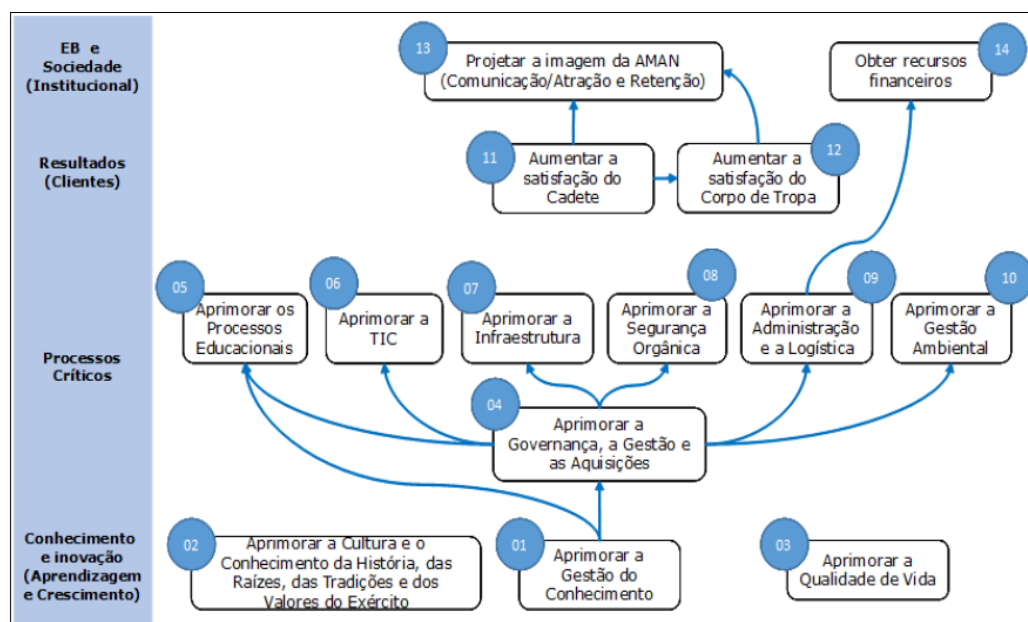
A formação técnico-profissional e o desempenho acadêmico são observados, desenvolvidos e avaliados por intermédio de um programa de instrução e ensino, englobando aulas, provas, exercícios e manobras, submetendo-os a difíceis testes de avaliação, principalmente, nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora.

A Seção de Coordenação Pedagógica (SCP) é responsável pela elaboração, validação e revisão dos perfis ouvidos ao longo do ano e composição do Corpo Docente. Essa coordenação ultrapassa o campo da supervisão escolar contemplando uma efetiva atuação pedagógica, orientada ao assessoramento dos professores e dos processos de ensino e de aprendizagem.

Na Figura 2 (fl. 37), é possível identificar que os Objetivos Estratégicos Organizacionais (OEO) exprimem à vontade em melhorar o processo formativo; aumentar a satisfação de seu discente e atrair pessoal mais qualificado para seus quadros.

¹⁸ A AMAN se utiliza dessa ferramenta, alinhada com a Política de Pessoal do Exército, servindo de subsídio no sentido de “recompensar” os militares segundo os seus feitos. Entende-se, ainda, que sua serventia está em subsidiar processos decisórios no âmbito da Força Terrestre, no decorrer da carreira do oficial, ou seja, a “Ética do Mérito”.

Figura 2 – Mapa Estratégico da AMAN.



Fonte: AMAN (2017).

Na instituição se entende que a ação de avaliar é contínua, pois não há como separá-la do processo de ensino-aprendizagem. Ela acontece de forma integral e horizontal. Integral porque considera o sujeito como um todo, em seus múltiplos aspectos (cognitivos, atitudinais e psicomotores), e passa pela análise de atributos e valores militares determinados (transversal). Horizontal, tendo em vista que os próprios cadetes, após uma determinada atividade (competições desportivas, aulas, instruções, atividades físicas, trabalhos em grupo, exercícios no terreno etc.) fazem suas observações sobre seus pares.

No transcurso dos mais de 200 (duzentos) anos de sua fundação, a AMAN se organiza e se reestrutura para apoiar e conduzir suas atividades de ensino, destacando-se na criação e desenvolvimento de uma doutrina nacional e adequada às peculiaridades da nação; na formação de recursos humanos aptos ao exercício de suas funções; no emprego de técnicas de ensino em que o docente se apresenta como um facilitador da aprendizagem; na contextualização das suas disciplinas com a atividade militar e no emprego de meios tecnológicos em sala de aula.

No próximo segmento, oportunizou-se a caracterizar o docente na AMAN, suas especificidades, seu processo formativo, sua heterogeneidade e suas atribuições em relação direta com as políticas públicas educacionais vigentes na Força.

2.3 O Docente na AMAN

A Portaria nº 002, de 10 de janeiro de 2003, apresenta as Diretrizes Gerais para a Gestão Escolar nas Linhas de Ensino Militar Bélico. Nesse instrumento legal subscreve-se como a atividade docente na Força deve ser conduzida e dá outras providências (BRASIL, 2003).

Os docentes da AMAN, como em qualquer outra universidade, passam por um processo de construção contínuo. Suas práticas e discursos, bem como a linguagem adotada, reverberam informações que se expressam no comportamento de seus alunos e ultrapassam o campo das simples palavras.

No mesmo sentido, Tardif (2013, p. 554) explica que: “a maioria dos professores reproduzem em suas práticas pedagógicas as mesmas práticas que foram usadas por seus predecessores”. Sob o olhar do autor, é importante compreender que esse profissional é um indivíduo cuja função está em transmitir, para outras pessoas, os saberes que construiu no transcurso de sua carreira e que tal atividade deve primar pelo aperfeiçoamento contínuo do profissional, perante um alunado exigente e pertencente a uma geração onde os meios tecnológicos fazem parte de suas vidas, atividades e interações.

A atividade docente no Exército envolve práticas de educação, de ensino, de pesquisa e de administração. Seus professores correspondem aos oficiais, que exercem funções de instrutores e de professores e, em menor número, praças (Sargentos, Cabos e Soldados) e Servidores Civis, que ocupam o papel de Agentes de Ensino. Destaca-se, também, a presença de Docentes Civis admitidos por concurso ou mediante contrato temporário.

Os profissionais da parte técnica, pertencentes ao CC e exercendo a função de Comandantes de Pelotão de Cadetes, são os oficiais diretamente responsáveis pela orientação e fiscalização do cumprimento das normas internas, disciplinares e da adaptação desses alunos aos padrões de conduta estipulados. Possuem, ainda, a tarefa de acompanhar o desempenho escolar de seus cadetes.

A Separata ao Boletim do Exército (BE) nº 49, de 5 de dezembro de 2014, nos apresenta as devidas atribuições desses professores e instrutores, dentre elas:

I - participar ativamente da formação intelectual e moral do cadete; II - planejar, preparar, orientar e controlar a aula ou sessão de instrução correspondente à disciplina sob sua responsabilidade; III - avaliar o desempenho dos cadetes; [...] V - aperfeiçoar constantemente o processo ensino-aprendizagem; VI - contribuir com o desenvolvimento do preparo cognitivo, atitudinal e valorativo necessários ao oficial; e VIII - destacar-se pelo exemplo (BRASIL, 2014, p. 32).

Todas essas ações e atividades devem considerar o planejamento mais adequado para: as intervenções em classe (presenciais ou não); as instruções dentro e fora da sala de aula e as

atividades extracurriculares que o cadete participa (instruções de campo, atividades culturais e de extensão).

Tão importante quanto à formação (acadêmica e técnico-profissional), o Corpo Docente tem a missão de desenvolver, em todas as atividades, o fortalecimento da personalidade militar; a formação patriótica e humanística; a disciplina consciente; a vocação para a carreira militar e a consciência crítica e cidadã dos cadetes, se apresentando como condição para a existência de uma formação plena (BRASIL, 2014).

O quadro conta com professores e instrutores oriundos de Formação Bélica (AMAN) e outros formados em IES civis. Por uma questão de necessidade de algumas disciplinas, possuem professores vindos do Instituto Militar de Engenharia (IME)¹⁹; da Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx) e de oficiais do Serviço Técnico Temporário (OTT).

A seleção de professores acontece por indicação dos próprios integrantes das Cadeiras de Ensino, cursos e setores e são submetidos a análise do Diretor de Ensino (Comandante) que, por sua vez, conta com o auxílio de seus assessores e possui competência para decidir pela continuidade do processo de seleção. Indicados, os nomes seguem para os órgãos responsáveis (DCEEx) e são encaminhados ao Órgão Movimentador, localizado em Brasília, para os trâmites necessários. O quadro a seguir nos apresenta um resumo do perfil formativo inicial dos docentes:

Quadro 2 – Docentes na AMAN (Origem).

Docentes	Formação
Formados na AMAN (Ativa)	AMAN
Militares formados na AMAN (Reserva)	AMAN e IME
Militares formados no IME	IME
Quadro Complementar	EsFCEEx
Militares Técnicos Temporários	IES
Professor Civil	IES

Fonte: Autor.

Os militares na função de professores pertencentes ao quadro do Magistério Escolar (ME) são bacharéis em uma determinada área que prestam concurso interno, na área de ensino

¹⁹ O Instituto Militar de Engenharia (IME) é uma das Instituições de Ensino Superior Militar de referência nacional e internacional na formação de engenheiros, nos cursos de: Cartografia; Comunicações; Computação; Eletrônica; Fortificação e Construção; Materiais; Armamento; Eletricidade; Mecânica de Automóvel e Química.

específica, e passam a exercer a atividade de professor. Em sua maioria, além da formação inicial na AMAN, possuem outra graduação realizada em uma IES civil, autorizada pelo Ministério da Educação (MEC). Na ausência dessa formação, a própria conclusão - com aproveitamento do curso de Ciências Militares da Academia - é entendida, no âmbito da Força, como habilitação equivalente para todas as disciplinas cursadas na AMAN (BRASIL, 2003).

Além das atribuições concernentes ao docente perante uma IES (aulas, montagem, aplicação, correção, mostras de provas etc.), cabe ao professor militar as atribuições de (BRASIL, 2003):

desenvolver e manter as tradições, colaborar na formação ética, cívica e da personalidade de seus alunos; participar, no âmbito das seções de ensino, da preparação de material didático e pedagógico (livros e textos escolares); [...] dirigir e executar trabalho de planejamento, desenvolvimento, revisão e avaliação do ensino; desenvolver em seus alunos os atributos desejáveis para os integrantes de instituição militar (éticos e morais); desenvolver e orientar, no corpo discente, a iniciação científica; incentivar a criatividade e a participação e usar a ética como instrumento essencial à educação (BRASIL, 2003).

À luz do que nos esclarece GATTI (2009), a educação escolar (em seus diferentes níveis, tipos e formatos) constitui-se como o momento em que se preservam conhecimentos, valores, e se criam possibilidades de desenvolvimento como cidadão e como profissional.

A Figura 3 apresenta, de forma clara e sucinta, as Seções de Ensino na AMAN onde os professores atuam:

Figura 3 – Seções de Ensino na AMAN.



Fonte: Almeida (2018).

Na construção do conhecimento de seus alunos se considera, de fundamental importância, a formação dos professores e demais agentes de ensino. Essas ações acontecem mediante a realização de cursos e estágios promovidos pelo DCEX e em IES civis. Os cursos, em sua maioria, estão vocacionados para as áreas do Magistério, da Administração Escolar, da Psicologia e da Pedagogia. O acompanhamento e a avaliação de seu Corpo Docente acontecem no transcurso do ano, a partir de visitas de supervisão realizadas pela DESMIL e pelo DCEX, e são consideradas, no âmbito do Exército, como uma das ações mais importantes para a Gestão Escolar.

Em síntese, a cultura institucional vigente assumida por todos que lá se encontram; a política de ensino e a gestão escolar voltada para a formação inicial e continuada de seus professores contribuem para o seu desenvolvimento e reflete, de maneira expressiva, na sala de aula. Tais assertivas serão apresentadas e analisadas no capítulo 4 desta dissertação.

No próximo tópico será descrita a adoção do Ensino por Competências na AMAN, tendo em vista as novas políticas públicas educacionais na Força.

2.4 O Ensino por Competências na AMAN

A expressão “Competência” está associada a possibilidade de mobilização de recursos e pressupõe o conhecimento de conteúdos. Pode, ainda, ser compreendida como a “[...] posse de um conjunto de saberes e atributos que o habilitam para o exercício de uma atividade” (MACHADO, 2006, p. 1).

Esse mesmo autor afirma que a expressão encontra-se presente na narrativa educativa e que se fundamenta em três pontos fundamentais: a “pessoalidade”; o “âmbito” e a “capacidade de mobilização”. O primeiro elemento está vinculado à noção de competência relacionado com ações humanas. Já o segundo elemento se refere ao contexto em que a pessoa evidencia competência, sendo construída num movimento cíclico, iniciado na abstração e realizado na contextualização. Por fim, o terceiro elemento (capacidade de mobilização) se apresenta como aquilo que os indivíduos são capazes de mobilizar, demonstrando sua capacidade de saber realizar o que deseja, com base em suas motivações para fazer.

Manfredi (1998, p. 15) certifica que a capacidade de mobilização está “[...] ancorada nos conceitos de capacidades e habilidades”. O mesmo ainda nos indica que a expressão pode alcançar um conjunto de indivíduos que agregam capacidades cognitivas, socioafetivas e emocionais; destrezas psicomotoras e habilidades adquiridas através de percursos e trajetórias individuais, quer sejam no ambiente escolar, quer sejam no ambiente profissional.

Em Zabala e Arnau (2010, p. 17) é dito que a expressão é entendida como uma “pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma competente”. Com o passar dos anos, a expressão transfere-se para o ambiente escolar, na área relacionada às formações profissionais e, em seguida, para as outras etapas educacionais. Destaca-se que, as múltiplas concepções e conotações que envolvem tal expressão possuem, em comum, a possibilidade de associar os indivíduos e suas potencialidades com a aplicabilidade no real.

Para o Exército, o conceito de “Competência” ficou traduzido pela “capacidade de mobilizar, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e experiências para decidir e atuar em situações diversas” (BRASIL, 2014, p. 4). Seu objetivo está em desenvolver uma metodologia que busque a integração das disciplinas e, ainda, em tornar o ensino cada vez mais significativo²⁰ e contextualizado com as necessidades da instituição.

Com a publicação da Portaria nº 152 - EME, de 16 de novembro de 2010, aprova-se a diretriz para a implantação dessa sistemática na formação do oficial de carreira. A normativa direciona o seu desenvolvimento, à luz de um processo de ensino-aprendizagem, orientada pela “Educação por Competências” (BRASIL, 2010). Tal publicação permitiu o desenvolvimento de um projeto de ensino no SESM e em seu Sistema de Instrução Militar (SIMEB), nos campos acadêmico e técnico-profissional, respectivamente.

Vale frisar que, ao dar-se início a modernização no seu Ensino, a pedagogia orientadora era do Ensino por Objetivos de Aprendizagem (BRASIL, 1996). Nesse antigo posicionamento, a educação tinha como características a memorização de conteúdos ensinados em sala de aula e voltados aos estímulos as respostas, aos exercícios de repetição, as instruções programadas e as demonstrações para imitação. Assim sendo, seus alunos possuíam um conhecimento e uma visão de mundo mais compartimentada e com grande estímulo ao reflexo condicionado²¹.

Visando a regulamentação e a ordenação por parte das Escolas Militares, o DCEX expede, por intermédio da Portaria nº 114 do DECEX, de 31 de maio de 2017, as Instruções Reguladoras (IR) do Ensino por Competências. A partir de sua publicação foi possível a normatização de conceitos e procedimentos, dentre os quais (BRASIL, 2017, p. 41):

O indivíduo aprende quando: I - relaciona os dados novos aos seus conhecimentos prévios; relaciona as partes com um todo; interage com outras pessoas por meio do

²⁰ Consiste na relevância do que está sendo ensinado para a vida profissional/pessoal do aluno. Ocorre quando o instrutor percebe o sentido e a importância do que está sendo ensinado.

²¹ Relação entre um estímulo condicionado e uma resposta condicionada. No geral, é um comportamento respondente a partir de uma aprendizagem. Disponível em: <https://portalpsicologia.com.br/dicionario-psi/reflexo-condicionado>. Acesso em 09 mar. 2020.

contato direto ou por produtos culturais, como textos escritos, mídias e músicas, por exemplo; desenvolve, no plano psíquico, de modo pessoal, os aspectos cognitivos, atitudinais e valorativos que estão presentes na cultura; confronta-se com aspectos desconhecidos sobre algo, pois desencadeiam o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades, atitudes e valores; e está motivado para tal (BRASIL, 2017, p. 41).

Nessas IR são apresentadas as práticas de ensino mais adequadas a serem aplicadas pelos professores e a “reconstrução” das documentações dos cursos de formação na AMAN, dentre elas: o Perfil Profissiográfico (características das habilitações profissionais e descrição da atividade laboral); o Documento de Currículo; o Plano Integrado de Disciplinas (PLANID), que auxilia no planejamento pedagógico e enfoca as atividades de ensino-aprendizagem; o Plano de Disciplinas (PLADIS), que define as atividades de ensino-aprendizagem no âmbito de uma disciplina e o Quadro Geral de Atividades Escolares (QGAEs), que fornece uma visão panorâmica das atividades escolares e destina-se a facilitar o preenchimento dos históricos escolares e o planejamento administrativo escolar (BRASIL, 2017, p. 42-43).

O desenho curricular indica, de forma clara, os resultados desejados. Contudo, consegue flexibilizar e articular os caminhos para sua consecução, descartando o caráter prescritivo, e permitindo que os docentes possam fazer uso de estratégias pedagógicas mais diversas, adequando-as com as diferentes condições e situações de aprendizagem existentes na Academia, tais como: nas aulas em salas, no ambiente da própria Organização Militar (Quartel), nos exercícios do terreno.

Ainda, considerando uma visão ampla do emprego do profissional militar, ou seja, atuar em situações de guerra e não guerra, assim como em realizar gestão organizacional, foi necessário moldar o currículo, visando propiciar o desenvolvimento das competências (BRASIL, 2017).

É no dia a dia que a prática pedagógica, a organização docente e as relações docente-conhecimento-discente se constroem. É sabido, por parte dos envolvidos no processo, que essa prática depende diretamente da formação do professor (saberes) e de sua concepção educacional, ou seja, conceitos formados sobre ensino e aprendizagem; sobre o ambiente de aprendizagem, com base em seu planejamento, metodologia, material utilizado e a construção adequada das relações de comprometimento entre aluno e professor (MARCELO, 2007).

Em relação ao conhecimento didático dos conteúdos, o autor acima referenciado ainda nos explica que esse se apresenta como o ponto central dos saberes desse professor. Ele tipifica a junção adequada entre o que deve ser ensinado e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar.

A implantação desse ensino fez-se necessária, tendo em vista a AMAN estar vivenciando um momento de “pensar prospectivamente” e de forma estratégica, alterando sua estrutura e sua base doutrinária, para fazer frente aos novos cenários (cada vez mais complexos), e exigindo uma maior interação entre a sociedade e a instituição, cabendo a Academia a formação tanto de seus cadetes, quanto de seus professores e instrutores.

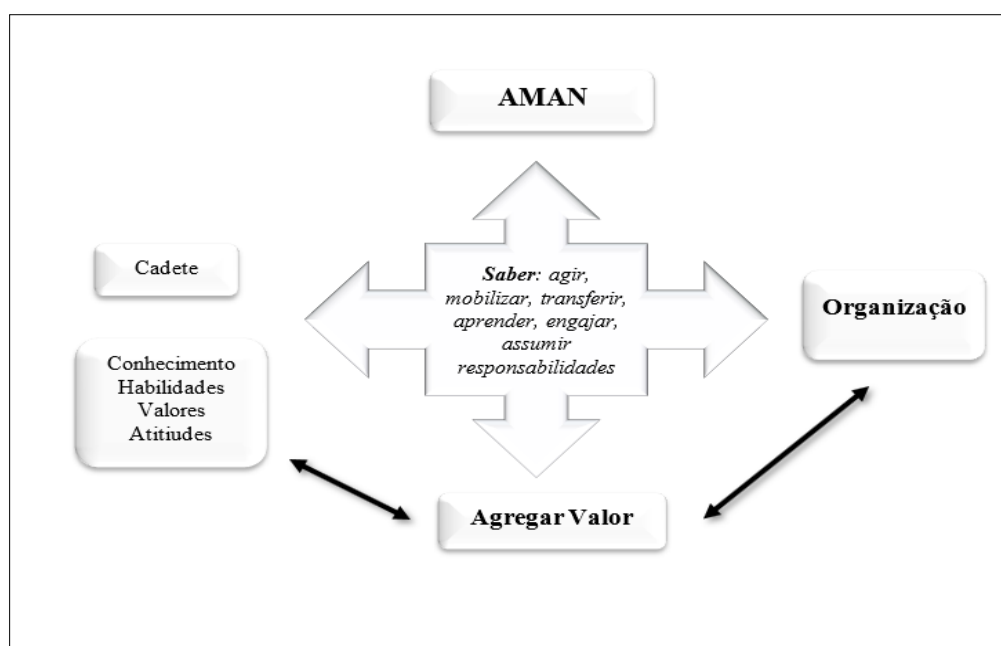
Diante do exposto, é imprescindível a necessidade de professores com o perfil adequado para o quadro e ajustados às exigências dessa nova forma de ensinar. A Figura 4 apresenta um esquema do Ensino por Competências implantado na AMAN.

Em consonância com os parágrafos anteriores, Lenoir (2006) afirma que:

[...] a questão central não é a do saber, mais a da funcionalidade, do saber-fazer que reclama um certo saber-ser. [...] Importa questionar sobre as **perspectivas pedagógicas que favoreçam o melhor possível a operacionalização de dispositivos apropriados para atender a essas finalidades**, permitindo ao sujeito, integrar por meio de suas aprendizagens as normas e os valores sociais retidos em um currículo [...] e intervir sobre e no mundo (LENOIR, 2006, p. 14. Grifo nosso).

Alinhando-se com a citação acima, as competências representam o saber, isto é, os conhecimentos construídos com base nos conteúdos técnicos e científicos trabalhados; o saber fazer, no sentido das habilidades desenvolvidas; o saber ser, traduzido pelos valores e atitudes que induzem o cadete a saber agir na profissão e, de forma geral, na sua própria vida.

Figura 4 – Ensino por Competências na AMAN.



Fonte: Autor.

Na AMAN, percebeu-se que o Ensino Militar deve primar por “agir na complexidade”, pois na sua atividade laboral os problemas nunca serão simples e possuirão diversas variáveis. Busca-se, na formação, a aplicação prática do conhecimento através da utilização dos mais diversos métodos.

Com isso, se entendeu que a proposta do Ensino por Competência ultrapassa as questões educacionais academicistas e articula a teoria com a prática. Dito de outra maneira, os saberes, os fazeres e as atitudes se complementam. Na sua aplicabilidade, busca-se uma metodologia que insira o aluno no ponto central do processo, considerando-o aprendiz, orientada por um planejamento sistemático de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores.

Em complemento, o desenho curricular construído permite com que aconteça uma abordagem integradora dos conhecimentos. Parte-se de uma orientação (visão) global genérica para um enfoque específico, introduzindo conhecimentos técnicos, táticos, científicos e organizacionais no desenvolvimento das competências, partindo-se de um enfoque contextualizador e integrador (BRASIL, 2014).

Nesse entendimento, Perrenoud (2001) esclarece que é, justamente, no ambiente de ensino onde o aluno é direcionado a fazer ligações entre os conhecimentos trabalhados e discutidos e a sua vida cotidiana. Nessa perspectiva, a AMAN busca transferir o foco do ensino centrado em saberes disciplinares e pela repetição de conteúdos, a fim de obter um ensino definido na produção de competências, passíveis de serem observadas e mensuradas em situações e tarefas específicas.

No próximo tópico serão apresentadas e discutidas as Metodologias Ativas de Aprendizagem e Tecnologias, num contexto do Ensino por Competências na AMAN, e sua utilização.

2.4.1 Metodologias Ativas de Aprendizagem e Tecnologias, num contexto de Ensino por Competências na AMAN

A relação entre Metodologias Ativas de Aprendizagem e o Exército reporta-se a 4 de dezembro de 1810, no Estatuto de Criação da Academia Real Militar. Motta (1998) nos aponta a existência da necessidade em formar os primeiros oficiais do Império, diante de uma aprendizagem baseada em resolução de problemas (PBL)²².

²² Sigla em inglês que traduzida corresponde a “A Aprendizagem Baseada em Problemas” (PBL). Consiste em compreender o problema a ser investigado; criar hipóteses para resolvê-lo; analisar o problema; definir inquirições;

Antes de aprofundar os preceitos que envolvem as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) e Tecnologias em uma IES militar, cabe-nos abordar alguns apontamentos teóricos que dão sustentação ao que está sendo proposto no tópico.

Ao tratarmos sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem é importante compreender que se apresentam como uma concepção educativa, que estimula os envolvidos (alunos e professores) nos processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o aluno assume uma postura ativa em relação ao seu aprendizado, a partir de sua participação na solução de impasses e problemas do cotidiano real.

Moran (2015) descreve que as Metodologias Ativas podem ser entendidas como estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes, em seu processo de construção da aprendizagem, ocorrendo de forma flexível e interligada. Somando-se ao que foi dito, o autor aponta que essas metodologias oportunizam a participação efetiva do aluno na aprendizagem, de maneira mais interligada e flexível.

Em uma leitura mais detalhada na obra desse autor, podemos extrair que essas metodologias podem ser compreendidas como diretrizes que conduzem os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em: estratégias, abordagens e técnicas específicas e diferenciadas. Ou seja, busca-se “conexões” diante de um mundo (o do aluno) conectado e digital.

Na busca de outros conceitos que possam fundamentar a narrativa e a aplicabilidade das MAA, citamos Mota (1998). Esse pesquisador afirma que tais metodologias são práticas pedagógicas operacionalizadas por meio de conjuntos de atividades escolares propostas pelos professores, com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos. Essas ações contribuem para uma aprendizagem mais colaborativa e coopera com a interação e comunicação entre os envolvidos, pelo compartilhamento de informações e resolução de problemas.

A importância dessa aprendizagem se consolida quando o aluno modifica sua forma de observar um problema e cria condições para resolvê-lo, diante da complexidade que o envolve. De outro modo, aprender de forma significativa está em estabelecer relações entre as questões inerentes ao cotidiano do trabalho e os aspectos teóricos que possibilitam a sua resolução, ou

determinar objetivos; desenvolver estudos em grupo e individuais; elaborar e apresentar a síntese dos resultados. Metodologias pedagógicas inovadoras. Aprendizagem baseada em projetos: estratégias para promover a aprendizagem significativa. Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior/Eduardo Fofonca (Coord.); Gláucia da Silva Brito, Marcelo Estevam, Nuria Pons Villardel Camas (Orgs.). Curitiba: Editora IFPR, 2018. 183 p. v. 2.

seja, é oportunizado ao aluno a capacidade de confrontar questões buscando estratégias/meios para solucioná-las.

Nessa direção, as atividades em sala de aula devem estar alinhadas com um projeto pedagógico que contemple uma gama de metodologias, estratégias de ensino e práticas de aprendizagem, voltadas ao desenvolvimento dos envolvidos no processo. A necessidade está em poder agir de maneira reflexiva e construir conceitos que permitam a sua formação integral como cidadãos solidários, críticos, intervenientes e autônomos, tornando significativa a sua aprendizagem.

Em relação ao Projeto Pedagógico, salienta-se a adoção da “interação” em lugar da “transmissão”. Nesse olhar, o aluno participa da busca e da construção do conhecimento, partindo de situações/cenários (problemas) apresentados pelos professores ou mediadores, de maneira tal que a aprendizagem ganhe significância.

Em que pese a atividade docente, é preciso buscar possíveis “pontos de tangência” entre as disciplinas. Tal movimento fica perceptível quando acontece o diálogo ativo dos professores em detrimento de um objetivo comum, para todos os envolvidos. Nesses aspectos, o papel do educador assume uma posição de mediação entre o aluno e o conhecimento a ser trabalhado e construído, cabendo a esse profissional a criação de estratégias de ensino e o empenho em auxiliar os discentes a pensarem de forma crítica e reflexiva.

Quanto a aplicabilidade dessas metodologias ativas na AMAN, as atividades, aulas e encontros buscam fazer uso do método de aprendizagem baseado em resolução de problemas. Esse método consiste em fazer com que o cadete (aluno) se utilize de uma “situação-problema”, criada como ponto de partida para o aprendizado. Após o estudo inicial dos dados recebidos, o aluno busca as informações necessárias para começar a solucioná-lo. Esse método segue uma sequência lógica de passos de maneira que os cadetes possam: discutir e compartilhar os dados, levantar ideias e achar soluções. Na Figura 5 (fl. 48) nos são apresentados os passos utilizados para a resolução de problemas com base na PBL.

Nessa metodologia, o professor/instrutor ocupa papel importante ao permitir que o cadete possa solucionar o problema de forma autônoma, porém assistida, tendo em vista os riscos que existem no manuseio de materiais de emprego militar, quando a situação assim o permite. Sua aplicação como prática pedagógica requer dos docentes esforço em criar cenários de ensino que possibilitam o manuseio, o trabalho e a aprendizagem em cada nível de complexidade.

Com a assimilação dos conceitos e a construção sistemática da resposta ao problema, é possível ao aluno uma maior assimilação da aprendizagem, dentro dos parâmetros definidos e

necessários ao futuro oficial do Exército. Para a condução perfeita da metodologia, torna-se importante que os currículos permaneçam integrados e com mais horizontalidade (cadetes e professores). Vale ressaltar que a sua aplicabilidade na AMAN tem contribuído para que ocorra o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, a fim de preparar o cadete para suas atividades, após a formação, nas Organizações Militares da Força.

Figura 5 – Passos do Processo Tutorial na AMAN (PBL).



Fonte: Autor.

Outra prática pedagógica utilizada de forma ativa na AMAN é a Sala de Aula Invertida²³. Por se tratar de uma IES de bom domínio cognitivo (leitura, escrita e interpretação) por parte de seus alunos, foi possível a aplicabilidade dessa metodologia nas atividades acadêmicas e técnico-profissionais. Assim, ao receberem do professor as informações iniciais e a contextualização do problema, os cadetes, de forma individual ou em grupo, buscam a solução através da pesquisa e discussão e, com o apoio do professor (*feedbacks*), aplicam de acordo com a realidade.

Além das metodologias já mencionadas, outras práticas pedagógicas (tidas como ativas) são utilizadas na AMAN, dentre elas: dinâmicas de grupo para a discussão de temas de interesse na formação; estudo de casos relacionados com a disciplina; geração de ideias (*brainstorming*)

²³ A AMAN procurou seguir o relatório *Flipped Classroom Field Guide* em sua aplicação aos cadetes. Disponível em: <https://tlc.uic.edu/files/2016/02/Flipped-Classroom-Field-Guide.pdf>. Acesso em 02 ago. 2020.

na busca de uma solução a um problema exposto; mapas conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos; manuseio de dispositivos móveis durante as sessões presenciais (aplicativos ou simulação) e utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como ferramenta de interação, consulta e divulgação de resultados.

Aspecto positivo nestas ferramentas ativas está na flexibilidade e nas adaptações à realidade dos cadetes na Academia, tornando o processo mais dinâmico e criativo. Compreender que as MAA precisam envolver os alunos com propostas de atividades motivadoras, desafiantes e que promova a autoavaliação é uma necessidade e uma prioridade (MORAN, 2015).

De posse dessas informações, fica entendido que a aplicabilidade das MAA, na AMAN, tem conduzido o cadete a refletir durante (e sobre) o seu desenvolvimento profissional, além de despertar o seu senso crítico. Em consequência, o desafio da AMAN está em ofertar aos seus professores a possibilidade de formação no uso de metodologias inovadoras, que permitam uma *práxis* pedagógica eficiente, capaz de romper com as limitações do treinamento puramente técnico e tradicional (“saber-fazer”) e, também, alcançar a devida formação do indivíduo como um ser ético, crítico, reflexivo e transformador.

No que tange as tecnologias, podemos afirmar que o seu surgimento agrega para a Educação uma nova forma de conduzir o ensino. O ambiente em rede, a conectividade e as mídias sociais vieram para ficar e, em consequência de seu uso, aproximar os indivíduos. Alinhado a isso, o aprendizado, atualmente, torna-se múltiplo, contínuo e não mais formal em todas as suas práticas. Os caminhos para o alcance desse aprendizado são muitos e ocorrem de forma individual ou em grupo.

É nesse cenário que as ferramentas disponíveis ao professor são apresentadas, justamente, para que seus alunos aprendam de uma forma contextualizada. A forma como os alunos são organizados - em grupos, em salas ou em outros espaços - é tecnologia. A prática pedagógica; o livro; o periódico digitalizado; o vídeo; o jornal também são tecnologias (MORAN, 2015).

O uso desses aparatos tem permitido a realização de trabalhos de pesquisa, assim como a possibilidade de serem compartilhados por outros alunos e divulgados, instantaneamente, na rede para quem tiver interesse no tema. Alunos e professores encontram inúmeras bibliotecas eletrônicas e revistas *online* contendo textos, imagens e sons, que facilitam a tarefa de preparar as aulas, realizar trabalhos de pesquisa e obter materiais atraentes para apresentação.

A transmissão das informações pode acontecer de maneira tradicional, como também por intermédio de um banco de dados (livros, vídeos, programas etc.). Quando o aluno busca o

conhecimento disponibilizado pelo professor por meio do “fazer”, se apropria de mais conteúdos se comparado com a forma de pesquisa visual ou auditiva. Conforme Moran (2015, p. 16) é possível destacar que:

[...] a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis [...] (MORAN, 2015, p.16).

Na AMAN, o professor é convocado a ser um estimulador do conhecimento pela curiosidade, pelo querer conhecer, pesquisar e buscar a informação mais relevante. O docente questiona os cadetes e contextualiza os resultados obtidos, segundo uma realidade esperada. Todavia, incorporar o seu uso no ambiente de sala de aula se torna uma tarefa desafiadora. Tal afirmativa encontra respaldo nas palavras de Marcelo García (2007, p. 65):

[...] nossos alunos dispõem hoje em dia de muitas fontes de informação do que há dez anos atrás. Fontes de informação que, sob o apoio das novas tecnologias da informação e comunicação, estão fazendo necessário um ajuste das funções que tradicionalmente tem conduzido às escolas e os profissionais que nela trabalham: os professores e professoras (MARCELO GARCÍA, 2007, p. 65. Tradução nossa).

A esse professor lhe cabe, portanto, a ação de variar, a cada encontro, seus métodos de ensino, com o intuito de oportunizar experiências de aprendizagem ao aluno. Salienta-se que o aumento expressivo do uso desses aparatos contribuiu para a interação entre os alunos e para o aprendizado, e também passou a fazer parte do cotidiano escolar, tornando-se um acessório inseparável. O professor, por sua vez, não pode ignorar tal fenômeno.

À luz do que nos explica Moran (2017), os docentes podem utilizar as tecnologias em suas disciplinas, incentivando os alunos a serem produtores e não só receptores. Essas inovações tecnológicas disponibilizam conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem, permitindo com que possam ser acessados a qualquer momento e contribuindo com uma maior autonomia por parte dos discentes. Permitem, ainda, que o docente se ocupe com práticas mais criativas, produtivas e fascinantes.

As tecnologias podem ser exemplificadas na forma de: mídia impressa, televisão, vídeo, rádio, Internet, aplicativos de *software*, teleconferências e hipermídias²⁴. É o que Moran (1995,

²⁴ O conceito de hipermídia (hipermídia), foi criado na década de 1960 pelo filósofo e sociólogo estadunidense Ted Nelson. Seu entorno está nos impactos que a máquina computacional possui diante da humanidade (periódicos, livros, vídeos e áudios). Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/hipermidia>. Acesso em 17 mar. 2020.

p. 27) destaca ao afirmar que “o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força”.

Quanto ao uso de dispositivos móveis, sua aplicação tornou-se um hábito, quiçá um *hábitus primário*²⁵, sendo quase impossível não avistar alguém - a qualquer hora ou lugar - manipulando aparelhos digitais. Nesse contexto, percebe-se características específicas desses dispositivos com fins educativos, tais como: portabilidade, interação social, sensibilidade ao contexto, conectividade e individualidade (PRENSKY, 2001). Na AMAN, sua utilização auxilia como um excelente veículo estimulador do aprendizado nos diversos cenários disponíveis.

Para a Academia, a utilização de tecnologias móveis veio acompanhada de tensões e desafios, assim como de oportunidades aos docentes, tendo em vista sua facilidade de uso e de aplicação, permitindo a colaboração, a ampliação e a percepção de espaço escolar integrando alunos e professores.

Torna-se importante esclarecer que, a partir do que nos descreve Prensky, a vantagem primordial das tecnologias está em seu perfil assíncrono. Ou seja, não é necessário o aluno se encontrar no mesmo local que o professor para receber os conteúdos de seu aprendizado. A flexibilidade do uso de vídeos e plataformas virtuais – AVA na AMAN – possibilita o acompanhamento da aula, por parte do cadete, e a possibilidade de interação com os demais alunos.

A AMAN, em seu Plano Estratégico, tem buscado aprimorar seus processos educacionais e o uso adequado de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). A Academia entende-os como sendo “processos críticos” a serem alcançados, visando a consecução de seus objetivos, sem deixar em segundo plano a cultura institucional, o conhecimento da história, das raízes e das tradições (BRASIL, 2017).

A partir da construção conceitual sobre a utilização de MAA e de tecnologias em sala de aula, foi possível entender que a sua utilização é benéfica e serve de apoio ao professor em sua atividade em sala de aula. A possibilidade de envolver; participar; refletir (Aprendizagem Ativa); desenhar; compartilhar espaços de aprendizado, materiais e técnicas (tecnologias), sob a orientação de um mediador (professor), é algo enriquecedor e contribui de forma significativa para o aprendizado nos dias de hoje.

²⁵ O conceito de *habitus* foi desenvolvido e estudado por Pierre Bourdieu. É entendido como práticas ajustadas a uma ordem, percebidas e apreciadas por aquele que as realiza.

Nos próximos tópicos serão apresentadas as considerações sobre a formação continuada de docentes e o seu desenvolvimento na AMAN.

2.5 Considerações sobre a Formação Continuada de Professores

“Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação”.
(Isabel Alarcão, 2000, p. 32)

A obtenção do conhecimento e sua aplicação se traduz, na atualidade, como um dos principais valores da Sociedade do Conhecimento. Tal valor é medido pelo nível de formação de seus integrantes e pela capacidade de inovar e empreender.

Vivenciamos um momento em que se exige dos profissionais permanente atividade de formação, fazendo com que o ambiente escolar apresente respostas para as demandas eventualmente existentes. A formação de professores foca no cidadão e contribui para que o mesmo possa decidir, produzir novos conhecimentos e tornar sua prática pedagógica mais eficiente. Muitos foram os termos associados à formação docente.

Ao longo dos anos, as expressões “reciclagem” (transformação de materiais, treinamento, repetição de tarefas) e “aperfeiçoamento” (ações no sentido de completar, levar a perfeição) foram empregadas. Atualmente, a expressão mais utilizada está no contexto da “capacitação” (PRETO e RICCIO, 2010). Os mencionados autores ainda nos dizem que essa formação é inerente a própria atividade docente e que possui a ideia de “tornar capaz, habilitar”.

Em Marcelo García (2007) foi possível identificar que, a formação do professorado é de suma importância para que se obtenha do profissional níveis de competência e eficácia elevados. Além disso, o aperfeiçoamento do profissional possibilita que a instituição (onde o mesmo desenvolve suas atividades) alcance seus Objetivos Organizacionais. Para isso, o local de trabalho deve criar um ambiente que o auxilie nesse processo, permitindo o desenvolvimento de sua profissionalidade, durante toda a sua carreira. O autor ainda esclarece que essa formação deve ser construída de uma maneira que lhe permita aprender a ensinar, como também gerar conhecimento e inovação em suas práticas.

Perante a assertiva do parágrafo anterior, a continuidade formativa torna-se um processo de reconstrução e reconstituição das experiências obtidas até aquele momento, num processo de melhoria contínua de seu desenvolvimento individual e coletivo. À medida que se questiona no local de trabalho, reorienta suas ações e práticas, com base na capacidade de interpretação, de compreensão e de questionamento.

Segundo nos aponta Silva (*et al.* 2018), ser professor se configura numa profissão que necessita de conhecimento e qualificações elevadas. Ou seja, é uma atividade complexa e exige, de quem se propõe a desenvolvê-la, uma posição mais relacional, dialógica, contextual, cultural, contextual e comunitária.

Identifica-se que essa atividade requer dos envolvidos (gestores e professores) postura voltada ao pensamento crítico e, ao mesmo tempo, reflexivo quanto a sua *práxis*. Tal contexto se constrói num diálogo envolvendo três grandes pontos: consigo mesmo; com os outros (referências) e com as experiências (o que foi vivenciado). É, especialmente, na formação do professor que, de certa forma, acontece o desenvolvimento da capacidade de refletir de modo sistematizado. “Enquanto pensa e reflete sobre sua ação docente, o professor cria saberes” (BOLFER, 2008, p. 48).

Retornando aos ditos de Marcelo García (2007, p. 80), “o que os professores aprendem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática”. Assim sendo, entende-se que o aprendizado ocorre como uma ação espontânea, contextualizada e moldada pelas especificidades do ambiente escolar em que esse profissional está inserido. Entende-se, portanto, o desenvolvimento profissional como sendo um processo contínuo, sistemático e que percorre toda a sua carreira. Considera-se que a obtenção do conhecimento acontece, exatamente, por intermédio da experiência e da reflexão que esse profissional está realizando de sua atividade.

Esse mesmo autor corrobora que a possibilidade da formação de professores reflexivos envolve um processo complexo, englobando um conjunto de destrezas e habilidades que devem se fazer presentes para o desempenho da função. Em outras palavras, faz-se necessária a ação de refletir sobre suas práticas, partindo do pressuposto de que tal atitude contribuirá para o desenvolvimento da carreira. A interação (escola x prática) permite a construção do conhecimento de forma coletiva dentro da própria comunidade de aprendizagem, formada por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola e de formação docente.

O mencionado escritor nos explica, ainda, que o desenvolvimento profissional acontece de forma pedagógica (aperfeiçoamento do ensino e das práticas); conhecendo-se e compreendendo a si mesmo (imagem e autorrealização de si próprio); pelo desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimentos e reestruturação de estratégias); pelo desenvolvimento teórico (reflexões de sua prática); pelo desenvolvimento profissional (pesquisa) e pelo desenvolvimento da carreira (assumir novos papéis). Esse movimento tende a superar práticas corriqueiras de formação docente e lhe convida a “reconstruir-se” no contexto da escola.

Tal formação envolve um processo de valorização do professor, que oportuniza a moldagem da *práxis*, mediante a compreensão gradual dos processos concernentes à atividade educativa. O conhecimento da prática envolve a investigação de como aprender a ensinar, ou seja, conhecer pela sua ação.

Daí torna-se importante a condução de políticas públicas eficientes que permitam, dentre outros aspectos, a formação em serviço, garantindo-lhes a aquisição de competências no transcurso de sua carreira. Somado a isso, tal formação deve ser conduzida por uma equipe da própria escola, a qual deve compreender que o compromisso dos docentes – diante da discussão dos problemas práticos - constitui o melhor modo de promover o seu desenvolvimento.

Com base nas questões sobre a formação continuada até aqui levantadas, cabe-nos destacar que ela deve envolver o equilíbrio entre o conhecimento da matéria confiada e destinada ao profissional (conhecimento didático do conteúdo) e o conhecimento didático de “como ensinar”. Sendo assim, o conhecimento acerca do que ocorre em sala de aula importa tanto quanto a aquisição de uma gama de conceitos, que poderão ser eventualmente desenvolvidos ao longo de sua carreira (MARCELO GARCÍA, 2007).

Alinhado com as questões levantadas nos parágrafos anteriores, destaca-se o pensamento de Hargreaves (2003) que nos explica que o professor, na atualidade, necessita ensinar de um jeito como nunca aprendeu e deve obter a possibilidade de construir um tipo diferenciado de profissionalismo, muitas vezes descartando aquilo que aprendeu em sua formação inicial. Daí a importância da formação.

No próximo tópico serão apresentados alguns aspectos da formação continuada em uma Instituição de Ensino Superior Militar, entendendo como necessários para a construção teórica desta dissertação.

2.5.1 A Formação Continuada de Professores na AMAN

*“Professor não se inventa por voluntarismos,
profissionais professores são formados”.*
(GATTI, 2017, p. 1155)

Neste tópico, faremos uma análise da formação continuada de professores desenvolvida na AMAN e uma apresentação a partir do professor egresso, bem como dos profissionais tidos como “experientes” pertencentes ao seu Corpo Docente.

A exigência por novos conhecimentos e habilidades e o comprometimento com os valores institucionais são condicionantes existentes no Exército. Neste cenário, torna-se

imprescindível que seu docente possua uma formação que exceda o domínio das habilidades manuais e, ainda, alcance as habilidades cognitivas e relacionais, tais como: analisar, criar, discernir, intervir, julgar, propor e resolver soluções adequadas aos problemas reais que aparecem no cotidiano. Podemos, assim, sintetizá-las em adquirir “competências”.

Com base nessas considerações, os professores da AMAN necessitam de um conjunto de informações e competências, assim como a possibilidade de refletir, avaliar e aprender sobre suas práticas. Tal contexto torna-se possível quando o conhecimento e as práticas passam a ser organizadas e comunicadas, de forma que seus alunos (cadetes) possam alcançar uma compreensão mais profunda dos conteúdos expostos na aprendizagem (MARCELO; VAILLANT, 2001).

Na intenção de contribuir com os pontos abordados no parágrafo anterior, o PGE da AMAN procura desenvolver em seus docentes o devido estímulo ao aprendizado. Caberá a esse profissional a tarefa de “articular” metodologias, criar contextos e situações e incitar o desenvolvimento de competências numa ascendente de conhecimento, tendo como base “[...] o tipo de atividade metodológica utilizada, a criação de cenários educativos e as relações sociais construídas nesse processo” (ZABALA, 1998, p. 15).

Dando-se ênfase ao conceito de formação continuada, Day (2001, *apud* ALMEIDA, 2018, p. 106) deixa claro que “são 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”.

Torna-se manifesto que a formação em serviço é um longo e contínuo processo que perdura durante toda a carreira profissional. Seu objetivo maior está na socialização do indivíduo enquanto cidadão, tornando-o dinâmico, uma vez que o sistema social em que se insere este educador está constantemente se modificando e exigindo mudanças nos modelos sociais, políticos, econômicos e ideológicos que influenciam o educando. Nesse entendimento, Marcelo García (2007, p. 68) nos indica que:

[...] o papel do professor deveria mudar de uma autoridade que distribui conhecimentos para um sujeito que cria e orquestra ambientes de aprendizagem complexos, de maneira que os alunos possam construir sua própria compreensão do material a estudar, trabalhando com os alunos como companheiros no processo de aprendizagem (MARCELO GARCÍA, 2007, p. 68. Tradução nossa).

Não se pode relegar, para um segundo plano, que a rapidez com que se processam as mudanças na Sociedade do Conhecimento colabora com a ação de adaptar e de modernizar as instituições de ensino. Para que seja possível dar respostas a tais demandas é importante pensar

nos professores como “especialistas em construção”, pois, cada vez mais, a sociedade requer pessoas que saibam combinar competência com capacidade de interação e inovação.

Em que pese a formação continuada, a AMAN busca alinhar suas iniciativas e programas formativos com as Políticas Públicas Educacionais da Força, principalmente, no sentido de “ofertar uma formação aos seus Recursos Humanos e de projetar o Exército nas áreas de [...], de Ensino e Cultura, Ciência e Tecnologia [...]” (BRASIL, 2011, p. 12).

Nesse movimento, busca-se que os professores (iniciantes e experientes) tenham uma visão crítica do cenário em que se encontram, utilizando o poder de argumentação acompanhado das suas capacidades de planejamento operacional, a fim de empreender “ações que permitam ao Exército Brasileiro cumprir com as suas missões constitucionais” (BRASIL, 2017, p. 5).

A Academia lhes oportuniza participar de formações por intermédio de: oficinas de práticas pedagógicas, fóruns de aprendizagem, simpósios e dinâmicas voltadas para a atualização de sua prática pedagógica. Nos anexos ao PGE encontramos o Plano do Estágio de Atualização Pedagógica, cujo objetivo está em “regular a realização do Estágio [...], tendo como finalidade a estrutura do ensino na AMAN e o currículo por competências” (BRASIL, 2017, p. 1). A condução dessas atividades é realizada pela Seção de Coordenação Pedagógica que, por sua vez, define, constrói e executa a atividade.

Consoante ao que foi dito, Marcelo García (1999, p. 139) explica que o desenvolvimento profissional dos professores se assemelha a uma “encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.

No Plano de Gestão foram levantados os Objetivos Estratégicos Organizacionais (OEO 01 – Aprimorar a Gestão do Conhecimento) que se destinam a oportunizar a formação em serviço, durante sua permanência na docência²⁶ (BRASIL, 2019).

Com a implantação desse OEO, foi possível a realização de cursos, tanto no ambiente interno quanto em outras IES, tais como: cursos de pós-graduação no nível de *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e de *lato sensu* (pós-graduação). Essas oportunidades contribuem para o seu autoaperfeiçoamento e eleva os níveis de titulação na AMAN.

Tendo em vista a inserção do Ensino por Competências em sua metodologia de trabalho, boa parte das formações acontecem com foco nas práticas pedagógicas, dentre outras, no uso de novas MAA e de tecnologias em uso. Destaca-se que, em seu Regulamento Interno é dito

²⁶ Tendo em vista as especificidades que envolvem a carreira do oficial no EB, sua permanência na docência, em algumas ocasiões, não perdura até a sua aposentadoria.

que “O corpo docente frequentará, anualmente, estágios de atualização pedagógica, de capacitação e de administração escolar” (BRASIL, 2014, p. 23).

Em relação a essas atividades (foco nas práticas pedagógicas), retoma-se o que nos diz Marcelo García (2007, p. 80) ao descrever que o “conhecimento para a prática” é concebido quando tem a finalidade de estruturar suas práticas, ou seja, a aplicação do conhecimento formal adquirido às situações de sua prática.

Ao nos aprofundarmos nas questões de formações promovidas, ressalta-se que a primeira atividade, antes mesmo dos cadetes retornarem do período das férias escolares, é o Estágio de Adaptação Pedagógica (ESTAP). Seu objetivo está em buscar a necessária uniformidade e o contínuo aprimoramento de práticas pedagógicas. O estágio visa a preparação dos recém egressos e tem como finalidade (BRASIL, 2019, p. 3):

Propiciar embasamento necessário à condução do processo ensino-aprendizagem, em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional da AMAN; familiarizar os novos professores, instrutores e monitores com a atual metodologia de ensino da Academia; incentivar a reflexão sobre novos enfoques da prática docente, considerados na perspectiva do processo do ensino orientado por competências e da atual sistemática de formação e graduação do oficial de carreira da linha do ensino militar bélico; e permitir um contínuo aperfeiçoamento do corpo docente da AMAN em assuntos pedagógicos, refletindo e discutindo os paradigmas educacionais, com vistas ao aprimoramento do ensino (BRASIL, 2019, p. 3).

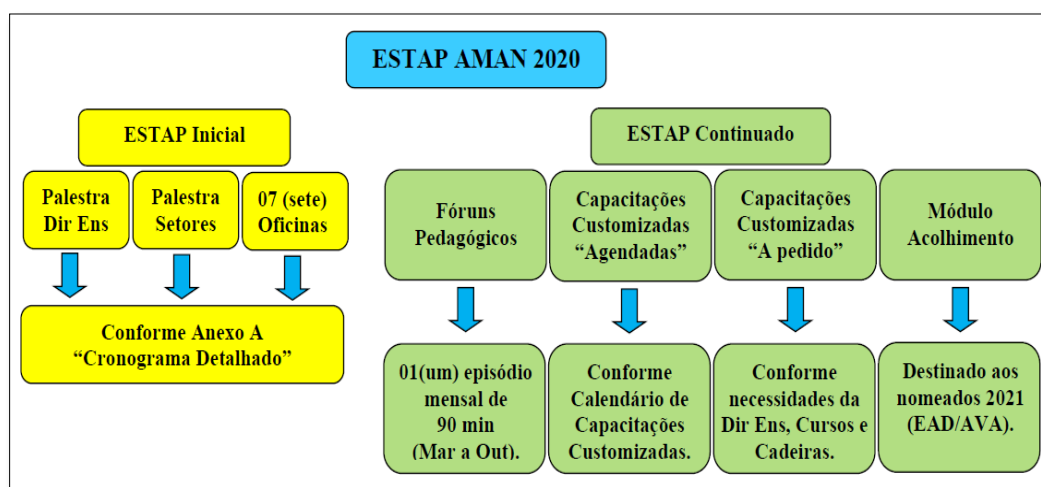
A coordenação de todo o Estágio está sob a responsabilidade do Chefe da Divisão de Ensino, assessorado pelos chefes das seções de apoio ao ensino, e divide-se em: Seção Psicopedagógica; Seção de Pesquisa Acadêmica, Doutrina e Extensão - SPADE e Seção de Coordenação Pedagógica - SCP. Almeida (2018, p. 32) nos explica que:

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, 2018, p. 32).

Esse estágio tem seu início no momento em que o docente é designado para compor o Quadro de Professores (ano anterior ao de sua chegada) e se desenvolve em dois momentos (Inicial e Continuado). No ESTAP Inicial, o professor participa de palestras à distância, que possuem a finalidade de ambientá-lo na nova atividade. Nele, o professor matriculado participa de palestras sobre: Metodologias Ativas de Aprendizagem; planejamento de aulas; processo de avaliação; desenvolvimento e a avaliação de conteúdos atitudinais; pesquisa científica; recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem dentre outras.

Num segundo momento, já no ESTAP Continuado, suas atividades acontecem no próprio ambiente acadêmico e se dividem em três vertentes: os Fóruns Pedagógicos, as Capacitações Customizadas “Agendadas” e “A pedido” e por intermédio do Módulo Acolhimento. Nos próximos parágrafos estaremos descrevendo, com mais detalhes, as atividades continuadas. A figura abaixo apresenta, de maneira sintética, as ações desenvolvidas no citado módulo:

Figura 06 – Estágio de Adaptação Pedagógica na AMAN (Ações).



Fonte: (AMAN, 2020).

Nos fóruns pedagógicos distribuídos ao longo do ano letivo ocorrem reuniões em conjunto, onde são apresentadas novas práticas, principalmente, no uso de tecnologias que podem ser aplicadas em sala de aula. Seus participantes assistem palestras com civis e militares renomados, sobre abordagens específicas levantadas como necessárias a sua atividade.

Situação importante a ser destacada diz respeito ao conhecimento necessário para o seu desenvolvimento e a noção dos procedimentos adotados em sala de aula (práticas pedagógicas). Tais pontos não são compreendidos, somente, em um indivíduo, mas nas interações e na troca de informações entre os envolvidos. Nesses fóruns, tanto os iniciantes quanto os experientes são chamados a participar.

Na AMAN entende-se que, para que o desenvolvimento de seu professorado ocorra, é importante que as atividades formativas sejam realizadas em grupo, principalmente, na solução de assuntos complexos, afinal “nenhuma pessoa possui a totalidade dos conhecimentos e habilidades de forma individual [...] e que este princípio nos leva a entender que o trabalho em equipe nos leva a um melhor uso do conhecimento e a resolução de problemas” (MARCELO GARCÍA, 2007, p. 77).

As capacitações customizadas, tanto as agendadas quanto as pedidas, acontecem geralmente por *Workshops* ou mediante encontros rápidos (com duração, no máximo, de 2 horas), durante o ano letivo. Nesta ocasião, os professores discutem entre si soluções de problemas, a partir de uma temática proposta. São de caráter obrigatório e devem levar o professor a desenvolver-se como profissional. Ponto que merece ser destacado em relação as capacitações agendadas trata da finalidade de atender, em muitos momentos, um público específico, ou melhor, uma Seção de Ensino²⁷.

No tocante as capacitações customizadas “A pedido” é oportuno mencionar que possuem a finalidade de atender uma atividade específica da disciplina, onde se requer o uso de uma determinada ferramenta tecnológica, qual seja: uma nova MAA (tecnológica ou não) ou uma prática pedagógica específica a ser desenvolvida em sala de aula.

Dentro do ESTAP Continuado gostaríamos de dar o devido destaque ao Módulo Acolhimento. Essa atividade acontece antes da chegada do professor na AMAN e tem o objetivo de formar os instrutores e docentes, nomeados nos rudimentos do Ensino por Competências (já expresso em capítulo específico), e tratar das práticas pedagógicas em uso. Oliveira (2019, p. 78) nos esclarece que:

O Módulo Acolhimento, um projeto de inserção dos novos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) que, em função de suas origens formativas e geográficas, ao se apresentarem na instituição [...] apresentam-se em meio às novas demandas advindas da função, associadas ao fato de terem que se ambientar às características peculiares de uma Academia Militar (OLIVEIRA, 2019, p. 78).

Concordamos com o autor quando relata que a AMAN expressa a necessidade de dirimir a grande rotatividade de seu quadro de professores, envidando, assim, esforços para amenizar o impacto causado por tal descontinuidade. Revelando-se como uma particularidade da instituição, os responsáveis pela formação verificaram que os docentes recém-egressos, vindos de diversas localidades no país, apresentam baixo rendimento nas atividades propostas e, em alguns momentos, desconhecimento de práticas pedagógicas, consideradas como necessárias em sala de aula.

Da leitura em Imbernón (2006, p. 55) podemos destacar que “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. Nesse pensamento, o supracitado módulo é uma

²⁷ Na AMAN, o ensino acadêmico é dividido, ao longo dos anos, em Seções de Ensino e, dentro do organograma dessas seções estão as disciplinas acadêmicas. Em relação ao ensino técnico-profissional, as disciplinas estão inseridas em Grupos, dentro de cada especialidade, na atividade-fim (Infantaria, Cavalaria, Artilharia etc.).

ferramenta de formação de docentes e lhes proporciona uma melhoria no seu processo de inserção profissional no meio acadêmico.

A respeito do desenvolvimento da atividade científica voltada para o desenvolvimento da Defesa Nacional, a AMAN busca realizar, dentro de seu Calendário Escolar: Congressos, Fóruns de Discussão e Encontros. O primeiro deles é o Congresso Pedagógico Agulhas Negras (CPAN), criado no esforço de fomentar a produção científica dos docentes e direcionar essa produção para a publicação em periódicos instituídos pela própria Academia (Anuário e Revista Científica Agulhas Negras). Vale destacar que o referido congresso visa, ainda, estimular a submissão de artigos em revistas científicas especializadas, na área de Defesa ou afins.

Na sequência, a AMAN desenvolve o Encontro Pedagógico de Educação Superior Militar (EPESM). Além dos professores e instrutores pertencentes ao seu Corpo Docente, ocorre a participação das demais Escolas de Formação do Exército e de outras escolas, sob a responsabilidade da Marinha do Brasil (MB) e da Força Aérea Brasileira (FAB). Possui periodicidade anual e alinha-se com o Calendário Escolar das escolas. O evento tem como finalidade a apresentação das pesquisas docentes desenvolvidas nas Forças, permitindo a aproximação e o conhecimento de práticas e ações desempenhadas, além da partilha de experiências.

Os Fóruns de Discussão acontecem na própria Academia e focam na utilização de novas ferramentas pedagógicas (muitas delas tecnológicas) e na troca de experiências entre os participantes. Cabe-nos, aqui, destacar Roldão (2007, *apud* ALMEIDA, 2018, p. 97) ao descrever que o ato de ensinar (por parte dos oficiais na AMAN) foi praticado antes mesmo de se produzirem conhecimentos sistematizados sobre como ensinar. Isso confere à docência uma característica de praticidade inerente às atividades e que, se não forem discutidas e aprendidas, podem conduzir a execução de práticas já tidas como “ultrapassadas” e, outrora, aprendidas por esses docentes.

Outras ações de menor vulto ocorrem no cumprimento do Calendário Escolar, dentre elas, o Fórum Pedagógico e o “Café Pedagógico”. Essas reuniões se desenvolvem em um ambiente mais descontraído, geralmente acompanhadas de algum lanche e realizadas fora do ambiente da sala de aula. Seu objetivo visa a discussão de determinadas temáticas propostas pelos organizadores, a troca de informações entre os participantes e o levantamento de ideias acerca da prática e atuação em sala de aula. Ponto positivo das atividades está na participação efetiva dos professores em seus mais distintos níveis (faixa etária e experiência profissional).

Em relação aos saberes docentes e as competências necessárias para o uso de tecnologias por parte dos educadores na AMAN e, ainda, considerando o perfil eclético de formação inicial

de seus professores (já apresentado anteriormente), a formação tecnológica se torna de grande valia para a atividade docente - visto que os alunos já dominam o seu uso - demandando ao professor uma formação mais ampla. Não se trata, apenas, de formá-lo, mas de prepará-lo para o novo posicionamento presente na complexa tarefa de ensinar nos dias atuais.

Diante deste cenário, o educador do século XXI deve ser um profissional que construa, com criatividade, os conteúdos e se utilize de uma prática pedagógica que seja acolhida pelas novas gerações de alunos. Portanto, torna-se necessária a busca de novas formas de ensinar, a partir de suas necessidades institucionais, evitando a utilização de velhas práticas aprendidas.

As complexidades presentes no exercício da docência e o convívio com as gerações futuras, que não estão “atraídas” pelo trabalho escolar, devem ser uma direção de esforços a ser despreendida pela Academia e pelo seu Corpo Docente.

É imprescindível dizer que a progressiva heterogeneidade dos cadetes, as novas orientações formativas pela inserção do Ensino por Competências e o uso de tecnologias e novas MAA são elementos presentes e marcantes no atual cenário do ESM. Sabedores dessa demanda, a formação desse professorado torna-se ponto crucial para o aprimoramento e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem na instituição. Ademais, constata-se que a cultura das apostilas, das notas de aula e das transparências (*slides*) não são mais tão atrativas.

Em síntese, a capacitação continuada na AMAN é um dos fatores básicos da qualidade buscada por seus gestores. Tem-se a percepção clara de que existem “lacunas” formativas na atividade docente, ocasionadas pela formação generalizada em que se submete o seu aluno; da não continuidade durante toda a carreira na atividade docente e das especificidades da formação militar. Tais apontamentos serão analisados, com maior riqueza de detalhes, no capítulo 4 (Resultados e Discussão dos Dados) desta dissertação.

No próximo capítulo será apresentado todo o percurso metodológico na construção do trabalho monográfico.

3 MÉTODO

“Pelos riachos, e não diretamente, é que chegamos ao mar”.
(SERTILLANGES, 1934, p. 131)

A forma de pesquisar deve ser coerente com o que se busca compreender. A pesquisa se configura como uma busca de explicações a um problema apresentado; de se analisar dados e expor os resultados coletados. Para Lakatos e Marconi (2010, p. 5), a pesquisa pode ser entendida como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo e que se constitui no caminho para se conhecer a realidade e explicar os fenômenos do mundo existencial”.

Perante a narrativa e verificadas as características do objeto de pesquisa, optou-se pelo “caráter construtivo-interpretativo”. A percepção do conhecimento trata o dado empírico como base do conhecimento e o interpreta. Em relação aos métodos utilizados como caminho para a construção de bases lógicas da investigação, Gil (2002, p. 27) nos esclarece que a “escolha de qualquer método depende da natureza do objeto ou do sujeito que se pretende estudar, dos recursos disponíveis, do nível de dimensão estudado e principalmente da inclinação filosófica do pesquisador”. É esse olhar fundamentado que permitiu que a assimilação das regras e orientações metodológicas acontecessem, embasando a análise e a interpretação dos fenômenos investigados.

Os objetivos da pesquisa reportam a formação continuada de professores em uma Academia Militar, mais precisamente sobre os desafios e as perspectivas no uso de tecnologias e novas metodologias. Tais questões oportunizaram os caminhos para o trajeto metodológico do trabalho em comento. A pesquisa desenvolveu-se mediante o curso dos conhecimentos disponíveis e adquiridos em bibliografias, pela utilização cuidadosa de métodos e técnicas, além de outros procedimentos científicos.

No presente capítulo são descritos os parâmetros e o percurso metodológico da investigação, visando a atender os objetivos propostos no estudo. A seleção do instrumental metodológico utilizado relaciona-se com o problema a ser estudado, pois, segundo o que nos descreve Lakatos e Marconi (2010, p. 163), “as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e ao que se queira confirmar”.

De posse das informações ditas nos parágrafos anteriores, optou-se pelos seguintes procedimentos metodológicos: definição do tipo de pesquisa; apresentação dos participantes; levantamento e implantação dos instrumentos de pesquisa; aplicação dos procedimentos para coleta e análise das informações (dados).

Tendo como base os referenciais teóricos e as diferentes documentações de ensino no Exército que, diga-se de passagem, regulam a atividade docente na AMAN, buscou-se analisar as percepções desses profissionais sobre as suas práticas. Para tanto, nos valem de um questionário (Apêndice A) cuja elaboração considerou aspectos julgados relevantes, tendo como parâmetro os descritores pré-definidos e a aplicação de uma técnica de coleta de dados, que será descrita posteriormente, em momento oportuno. Os resultados alcançados e demais informações úteis à pesquisa serão apresentados ao longo desta dissertação.

3.1 Participantes

Os participantes da pesquisa integram o Corpo Docente da AMAN, sendo este constituído por oficiais que exercem a função de instrutores (Técnico-profissional) e de professores (Acadêmica). O universo inclui 339 (trezentos e trinta e nove) militares, em sua maioria, no cargo de Oficiais do Exército.

A delimitação do grupo alinha-se com o que nos esclarece Luchetti (2006, p. 150): “[...] a diferença entre os profissionais professores e instrutores encontra-se na atividade fim. O primeiro pela parte pedagógica [...]; o segundo pela parte prático-militar”.

Dentro desse universo apresentado, delimitou-se a população analisada nesta pesquisa aos professores pertencentes a Divisão de Ensino na AMAN, que atualmente estão em sala de aula. Essa amostra é entendida como a “parcela convenientemente selecionada do universo e que pode responder aos objetivos propostos pela pesquisa” (CENTURIÓN, 2015, p. 34). Definiu-se esse procedimento com o objetivo de coletar informações sobre os aspectos de um grupo (Professores da Divisão de Ensino) e se utilizar dos aspectos indutivos, para classificar e deliberar proposições acerca do que se pretendeu responder.

A amostragem baseou-se nos conceitos das amostragens probabilísticas por grupo e simples, no sentido de obter uma maior veracidade na coleta dos dados, por intermédio do questionário (Tipo *Survey*) aplicado aos professores. No subtópico “Instrumento de Pesquisa” (fl. 66) serão detalhados os instrumentos utilizados.

Partindo-se do que foi explanado, a citada divisão possui um efetivo de **131 (cento e trinta e uma)** pessoas, onde 79,8% são do sexo masculino e 20,2% são do sexo feminino. Entre militares e civis, **94 (noventa e quatro)** professores, atuantes em sala de aula, correspondem aos participantes. A descrição detalhada do número de professores, divididos entre as suas formações, encontra-se discriminada no Quadro 3 (fl. 64).

Quadro 3 – Professores da Divisão de Ensino (2020).

Docentes (Tipologia)	Efetivo	Formação
Formados na AMAN (Ativa)	30	AMAN
Militares formados na AMAN - PTTC (Reserva)	31	AMAN e IME
Militares formados no IME	2	IME
Quadro Complementar de Oficiais (QCO)	18	EsFCEX
Militares Técnicos Temporários (OTT)	11	IES
Professor Civil	2	IES
Total de professores	94	-

Fonte: Autor.

Segundo nos explica Centurión (2015), a fórmula necessária para o cálculo da amostra utilizada é $n = N.p.q.Z^2 / [p.q.Z^2 + (N-1) . e^2]$ ²⁸. O valor encontrado foi “n” = 18, como o tamanho da população mínima exigida em relação ao número total de respondentes. Na aplicação do questionário aos professores da AMAN, 49 (quarenta e nove) deles responderam, atendendo ao mínimo necessário para a pesquisa em questão.

3.2 Tipo de Pesquisa

Diante das possibilidades de abordagens metodológicas e considerando que os objetivos da pesquisa direcionam para a formação continuada de professores, bem como para suas trajetórias formativas na AMAN, optou-se pelo enfoque qualitativo da pesquisa, mesmo sendo utilizado, em alguns momentos, dados numéricos (através de tabelas, gráficos etc.). Sua natureza inclina-se ao interesse “prático”, ou seja, é desejável que os resultados sejam aplicáveis em seu próprio ambiente de trabalho (pesquisa aplicada).

A escolha do enfoque qualitativo encontra respaldo em Sampieri (*et al.* 2013, p. 33-34). O referido pesquisador destaca que, através das pesquisas com esse enfoque, se avalia o desenvolvimento natural dos acontecimentos, isto é, não há manipulação, nem estimulação em relação à realidade. Se fundamentam em uma perspectiva interpretativa, centrada no entendimento do significado das ações dos indivíduos.

A preocupação volta-se para as vivências e experiências dos participantes da pesquisa. Alinhado com o pensamento dos autores, entende-se que a pesquisa em si se fundamenta dentro de uma perspectiva interpretativa e centrada no entendimento do significado das ações dos

²⁸ Fórmula padrão para cálculo de populações não muito numerosas (menos de 1000), utilizada para amostras representativas (probabilísticas ou não), onde as letras representam: “n” (tamanho da amostra); “N” (tamanho da população); “p” (probabilidade que suceda – 50%); “q” (probabilidade que não suceda – 50%); “z” (nível de confiança 95%) e “e” (erro estatístico – 5%). Dados obtidos em (CENTURIÓN, 2015, p. 34).

indivíduos.

Em complemento ao que foi dito, ressalta-se a caracterização de pesquisa no enfoque qualitativo, pois foi possível classificá-la no campo das pesquisas sociais. Engloba, de forma geral, as instituições sociais, áreas de cooperação e os problemas de ordem social (LAKATOS e MARCONI, 2010). A partir da leitura da obra das autoras, definiu-se o indutivo como método de abordagem utilizado, que se iniciou pela percepção de “lacunas” nos conhecimentos e nas práticas pedagógica existentes nesse grupo de professores.

Do ponto de vista procedimental e com base nos objetivos propostos, a pesquisa está fortemente direcionada para o viés descritivo. Nela, percebe-se como objetivo a descrição das características de determinada população, sendo mais significativa pela utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário (GIL, 2002).

Em relação às fontes, esta pesquisa pode ser caracterizada como sendo bibliográfica e documental. Optou-se por essa “dupla forma”, a partir da leitura realizada em Gil (1999, p. 48-53). Assim, no tocante a pesquisa bibliográfica, nos diz o autor:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos [...] os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência [...] os livros de leitura corrente abrangem obras referentes aos diversos gêneros literários, isto é, as que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos (GIL, 1999, p. 48-53).

Diante do que foi citado, delineou-se esta pesquisa como bibliográfica pelo fato de utilizar “fontes de papel”, ou seja, livros específicos na área da educação, assim como artigos científicos obtidos nas bases de dados, tidas como necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa.

Em relação ao aspecto documental, fez-se uso de algumas fontes que ainda receberam um tratamento mais analítico ou que não foram elaboradas de acordo com os objetos de pesquisa. O mesmo autor nos esclarece que:

[...] nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos, e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, [...]. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, imagens, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, [...] (GIL, 1999, p. 51).

Diante do que foi exposto na citação, foi necessária a utilização de portarias; regulamentos; diretrizes; imagens e leis de uso exclusivo do Exército, bem como os de uso público, para a construção do marco teórico e demais tópicos desta dissertação.

3.3 Instrumento de pesquisa

Para a realização do processo investigativo optou-se pela aplicabilidade de um questionário (*survey*). Por questionário, nos explica Gil (2002, p. 90), entende-se como sendo um “conjunto de questões respondidas pelo pesquisado”. A intenção está em obter o máximo de dados, a partir do ponto de vista dos respondentes.

Optou-se pelo questionário *online*, devido ao mínimo de gastos no processo de levantamento dos dados. Ademais, a escolha oportunizou comodidade para os respondentes, haja vista não precisar de tempo e de espaço específico para sua conclusão; não necessitou de treinamento específico pessoal para suas respostas; alcançou um maior número de pessoas e, por fim, preservou o anonimato. Em sua construção, procurou-se informar, de forma clara, as causas que levaram a construção do questionário e a importância das respostas para se atingir os objetivos traçados.

Reforça-se a escolha do questionário, tendo em vista a possibilidade de permitir a produção e a coleta de informações sobre os sujeitos que compõem uma população específica. Sobre a pesquisa com a utilização de questionário tipo *survey* diz Babbie (2003, p. 86):

A pesquisa *survey* oferece um método de verificação empírica e facilita a abertura da ciência já que envolve a coleta e quantificação de dados e estes se tornam fontes permanentes de informações. Os dados podem ser analisados tão logo se encerre a coleta e com isso confirmar uma determinada teoria de comportamento social (BABBIE, 2003, p. 86).

Na aplicabilidade do questionário, o respondente teve a sua privacidade mantida. Criou-se este contexto, justamente, com o intuito de preservar as questões da hierarquia e da disciplina que, no ambiente de pesquisa, se apresentam como valores bastante enraizados, além de se coibir qualquer forma de inibição ou constrangimento.

Baseado nestas fundamentações, o instrumento de pesquisa possuía 18 (dezoito) questões do tipo fechadas, abertas, de múltipla escolha e de opinião (Apêndice A). Organizou-se em 3 (três) Eixos Temáticos pré-estabelecidos, conforme detalhado no Quadro 4 (fl. 67).

Seu detalhamento ficou disposto da seguinte forma: o primeiro eixo (Caracterização Docente), contendo 4 (quatro) perguntas, teve por finalidade traçar um perfil inicial desses profissionais, assim como obter informações acerca de sua formação inicial, seu tempo como docente e outras informações (idade e situação funcional); o segundo eixo (Desenvolvimento Profissional), disposto em 6 (seis) questões, procurou identificar quais motivos os levaram a optar pela profissão docente; além de motivações e percepções sobre a formação inicial e

continuada na AMAN e o terceiro eixo (utilização de tecnologias e novas metodologias), distribuído em 8 (oito) perguntas, buscou verificar as capacitações desenvolvidas na Academia, as motivações para o uso, as percepções acerca do treinamento ofertado (Formação em Serviço) e a utilização desses meios em sala de aula.

As questões do tipo “fechadas” foram concebidas tendo como linha de pensamento a Escala de Lickert. Esta se apresenta como um tipo de escala psicométrica, em que se responde de acordo com o nível de concordância, perante um questionamento apresentado (GIL, 2002).

Quadro 4 – Eixos Temáticos.

EIXOS TEMÁTICOS	QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS
Caracterização Docente	- Sujeitos da pesquisa - Formação inicial - Tempo de docência e papel desempenhado
Desenvolvimento Profissional Docente	- Início da atividade e motivações - Capacitações iniciais
Utilização de Tecnologias e Novas metodologias	- Capacitação institucionais em tecnologias e MAA - Percepções e dificuldades encontradas - Autoaperfeiçoamento - Apoio institucional para formação - Uso de tecnologias e MAA

Fonte: Autor.

Logo após a preparação do instrumento, procedeu-se a realização do pré-teste. Sua proposição estava em evitar possíveis falhas de interpretação por parte dos respondentes e de ajustar o instrumento em questão, tornando-o mais coerente e pertinente. Na oportunidade, Gil (1999, p. 95) nos explica que esse instrumento:

[...] não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente aquilo que pretendem medir (GIL, 1999, p. 95).

Sua aplicação contou com o apoio de 3 (três) oficiais pertencentes à Div. Ens. da AMAN, na posição de voluntários e pertencentes à população pesquisada. Seguindo a orientação constante em Gil (2002), realizou-se o “Piloto” em data e horário pré-definido e procedeu-se os ajustes necessários. Salientam-se alguns aspectos que foram considerados em sua preparação e aplicação: introdução (explicações iniciais); clareza e precisão dos termos (necessidade de explicações adicionais); quantidade de perguntas (cansaço e impaciência dos respondentes); forma das perguntas (duplicidade e entendimento) e ordem das perguntas (sequência lógica).

O teste aconteceu em uma das salas de aula da Academia, durante o horário de trabalho,

com o notebook de cada integrante e contou com a voluntariedade dos respondentes. Na oportunidade, foi possível levantar o tempo de execução e as dúvidas quanto ao enunciado. Não houveram dúvidas e demais alterações, corroborando para que fosse excluída a necessidade de outro teste. De posse dessas ações, acredita-se que o questionário foi validado.

Concluída a fase preparatória, procedeu-se o envio do questionário, por intermédio do aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas denominado *WhatsApp* e por meio do correio eletrônico (e-mail) dos indivíduos selecionados.

3.4 Procedimentos para Coleta de Informação (Dados)

Esta etapa da pesquisa teve por objetivo a aplicação do instrumento elaborado e a coleta dos dados. Entendeu-se, desde seu início, que o rigoroso controle na aplicabilidade do instrumento era fator preponderante para se “dirimir possíveis erros” (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 19).

Dentro de um enfoque qualitativo, buscou-se a obtenção de dados dos indivíduos nas suas próprias formas de expressão escrita. Sampieri (*et al.* 2013, p. 417) ressalta que: “os dados que interessam são conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações, pensamentos manifestados na linguagem dos participantes”. Sua importância se traduz na possibilidade de entender os motivos, os significados²⁹ e as razões internas de cada respondente.

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu seres humanos, antes de sua aplicação, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), sendo aprovada e registrada sob o Parecer Consubstanciado de nº 3.719.064 (Anexo IV). Após a sua aprovação, iniciou-se a coleta de dados na AMAN. Vale lembrar que, antes da citada coleta, a pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética e Pesquisa da AMAN e autorizada por seu Diretor de Ensino, por intermédio do Termo de Autorização da Pesquisa (Anexo III).

O trabalho de coleta envolveu fases e seguiu uma sequência lógica e complementar. Na primeira fase, ocorreu o levantamento de toda a documentação interna no Exército e na AMAN (relativo à área do ensino), com a finalidade de dotar a pesquisa com o embasamento teórico necessário sobre o funcionamento, as práticas e as políticas públicas adotadas. Ainda na primeira fase, com a finalidade de sensibilizar seus integrantes (professores da Div. Ens.) a participarem da pesquisa, aconteceram visitas no local de pesquisa

Importante lembrar que, por ocasião da elaboração do questionário, considerou-se os

²⁹ Referentes linguísticos que os indivíduos utilizam para expressar à vida social como definições, ideologias ou estereótipos (SAMPIERI *et al.*, 2013).

objetivos específicos da pesquisa e algumas “regras práticas”, descritas em Gil (2002) e Sampieri (2013), tais como: clareza; gradação das perguntas (mais simples para mais complexas); quantidade de perguntas; contexto de trabalho e nível de informação; início contendo perguntas de simples teor e evolução gradativa para questões mais complexas; adaptação do nível das perguntas aos respondentes e utilização de perguntas abertas (gerais), fechadas (respostas diretas), de múltipla escolha e de opinião.

Na segunda fase, o *link* de acesso foi enviado (por e-mail e *WhatsApp*) aos professores selecionados. Ressalta-se que os endereços eletrônicos foram disponibilizados pela Chefia da citada divisão. Ao ser enviado o questionário, transmitiu-se uma mensagem aos interessados na intenção de que a recebessem e se motivassem a responder. Apesar de seu caráter voluntário, procurou-se traçar uma narrativa motivadora no sentido de explicar que a pesquisa é de extremo interesse da Força, para o desenvolvimento profissional de seus professores e para o aumento da presença da AMAN no cenário acadêmico.

Na oportunidade do envio, procurou-se colocar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como sendo de caráter obrigatório e impeditivo de dar prosseguimento ao questionário. Tal procedimento teve a intencionalidade de garantir aos envolvidos no processo o sigilo da identidade do professor (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 86). É importante esclarecer que as informações obtidas e armazenadas (em formato digital) permanecerão sob a guarda e responsabilidade deste pesquisador por um período de 5 (cinco) anos e que, após esse espaço de tempo, serão devidamente excluídas.

No próximo tópico serão descritos os procedimentos adotados na pesquisa para a análise dos dados.

3.5 Procedimentos para Análise de Informações (Dados)

Seguindo os conceitos que envolvem a análise de dados em uma pesquisa qualitativa (SAMPIERI, *et al.* 2013; LAKATOS e MARCONI, 2010; GIL, 1999; 2002), realizou-se a coleta de dados e deu-se início a sua estruturação.

As respostas coletadas ocorreram no período de fevereiro a março de 2020, pelo próprio *link* disponibilizado através do “Google Forms”. Os questionários enviados por correio eletrônico foram transcritos para a plataforma do Google Formulário, com o cuidado de garantir a fidelidade das respostas. Os objetivos da análise procuraram: dar estrutura e organizar os dados coletados; descrever as experiências dos respondentes quanto as suas percepções a respeito dos itens questionados e relacionar os resultados com a devida teoria levantada na

revisão de literatura (SAMPIERI, *et al.* 2013, p. 447).

A análise acontece pela interação entre coleta e análise, ou seja, “pré-desenhada, coreografada e delineada” (SAMPIERI, *et al.* 2013, p. 448). Optou-se por um esquema geral de análise, que era “ajustado” conforme os dados iam sendo coletados. Na oportunidade, seguiu-se uma sequência lógica de raciocínio (Diretriz de Tarefas), moldada pelos dados obtidos nos questionários durante a leitura.

Cumprindo com as diretrizes levantadas, foi possível: observar o ambiente; conversar com os professores da Div. Ens.; levantar as informações iniciais; separar e coletar documentos e levantar os conceitos-chaves, no sentido de solucionar o que foi proposto como objetivo de pesquisa. Tal procedimento é chamado por Sampieri (*et al.* 2013, p. 450) de “Imersão Inicial”.

Sob orientação dos autores, iniciou-se as reflexões e a análise detalhada do material coletado (Imersão Profunda). Nesse momento, delineou-se uma leitura do que foi apontado pelos respondentes. Após cada questionário lido, procedeu-se da mesma forma que o anterior (leitura detalhada, análise, tabulação e verificação dos resultados nos gráficos construídos).

Conforme já afirmado, procedeu-se a análise com base nos conteúdos apresentados pelos respondentes. O propósito desta análise está na produção de inferência, isto é, realizar a interpretação (significados) a partir das descrições, não somente nas falas, mas nos sentidos atribuídos às falas (mensagens). Debruçado nas respostas dos questionários, efetivou-se a classificação em função das ocorrências nas questões abertas. Em seguida, identificou-se a necessidade de organizar os dados em categorias, com base nas respostas e nas informações relativas aos indivíduos selecionados, construídos por momentos de releitura, comparação e reformulação (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 21).

Em síntese, os resultados obtidos na coleta de dados encontram-se transcritos no próximo capítulo, num trajeto que envolveu os objetivos de estudo, a conceitualização da temática e a caracterização do perfil dos professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De posse das informações coletadas, procedeu-se a apresentação dos resultados alcançados e a devida discussão. Tal procedimento foi realizado com base nos referenciais levantados, para a compreensão (mais fidedigna possível) a respeito dos desafios e perspectivas encontradas por professores da AMAN, quanto ao uso de novas tecnologias e MAA na implantação de uma nova política educacional, pautada no Ensino por Competências.

Os dados obtidos foram extraídos das respostas de um total de 49 (quarenta e nove) respondentes (professores) voluntários, o que corresponde a 52,12% dos questionários enviados, a um grupo composto de 94 (noventa e quatro) professores. Com base nas leituras, releituras, análises e compreensão dos dados foi possível obter as seguintes considerações:

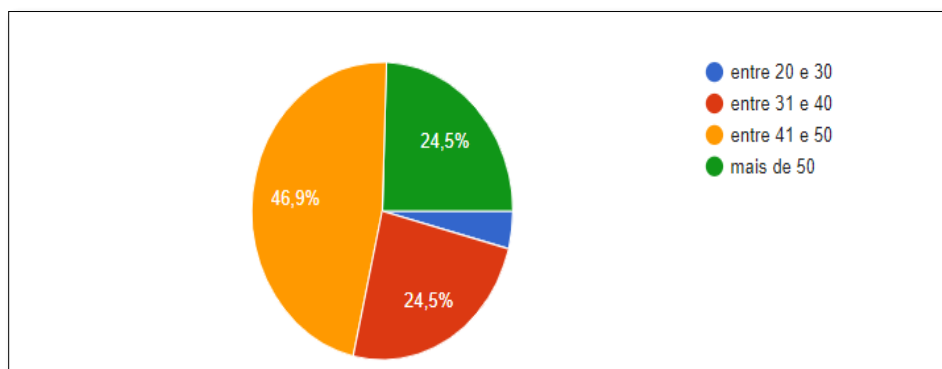
4.1 Perfil dos Docentes Participantes da Pesquisa

O presente tópico pretende traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa, com a finalidade de obter um recorte detalhado dos profissionais que compõem o quadro de docentes da Div. Ens. na AMAN. A análise, em tela, permitiu descrever quem são os sujeitos no tocante à faixa etária, formação acadêmica, tempo de docência e sua situação perante a instituição.

Do total de respondentes que lecionaram no ano de 2020, verificou-se que 79,78% são do sexo masculino e 20,21% do sexo feminino. Ao buscar os “porquês” de tal situação, constatou-se que a sua inclusão no Exército, em condições semelhantes à dos homens, é recente e a procura por vagas ainda não é algo expressivo entre elas.

A despeito da faixa etária, identificou-se que grande parte dos professores está na faixa acima dos 40 anos, correspondendo a cerca de 71,4% do efetivo de respondentes, como pode ser observado no Gráfico 1 (fl.72). Ao nos depararmos com tal situação, verifica-se que são profissionais que possuem larga experiência na carreira militar, compondo o pessoal da ativa e da reserva (PTTC) e, também, por docentes da ativa e da reserva do Quadro Complementar de Oficiais (QCO).

Na Div. Ens. os professores temporários (OTT) estão na faixa compreendida entre 20 e 40 anos, tendo legislação própria que regula sua entrada e o tempo de prestação de serviço, que não pode exceder 8 (oito) anos (BRASIL, 2002). Apesar de sua não continuidade na carreira, dividem os mesmos espaços com os demais, inclusive as salas de aula, e concorrem a todas as atividades de serviço ou administrativas inerentes ao cargo de oficial do Exército.

Gráfico 1 – Faixa Etária Docente.

Fonte: Autor.

No questionamento que envolveu a sua formação inicial, verificou-se que 38 (trinta e oito) respondentes (cerca de 77,55%) se graduaram, inicialmente, como bacharéis. Entre os formados na AMAN (Bacharel em Ciências Militares), 52,63% deles optaram por uma segunda formação (Licenciatura), o que indica uma certa inclinação à busca pela atividade docente (Formação).

Nesse sentido, Marcelo (2007, p. 7) esclarece que é necessário entender o desenvolvimento profissional dos professores, enquadrando-o na procura da sua identidade, num crescente que evolui ao longo da carreira e que pode contar com a intervenção do próprio ambiente de trabalho, ou seja, a escola.

Quanto ao período contado em anos, mesmo que incompletos de docência, a pergunta engloba dois períodos que se complementam: anterior e na AMAN (Tabela 2). O tempo “antes da AMAN” considerou toda atividade docente realizada em qualquer situação e o “tempo na AMAN” refere-se a todo o período em que exerceu a atividade docente neste ambiente de ensino.

Tabela 2 - Tempo (em anos, ainda que incompletos) de Docência.

<i>Tempo</i>	<i>Nenhum</i>	<i>Até 2</i>	<i>Até 3</i>	<i>Entre 4 e 10</i>	<i>Entre 11 e 15</i>	<i>Entre 16 e 20</i>	<i>Mais de 20</i>	<i>Total</i>
<i>Antes da AMAN</i>	26	9	4	8	0	1	1	49
<i>Na AMAN</i>	1	12	5	18	3	6	4	49

Fonte: Autor.

Ao analisarmos o período anterior a sua nomeação como professor, constata-se que 53% dos respondentes não tiveram a oportunidade de lecionar em nenhum outro ambiente de ensino. Se considerarmos os 2 (dois) primeiros anos como um período de aprendizado logo após a formação, e não de “expertise”, o valor percentual sobe para 71,42% dos entrevistados. Esta

porcentagem nos mostra um perfil de professores que possuem pouca ou nenhuma experiência em outro estabelecimento de ensino. O contexto apresentado no parágrafo anterior nos reporta a Huberman (1992) ao analisar o percurso dos docentes. O mencionado autor propõe um modelo que explica os “ciclos de vida profissional”, tendo por base os anos em atividade docente. Esse modelo encontra-se dividido em fases assim designadas: fase de iniciação (1 a 3 anos); fase de estabilização (4 a 6 anos); fase de diversificação (7 a 25 anos); fase de serenidade (25 a 35 anos) e fase de desinvestimento (período com mais de 35 anos de docência).

Diante disso, verificou-se que os professores com menos de 4 (quatro) anos de atividade docente podem ser enquadrados na fase de “iniciação”. Em sua grande maioria, são os formados pela AMAN ou oficiais temporários, recém egressos das IES civis.

Se focarmos na análise da outra parte da pergunta: “*Tempo de docência na instituição AMAN*”, ocorre o processo inverso da última verificação. Ao considerarmos como referência o tempo mínimo de 4 (quatro) anos para se obter alguma “expertise”, o valor percentual coletado chega a 63,5% (31 professores). Destaca-se que esses profissionais podem ser inseridos no período em que Huberman (1992) caracteriza como o momento da “estabilização” onde, já conscientes de seu papel e de sua situação como educadores, passam a ter uma certa confiança em suas práticas e começam a “moldar” uma identidade em seu modo de proceder em sala de aula. Descreveu-se o limite de até 4 (quatro) anos, orientados em Huberman (1992), ao considerar os três primeiros anos como o período em que o professor é confrontado com a complexidade da docência e aflora sentimentos contraditórios de sobrevivência e descoberta.

Cabe, neste momento, destacar a diferenciação existente entre esses docentes. O fato da maioria dos professores possuir mais de 40 (quarenta) anos de idade sugere que, mesmo os que contam com pouco tempo na atividade docente, possuem uma trajetória pessoal e profissional que os diferencia dos tidos como “principiantes” e “inexperientes”, destacados em Huberman.

Ao se verificar a trajetória da profissão militar, um número considerado de docentes atuou como instrutor (técnico-profissional), nas Escolas de Formação do Exército ou como instrutor de Corpo de Tropa (Quartéis), na formação de soldados, durante o Serviço Militar Obrigatório (SMO). Isso os torna, em certo grau, possuidores de algum conhecimento, mesmo sendo aqueles obtidos ministrando instruções nos Corpos de Tropa (técnico-profissional).

Outro aspecto que contribui para a afirmação do parágrafo anterior (apesar de não ter sido motivo de análise em nosso instrumento de coleta) está no fato de que parte considerada desses militares, principalmente os que possuem um tempo considerado de permanência na Região do Vale do Paraíba Sul Fluminense, exercem a atividade docente em outras IES, nos

momentos fora de seu expediente na AMAN³⁰. Tal ação é entendida como uma oportunidade de formação continuada fora do ambiente em questão, mas que não se alinha, plenamente, com as questões conceituais em Huberman, em que pese as fases de desenvolvimento como profissional da educação.

Ao se questionar como esses professores estão enquadrados na Academia, constatou-se uma diversidade de situações dentro de um mesmo ambiente. Tal fato é ocasionado pelas políticas de pessoal adotadas para a inserção de profissionais no Exército e, em particular, na área do ensino. A Tabela 3 nos esclarece, com mais riqueza de detalhes, o que foi dito:

Tabela 3 – Enquadramento na Instituição.

Enquadramento	Quantidade	Representação (%)
Professor nomeado	6	12,2
Instrutor nomeado	14	28,6
Militar classificado	8	16,3
Professor do Quadro de Magistério Militar	2	4,1
Contratado ou concursado civil	0	-
Oficial da Reserva (PTTC)	11	22,4
Militar do QCO	4	8,4
Militar da Ativa formado na própria instituição	1	2
Oficial Técnico Temporário (OTT)	1	2
Civil	0	-
Oficial da Reserva	1	2
Deu aula em algum período	1	2

Fonte: Autor.

Em relação a essas políticas, o PROFORÇA destinou parte de seus esforços, no sentido de aumentar o nível de formação de seus discentes militares. Além disso, procurou ofertar a formação em serviço e a possibilidade da inserção de outros profissionais na área do ensino, oriundos da EsFCEX e do meio civil, como oficiais temporários (BRASIL, 2008). A Figura 7 (fl. 75) nos apresenta um resumo das constatações obtidas neste tópico:

³⁰ A carreira militar exige dedicação exclusiva de seus integrantes, independente de outra atividade a ser desenvolvida pelo militar.

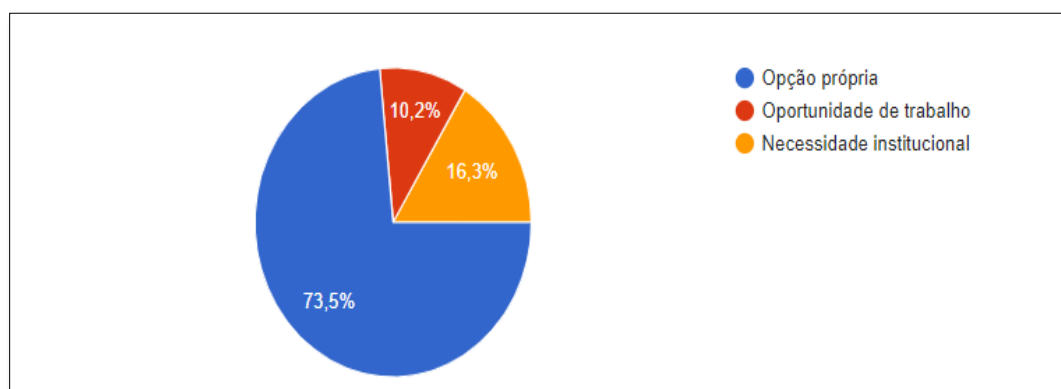
Figura 7 - Perfil dos Docentes na AMAN (Constatações).

Fonte: Autor.

A próxima análise foi construída com base nas respostas dos professores, quanto as suas percepções e sentimentos, a respeito de seu desenvolvimento profissional.

4.2 Desenvolvimento Profissional Docente

Adentrando nas questões que envolvem o segundo eixo temático desta pesquisa, perguntou-se aos respondentes como ocorreu o início de sua atividade docente. Identificou-se que 36 (trinta e seis) professores (cerca de 73,5%) responderam que ocorreu por “opção própria” (Gráfico 2). Nóvoa (1992) dita que a construção de uma identidade docente não é um processo linear. Entretanto, é no processo de desenvolvimento do sentimento de pertença e dessa construção, que cada um toma para si o sentido da sua história pessoal e profissional, assimilando novas mudanças e perspectivas.

Gráfico 2 – Início da Atividade Docente.

Fonte: Autor.

Durante o período da “Imersão Inicial”, foi possível o diálogo com os professores sobre a escolha pela Atividade Docente no transcurso da Carreira Militar. A possibilidade de suscitar mudanças de comportamentos e de atitudes nos cadetes, como também no próprio ambiente em si, formam condicionantes para a busca de tal atividade.

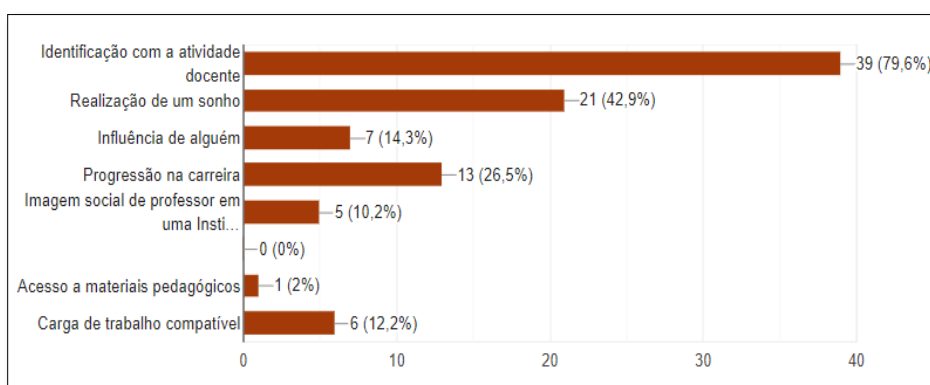
Acredita-se que a complementação da questão anterior pode ser alcançada a partir da análise do que foi coletado no item: “Assinale a(s) alternativa(s) que melhor expressa(m) a motivação para o início de sua atividade docente”.

Do que se pode analisar, a maior incidência de escolha (79,6%) foi a de “Identificação com a atividade docente”. Tal premissa pode ser explicada ao relacionarmos o conceito de profissionalidade com os contextos que envolvem o “ser professor”, dando-se início nas etapas iniciais de sua formação (escolarização básica) e indo até ao exercício de sua carreira. Dito de outra maneira, esse exercício profissional é o espectro onde “se constroem os conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, pressupondo a construção de uma identidade profissional” (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2009, p. 314).

A segunda escolha de maior incidência (42,9%) foi a “Realização de um sonho”. Verificou-se que a atividade docente e a possibilidade de ser professor se inicia a partir do desejo intrínseco de transmitir algo aprendido e que se entende como sendo importante. Somos seres relacionais, temos o desejo de construir algo e, portanto, torna-se natural o desejo de se multiplicar e repassar para as novas gerações o que se aprendeu.

Salienta-se que as possibilidades que a carreira oferece de formar cidadãos, assim como a oportunidade de ser um agente responsável pela transformação de seres sociais, são atrativos à profissão. Perrenoud (2001, p. 139) reforça a afirmativa ao nos dizer que o docente não pode ser, apenas, o profissional que adquire o conhecimento, mas o que transmite a um grupo. O gráfico 3 abaixo apresenta as escolhas desses respondentes.

Gráfico 3 – Motivação para o início da Atividade Docente.



Fonte: Autor.

Da mesma forma, identificou-se que a escolha “*Realização de um sonho*” acontece no transcurso da vida (fontes), mais precisamente em sua formação escolar, na família, na imagem que este profissional representa e, no caso dos militares, vinda da própria atividade como instrutor das unidades militares (Quartéis), na tarefa de transmitir os conhecimentos técnicos a outros militares.

Outro ponto destacado pelos respondentes está na opção “*Progressão na carreira*” (26,5%). Conforme já apresentado, o Exército tem envidado esforços no sentido de impulsionar suas Diretrizes Estratégicas Organizacionais (Eixo Estratégico Educação e Cultura), por intermédio de iniciativas, tais como: a formação continuada com acesso a cursos dentro e fora da Força (*lato e stricto sensu* na Força e em IES, dentre outros) e a continuidade na docência a partir do momento em que esse oficial passa para a aposentadoria, como é o caso do PTTC (BRASIL, 2010).

Ao “cruzarmos” as respostas mais relevantes do Gráfico 3 (motivações para o início da Atividade Docente), constata-se que a incidência mais relevante ocorre entre os professores que tiveram sua formação inicial na AMAN e que possuem um forte vínculo com o ambiente em questão. Em complemento ao que foi dito, as respostas das questões relacionadas a “motivação para o início da carreira” revelaram motivações diversas quanto a inserção na docência, mas com forte tendência ao viés da construção de uma identidade. De uma maneira geral, as inclinações voltam-se para os motivos de realização pessoal ou profissional e de vinculação com o Exército.

Dentre os fatores pessoais os dados esclarecem que, para boa parte dos professores, a permanência na AMAN por um tempo maior que o habitual³¹ contribuiu, de forma significativa, para sua efetivação na docência. Observações complementares a respeito da questão foram obtidas, quais sejam: “alinhamento com as exigências institucionais”; “gosto de trabalhar com estudantes”; “realização pessoal”; “desejo de contribuir com a formação dos cadetes” dentre outras que asseveram as considerações levantadas.

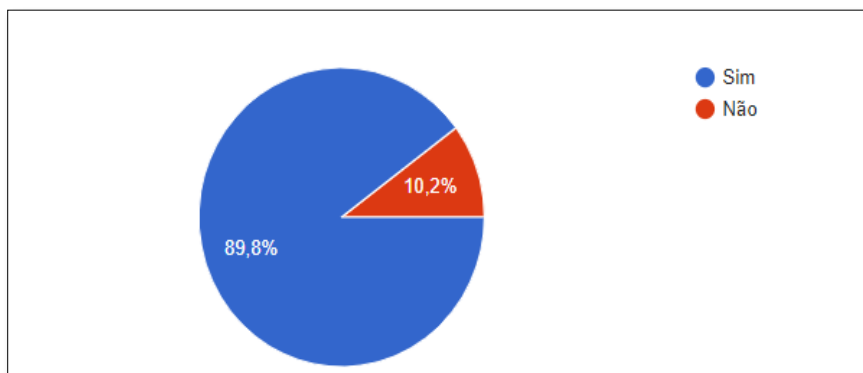
O próximo questionamento foi “*Ao iniciar suas atividades como docente, você recebeu alguma orientação/qualificação para sua atuação?*”. Verificou-se que 44 (quarenta e quatro) dos respondentes (cerca de 89,9%) disseram que sim.

Com base na forte incidência da resposta, destaca-se Imbernón (2006, p. 40) ao apontar que: “a formação do profissional como sujeito capaz de ser agente de mudança, tanto individual

³¹ Por uma imposição de legislação específica na Força, o tempo de nomeação como professor/instrutor é de 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado por igual período, até o limite de 6 (seis) anos a contar da primeira nomeação.

como coletiva, necessita saber o que deve fazer e como, necessita reconhecer, ser relevante, o que deve fazê-lo”. O Gráfico 4 apresenta o que acabamos de descrever:

Gráfico 4 – Capacitação Institucional no início da Atividade Docente.



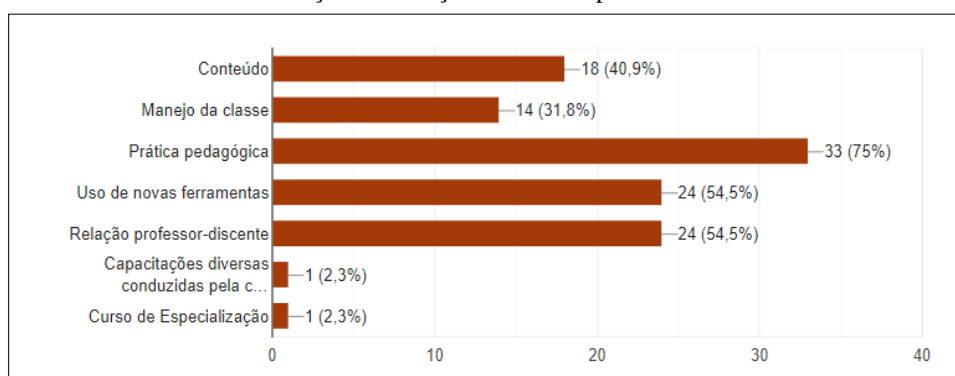
Fonte: Autor.

Segundo Kenski (2007), é necessário ao docente o recebimento de formação no ambiente de ensino onde desenvolve sua atividade, além de poder trocar experiências com os demais professores, pois é neste espaço que o indivíduo se constrói como profissional e “molda” suas práticas.

Em Gatti (2009, p. 98) nos é explicado que a profissionalidade docente está ligada as condições ofertadas pelo ambiente de ensino ao professor. Do que se levantou, a Academia possui programas de formação que são ofertados com a intenção de diminuir o hiato existente entre a atividade deste profissional nos quartéis e atividade como docente em uma IES (Acadêmica), já no momento de sua indicação ao cargo. Gatti esclarece, ainda, que é de competência da instituição a necessidade da formação de seus docentes, oportunizando aos mesmos a prática da reflexão sobre seus desenvolvimentos cognitivos, sócio afetivos e culturais.

O complemento ao questionamento anterior nos permitiu analisar quais eram as orientações/informações ofertadas ao professor, por ocasião da chegada na AMAN. O questionamento foi moldado segundo o pensamento de Gatti (2017), o qual determina que as “formas de agir” são construídas a partir da aprendizagem e se alicerçam nos conhecimentos e nas práticas aprendizadas.

A partir do Gráfico 5 (fl. 79), foi possível identificar que grande parte das atividades desenvolvidas foram direcionadas, com maior incidência, para a prática em sala de aula, a saber: Prática pedagógica (75%); relação professor-discente (54,5%); uso de novas ferramentas (54,5%) e manejo de classe (31,8%).

Gráfico 5 – Orientações/Formações ofertadas pela AMAN aos Iniciantes.

Fonte: Autor.

Conforme foi apresentado no subtópico 2.5.1 (A Formação Continuada de Professores na AMAN), identificou-se uma certa preocupação institucional com o que está sendo transmitindo às futuras gerações de oficiais do Exército. Consta em suas Diretrizes que “[...] no Exército, a sua maior riqueza está em seu material humano [...]” (BRASIL, 2010, p. 3).

Diante dessa afirmativa, Nóvoa (2009, p. 17) destaca que é preciso “[...] passar a formação de professores para dentro da profissão”. O autor referenda a devida necessidade em dar protagonismo aos professores nos processos formativos e os traz para o centro do processo. É oportuno destacar que esse profissional adquire suas concepções acerca da docência, a partir de uma gama de fontes de aprendizados, influenciando a sua forma de ensinar.

Em continuidade ao que foi dito, cabe frisar Vaillant e Marcelo (2005, p. 219-220) ao destacarem que:

[...] o campo de formação gerou paradigmas, teorias, modelos, estratégias, [...] ao afirmar que os programas de treinamento de professores não geram resultados esperados para, entre outras causas, o treinamento inadequado de treinadores, conselheiros ou treinadores [...] Também neste argumento eles relatam as conseqüências da crescente distância entre ofertas de treinamento e as reais e sentidas necessidades dos professores [...] do distanciamento entre teoria pedagógica e conhecimento da prática do corpo docente (VAILLANT e MARCELO, 2005, p. 219-220. Tradução nossa).

Do que se apresenta na citação, é necessário refletir sobre quem é, o que faz, o que se supõe a atividade formativa e quais os caminhos se apresentam frente às necessidades atuais, ou seja, os cenários a que são expostos nesta geração inserida no uso de tecnologias. Alinhado-se com o pensamento dos autores, identifica-se que existe a necessidade institucional em “desmistificar” o pensamento de que qualquer especialista, em uma determinada área ou disciplina, encontra-se capacitado para formar. Salvo outro entendimento, foi possível

identificar que esse pensamento ainda encontra alguns “discípulos” na instituição. A afirmativa pauta-se nos próprios relatos dos respondentes ao nos dizer que:

O militar é docente desde o momento que se forma e ministra instruções militares para seu pelotão de Soldados na tropa. A AMAN deu o conhecimento para poder exercer bem a função nas aulas gerais e de didática (Prof. 35, Formação bélica, AMAN, Ativa. Grifo nosso).

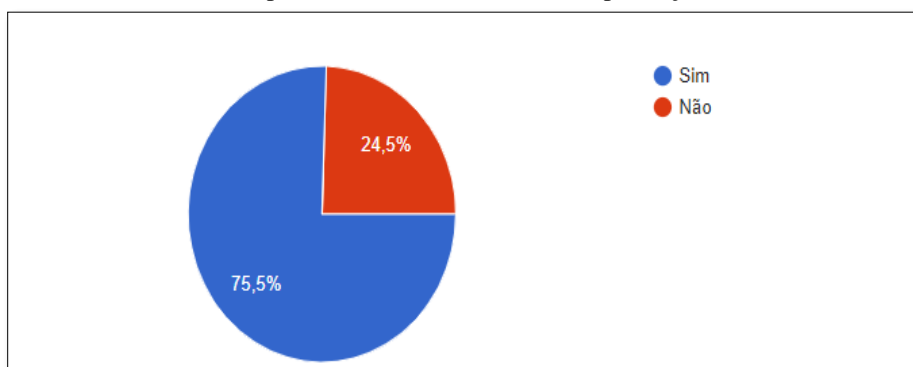
A formação militar deixa uma marca indelével no caráter pedagógico da nossa prática em sala de aula. Ainda é muito marcante apresentação de objetivos no início da aula e a condução mais "pragmática" dos assuntos abordados. [...]De certo modo é mais fácil tratar com o cadete, o que pode dar a impressão errada de que o domínio da sala de aula corresponde a capacidade pedagógica do professor (Prof. 21, Formação Bélica, AMAN, Reserva – PTTC. Grifo nosso).

A partir da análise nos relatos e de posse das informações coletadas, no período da “Imersão Inicial” e do que foi até aqui analisado, identifica-se que os professores recém egressos não estão bem preparados para a atividade. Em contrapartida, ao verificarmos o Plano de Gestão da AMAN, verifica-se que o seu Objetivo Estratégico “Aprimorar a Gestão do Conhecimento” elenca momentos formativos para que esses docentes possam desenvolver e “reciclar” suas práticas em sala de aula (BRASIL, 2019).

As informações analisadas nos parágrafos anteriores podem ser ratificadas, com base nas respostas coletadas da questão: “*Você acredita que a formação/treinamento ofertado pela AMAN, por ocasião de sua chegada, contribuiu para o melhor desenvolvimento de suas atividades em sala de aula?*”. A percepção de 37 (trinta e sete) dos respondentes (cerca de 75,5%) foi afirmativa.

A análise do Gráfico 6 (fl. 81) nos dá subsídios de que os docentes estão sendo desafiados a serem “articuladores” no ato de ensinar, não mais por algo estagnado, padronizado e tradicional, mas, sim, em serem mediadores e motivadores da iniciativa, da colaboração, da problematização e da condução de seus discentes na solução de problemas. Tais preceitos fazem parte da metodologia do Ensino por Competências na AMAN.

Existe um ponto de inflexão levantado, o qual afirma que a construção dos saberes e do conhecimento ocorrem pelo esforço despendido no processo de aprender e ensinar. Esses profissionais orientam sua conduta com base no conhecimento e nas crenças adquiridas em suas vidas. Tais elementos, trazidos desde a formação inicial, afetam, de maneira significativa, a interpretação que os profissionais fazem das experiências agregadas em sua formação em serviço (MARCELO GARCÍA, 2007).

Gráfico 6 – Opinião sobre Efetividade da Capacitação na AMAN.

Fonte: Autor.

O autor acima citado nos aponta, ainda, que a ação de aprender a ensinar é um processo complexo e que envolve vários aspectos e diferentes situações, mas que é produzido mediante a aprendizagem pela observação. Essa aprendizagem não é construída de maneira intencional, mas adentra as estruturas cognitivas e emocionais de maneira inconsciente, a partir da participação nas formações ofertadas e pela troca de experiências com os demais professores.

Ao verificarmos a situação inicial destes profissionais e o desafio a ser desprendido pela AMAN nesta formação, destacamos o pensamento de Imbernón (2006, p. 64). Em relação aos egressos na atividade o escritor certifica que: “[...] professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo [...] e capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto”.

Nesta formação, evidencia-se a reflexão sobre suas ações e a possibilidade de promover a ampliação de seus sentidos e significados, uma vez que lhe é permitido olhar para o “seu fazer”, enquanto expectador de sua ação, fazendo-o progredir em seu desenvolvimento como profissional.

A necessidade da formação “ambiente escolar” encontra sustentação nas palavras de Roldão (2010 *apud* SILVA *et al.* 2018, p. 19), o qual afirma que este local é o “locus privilegiado para a gestão das dialéticas curriculares e o gerador de novas culturas educativas”. O que se constatou nas respostas dos docentes foi a preocupação que alguns egressos possuem em relação aos aspectos do “saber-agir” de forma didático-pedagógico, permitindo-os atuar naquilo que lhes será imposto em sala de aula.

A conjuntura descrita nos reporta a Marcelo García e Vaillant (2001, p. 29) ao esclarecerem que “a aprendizagem na organização supõe processamento social de informação, socialização da cultura e desenvolvimento de novas metas, estruturas, estratégias e ambientes”.

Em continuidade a esse pensamento, e segundo o que declara Marcelo García (1992, p. 66-67), ressalta-se que as necessidades de formação encontram similaridades em:

[...] seus “desejos, problemas, carências e deficiências percebidas no desenvolvimento do ensino” e de que “o professor pensa sobre o ensino e é influenciado em sua maneira de ensinar (...) É provável que os professores utilizem estratégias e conceitos novos se forem auxiliados por especialistas (MARCELO GARCÍA, 1992, p. 66-67).

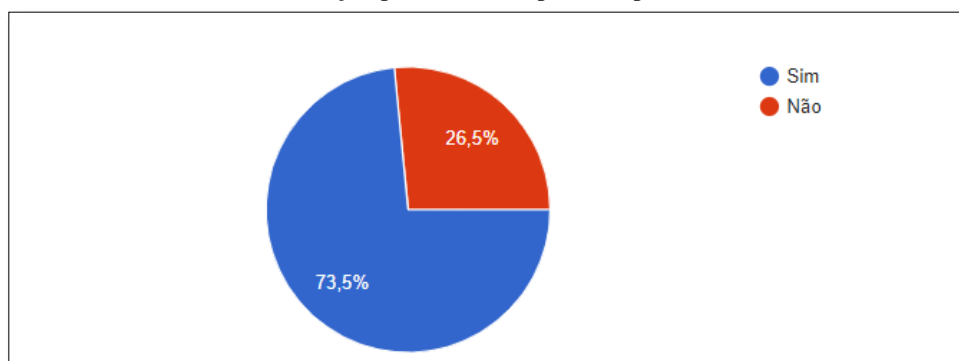
A questão em pauta está em criar uma estrutura conceitual, capaz de permitir a análise dos desafios relativos à sua formação, bem como em criar, manter e ensinar em uma “comunidade de aprendizes”. Nessas questões retoma-se, à luz de Imbernón (2006, p. 112), que a formação em serviço necessita ser criteriosa e relacional. É, somente, através dos próprios professores que as diretrizes e os caminhos para o reajuste na atividade são estabelecidos e suas práticas não são restringidas, apenas, ao ambiente de sala de aula.

Desse modo, a didática, cujo foco epistêmico reside em concepções, fundamentos e práticas de ensino, constitui um dos conhecimentos profissionais decisivos para o exercício da função docente e, portanto, para a sua distinção profissional no âmbito da escola em que se vive hoje.

Em suma, a efetividade da formação em serviço se constitui em um desafio para a instituição, a qual deve estar direcionada no sentido de poder contribuir para a reflexão e os ajustes de suas práticas. Esse cenário se constitui como um promotor de “[...] sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 30).

O próximo questionamento tem a seguinte proposição: “*Existe formação continuada ofertada aos docentes da AMAN direcionada ao desenvolvimento do Ensino por Competências?*”. Verificou-se que 36 (trinta e seis) dos respondentes (cerca de 73,5%) disseram que sim (Gráfico 7).

Em relação à indagação, verificou-se, a partir da leitura nos documentos oficiais da instituição, que o objetivo da AMAN está em desenvolver uma metodologia integradora entre as diversas disciplinas cursadas pelos cadetes, na busca constante da Aprendizagem Significativa (BRASIL, 2016). Arelada a tais normativas, procedeu-se a construção de um novo perfil do profissional militar, relativo à formação do oficial da Linha de Ensino Militar Bélica, já nos parâmetros da sistemática das competências.

Gráfico 7 – Formação para o Ensino por Competências na AMAN.

Fonte: Autor.

Em que pese este tipo de ensino, sua proposta está em diminuir o distanciamento existente entre teoria e prática (ZABALA e ARNAU, 2010); colocar o aluno no centro do processo; “transformar” o papel do professor em sala de aula e contribuir para que o ensino na AMAN seja direcionado a “agir na complexidade”. Essas iniciativas contribuem para que, ao se formarem, os futuros oficiais possam desempenhar suas ações e práticas num cenário mais complexo e dotado de múltiplas situações, demandando uma atuação mais assertiva possível.

Em relação ao professor, o desafio da formação está em agregar um conjunto de conhecimentos articulados e colocados em ação, vislumbrando a Atividade Docente enquanto atividade e profissão. O que se busca com a formação é ter um educador dotado de competências e habilidades para atuar num ambiente de novas tecnologias, com ou sem o uso da internet. Para isso, o preparo e a formação tomam vulto e relevância. Do que se constatou, o foco está em habilitar o docente e oferecer ferramentas que o capacitem a transmitir o conhecimento, como também, “aprender a aprender”, a “saber fazer” e a “saber interagir” conceitos, diante deste novo cenário repleto de complexidades (ZABALA e ARNAU, 2010).

Trazendo à tona o entendimento sobre as “competências”, Perrenoud (2000, p. 15) esclarece que essas permitem determinar e realizar, de maneira mais eficaz, uma ação relativamente adaptada à situação e que se constroem em formação. Da mesma forma, ocorrem por meio do “sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra”.

Situação particular, e que foi possível de ser identificada, é a de que boa parte desses respondentes não tiveram formação nesta sistemática e, sim, no Ensino por Objetivos de Aprendizagem. Essa situação traz a lume deficiências existentes quanto ao Ensino por Competências. Tal contexto exprime a real necessidade desta formação a todos os integrantes. Vejamos o relato a seguir:

*O processo de ensino e de aprendizagem na AMAN, no meu entendimento, foi direcionado para o *FAZER* profissional. Enquanto discente, sempre tive a mentalidade de aplicar os conhecimentos na formação e especialização de meus "futuros subordinados" (Prof. 34, Formação Bélica, Ativa).*

Fica entendido que a formação continuada no ambiente escolar, independente da sistemática de ensino adotada, visa a reflexão sobre novos sentidos, fórmulas e práticas docentes, num cenário e em condições que são comuns aos envolvidos no processo. Alicerçados nessas novas percepções, estes docentes encontram caminhos e expectativas para desenvolver suas atividades, com mais segurança e desembaraço.

A próxima questão levantada solicitou ao respondente uma descrição, caso tenha participado de alguma formação, acerca da sistemática do Ensino por Competências. As respostas traduzem o que foi descrito no subtópico 2.5.1 desta dissertação, ou seja, a respeito das formações internas e externas ofertadas, dentre elas: o ESTAP, seminários, *workshops* sobre usos de metodologias e práticas de ensino, Congressos Acadêmicos e treinamentos sobre a aplicação de ferramentas pedagógicas e uso de novas ferramentas tecnológicas. Na AMAN, existe o consenso de que todas essas iniciativas contribuem no preparo de seus professores, de maneira institucional e organizada (BRASIL, 1996).

Na sequência, elaborou-se a seguinte pergunta: *“Você acredita que a formação inicial na AMAN ou em outra Instituição de Ensino Superior foi fundamental para o exercício de sua PRESENTE atividade docente?”*.

Das respostas obtidas, 44 (quarenta e quatro) - cerca de 89,8% - responderam que sim. A questão foi apresentada no sentido de instigar a reflexão do profissional em relação às suas práticas. Sobre o tema, Gatti (2013) nos alerta quanto a necessidade de atender os aspectos de formação e quanto a possibilidade de ofertar a compreensão nos aspectos cognitivos, sócio afetivos e culturais, já presentes na formação inicial deste professor.

Na sua formação inicial, o “aluno-professor” inicia a captação de conceitos, formas e comportamentos que o auxiliam em sua carreira. A partir da observação e da realização de atividades em sala de aula, o docente toma para si técnicas, metodologias de ensino (como o uso de tecnologias) e adquire as competências necessárias para o desempenho de suas funções. Sobre a formação inicial, Imbernón (2006, p. 57) destaca que:

A formação inicial [...] confere à profissão uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão (IMBERNÓN, 2006, p. 57).

Do que foi pontuado na citação, entende-se que não existe formação continuada sem formação inicial. Os termos se relacionam e convergem. É na graduação (formação inicial) que se inicia a construção dos saberes, a realização das práticas (uso das ferramentas) e se concretiza por meio da participação em cursos e estágios, desenvolvidos no próprio ambiente de trabalho. O início na docência tende a colaborar não só para a sua profissionalidade, mas com a construção ou fortalecimento de uma identidade docente.

Ao tratar sobre a formação inicial em uma IES militar ou civil, os formadores devem permitir a criação de ambientes que apoiam, sustentam e “refinam” as visões, as compreensões, as práticas e as motivações de todos os seus integrantes. É de extrema importância que o docente compreenda que sua formação se direciona na possibilidade de agregar qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva, de maneira que possa desenvolver em seus alunos o mesmo arcabouço de atitudes, habilidades, competências e valores (BRASIL, 2010).

Constatou-se, nos depoimentos, algumas divergências quanto à importância da formação inicial para a Atividade Docente, em particular, em relação àqueles oficiais que tiveram sua formação na AMAN e obtiveram outras formações. Em seus níveis, entendem que a formação inicial não foi efetiva (plena) para a sua Atividade Docente atual.

A formação na AMAN foi fundamental quando tratamos da questão atitudinal e dos valores peculiares da formação militar. Para o exercício da docência, o mestrado foi fundamental para o desempenho da minha função na Divisão de Ensino (Prof. 12, Formação Bélica, AMAN, Ativa).

A formação da AMAN agregou valores que fizeram parte do meu perfil docente; já minha graduação e mestrado em Direito contribuíram, especialmente, na apropriação de conhecimentos jurídicos que a AMAN, no nível superior, não propicia, além de terem me capacitado como pesquisador (Prof. 31, Formação Bélica, AMAN, Ativa).

Em relação aos oficiais que tiveram sua formação em uma outra IES, principalmente as de licenciatura, identificou-se que os respondentes consideram a sua graduação inicial como preponderante para sua Atividade Docente atual.

A graduação em pedagogia e alguns cursos civis do Ensino à Distância, permitiram um melhor desempenho como docente (Prof. 14, Formação civil, Oficial temporário - OTT).

Nessa vertente de pensamento, Silva (2009, p. 41) cita que:

[...] podemos observar claramente que os professores iniciantes ainda não dominam os saberes necessários a seu fazer docente. Desse modo, são estrangeiros em um

ambiente bastante familiar, pois no ambiente escolar estiveram até então somente como alunos e não como professores (SILVA, 2009, p. 41).

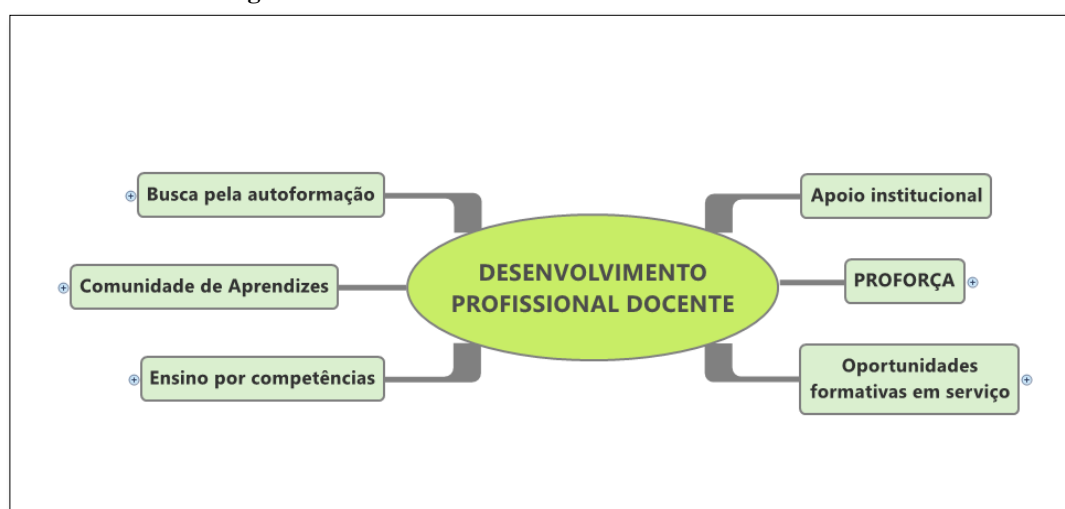
Ponto importante a ser destacado no depoimento de alguns respondentes (militares formados na AMAN) é que as suas perspectivas são positivas sobre a formação inicial, haja vista a identificação com a carreira e ao contexto acadêmico militar em que estão inseridos. A partir dessas considerações, é importante compreender que a competência do professor suplanta os conhecimentos, seu rol de habilidades, técnicas e recursos empregados, exigindo de forma mais ampla a combinação de aptidões, princípios e práticas.

O desenvolvimento profissional docente na AMAN entende que o professor é parte essencial no processo de ensino. Assim sendo, e considerando que a tecnologia não se apresenta como um meio, mas está inserida nas ações e costumes dos alunos, o docente torna-se agente relevante, e de suma importância, para assegurar o conhecimento e o desenvolvimento de competências.

Em consonância ao aludido, destaca-se Moran (2015, p. 16) ao afirmar que: “a sociedade atual se pauta em competências cognitivas, pessoais e sociais, não construídas de forma convencional exigindo dos envolvidos a proatividade, a colaboração e a personalização”.

Antes de trazermos o desfecho deste tópico, faz-se necessário apresentar os principais pontos identificados quanto ao desenvolvimento profissional docente na AMAN, a partir da observação da Figura 8 abaixo.

Figura 8 – Desenvolvimento Profissional Docente na AMAN.



Fonte: Autor.

Em suma, constatou-se que a formação e o desenvolvimento docente é uma atividade prioritária e conta com o apoio institucional, com base nas políticas públicas desenvolvidas pela

Força, na consecução de seus objetivos organizacionais. Observou-se, ainda, que existem formações disponíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, como suporte para a concretização (implantação) do Ensino por Competências, nas atividades formativas dos cadetes.

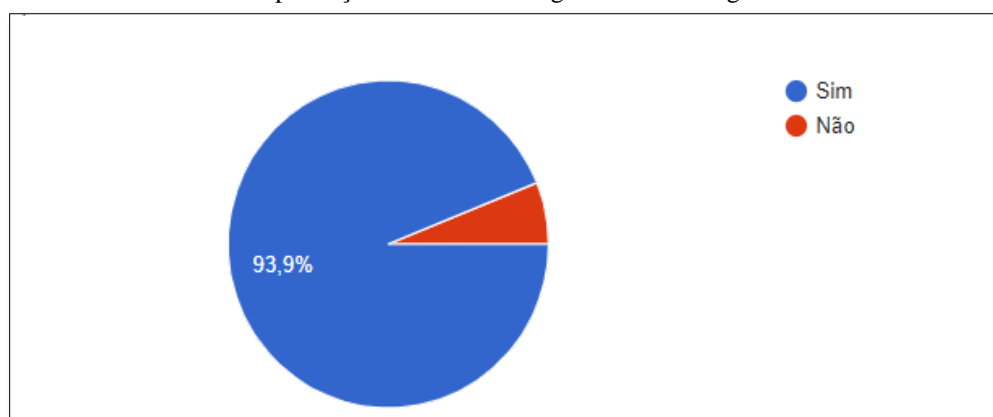
Por fim, salienta-se o papel da AMAN no incentivo da busca pela formação de seus professores em outras IES e na criação de “comunidades de aprendizes”, a partir da participação em eventos, fóruns e outras atividades que complementam a formação de seu docente.

A análise dos dados no próximo tópico está vinculada ao uso de tecnologias e novas metodologias em sala de aula, no contexto do Ensino por Competências na AMAN.

4.3 Utilização de Novas Tecnologias e Metodologias

Conduzindo a análise para o terceiro eixo temático desta pesquisa, o primeiro questionamento foi: “*Na AMAN acontecem formações programadas e voltadas para o uso de novas tecnologias e metodologias?*”. Quarenta e seis respondentes, cerca de 93,9%, responderam que sim. A afirmativa pode ser melhor visualizada no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Capacitações sobre Tecnologias e Metodologias na AMAN.



Fonte: Autor.

É importante esclarecer que a utilização de tecnologias e novas metodologias não está diretamente vinculada ao Ensino por Competências na AMAN, mas sua utilização contribui para o cumprimento dos objetivos organizacionais.

O ambiente em rede, a conectividade e as mídias sociais estão presentes e, conseqüentemente, uma nova forma de atuar em sala de aula faz-se necessária. Araújo e Yoshida (2009) chamam a compreensão de que é necessário estar atento as mudanças das

gerações e, ainda, instruem os profissionais do ensino a serem mais flexíveis e abertos aos conhecimentos produzidos nessa área, pois “Ao educador, seu papel está em agregar aprendizados e se tornar eterno aprendiz que busca uma formação profissional contínua”.

Constatou-se que as formações oportunizadas, principalmente as voltadas às práticas pedagógicas (utilização de tecnologias e novas metodologias), estão direcionadas a contribuir para que os professores (iniciantes e experientes) possam fazer uso dessas ferramentas, em suas intervenções na sala de aula. Segundo nos relata Moran (2015, p. 16), a chegada da tecnologia no ambiente educacional demanda aos docentes “comunicar-se frente a frente com os alunos [...] e interagir digitalmente com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um”. A respeito de seu aprendizado, o autor recorda que o seu advento tem exigido do professor uma nova postura, um novo olhar sobre o que se deve selecionar, expor e interagir.

A geração atual vislumbra essas tecnologias em todos os lugares e em todas as suas ações. Sua utilização no ambiente acadêmico evidencia algumas características, dentre elas: a aprendizagem colaborativa; uma maior interação e interatividade; a comunicação; a interculturalidade; a transdisciplinaridade e a devida competência em informação e midiática. As ditas “novas tecnologias” são dotadas de constante transformação e tem uma base imaterial, isto é, não se consolidam em máquinas e equipamentos; o seu espaço de ação é virtual e a matéria-prima é a informação (KENSKI, 2012).

Identificou-se que a utilização desses aparatos pelos docentes da AMAN passa pela realização de formações, com a finalidade de harmonizar conceitos e a criação de uma cultura organizacional. Para integrá-las em sala de aula, é preciso deter tanto o domínio instrumental como o conteúdo que deve ser trabalhado, além das concepções de currículo e estratégias de aprendizagem.

Essas condicionantes são tratadas por Silva (2001, p. 37) ao expressar que:

O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade. [...] precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário [...] perceber as múltiplas possibilidades que a educação pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem, contudo, submetê-la à tirania do efêmero (SILVA, 2001, p. 37).

É possível visualizar que boa parte dos professores vem de uma geração anterior à cultura digital que, inconscientemente, resiste às tecnologias, pois suas práticas estão alicerçadas nas relações presenciais, já conhecidas. Ou seja, a sua aplicabilidade pode ser

entendida como meio de ampliação das funções do professor, favorecendo mudanças nas condições e no processo de ensinar.

Ao verificarmos o Gráfico 8 (fl. 87), fica clara a preocupação institucional de diminuir a defasagem quanto ao uso dessas ferramentas, tecnológicas ou não. Além disso, em poder nivelar conceitos e conhecimentos sobre tais questões. É importante que o professor, em qualquer nível de experiência, desenvolva competências e reconheça as transformações tecnológicas (já em uso por parte dos alunos), mesmo que seja em uma Instituição Militar.

Fato importante a ser considerado a respeito desses aparatos está no processo comunicacional, desenvolvido e estimulado pelo educador em sala de aula. Esse profissional deve se atentar para os fatores que influenciam nesse tipo de comunicação, tais como: linguagem corporal adequada; observação dos alunos e verificação de seu grau de interesse; clareza em suas ideias; utilização de termos acessíveis, evitando palavras pouco empregadas; uso da linguagem correta, observando a correção gramatical e a não utilização de termos vulgares, como gírias (BRASIL, 2013, p. 21).

Para que haja um posicionamento adequado, é imprescindível que o educador seja capaz de aprender; que tenha conhecimento de sua disciplina; que seja autônomo; que desenvolva um trabalho pertinente à realidade do educando e que entenda a realidade do mesmo. Salienta-se que, o docente de hoje tem a oportunidade de construir “parcerias” com seus alunos para o conhecimento de novos saberes, através da utilização das TIC.

Na AMAN, constatou-se que não mais é possível desconsiderar o uso dessas ferramentas, pois é possível encontrá-las em todos os seus setores e seções, quer seja nos celulares e aparelhos sobre a mesa (PCs, Notebooks, etc.), quer seja nos Materiais de Emprego Militar³² (MEM) em uso nas instruções militares.

Dando continuidade a narrativa, ressaltamos o pensamento em Moran (2017) ao explicar que as tecnologias disponíveis estão presentes em todos os ambientes de convivência, demandando ao professor o seu devido manuseio, o domínio das ferramentas de busca e de se “filtrar” o que deve ser aplicado em sala de aula. Alinhado com o pensamento do autor, o papel do educador não foi descartado e, sim, aumentado em relação a formação e a construção (social, intelectual e cultural) de seus “aprendizes”.

Em consonância com o que foi descrito no parágrafo anterior, Araújo e Yoshida (2009) apontam que estamos inseridos neste ambiente, quer seja pelo uso pessoal, quer seja na utilização em sala de aula. Desta maneira, é importante ressaltar que as habilidades no seu

³² Os Materiais de Emprego Militar são todos os aparatos, tecnológicos ou não, construídos pela Indústria de Defesa, no país ou no exterior, vocacionados para o treinamento e uso em caso de conflito bélico.

manuseio não devem ser encaradas como um mero procedimento instrumental, mas compreendidas devido a sua importância nas ligações com o contexto social, no qual se realiza o processo educativo.

Vejamos alguns depoimentos emitidos pelos respondentes, a respeito do uso dessas tecnologias e metodologias:

Ampliando os tipos de ferramentas e/ou procedimentos didáticos, permitindo alternância na metodologia de ensino e adequando-a, dentro das possibilidades, com vista ao melhor resultado (Prof. 35. Formação bélica, AMAN, Ativa).

Sim, através do alinhamento com o processo metodológico aplicado na Academia, onde é possível ver um melhor desenvolvimento crítico por parte dos cadetes (instruendos) (Prof. 39. Formação bélica, AMAN, Reserva – PTTC).

Diante dos relatos apresentados, identificou-se um certo amadurecimento no sentido de compreender a necessidade do uso dessas ferramentas (Prof. 35). Nesse contexto, o professor se mantém alinhado com a postura da instituição, e com aquilo que é considerado como sendo importante, no processo de ensinar. Ganha o professor ao agregar novos saberes; ganha e se motiva o cadete com seu desenvolvimento intelectual.

Em contrapartida, foi possível identificar que alguns docentes, dentre os respondentes, ainda não atingiram o estado de maturidade ideal, no que tange a necessidade de formação e aplicabilidade dessas ferramentas:

Eu sei que tem, porem só participei do fórum pedagógico e achei que muita coisa boa foi discutida, mas vi pouca coisa aplicada [...]. Esses eventos são esporádicos (Prof. 7. Formação bélica, AMAN, Ativa).

Não. As instruções são superficiais e a AMAN não dispõe de recursos mínimos para a utilização de tecnologias de vanguarda. Além disso, o docente está submetido a um regime intenso de recebimento de missões fora de sua atividade principal, o que inviabiliza o engajamento em novas práticas (Prof. 11. Formação civil universitária, Ativa).

No primeiro depoimento (Prof. 7), verificou-se pouco interesse no aprendizado e manuseio das ferramentas e, inclusive, um certo descrédito quanto a sua aplicabilidade. Tal nível de maturidade está diretamente vinculado a aceitação por parte do professor, das verdades que circundam a atualidade e o papel fundamental da AMAN na conscientização e na formação desses profissionais.

Em relação ao segundo depoimento, temos a percepção de um oficial formado em uma IES civil (Prof. 11). Resta evidente que o mesmo possui um olhar mais crítico e mais amadurecido sobre a importância da formação no uso dessas ferramentas. Outra situação

constatada está no fato do professor possuir outras responsabilidades (administrativas, gerenciais, rotina) além das acadêmicas, as quais contribuem com o desinteresse no aprendizado e na utilização das ferramentas, dentre elas: formaturas, marchas, atividades de campo, sindicâncias, processos administrativos, fiscalização de contratos com a administração pública etc. Salvo outro entendimento, essas “atividades extras” contribuem para uma sobrecarga de atribuições, fazendo com que optem por qual atividade deve ser realizada com prioridade.

Cabe-nos reforçar a narrativa apresentada por um dos respondentes:

Oferecendo TEMPO ao professor, para que o mesmo possa ler, estudar, se preparar e pensar estratégias de ação em sala de aula. Respeitando o Professor como profissional que é (Prof. 8. Formação bélica, AMAN, Ativa).

Na AMAN, assim como em boa parte das IES em nosso país, o docente representa mais do que um transmissor de conceitos. As dimensões de ordem ética, moral e profissional se aglutinam no ambiente de sala de aula. Os cadetes olham para os professores e instrutores e se projetam para quando estiverem realizando suas atividades nos quartéis, ou em substituição a seus educadores, em algum ambiente de ensino na Força.

O próximo questionamento realizado solicitou “o grau de problemas/desafios enfrentados NO INÍCIO da sua atividade como docente na AMAN”. A pergunta envolveu a utilização da Escala de Lickert (parâmetro de coleta), numa gradação numérica, com níveis de satisfação variando de “nenhuma” até “muito alto”.

A linha de pensamento que estruturou os questionamentos foi obtida na fase da “Imersão Inicial”, assim descrita: 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; uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA); lidar com os alunos que chegam aos bancos acadêmicos sem base para aprofundar os conhecimentos; falta de apoio de docentes mais experientes; adaptação ao meio acadêmico e adaptação ao meio militar. A incidência das respostas seguiu uma escala numérica, que apresenta o nível de satisfação com o questionamento: 1 (nenhuma), 2 (baixo), 3 (médio), 4 (alto) e 5 (muito alto).

Os dados da Tabela 4 descrevem o grau de incidência das dificuldades encontradas pelos professores da AMAN, no momento de sua chegada. Por uma questão de critério e seleção, bem como na busca de responder aos objetivos específicos desta dissertação, será procedida a análise nos tópicos que obtiveram maior incidência.

O primeiro tópico a ser descrito está na “Falta de preparo pedagógico”. Do que se encontra exposto, os níveis “baixo” e “médio” tiveram maior incidência com 32 (trinta e duas)

escolhas (64%). Identifica-se, aqui, um certo grau de instabilidade e falta de confiança por parte destes docentes (egressos e experientes), quanto as suas atividades em sala de aula. Sobre o tema, Araújo e Yoshida (2009) têm por certo que a formação continuada é imprescindível nos dias atuais e deve ser desenvolvida de forma constante, permitindo a análise da teoria na prática e na construção de saberes, na própria escola.

Tabela 4 - Grau de problemas/desafios enfrentados **NO INÍCIO** da Docência na AMAN.

DESCRIÇÃO	INCIDÊNCIA					TOTAL
	NENHUMA	BAIXO	MÉDIO	ALTO	MUITO ALTO	
Falta de preparo pedagógico	15	16	16	3	-	50
Dificuldade para avaliar o aluno no seu aprendizado	11	20	13	5	-	49
Domínio das técnicas e instrumentos para uso em sala de aula	6	16	15	12	2	51
Uso de MAA	5	15	16	10	3	49
Lidar com os alunos	9	14	15	11	3	52
Falta de apoio de docentes mais experientes	24	13	8	3	1	50
Adaptação ao meio acadêmico	19	12	12	4	2	49
DESCRIÇÃO	INCIDÊNCIA					TOTAL
Adaptação ao meio militar	34	8	5	1	1	49

Fonte: Autor.

No item “*Domínio das técnicas e instrumentos para uso em sala de aula*”, verificou-se uma incidência de “baixo”, “médio” e “alto” expressiva (cerca de 84,31%). Tal situação nos indica que o domínio das técnicas e instrumentos disponíveis se apresenta como uma dificuldade ao docente. Constata-se ainda que, com a mudança das formas de ensinar (Objetivos para Competências), determinadas formas de abordagem (ainda que necessárias) se tornaram obsoletas.

Day (2001, *apud* OLIVEIRA, 2019) nos chama à reflexão destacando que os óbices e as dificuldades encontradas no ensino se relacionam com os assuntos de ordem pessoal. Esse mesmo autor nos adverte que existem momentos de expectativa e de ansiedade no exercício da nova função, como também períodos com uma certa frustração e desapontamento (docentes iniciantes).

Alinhando-se com a narrativa do parágrafo anterior, Pretto e Riccio (2010, p. 161) esclarecem que:

O profissional, muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado. Outras vezes, acredita-se preparado para enfrentar estas novas situações que se apresentam e depara-se com questões até então desconhecidas (PRETTO e RICCIO, 2010, p. 161).

Ao aprofundarmos a análise, constata-se que os desafios no uso de tecnologias e o domínio de novas técnicas ultrapassam o campo do conhecimento individual. Daí, decorre a necessidade de que os educadores tenham, nas tecnologias, ferramentas que ofereçam suporte para a sua atividade. **Todavia, é importante ressaltar que estas são meios e não fins em si mesmas.**

É fato que a aprendizagem ocorrerá, inicialmente, nas interações em sala de aula. É o aluno que dará o devido significado aos novos conteúdos apresentados, a partir da solução contextualizada de um problema e, de forma interdisciplinar, passará a “modificar sua estrutura cognitiva anterior, enriquecendo-a e elaborando-a” (PRETTO E RICCIO, 2010, p. 163).

Verificou-se que a inserção do Ensino por Competências na AMAN não veio, somente, como “algo novo”, mas em um chamado ao “reinventar-se”, saindo do quadro de giz (não desmerecendo seu uso) para uma educação pautada no uso das TIC e novas formas de ensinar.

Outra questão de relevância entre os respondentes é a de “*Lidar com os alunos*”. Houve uma incidência de 77% entre os níveis “baixo”, “médio” e “alto”. A geração atual de cadetes na AMAN faz parte da Geração “Z”. Tal geração possui como características predominantes: impaciência, criatividade, inovação, trabalhos com mídias/tecnologias e imediatismo (MAURER, 2013, p. 35).

A Geração “Z” teve seu início no apogeu do desenvolvimento tecnológico, com as facilidades e meios disponíveis na rede mundial de computadores (internet). Segundo Maurer, possui como traço marcante a ansiedade por resultados e, de preferência, faz uso da tecnologia. Com base nisso, ressalta-se os anseios e as incertezas demonstradas pelos professores.

Na AMAN, identificou-se que as gerações “se cruzam” no ambiente de sala de aula, demandando mais perspicácia e desenvoltura por parte do profissional. Moran (2015, p. 16) nos alerta quanto a essa situação conflituosa, advinda da tecnologia, onde o professor precisa comunicar-se com os alunos e interagir digitalmente “com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um”.

O autor insiste em nos dizer que numa geração de nativos digitais, o nível de conexão é altíssimo, demandando ao professor ser “um gerenciador de aprendizagens múltiplas e complexas, exigindo profissionais mais bem preparados nos aspectos intelectual e procedimental” (MORAN, 2015, p. 24).

Outro item a ser analisado está voltado ao recebimento e a troca de experiências com os professores mais experientes. Constatou-se a existência de uma política e uma cultura interna de bem receber o “novo professor”, em sua adaptação ao meio acadêmico-militar. Focados, somente, no seu recebimento e na troca de experiências, a incidência do item “nenhuma” chegou a 48% dos respondentes. Se incluirmos o item “baixo”, o valor percentual sobe para 74%, ou seja, mais de dois terços do universo pesquisado.

Em que pese esse apoio/troca de experiências, a Academia possui ações estratégicas no sentido de capacitar seus “iniciantes”. O Módulo Acolhimento é uma delas. Sobre ele, Oliveira (2019, p. 80) esclarece que:

[...] é uma ferramenta destinada a capacitação dos novos docentes, proporcionando-lhes uma melhoria no processo de inserção profissional no meio acadêmico, dentro da nova sistemática de ensino orientado para as competências. Contribui, ainda, para o surgimento de um sentimento de valorização da atividade docente desempenhada na AMAN (OLIVEIRA, 2019, p. 80).

Conforme nos esclarece a citação, é uma política de inserção profissional de novos docentes e se utiliza dos meios tecnológicos disponíveis, como os espaços virtuais de aprendizagem (AVA).

Os outros momentos de capacitação interna, tais como: *workshops*, encontros pedagógicos e congressos, fazem parte dessa política de inserção e de troca de experiências entre docentes. Vejamos o que um dos respondentes disse sobre o assunto:

Setorizar algumas das atividades ao longo do ano, pois muitos aspectos são específicos às disciplinas. Por exemplo, as didáticas a serem empregadas em Estatística, em princípio, guardam pouca relação com o ensino de idiomas, ou com as instruções militares (Prof. 47, Formação bélica, AMAN, Ativa).

Entende-se que esse “acolhimento” envolve questões de identidade militar bem alicerçadas e presentes. O mesmo local de formação, as mesmas disciplinas cursadas, as manobras militares e o “espírito” de ser cadete aproxima os professores formados em turmas anteriores com os mais novos (iniciantes). Ademais, há uma preocupação entre os mais “antigos”³³ para com os mais “modernos”, de que os valores e atributos (inerentes à profissão militar) sejam mantidos pelos que os substituirão. Neste momento, torna-se viável destacar que a situação de aprender a ensinar não deveria ser entendida como uma atividade isolada, pois é no ambiente de ensino - e com o apoio dos demais integrantes - que o professor aprende

³³ As expressões “antigo” e “moderno” são utilizadas na Força para classificar, numa ordem cronológica, as turmas de formação na AMAN e outros aspectos que envolvem a hierarquia e a disciplina.

(MARCELO GARCÍA, 2007).

A próxima questão se volta para os “*Problemas/desafios enfrentados ATUALMENTE na sua atividade como docente na AMAN*”. A Escala de Lickert também foi utilizada, numa gradação numérica (de 1 a 5) e com níveis de satisfação variando de “nenhuma” até “muito alto”.

A análise envolveu respostas que foram transcritas em uma grade de seleção, abordando linhas de pensamento estruturadas, assim apresentadas: necessidade de formação continuada; domínio das técnicas e instrumentos para uso em sala de aula; utilização de novas tecnologias em sala de aula; uso de MAA e adaptação ao meio acadêmico.

Verificou-se que a incidência de respostas permaneceu homogênea em, praticamente, todas elas, tendo por base o valor total. Por uma questão de seletividade, as respostas foram analisadas com base nas percepções “médio”, “alto” e “muito alto”. A Tabela abaixo demonstra a incidência das respostas coletadas:

Tabela 5 - Grau de problemas/desafios enfrentados **ATUALMENTE** na Docência da AMAN.

DESCRIÇÃO	INCIDÊNCIA					TOTAL
	NENHUMA	BAIXO	MÉDIO	ALTO	MUITO ALTO	
Necessidade de formação	8	17	12	5	7	49
Domínio das técnicas e instrumentos	9	15	14	9	2	49
Utilização de novas tecnologias	6	19	13	6	6	50
Uso de MAA	8	20	11	6	4	49
Adaptação ao meio acadêmico	32	4	6	3	4	49

Fonte: Autor.

A primeira delas, “*Necessidade de formação*”, mostra que 24 (vinte e quatro) respondentes (cerca de 49%) entendem como necessária a formação em serviço. A ação formativa é um processo constante, permitindo a análise da teoria na prática. As mudanças acontecidas na sociedade e no mundo refletem na maneira como se aprende e ensina. O uso de tecnologias, o mundo digital, a sociedade em rede e as novas práticas pedagógicas influenciam, diretamente, na sala de aula.

O que se busca esclarecer está na identificação de que, a formação em serviço é inerente à própria atividade educativa e que “[...] o sentimento do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais, profissionais e das políticas adotadas” (DAY, 2001, p. 15). O referenciado autor nos convida a compreender que a continuidade desse processo envolve a construção de uma cultura institucional proativa, no sentido de saber que esse professor está (ou não) pronto, logo após a sua formação inicial (graduação).

Por meio da análise dos dados obtidos, constata-se que a formação em serviço não é algo compreendido por todos os docentes. Reforça-se a afirmativa que tal formação se tornará imprescindível quando a AMAN e seus membros entenderem, com clareza, a sua importância. Ao tratarmos sobre essa formação, é importante destacar que o processo de transformação da ESM tem a intenção maior de desenvolver o novo perfil profissional para o Exército (LUCHETTI, 2006).

Luchetti reforça o entendimento de que, nesse Sistema de Ensino, é indissociável tratarmos a respeito de educação continuada, de modo que não se refira à acumulação de conhecimento ao longo de sua carreira. Tal processo envolve sua formação inicial e prossegue até sua inatividade (Reserva), num interstício de tempo em que se alcança cargos e postos pela realização de cursos e estágios.

Sobre a afirmativa anterior, a autora ressalta a questão ao dizer que:

[...] a acumulação do conhecimento é de ordem subjetiva e funciona como um fator de auto-aperfeiçoamento que conduz a uma situação específica que possibilita a ascensão hierárquica. Essa “hierarquização social militar” de aspecto vertical e horizontal possibilita ao sistema admitir concepções particulares sobre esse ponto de vista (LUCHETTI, 2006, p. 154).

Gatti (2016, p. 168) explica que “os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente”. Entender a importância dessa prática formativa se apresenta como um “divisor de águas” na carreira desse profissional.

No segundo aspecto da análise, “*Domínio das técnicas e instrumentos*”, identificou-se que cerca de 51,02% dos respondentes entenderam como problemas/desafios a serem, ainda, enfrentados.

Sob o olhar de Luchetti (2006), é possível compreender que a educação continuada em uma IES militar deve agregar, ao seu Corpo Docente, capital cultural e isso envolve o aprendizado de novas formas de ensinar, com o emprego de determinadas técnicas e instrumentos. Essa formação passa a acontecer em momentos oportunos, a partir de sua própria prática ou em eventos que abordem essas novas técnicas.

Gandra (2015) nos faz refletir acerca da necessidade de compreensão institucional em relação a formação de professores. Na AMAN, muitas iniciativas estão sendo tomadas, a partir de sua nova política pública para o ensino; mas, presume-se a existência de um longo caminho a percorrer. Vejamos alguns relatos de professores a respeito do item em questão:

O ESTAP atende às necessidades inerentes a quem inicia a docência na AMAN. Entretanto, o que se percebe, apesar do notório esforço de gestão de todos os escalões enquadrantes, é que o EB não possui formação/carreira voltada para a construção de um quadro de assessores na área pedagógica. Isto deságua na falta de uma segurança pedagógica para o docente, decorrente de inúmeras determinações sucessivas e muitas vezes contraditórias que dificultam uma construção de práticas, princípios e gestão continuadas (Prof. 29. Formação bélica, AMAN, Ativa).

Dando mais tempo ao docente para que possam se dedicar ao aprofundamento das técnicas e manuseio das ferramentas. O corpo docente tem sido desviado da sua atividade fim, contumazmente. A sobrecarga de afazeres “extra-docência” está interferindo na melhoria das atividades docentes, seja em sala de aula ou nos parques (Prof. 31. Formação Bélica, AMAN, Ativa).

Ao se analisar os relatos com maior aprofundamento, identifica-se a existência de uma certa preocupação na fala dos dois professores (29 e 31) com a prática docente (sentido mais acadêmico). Importante destacar que alguns depoimentos chegam a propor formas de como a instituição pode atender as suas expectativas:

Propor simpósios das diversas áreas do saber. Além de permitir um maior contato dos instrutores com cursos e estágios para ampliar o aperfeiçoamento do corpo docente (Prof. 30, Formação bélica, AMAN, Reserva - PTTC).

[...] poderia ser realizado um encontro com todos os professores e brifar quais metodologias deveriam ser priorizadas no ano, além de se preparar interdisciplinaridade nesta ocasião (Prof. 9. Formação bélica, AMAN, Reserva - PTTC).

Com base nas respostas acima, ressalta-se o pensamento de Day (2001) ao relatar sobre o papel do professor como agente de mudança que “revê, renova e amplia, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino” (DAY, 2001, p. 20). Existe, por parte desse docente, um interesse e uma preocupação com o ensino, com a Academia e com o cadete em relação ao seu aprendizado.

É importante destacar que a formação em serviço torna a educação como um *continuum*, ao longo da atividade pessoal e profissional, e que a intencionalidade para a mudança deve ser uma busca individual e institucional. Entende-se que o ambiente contribui para reprimir os seus docentes, quanto a produção de saberes e sua devida apropriação, limitando-os ao cotidiano da prática (aula).

O próximo aspecto de análise foi quanto a “*Utilização de novas tecnologias em sala de aula*”. Tal ponto merece maior aprofundamento na análise (sem desmerecer os demais), tendo em vista ter sido apresentado aos respondentes no sentido de responder a um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Verificou-se que 25 (vinte e cinco) respondentes apontaram como necessária a formação quanto ao uso de tecnologias. O investimento na atualização técnica e procedimental dos professores e o oferecimento dos subsídios necessários, permitindo a sua integração no exercício de sua atividade, já são compreendidos pela direção (Comando) da AMAN.

Perrenoud (2000, p. 135) nos alerta sobre a importância de dotar o ambiente de ensino com aparatos tecnológicos e, ainda, diversificar o seu uso. Entende-se, a partir das considerações desse autor, que a escola, ao invés de estar sempre atrasada em relação as renovações tecnológicas, deveria tomar a frente e promover a qualificação tecnológica de seus docentes, para que estes dominem o novo campo de atuação e não entendam como um limitador da prática docente.

Voltamos a Moran (2015) para frisar que as tecnologias não vieram para substituir o professor, mas sim para dar a ele a oportunidade de aproximar-se de seus alunos, por meio de uma comunicação mais adequada e contextualizada. Sua atuação, agora, é de ser um “instigador” da curiosidade em buscar o conhecimento, no pesquisar e na obtenção da informação pelo aluno.

Na Força, a ação de investir em seu pessoal vem se tornando uma realidade, principalmente, quanto ao uso de tecnologias. A sua utilização se constitui em uma das formas de alçar as instituições de ensino – inclui-se a AMAN – um nível de excelência, uma vez que, a utilização judiciosa e integradora desses recursos contribui para o bom aprendizado de seus discentes.

Essa nova “competência” implica mudanças, inclusive, no perfil profissiográfico do militar. Marcelo (2009, *apud* ALMEIDA, 2018, p. 8) destaca que ser professor na atualidade está em entender que o conhecimento e os docentes se modificam constantemente, e que, para se dar respostas ao esperado pelos alunos, esse profissional terá que envidar esforços no sentido de continuar a aprender.

Diante das dificuldades ainda encontradas, é necessário que os educadores considerem as tecnologias como sendo ferramentas capazes de dar suporte, na busca de uma nova reflexão para o processo educativo, através de criatividade e inovação. Mercado (2002) afirma que as tecnologias exigem uma nova postura do professor, uma vez que abrem um novo leque de possibilidades no seu processo de ensinar.

O mencionado aprendizado (e sua utilização na AMAN) já é uma situação evidenciada por todos os envolvidos no processo de ensinar. Em relação ao seu uso, Silva (*et al.* 2018, p. 14) esclarece que:

Ela se propaga rapidamente, do mesmo modo que, envelhece e morre velozmente. [...] a tecnologia criou um espaço de aquisição de conhecimento. Na atualidade, não se aprende só na escola. A busca pelo saber pode ocorrer em casa, a partir de um lugar virtual, de uma rede de computadores interligados, que aproxima o sujeito ao saber e sua experiência, formação e aprendizagem são construídas, a partir desta busca e das relações, que possa estabelecer (SILVA *et al.* 2018, p. 14).

Entende-se que a sua efetiva aplicabilidade resultará na inovação das aulas e das instruções (Técnico-profissional), tornando-as mais atraentes, desafiadoras e dinâmicas. Essa situação se somatiza com a importância do docente, perante sua tarefa de planejamento e execução em sala de aula, como um facilitador e mediador do aprendizado.

Voltando a atenção na incidência da Tabela 5, evidenciou-se a necessidade de formação em serviço no uso de tecnologias. A “transposição da barreira” da educação presencial para a educação *online*, híbrida, demanda aprofundamento teórico e prática conduzida. Na instituição, a preocupação verificada por parte dos 50% dos respondentes, nos parâmetros “médio”, “alto”, “muito alto”, indica que esses professores não estão totalmente familiarizados quanto ao seu manuseio. O “novo aluno”, os “alunos das redes” (inclusive o cadete) estão imersos em tecnologias e no uso de mídias sociais, através de: mensagens instantâneas, *twitter*, videogames, *facebook* e toda uma gama de aplicativos (*apps*) que podem ser utilizados em dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*) e em todos os aspectos da vida, inclusive em sala de aula.

Identificou-se que “[...] os artefatos digitais oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade” (KENSKI, 2012, p. 66). É neste contexto que as barreiras e a mudança comportamental a ser alcançada pelas instituições e pelos seus docentes estão.

Constatou-se, ainda, que alguns docentes fazem uso de recursos tecnológicos, sem ao menos imaginar/conceber sua importância e viabilidade. Portanto, embora pareça algo muito distante, já estão presentes em seu cotidiano. É possível afirmar, também, que boa parte desses educadores são de uma outra geração (conteudista e por objetivos) e que não fizeram uso dessas tecnologias em sua formação inicial, contribuindo para que atuem (de maneira inconsciente) no sentido contrário ao seu uso equilibrado, dando mais ênfase a abordagens conteudistas e nas relações presenciais.

Percebe-se que o professor precisa desenvolver competências; reconhecer as transformações tecnológicas presentes na sala de aula; atender as diversidades culturais, respeitando as diferenças; investir na atualização científica, técnica e cultural e, do mesmo

modo, integrar, no exercício da sua docência, a dimensão afetiva e o comportamento ético, a fim de orientar os alunos em valores e atitudes (KENSKI, 2012).

Vale destacar e compreender que os atuais cadetes não estão mais preparados que os professores quanto ao uso das tecnologias. Entretanto, se assevera que eles se encontram mais perceptíveis quanto ao conviver com a cultura digital e, por consequência, se inserem de forma mais natural no sistema, principalmente em função de sua geração (“Z”), sem medos ou receios de sua utilização.

Foi possível identificar, ainda, que alguns professores fazem uso do AVA, através das vídeo aulas ou por meio das mensagens trocadas, mas não possuem o conhecimento necessário para se apropriar e usufruir das várias possibilidades trazidas pelas tecnologias. Vejamos alguns relatos dos respondentes:

[...] Um curso de extensão EAD para capacitação docente mais avançado do que o módulo acolhimento (Prof. 38, Formação bélica, Ativa).

ESTAP para novos docentes deveria abordar as metodologias de ensino, acaba que se usa pouco tempo no que ele vai fazer e muito na apresentação dos setores da AMAN aos mesmos, o que não deixa de ser importante (Prof. 40, Formação Bélica, Ativa).

Oferta de curso on line sobre temáticas específicas e determinação de horário de estudo para cumprir a capacitação (Prof. 42, Oficial Técnico Temporário, Ativa).

Verifica-se, nos relatos acima, uma certa falta de confiança e de aprofundamento em seu uso (Prof. 38). Ademais, verifica-se a necessidade de uma formação prévia (Prof. 42) e dentro de uma programação institucional, conforme a demanda e o aparecimento de novas ferramentas. A proposta de uma formação prévia e continuada (Profs. 38 e 42) nem sempre é bem aceita pelos docentes. Os próprios dados asseveram isso. Alguns deles entendem que as questões de autonomia e experiências, construídas ao longo da atividade docente, são suficientes para atuar em sala de aula.

Nesse contexto, torna-se viável avançar, repensar conceitos e refletir sobre as práticas aplicadas, pois as tecnologias e os recursos ofertados no auxílio da prática educativa evoluem. É necessário que esses profissionais continuem “comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um” (MORAN, 2015, p. 16).

Torna-se importante compreender que a utilização de tecnologias é uma necessidade e não somente um “modismo” ou algo a ser incorporado. Suas potencialidades devem (e podem) ser conhecidas e aplicadas de forma didática, segundo as funcionalidades e especificidades de

cada objeto de aprendizagem, naquilo que se espera que os alunos desenvolvam.

Em um ambiente de Ensino Militar, nota-se a oportunidade de manter uma combinação harmônica da sala de aula presencial (troca de experiências, exemplos, valores etc.) com momentos mais informais, tais como: redes sociais, *wikis*, *blogs* etc. Nessa situação, é oportuno trazer à reflexão de Gatti (2010), a qual relata que os desafios que envolvem a formação de professores estão na necessidade de dar-lhes subsídios, para que obtenham a competência de articular e confrontar problemáticas complexas e variadas, bem como na capacitação de “construir” soluções juntamente com seus alunos. Este é o desafio.

O outro aspecto de relevância para a presente pesquisa foi quanto ao “*Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem*”. Na coleta dos dados, identificou-se que, apenas, 42,86% (ou seja, 21 respondentes) entenderam a necessidade de formação nesse campo. Lembra-se que a informação está pautada, exclusivamente, nas incidências “médio”, “alto” e “muito alto”. Aparentemente, presume-se que boa parte dos respondentes estão aptos a conduzir suas práticas, pois já possuem formação suficiente para tal.

Com base no que já foi descrito sobre as MAA (subtópico 2.4.1), o ponto de partida de análise está na premissa de que as novas técnicas de ensino contribuem para uma aprendizagem significativa. Essas metodologias encontram-se no campo prático e buscam estimular o discente (de forma ativa) em sala de aula, mudando seu comportamento de receptor (agente passivo) para “construtor” de conhecimento.

Na AMAN, o cenário se consolida ao se estimular o desenvolvimento de recursos (habilidades e aptidões), a ponto de evidenciar a devida “competência profissional”³⁴. Esses recursos adquiridos estão previstos nas Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: currículo e avaliação. A referida instrução determina que ambos são recursos mobilizados pelas competências e incluem: “[...] I – conteúdos de aprendizagem; II – capacidades cognitivas; III – capacidades físicas e motoras; IV – capacidades morais; V – habilidades e VI – atitudes e valores” (BRASIL, 2008, p. 11).

As MAA aguçam a curiosidade dos cadetes, à medida que são inseridos na solução de problemas, a ponto de apresentarem novas formas de abordagem ou de solução, ainda não consideradas nas aulas ou na própria visão do professor. Já frisamos, mas é importante ressaltar que, nessas metodologias ativas, o papel do docente se modifica e o mesmo passa a se comportar como um orientador e facilitador do processo de aprendizagem e não mais como uma “fonte

³⁴ Esta competência está evidenciada pela aplicação proficiente dos conhecimentos adquiridos, com o estudo das Ciências Militares e pelo desenvolvimento das capacidades física e mental (Portaria nº 089 – EME, de 26 de julho de 2006).

única dos saberes” (TARDIF, 2002).

Na AMAN, verificou-se que o conhecimento é construído de maneira integrada, fazendo com que o cadete, em uma atividade de campo ou na execução de uma tarefa em sala de aula, decida e a execute da maneira mais acertada possível. Com isso, a aprendizagem acontece quando esse aluno interage com o assunto em estudo e – ouvindo, falando, indagando, discutindo – se propõe a desenvolver o seu conhecimento, de forma individual ou coletiva, ao invés de, somente, recebê-lo e repeti-lo da mesma forma que foi ensinado.

Voltando ao atendimento do tópico em análise, entende-se que a pouca incidência sobre a necessidade de capacitação em MAA se apresenta como, no mínimo, preocupante. A implantação do Ensino por Competências na AMAN vem exigindo a ocorrência de certas adaptações, reajustes e novas formas de ensinar, requerendo do profissional uma postura mais proativa e colaboradora. Recorda-se que, uma das finalidades desse ensino está em proporcionar uma educação ampla e global, oferecendo aos alunos os recursos necessários para a solução de situações reais. Esse “Estado da Arte” se concretiza a partir da construção de uma estrutura adequada para tal e conta com docentes aptos e envolvidos com o processo.

O último aspecto analisado dessa questão está na “*Adaptação ao meio acadêmico*”. De maneira inversa ao que se deu ênfase, foram analisadas as incidências de “nenhuma” e “baixo”. Verificou-se que a soma dos valores nos remete a um valor de 73,4% (36 respondentes).

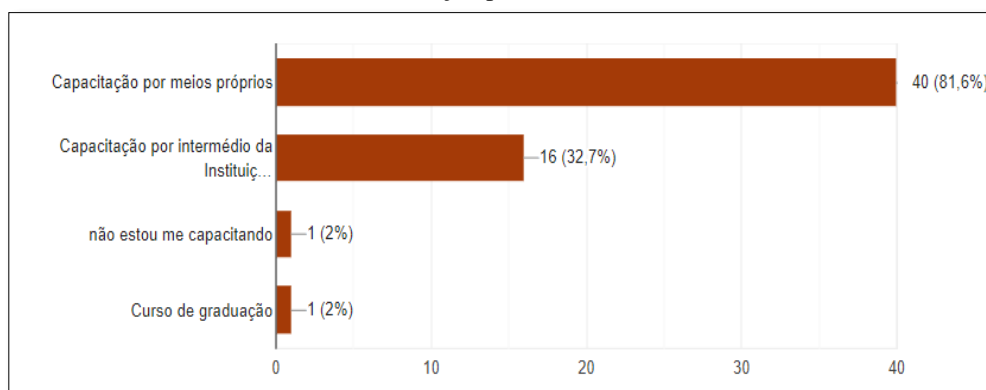
Em relação ao ambiente educacional, Marcelo García (2007, p. 80) diz que:

Um ambiente de aprendizagem é um lugar onde as pessoas podem utilizar recursos para dar sentido as coisas e a soluções significativas a problemas [...] Local de atividades autênticas que ajudem aos alunos a construir conhecimento e desenvolver destrezas relevantes para resolver problemas (MARCELO GARCÍA, 2007, p. 80).

Tendo em vista a análise já realizada sobre o tema (p. 92-95), cabe-nos, apenas, destacar que a existência de um vínculo com a unidade formadora, suas rotinas, suas práticas e seu clima organizacional permite que o profissional sinta-se acolhido e integrado.

A próxima questão a ser analisada tem a intenção de responder a seguinte indagação: “*Além da formação continuada na AMAN, quais os meios de capacitação para o exercício da docência você tem buscado?*”.

Das alternativas constantes no questionário, destaca-se a “*Capacitação por meios próprios*”, pois 40 (quarenta) respondentes (cerca de 81,6%) optaram pela mesma. O Gráfico 9 apresenta, de maneira cristalina, as respostas e o percentual de escolhas:

Gráfico 9 - Meios de Formação para o Exercício da Docência na AMAN.

Fonte: Autor.

O entendimento inicial para a análise está em entender o que, de fato, motiva os militares (Oficiais) a formação por meios próprios. O PROFORÇA possui, como um de seus eixos estratégicos, o desenvolvimento de seu pessoal. Nessas questões, o autoaperfeiçoamento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas possuem destaque (BRASIL, 1996).

A partir de sua formação inicial, o sistema de ensino no Exército oportuniza uma trajetória comum para todos os seus discentes, com base nos aspectos meritocráticos. Nesse entendimento, a acumulação do conhecimento é subjetiva e se torna fator de autoaperfeiçoamento.

Tal sistema meritório oportuniza “concessões de valores hierárquicos para quem adquirir o maior conhecimento subjetivo” (LUCHETTI, 2006, p. 154). Ou seja, as habilitações adquiridas ao longo da carreira contribuem para a ascensão desse profissional, dentro dos parâmetros da Força.

Os cursos de graduação, pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), extensão e estágios agregam pontuações, criam oportunidades e são tidos como formação continuada na linha do Ensino Militar da Linha Bélica. Peculiaridade está no fato de que qualquer curso que o militar venha a participar torna-se produção de conhecimento. Vejamos, abaixo, o depoimento de um dos respondentes:

[...] como já vem sendo feito. Possibilitando os professores a se especializar. Com congressos realizados na Academia e fora dela. (Prof. 12, Formação bélica, Ativa).

[...] Estimulando cada vez mais o estudo e o aperfeiçoamento, como Mestrado e Doutorado, permanecendo as dispensas para estudo bem como a opção da Portaria para afastamento (Prof. 49, Formação civil, Ativa).

Identifica-se, assim, que a necessidade de buscar a formação mediante a realização de cursos, dentro ou fora da Força, já está incutida na cultura do profissional. Inclui-se a esses os cursos voltados para a área da docência.

A próxima questão a ser analisada parte da percepção dos respondentes em expressar “o seu NÍVEL DE CONCORDÂNCIA em relação ao desenvolvimento profissional do docente na AMAN”.

As respostas foram transcritas em uma grade de seleção, abordando linhas de pensamento estruturadas, dentro de um nível de concordância, a saber: recebo apoio e reconhecimento da instituição; o clima de trabalho influencia o desenvolvimento profissional do docente e a instituição oferece infraestrutura física adequada para o desenvolvimento profissional.

O nível de concordância, citado no parágrafo anterior, pauta-se na Escala de Lickert e está limitado em uma escala numérica de 1 a 5 (1 - discordo completamente, 2 – discordo, 3 – concordo, 4 - concordo parcialmente e 5 - concordo completamente). A questão fica mais bem representada na tabela a seguir exposta:

Tabela 6 – Nível de concordância em relação ao Desenvolvimento Docente na AMAN.

DESCRIÇÃO	INCIDÊNCIA					TOTAL
	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente	
Recebo apoio e reconhecimento da instituição	5	10	12	8	11	46
O clima de trabalho influencia o desenvolvimento profissional do docente	4	3	13	7	14	43
A instituição oferece infraestrutura física adequada para o desenvolvimento profissional	5	11	12	13	6	47

Fonte: Autor.

Na análise do primeiro item “*Recebo apoio e reconhecimento da instituição*”, 46 (quarenta e seis) respondentes apresentaram suas percepções. As considerações serão analisadas segundo as incidências “concordo”, “concordo parcialmente” e “concordo plenamente”.

A Política de Ensino no Exército estimula a formação e a especialização de seu pessoal (Formação em Serviço). Nas incidências acima descritas, 67,4% dos respondentes entendem que são estimulados e reconhecem a oportunidade para o seu autoaperfeiçoamento.

As deliberações do Sistema de Planejamento do Exército (SIPLEX) possuem como um

de seus objetivos: “[...] qualificar recursos humanos necessários à ocupação de cargos e ao desempenho de funções, na paz e na guerra, por intermédio das atividades de educação, de instrução e de pesquisa” (BRASIL, 2011, p. 12).

Essa Política de Ensino foi estabelecida pela Portaria nº 715, de 6 de dezembro de 2002, e sua condução e divulgação aos Estabelecimentos de Ensino competem ao Estado-Maior do Exército (EME)³⁵ e ao DCEEx. É importante destacar que a formação profissional do homem é um problema único (civil ou militar), pois o que importa é valorizar, pelo ensino, o cidadão que todos somos, indistintamente (BRASIL, 2010). Aqui, fica a evidência do incentivo que a Força oferece aos seus quadros, no sentido de que possam ter a oportunidade de aperfeiçoamento, haja vista o soldado não se distinguir do cidadão, salvo pela carreira que adota.

Recorda-se que o EME e o DCEEx, em consonância, estruturam a Política de Ensino. Nessa estruturação, o plano proposto busca evidenciar a potencialidade do ensino e da formação, como uma busca constante e necessária (BRASIL, 2011). Essa política se sustenta no Princípio da Continuidade, ou seja, de contribuir com a inserção do aluno/militar ao longo de toda a sua carreira. Sua finalidade está em conduzir a “preparação e ao treinamento do pessoal para o planejamento e o emprego do Exército; às atividades de ciência e de tecnologia; [...] às atividades complementares e à condução do ensino” (LUCHETTI, 2006, p. 118).

Nessa Política, existe uma estruturação pautada em três linhas de pensamento, nesta ordem: a primeira, compreendendo que a atividade de ensino é tida como prioridade, pois dela depende a capacitação de seus Recursos Humanos; a segunda, que esse ensino deve primar pela utilização de técnicas pedagógicas que contribuam para o autoaperfeiçoamento de seus discentes e docentes, nas questões de formação continuada e em colocar o aluno (cadete) como o centro do aprendizado (LUCHETTI, 2006, p. 119).

Aliado a isso, o desafio está em formar quadros e aperfeiçoá-los no exercício da profissão. Os docentes destes EE (inclui-se a AMAN), que adquiriram competências, são selecionados por concursos públicos e avaliados anualmente, tendo em vista a necessidade de adaptação e atualização de suas práticas pedagógicas.

O SIPLEX, em seu terceiro objetivo estratégico, busca formar seu pessoal por intermédio de atividades de educação, de instrução e de pesquisa. Em Duran (2016, p. 84), é possível extrair a ideia de que o perfil do militar na atualidade não se limita, somente, nas ações responsivas. As novas concepções sobre a guerra moderna requerem profissionais em condições

³⁵ Estado-Maior do Exército (EME) – Órgão de Direção Central no Exército Brasileiro, a quem compete formular a política de ensino e suas respectivas diretrizes estratégicas. Compete, ainda, planejar, organizar, coordenar e controlar funcionamento do Sistema de Ensino.

de reconhecer a complexidade dos problemas e de buscar soluções.

Diante das contatações até aqui apresentadas, tem-se o ensino no EB como uma atividade prioritária, permitindo com que o mesmo se mantenha em constante atualização. Nesse sentido, “quadros de profissionais, consoante com a evolução e o progresso em todos os campos do conhecimento” (BRASIL, 2011, p. 3).

Na análise do segundo item, “*O clima de trabalho influencia o desenvolvimento profissional do docente*”, 43 (quarenta e três) respondentes apresentaram suas percepções. Dentro dos mesmos critérios de análise apresentados no item anterior, cerca de 79% entendem que o clima de trabalho influencia, de forma positiva, para o seu desenvolvimento como professor.

Esta indicação positiva encontra respaldo em Chiavenato (2003, p. 108) ao descrever que “O ser humano é motivado pela necessidade de "estar junto", de "ser reconhecido", de receber adequada comunicação”. Alinhado com o pensamento do autor, as percepções dos respondentes é consequência de uma gama de fatores que os motivam.

Cabe esclarecer que somos motivados por necessidades humanas (emprego, identidade, recursos etc.) e que “O clima representa o ambiente psicológico e social que existe em uma organização e que condiciona o comportamento dos seus membros” (CHIAVENATTO, 2003, p. 121).

Este “ciclo motivacional” existente contribui para que se crie a satisfação nos indivíduos e que se mantenha o estado de equilíbrio desejado. Em que pese a Academia, esse estado desejado é alcançado pelo cumprimento das metas e de seus objetivos estratégicos. Esse ambiente³⁶ em equilíbrio atende aos anseios de ambas as partes (Exército e docentes) e estimula a colaboração, as interações, a comunicação e o cumprimento dos objetivos a serem atingidos.

Ao analisarmos o último tópico da questão, “*A Instituição oferece infraestrutura física adequada para o desenvolvimento profissional*”, 47 (quarenta e sete) respondentes apresentaram suas considerações. Seguindo o mesmo critério de análise, cerca de 66% entenderam que o local oferece estrutura adequada para o seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, as IES no Exército devem projetar ações e sistemas que possibilitem as pessoas, que nelas executam algum tipo de serviço, a se desenvolverem como profissionais e como indivíduos. Aliado a isso, o Plano Estratégico Organizacional da AMAN (BRASIL, 2017) contempla uma série de ações a serem cumpridas, a médio e longo prazo, no tocante a melhoria de sua infraestrutura.

³⁶ Chiavenato nos esclarece que o ambiente se traduz no que é percebido pela pessoa. Ainda, é o que se relaciona com as atuais necessidades do indivíduo.

Vários são os projetos em andamento; todavia, cumpre destacar a reestruturação do Ambiente Virtual de Aprendizagem; a implantação de uma nova infraestrutura de manutenção e suprimento; a climatização de salas de aula; a aparelhagem do estúdio de gravação; a troca de mobiliário; a reestruturação da rede interna e a reestruturação do seu *Wi-Fi* (alojamentos, salas de aula, biblioteca, auditórios etc.).

As verificações positivas apontadas neste item possuem a finalidade de proporcionar um ambiente de trabalho favorável a criatividade, a experimentação e a implementação de novas ideias que possam gerar um diferencial para a atuação da organização, a partir do atendimento das necessidades de seus integrantes.

A Figura 9 abaixo demonstra um dos Objetivos Estratégicos (OEO – 5.7), a respeito da criação de Salas de Aula do Profissional do século XXI:

Figura 9 – Projeto Estratégico da Sala de Aula do Futuro.

7) Projeto OEO 5.7 – Salas de Aula do Profissional do Século XXI						
Indicador: Salas de aula prontas / Semestre						
Prazo: Médio						
Responsável: Cel R/1 Geraldo Mendes Gutian						
Necessidade de Capacitação: Sim						
O quê?	Por quê?	Como?	Quem?	Quando?	Quanto?	Onde?
Projeto Salas de Aula do Profissional Militar do Século XXI.	As salas de aula onde acontecem os processos de ensino-aprendizagem na AMAN não estão à altura da importância da organização e nem de acordo com o que há de mais moderno e efetivo no mundo acadêmico, não estando, portanto, alinhadas aos pressupostos do Projeto Ensino por Competências.	Por meio da transformação das salas do Pavilhão General Álvaro Pratti de Aguiar em ambientes de aprendizagem modernos, climatizados e possuidores de mobiliário e iluminação adequados.	Cel R/1 Gutian (DE), TC Nívio (DE), Maj Lopes (SCP), Maj Westei (DE), Maj Felipe Gomes (BCSv), Cap Dos Anjos (CC), Cap Jader (DE), Cap Faria (C Adm), Cap Ane Elise (C Adm), 1º Ten Márcio (DE), 1º Ten Altair (DTI) e 2º Sgt Teodoro (C Adm).	31/12/2018		Pavilhão General Álvaro Pratti de Aguiar

Fonte: (BRASIL, 2017).

A próxima questão a ser analisada envolve as duas últimas perguntas do questionário. As perguntas foram as seguintes: “Com relação à sua atuação em sala de aula, faz uso de Metodologias Ativas?” e “Você faz uso dos recursos tecnológicos sugeridos e disponibilizados pela Instituição?”. Tanto na primeira quanto na segunda questão, todos os 49 (quarenta e nove) respondentes deixaram suas contribuições.

Em relação ao uso de MAA, 36 (trinta e seis) deles - cerca de 73,5% - informaram que sim. Ao serem questionados sobre quais tipos de metodologias fazem uso, assim responderam:

Estudo dirigido com uso de ferramentas de pesquisa (individual e/ou em grupo). Nesse caso, busco fazer uma avaliação entre os pares a fim de verificar a participação, dentro do grupo, e trabalhar aspectos atitudinais. Disponibilizo parte do assunto a ser abordado, antes do encontro presencial, de forma a usar o momento de aula para retiradas de dúvidas e/ou aprofundar o assunto em debates e trocas de conhecimentos (Prof. 25, Formação civil, Ativa).

Apresentação de Situações Problemas a partir do assunto apresentado e através de missões dadas aos cadetes, mostrando as ferramentas, evitando as soluções ingessadas (Prof. 29, Formação bélica, Ativa).

Tanto tecnológicas como atividades dinâmicas em sala e atividades práticas fora de sala. Além de trabalhos extra-classe, individual e em grupo (Prof. 31, Formação bélica, Ativa).

Na coleta dos dados muitas outras metodologias foram explanadas pelos docentes como, por exemplo: Trabalho em Grupo, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), *Flipped Classroom* (Sala de Aula Invertida), Gamificação, *Plickers*, *Mentimeter*, *Kahoot*, Chat, fóruns, *Peer Instructions* dentre outros.

Não é nosso objetivo descrever como tais ferramentas são utilizadas, mas sim analisar, segundo a concepção das práticas, o desenvolvimento profissional, os anseios e as incertezas desses profissionais quanto ao uso das MAA e tecnologias. O que se pode extrair desses respondentes é que estão fazendo uso de MAA, as conhecem em certo nível e as aplicam em sala de aula.

Tomando por base os aspectos elencados por Chiavenato (2003), a respeito do clima organizacional e sobre as motivações oriundas deste, podemos dizer que a possibilidade de se criar um ambiente flexível, estimulante e favorável à geração do conhecimento assegura um caminho claro e aberto para novas formas de ensinar.

Em relação ao uso de tecnologias, 38 (trinta e oito) deles (cerca de 77,6%) nos informaram que sim. Ao questionarmos sobre quais tecnologias se utilizavam, assim nos responderam:

Técnicas de ensino diferenciadas (grupo de oposição; Estudo de Caso; Phillips 66; Peer instruction; Rompe Cabeça; raspadinha; discussão dirigida...) (Prof. 10, Formação civil, Ativa).

Estrutura de projeção existente em sala de aula e AVA (Prof. 8, Formação bélica, Ativa).

Tabletes Celular Trabalhos de grupo em Sala Pesquisas no Biblioteca (Prof. 34, Formação bélica, Ativa).

Internet, notebook, projetores, laboratórios (Prof. 37, Formação bélica, Reserva – PTTC)

Do que se pode analisar sobre o item, identificou-se que parte dos professores não possui uma noção detalhada do que vem a ser tecnologias, assim como de práticas pedagógicas (Profs. 10 e 34). Se nos aprofundarmos um pouco mais nos relatos, fica nítido que os métodos utilizados por alguns professores não se diferem das práticas tradicionais (Profs. 8 e 37).

Não se pode precisar, mas foi possível identificar uma certa desmotivação por parte dos respondentes em descrever, com mais afincamento e profundidade, sobre as tecnologias utilizadas e suas experiências de aplicação. Sabe-se, com base na “Imersão Inicial”, que a AMAN ainda se encontra num processo de construção de uma cultura voltada para o Ensino por Competências, assim como na conscientização de seus docentes em adaptar suas práticas, tanto em sala de aula quanto nas instruções.

Um terço, aproximadamente, dos respondentes ainda não utiliza MAA e tecnologias, gerando um certo descompasso com as normas vigentes. Frisa-se que as propostas dos autores já apresentados, que estimulam a prática do ensino por competências, afirmam que seu método é capaz de proporcionar uma educação mais significativa, capaz de qualificar os alunos com os requisitos mínimos necessários para a sua atividade profissional.

Neste novo contexto social em que o Exército está inserido, pondera-se como necessário que esses oficiais-professores aprendam e sejam estimulados quanto a aquisição de novas habilidades e competências, no campo das tecnologias e das novas metodologias. É essencial que os envolvidos no processo de lecionar (AMAN, docentes, agentes de ensino) tenham a responsabilidade de repensar todo o seu processo de ensino e aprendizagem, com a intenção maior de não “tornar-se obsoletos” e permaneçam à margem da cultura digital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou analisar os desafios e as perspectivas encontradas na formação continuada de professores, em uma Instituição de Ensino Superior Militar do Exército Brasileiro.

Sua pertinência estava na possibilidade de aprofundar os saberes e as práticas docentes e apresentar as políticas públicas adotadas pela AMAN, em relação ao desenvolvimento profissional de seus professores. Nos aspectos que envolvem a Educação, a pesquisa em comento procurou aprofundar os conhecimentos e a compreensão sobre a profissão docente e a sua formação em serviço; as origens dessa profissionalidade e seus aspectos epistemológicos; as perspectivas desse sujeito acerca de seu desenvolvimento e de sua interação com a cultura institucional.

Nessa miríade de assuntos, a revisão da literatura e o percurso metodológico escolhido permitiram expor as especificidades da “profissão das armas”, no tocante à sua Educação Superior. Nesse contexto, foi possível auferir dados sobre a formação continuada na instituição e encontrar respostas quanto as suas necessidades em "adaptar-se" as novas práticas pedagógicas em sala de aula, mais precisamente, na utilização de tecnologias e novas metodologias, no contexto do Ensino baseado por Competências.

O desenrolar da pesquisa deu-se em encontrar respostas aos problemas colocados em pauta, ou seja, os desafios e as perspectivas encontradas pelos professores da AMAN, no uso dos aparatos tecnológicos e diante as novas formas de ensinar, na medida em que passam a ocupar o papel de mediadores e facilitadores do processo de ensino.

Os objetivos específicos, que nortearam a busca de soluções ao problema de investigação, envolveram a apresentação das particularidades do Ensino Militar; a descrição da atual proposta de ensino na AMAN; a caracterização do docente-militar; a descrição das potencialidades encontradas no uso de novas tecnologias e metodologias e a identificação dos principais desafios e perspectivas encontradas por esses professores, no processo de aprender e ensinar.

Sendo uma pesquisa aplicada, ouviu-se, por bem, abordá-la de forma qualitativa, visando a apreensão das significações atribuídas pelos seus docentes. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de um questionário (*survey*); a análise das respostas foram alicerçadas em uma abordagem indutiva, iniciada na percepção de possíveis “lacunas” nos conhecimentos desses docentes e as fontes de pesquisa foram de caráter bibliográfico e documental.

No corpo da dissertação permitiu-se tratar de certos assuntos, tais como: o Processo de Transformação da Força; o Ensino no Exército; o Ensino Superior Militar na AMAN; o uso de tecnologias e novas metodologias e, ainda, a formação continuada.

A análise dos resultados obtidos na aplicação do questionário desenvolveu-se segundo 3 (três) eixos temáticos pré-estabelecidos. No primeiro deles (Caracterização Docente), os resultados obtidos revelaram que o grupo é muito diversificado, com formações diversas (IES e AMAN) e possuem concepções divergentes sobre a formação do cadete.

Notou-se no Corpo Docente a predominância de professores do sexo masculino, tendo em vista o pouco tempo de entrada das mulheres na Força. Os dados nos revelaram que boa parte dos professores possuem mais de 40 (quarenta) anos, possuindo uma larga experiência na atividade profissional militar, todavia ainda com pouca experiência nas questões pedagógicas.

No segundo eixo (Desenvolvimento Profissional Docente), constatou-se que a busca pela atividade docente e o seu desenvolvimento na AMAN tem seu cerne na possibilidade de “ser”, “tornar-se” professor e transmitir algo aprendido e relevante para as gerações futuras, além das questões de realização pessoal e profissional e de uma forte vinculação com o local onde o educador desenvolve suas atividades.

Foi possível, ainda, constatar que o Exército tem envidado esforços formativos no sentido de oportunizá-los, dentro e fora de seu ambiente, tornando a atividade docente atrativa e motivadora e com o intuito de dirimir “lacunas” existentes, tanto nos aspectos pedagógicos, quanto metodológicos de sua formação inicial (Bacharelado). Tão importante quanto, verificou-se que parcela considerável dos professores tem buscado a autoformação, a partir da matrícula em cursos de graduação (Licenciatura) e de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), evidenciando a preocupação em poder ampliar o seu conhecimento e as práticas como docentes.

Em relação ao terceiro e último eixo (utilização de tecnologias e novas metodologias), os resultados identificaram que o uso desses aparatos não é imprescindível ao desenvolvimento do Ensino por Competências, mas que a sua utilização contribui, de forma expressiva, para: o desenvolvimento da aprendizagem; comunicação e interação entre docentes e discentes.

Em contrapartida, constatou-se que a instituição e parcela de seus docentes ainda não atingiu o estado de maturidade desejado na aplicabilidade dessas ferramentas, tampouco se deu conta da importância e da necessidade em “atualizar-se” (professores), contribuindo para um certo grau de instabilidade e de desconfiança por parte desses profissionais, na eficácia de suas práticas em sala de aula.

Verificou-se que a implantação do Ensino por Competências na AMAN não surgiu como “uma coisa nova”, “um modismo”, mas como um desafio por parte dos educadores em

“reinventar-se”, descartando práticas antigas e consagradas em detrimento de tecnologias e de uma nova forma de abordar os conteúdos existentes nas disciplinas. A transposição dessa “barreira”, ou seja, do tradicional ao ambiente virtual e tecnológico, demanda um verdadeiro e considerável aprofundamento teórico e prático conduzido.

Foi possível atestar que a instituição é sabedora de que a utilização dessas tecnologias em sala de aula se apresenta como uma das formas de “alçá-la” a um nível de excelência. Alinhada a isso, seu Calendário Escolar prevê formações programadas, que compreendem o momento da chegada do oficial e se prolongam durante todo o seu tempo de permanência como docente, com forte ênfase nas práticas pedagógicas.

A pesquisa evidenciou que as experiências formativas individuais; as motivações ao autoaperfeiçoamento; as formações institucionais ofertadas ao desenvolvimento da carreira e as políticas públicas de formação em vigor contribuem para a caracterização do professor militar. É, exatamente, nesse ambiente de ensino, em contato com os docentes mais experientes e com as novas gerações de cadetes, que ele molda a sua identidade como profissional.

Foi possível detectar que a continuidade na formação dos seus recursos humanos, a dinamização do seu aproveitamento funcional e o intercâmbio com o meio acadêmico civil vêm contribuindo para a melhoria contínua do Sistema de Ensino no Exército.

Por fim, as razões que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa são lembradas: contribuir com a divulgação das atividades de ensino na Força e suas especificidades à comunidade acadêmica; levantar subsídios para pesquisas em Educação, no âmbito do Exército ou de outras IES; apresentar os aspectos que envolvem o Ensino Militar e suas peculiaridades; contribuir com respostas para as necessidades de professores no tocante a sua formação continuada; promover o desenvolvimento profissional para a boa prática pedagógica e oportunizar uma compreensão detalhada sobre o exercício da docência no Exército e seus desafios perante a Sociedade do Conhecimento.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir com o desenvolvimento dos gestores de ensino na AMAN, sobre novas formas de aprendizagem e no uso de tecnologias e novas metodologias em sala de aula.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA. Tradução de João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

ALARCÃO, Isabel. **Para uma conceptualização dos fenômenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior**. In: TAVARES, José e SANTIAGO, Rui A. (orgs). Ensino superior (in)sucesso acadêmico. Porto: Porto Editora, 2000.

ALMEIDA, A. M. de. **Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de professores da Academia Militar das Agulhas Negras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté. UNITAU. Taubaté-SP. 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. **Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ARAÚJO, P. L. de; YOSHIDA, S. M. P. F. **Professor: Desafios da prática pedagógica na atualidade**. 2009.

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997.

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

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

BRASIL. Ministério do Exército. **Fundamentos para a modernização do ensino**. Departamento de Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1996/12/23/Secao-1?p=25. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. 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: 07 mar. 2020.

BRASIL. Estado-Maior do Exército. **Portaria nº 715, de 6 de dezembro de 2002**. Aprova a Política de Ensino. Brasília, DF.

BRASIL. Comandante do Exército. **Portaria nº 613, de 13 de novembro de 2000**. Reconhece e credencia a Academia Militar das Agulhas Negras como Instituição de Ensino Superior. Brasília, DF, 13 nov. 2000.

BRASIL. Comandante do Exército. **Portaria n° 002 - DEP, de 10 de janeiro de 2003.** Aprova a Diretriz para Gestão Escolar nas Linhas de Ensino Militar Bélico, de Saúde e Complementar. Brasília, DF.

BRASIL. Comandante do Exército. **Portaria n° 615, de 6 de setembro de 2006.** Aprova o Regulamento do Departamento de Ensino e Pesquisa (R-152). Brasília, DF.

BRASIL. Comandante do Exército. **Portaria n° 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 n° 293, de 9 de maio de 2005. Boletim do Exército n° 19, de 09 de maio de 2008.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Estratégia Nacional de Defesa (END).** Decreto 6703, de 18 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6703.htm. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **O processo de transformação do Exército.** Estado Maior do Exército (EME), 3 ed, Brasília: 2010.

BRASIL. Comandante do Exército. **Portaria n° 152, de 16 de novembro de 2010.** Aprova a Diretriz para a Implantação da Nova Sistemática de Formação do Oficial de Carreira do Exército Brasileiro da Linha de Ensino Militar Bélico. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Portaria n° 137, de 28 de fevereiro de 2011.** Aprova a Diretriz para o Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro. Brasília, DF.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Portaria n° 1.357, de 6 de novembro de 2014.** Aprova o Regulamento da Academia Militar das Agulhas Negras (EB10-R-05.004) e dá outras providências. Brasília, DF, 5 de dezembro de 2014.

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

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Estado Maior do Exército – EME. **Perfil Profissiográfico dos Cursos de Formação e Graduação de Oficiais da AMAN.** Brasília, DF: [s. n.], 2016.

BRASIL. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. **Plano Geral de Ensino (PGE).** Gráfica Acadêmica. Resende, RJ: 2016.

BRASIL. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. **Projeto Político Pedagógico (PPP).** Gráfica Acadêmica. Resende, RJ: 2016.

BRASIL. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. **Plano Geral de Ensino (PGE).** Gráfica Acadêmica. Resende, RJ: 2017.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do

Exército - DECEX. **Instruções Reguladoras do Ensino por Competências:** Currículo e Avaliação - 3ª Edição (IREC- EB60-IR-05.008). In: BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Secretaria-Geral do Exército. BE nº 28/2017. Brasília, DF: [s. n.], 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 808, de 06 de dezembro de 2018.** Ratifica a autonomia do ensino militar e admite a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105991-pces808-18&category_slug=janeiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. **Plano de Gestão da AMAN.** Gráfica Acadêmica. Resende, RJ: 2018.

BOLFERR, M. M. O. **Reflexões sobre prática docente:** Estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. (Tese de Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba – SP, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **L'illusion Biographique.** Actes de la Recherche en Sciences Sociales, v. 62-63, n. 1, p. 69-72, juin. 1966.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

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

DIOSNEL, C. **Manual abreviado de método e estilo: guia para a elaboração de teses e dissertações baseada em normas acadêmicas internacionais.** 1º ed. CRV. Curitiba. 2015.

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. ISSN 2358-3932.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FOFONCA, E.; BRITO, G. S.; COSTA, K. A. S. da. a integração da cultura digital na educação como experiência metodológica inovadora no ensino das linguagens - impactos interdisciplinares. **Metodologias pedagógicas inovadoras:** contextos da educação básica e da educação superior / Eduardo Fofonca (Coord.); Glaucia da Silva Brito, Marcelo Estevam, Nuria Pons Villardel Camas (Orgs.). Curitiba: Editora IFPR, 2018. 183 p. v. 2.

GANDRA, L. M. M. **A aula no ensino superior:** o olhar dos estudantes. V Seminário internacional sobre profissionalização docente. SIPD. Cátedra UNESCO. Curitiba. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores:** condições e problemas atuais. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP). [online]. Itapetininga: v. 1, n. 2, p. 161-171, 2009. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 11 mar. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2020.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v.1, n.2, pp. 161-171, 2016. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 03 abr. 2020.

GATTI, B. A. **Didática e formação de professores: provocações**. Cadernos de Pesquisa. v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1150.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Port. 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas, SP. 2007.

KENSKI, V. M.. **O que são tecnologias e por que elas são essenciais**. In: Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP; Papirus, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LENOIR, Y. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005- 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 13 abr. 2020.

LUCHETTI, Maria Salute Rossi. **O Ensino no Exército Brasileiro: histórico, quadro atual e reforma**. Piracicaba, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, 2006.

MACHADO, Nílson José. **Sobre a ideia de competência, Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática (SEED)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

MANFREDI, S. M. **“Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas”**. IN: Educação e Sociedade, vol. 19, n. 64, Campinas, set. 1998.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor.** In: NÓVOA, António(org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MARCELO GARCÍA, C. **La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes.** Olhar de Professor, vol. 10, núm. 1, 2007, pp. 63-90. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410104>. Acesso em: 12 out. 2020.

MARCELO GARCÍA, C e VAILLANT, D. **Las tareas del formador.** Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos Cedes, Campinas, UNICAMP, v. 36, p. 13-20, nov./dez. 1995.

MARTINEZ e GARRIDO. (2015) **The Missions of the Universities in the XXI Century.** *Revista TELOS* (Cuadernos de Comunicación e Innovación), June-September, 2015, www.telos.es pp: 1-8.

MAURER, A. L. **As Gerações Y e Z e suas Âncoras de Carreira: contribuições para a gestão estratégica de operações.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática.** Maceió- AL: Edufal, 2002.

MORAN, J. **O vídeo na sala de aula.** Comunicação e educação. São Paulo, v.1, n.2, p. 27-35, Jan/abr. 1995.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** 2017. Disponível em: <http://porvir.org/serie-de-dialogos-debate-competencias-socioemocionais/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MOTTA, Jehovah. **A Formação do Oficial do Exército.** Rio de Janeiro: BIBLIEx, 1998.

NÓVOA, António. (Coord.) (1992). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa (Portugal): Dom Quixote.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** *Revista Educacion*, España, n. 350, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

OLIVEIRA, A. L. **O módulo acolhimento:** uma proposta de inserção docente na AMAN. Anuário da Academia Militar das Agulhas Negras. Ano 9. Nº 7. 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants part 1.** On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. **A formação continuada de professores universitários.** Educar, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SERTILLANGES, A. D. **A vida intelectual:** seu espírito, suas condições, seus métodos. Kírión. 1. Ed. 1934.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino:** fundamentos para a nova reforma cadernos cenpec, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, Mozart Linhares da. **A urgência do tempo:** novas tecnologias e educação contemporânea. In: SILVA (org.) Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores:** saberes teóricos e saberes práticos / Marilda da Silva. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, A. A. P. **Ser professora:** o trabalho da docência em tempos diferentes de atuação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté - UNITAU. Taubaté, 2018.

SILVA, A. A. P.; BUSSOLOTI, J. M.; LEÃO, M. A. B. G. **A boniteza de ser professor.** in. Formação continuada transformando a realidade / Ana Maria Gimenes Correia Calil (Org.), Suelene Regina Donola Mendonça (Org.) - Taubaté/SP: EdUnitau, 2018. 336p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos:** dois passos para a frente, três para trás. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2020.

VAILLANT, D. MARCELO, C. **Las tareas del formador.** Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, n. 2, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências.** Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

EIXOS NORTEADORES DO QUESTIONÁRIO

Caracterização do docente da AMAN
Desenvolvimento Profissional Docente
Utilização de Tecnologias e Novas Metodologias

1ª Parte – Caracterização Docente

(Esta seção destina-se a obter uma representação geral dos docentes participantes da pesquisa).

Endereço de email:

1. Qual é a sua idade?

entre 20 e 30 () entre 31 e 40 () entre 41 e 50 () mais de 50 ()

2. Formação Acadêmica:

Especializações	Nome do Curso	Instituição	Ano de conclusão
1ª Graduação			
2ª Graduação			
1ª Especialização Lato Sensu			
2ª Especialização Lato Sensu			
Mestrado			
Doutorado			
Outros cursos			

3. Tempo (em anos, ainda que incompletos) de docência:

Anterior à AMAN		Na instituição AMAN	
	Nenhum		Até 2
	Até 3		Até 3
	Entre 4 e 10		Entre 4 e 10
	Entre 11 e 15		Entre 11 e 15
	Entre 16 e 20		Entre 16 e 20
	Mais de 21		Mais de 21

4. Como você se caracteriza na docência da AMAN? (Marque apenas uma alternativa por coluna).

CARACTERIZAÇÃO	
() Professor nomeado	() Prestador de Tarefa por Tempo Certo
() Instrutor nomeado	() Militar do Quadro Complementar de Oficiais
() Militar classificado	() Militar da ativa formado na própria instituição
() Professor do magistério militar	() Oficial Técnico Temporário
() Contratado ou concursado civil	() Civil
	() Outro _____

2ª Parte: Desenvolvimento Profissional Docente

(Esta seção destina-se a levantar subsídios desde sua formação inicial até o presente momento como docente na AMAN).

5. O início de sua atividade docente ocorreu por:

- () Opção própria
 () Oportunidade de trabalho
 () Necessidade institucional

6. Assinale a(s) alternativa(s) que melhor expressa(m) a motivação para o INÍCIO de sua atividade docente. (pode apontar mais de uma alternativa).

	Identificação com a atividade docente
	Realização de um sonho
	Influência de alguém
	Progressão na carreira
	Imagem social de professor em uma Instituição de Ensino Superior
	Utilização de equipamentos e recursos tecnológicos
	Acesso a materiais pedagógicos
	Carga de trabalho compatível

Observações complementares: além das alternativas acima, houve alguma outra motivação para seu ingresso na docência?

7. Ao iniciar suas atividades como docente, você recebeu alguma orientação/qualificação para sua atuação na docência?

sim () não ()

* Se a resposta foi sim, a orientação/qualificação foi voltada para:

- () conteúdo
 () manejo da classe
 () prática pedagógica
 () uso de novas ferramentas
 () relação professor-discente
 () outra _____

8. Você acredita que a formação/treinamento ofertado pela Instituição, por ocasião de sua chegada, contribuiu para o melhor desenvolvimento de suas atividades em sala de aula?

sim () não ()

9. Existe formação continuada ofertada aos docentes da AMAN direcionada ao desenvolvimento do Ensino por Competências?

sim () não ()

Observações complementares: Se a resposta foi sim, diga quais você já participou?

10. Você acredita que a formação inicial na AMAN ou em outra Instituição de Ensino Superior foi fundamental para o exercício de sua PRESENTE atividade docente? Marque apenas uma alternativa.

sim () não () às vezes ()

* Por quê?

3ª Parte: Utilização de Tecnologias e Novas Metodologias

(Esta seção destina-se a coletar informações quanto ao seu uso de tecnologias e metodologias como ferramenta pedagógica).

11. Na AMAN acontecem formações programadas e voltadas para o uso de novas tecnologias e metodologias?

sim () não ()

12. A participação nesses eventos repercute em sua atuação profissional na AMAN? Como?

13. Dentre de uma escala numérica, assinale a alternativa que melhor expressa o grau de problemas/desafios enfrentados no INÍCIO da sua atividade como docente na AMAN. Marque apenas uma alternativa por linha. Responda numa escala de 1 a 5: 1 (nenhuma), 2 (baixo), 3 (médio), 4 (alto) e 5 (muito alto).

AFIRMAÇÕES	1	2	3	4	5
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					
Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA)					
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					

14. Dentre uma escala numérica, assinale a alternativa que melhor expressa o grau de problemas/desafios enfrentados ATUALMENTE na sua atividade como docente na AMAN. Marque apenas uma alternativa por linha. Responda numa escala de 1 a 5: 1 (nenhuma), 2 (baixo), 3 (médio), 4 (alto) e 5 (muito alto).

AFIRMAÇÕES	1	2	3	4	5
Necessidade de formação continuada					
Domínio das técnicas e instrumentos para uso em sala de aula					
Utilização de tecnologias em sala de aula					
Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem					
Adaptação ao meio acadêmico					

15. Em sua opinião, como a AMAN poderia contribuir para o início da atividade do docente na Instituição, além do Estágio de Adaptação Pedagógica (ESTAP)?

16. Além da formação continuada na AMAN, quais os meios de qualificação para o exercício da docência você tem buscado? Marque as alternativas.

- () meios próprios
 () por intermédio da instituição
 () outros _____
 () não estou me qualificando. Por quê?
-

***Caso tenha marcado a opção "não estou me qualificando", justifique sua resposta.**

16. Assinale a alternativa que melhor expressa o seu NÍVEL DE CONCORDÂNCIA em relação ao desenvolvimento profissional do docente na AMAN. Marque apenas UMA opção em cada linha. Responda, numa escala de 1 a 5 (1 - discordo completamente, 2 - discordo, 3 - concordo, 4 - concordo parcialmente, 5 - concordo completamente).

AFIRMAÇÕES	1	2	3	4	5
Recebo apoio e reconhecimento da Instituição					
O clima de trabalho influencia o desenvolvimento profissional do docente					
A Instituição oferece infraestrutura física adequada para o desenvolvimento profissional					

17. Com relação à sua atuação em sala. Faz uso de Metodologias Ativas em suas aulas?

- () Sim () Não

* Se a resposta foi sim. Quais tipos de Metodologias Ativas que geralmente faz uso (tecnológicas ou não)?

18. Você faz uso dos recursos tecnológicos sugeridos e disponibilizados pela instituição?

- () Sim () Não

* Se a resposta foi sim. Quais tipos recursos geralmente faz uso (tecnológicas ou não)?

APÊNDICE B – MEMORIAL COMPLETO

Nascido nos “sertões da Bahia”, cidade de Paulo Afonso, onde os autores cantam em versos e prosas, às margens do "Velho Chico", que o "sertão vai virar mar". E isso nos enche de orgulho e satisfação!

O sentimento de pertença é algo que nos impele a ser, a fazer e a produzir. A sensação de pertencer, de fazer parte, faz do indivíduo uma pessoa relacional que se encontra, se submete e se revela “no” e “para” o grupo ao qual pertence.

Vindo de uma família numerosa, tanto de pai quanto de mãe, o viver no coletivo, o trocar experiências e o aprender era uma constante em minha infância. Tios faziam o papel de pais e contribuía, em muito, para a formação do meu caráter. Com minha mãe, aprendi valores éticos e morais como “amar ao próximo e a família, independentemente de suas falhas”. Com meu pai, compreendi o sentimento de confiança, de buscar, de alcançar, de ser alguém útil enquanto se pode respirar. Com a parentela, vivenciei o desejo de estar junto, de ajudar, de vencer as dificuldades climáticas e as poucas oportunidades que a vida pode oferecer naqueles rincões.

Lembro do meu avô, caboclo, sertanejo, "analfabeto de pai e de mãe", do sítio e que se dirigia até a cidade (onde lá se encontrava minha avó), somente, para levar os mantimentos e o dinheiro que tirava da sacola plástica do bolso esquerdo de sua camisa; pois, não tinha (e nem queria) conta em banco! Ele foi um dos homens que despertou em mim a necessidade de compreender, apesar da tenra idade, de que lá, por aquelas terras, eu não podia ficar.

Como toda criança, tinha o desejo e a curiosidade em conhecer outros lugares, "desbravar" fronteiras e ver as belezas criadas pelo Senhor. Em alguns momentos, me sentia como um verdadeiro Dom Quixote. Um aventureiro. "Os céus manifestam a tua glória e o firmamento anunciam as obras de tuas mãos" (A BÍBLIA, 2008). O castigado e belo sertão estava sob forte concorrência.

A vida em família me foi favorável. Meu pai, outrora vendedor de pão, foi para a cidade trabalhar e tentar estudar. Vender pão, segundo o seu relato, era mais fácil. Trabalhar e estudar, já com idade avançada, é que era difícil. Sua vida militar, alcançada com muito esforço, nos permitiu conhecer outras cidades e Estados; pessoas com as mais diferentes aspirações e sonhos; locais com poucos recursos, em que a presença do Estado não era algo tão presente e eficaz. Locais onde nem se sabe onde fica Taubaté!

Sua profissão (para nós vocação) me permitiu estudar em bons colégios - se é que assim posso considerar - e conhecer o “ofício das armas”. Bons educadores, exemplos a serem seguidos e vivos em minha memória, permitiram a construção do embasamento teórico para a

consecução dos objetivos colocados a minha frente. Era dedicado, meu pequeno barco havia soltado as amarras e estava ao largo, com as velas abertas ao vento. Poderia me deparar com tempestades ou rochedos, mas já me encontrava balizado por um farol.

O ambiente familiar e o incentivo aos estudos construído por meus pais me permitiam decidir para qual atividade desenvolveria uma carreira. Em relação as transformações do campo familiar para o escolar, Bourdieu (1966 *apud* BONNEWITZ, 2002, p. 63) destaca o conceito de *habitus primário*, encontrando significado na bagagem que a criança herda da família e leva para a escola como continuidade.

Sem que meus pais soubessem, meu ardor era pela profissão das armas. Vestir as fardas de meu pai e prestar a continência regulamentar ao espelho era para onde a proa do navio estava sendo direcionada. Me encontrar vestido com suas fardas era tudo! Decidi - isso é verdade - aos nove anos de idade ser militar.

Aos 14 anos de idade, pedi ao meu pai o consentimento para sair de casa e seguir para o Colégio Militar de Fortaleza (CMF), localizado cerca de 300 (trezentos) quilômetros dos cuidados de minha mãe. Ela, por sua vez, me pediu, insistentemente, que desistisse desse sonho e fosse um profissional liberal, um médico, um dentista, um professor. Ou seja, eu já tinha o seu não! Contudo, mal sabia ela que as âncoras já haviam sido levantadas.

Os estudos iniciais ocorreram em um local onde a tenra idade não era desculpa para o atraso, para os erros e para as notas baixas. Como foi difícil acompanhar aquela turma do 9º ano (antiga 8ª série)! Lembro-me da cena em que um professor de matemática, durante a resolução de uma expressão numérica, me repreendeu a ponto de me orientar a retornar para o 6º ano (5ª série). Mas, por sorte, esse "rochedo" foi transposto sem avarias no casco!

O ambiente do internato era outro desafio. Sentia-me como se estivesse inserido na obra denominada "O Cortiço", de Aluísio de Azevedo: "Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas. Um acordar alegre e farto de quem dormiu de uma assentada sete horas de chumbo".

Nessa obra o determinismo³⁷ aflora. Descobri que o homem se torna produto do meio em que vive. Existiam no Cortiço de São Romão (local onde acontece o desenrolar da obra) pessoas que lutavam todos os dias pela sua sobrevivência. Eu era, justamente, uma delas em meu ambiente. Foram dois anos de peleja, ajustamentos, amadurecimento e conquistas; algumas derrotas se fizeram presentes, mas consegui ultrapassar essa fase e seguir destino com minha nau para outras paragens.

³⁷ Segundo essa filosofia, todos os fatos universais são explicados por processos de causalidade, isto é, por motivos, crenças e/ou influências.

Depois desse período em Fortaleza, coube ao Exército transferir meu pai para os "confins da terra", mais precisamente para a Cidade de Guajará-Mirim, Estado de Rondônia, divisa com o Estado Plurinacional da Bolívia. Que aventura! Vivíamos a base de gerador de energia. Que lugar exuberante! Por lá, não fiquei muito tempo e fui transferido para o Colégio Militar de Manaus (CMM), com a finalidade de concluir o Ensino Médio. Em Manaus seria a prova de fogo!

No ano de 1992, inicia-se os estudos para o processo seletivo da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx). Não tinha nenhuma certeza da aprovação. Naquela altura, eu já sabia que não retornaria ao lar dos meus pais e resolvi dedicar-me com todas as forças que possuía. Nada de badalações ou de festas comuns aos jovens que ouviam e cantavam as músicas da Legião Urbana. Estudava quase toda a noite e dormia sobre as carteiras escolares, nas aulas das disciplinas e assuntos que havia estudado na semana anterior. Muitas foram as reclamações dos professores! Contudo, eu estava focado e "derramei" todo o meu conhecimento nos dois dias de prova. O resultado saiu dois meses depois e eu havia conquistado a tão almejada vaga.

Estamos agora no ano de 1993, meu primeiro ano de efetivo serviço na situação de aluno da EsPCEEx, em Campinas, Estado de São Paulo. Tudo era novo, diferente e aceitável ao "navegante". As primeiras instruções militares, muita agitação, acampamentos e salas de aula com matérias do antigo 3º ano do Ensino Médio. Aula pela manhã, atividades militares durante a tarde e estudo obrigatório na parte da noite. O tempo passou rápido e eu nem conheci a sociedade campineira. Esta parte da juventude ficou sem memória.

Quadro 1 - Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx).



Fonte: Exército Brasileiro.

Os próximos ventos e marés se aproximavam e eu já tinha conhecimento, por intermédio dos contemporâneos, que o mar era muito revolto e com ondas muito altas. Estava feliz. O ano de 1994 foi decisivo, pois era o meu primeiro ano na AMAN. Este momento da graduação está vivo na memória desde a primeira entrada pelos Portais de Netuno³⁸. O chão parecia tremer. Eram agendas lotadas e tantas atividades a serem cumpridas, que cheguei à conclusão que estava no "olho do furacão" e que não havia solução para retirar a nau antes que afundasse.

A vida de estudante na AMAN é peculiar. Muitas informações, algumas disciplinas que jamais pensei um dia cursar. Mas, como um bom marujo, precisei enfrentar a correnteza. Os professores - acho que não devo assim chamá-los - eram todos coronéis e, diga-se de passagem, bastante vivenciados nas práticas pedagógicas tradicionais e cheios de autoridade. Existia um "abismo" intransponível entre nós.

À época, usavam-se livros didáticos e as famigeradas apostilas impressas em nossa gráfica. As matérias eram transcritas no quadro negro e não existia economia em anotar. Tudo era importante e necessitava de memorização. O ensino era por objetivos de aprendizagem e as provas nos consumiam boa parte do tempo. Via-os, naquele momento, como oficiais e não como professores. Expressões como "24x7"³⁹, "agasalha"⁴⁰, "entubado"⁴¹, "sanhaço"⁴² eram enxertadas no meu vocabulário e sentidas na prática. Não sabia, ao certo, se estava em uma universidade ou em um quartel. Era essa mesma a rota da nau?

O primeiro ano passou rápido e sem muitas sequelas, a não ser o fato de ter ficado de segunda época a "chupar manga"⁴³. Apesar de ter permanecido de férias por, somente, duas semanas na casa dos meus pais, eu havia logrado algum êxito.

No segundo ano, achei que seria mais fácil. Pelo contrário, as matérias se multiplicaram! Porém, aquela situação de estranhamento não era mais uma barreira. Eu sabia o que queria e, para tanto, era necessário foco e desprendimento. Ao chegar no terceiro ano, escolhi minha especialidade. Seria Engenheiro Militar. Parece que os ventos se "acalmaram" um pouco e eu passei a avistar, diante dos meus olhos, um ambiente universitário menos turvo. Os professores

³⁸ Estrutura de Concreto Armado construída na entrada da AMAN, formada por dois pilares que simbolizam os Portais de Netuno da Mitologia Grega.

³⁹ "24 x 7" - Expressão comum entre cadetes e Oficiais da AMAN que significa: "vinte e quatro horas, sete dias por semana de atividades".

⁴⁰ "Agasalha" - Expressão utilizada pelos cadetes com sentido de: "Não adiante reclamar!".

⁴¹ "Entubado" - Linguajar utilizado pelos cadetes que pode ser compreendida, como: agenda lotada e ainda tem compromissos a cumprir.

⁴² "Sanhaço" - Correria, pouco tempo para realizar as atividades. Não conseguir terminar a tempo.

⁴³ "Chupar manga" - Nos meses de dezembro e janeiro, os pés de manga na AMAN a floram e os cadetes que não obtêm o grau mínimo necessário, tem como passatempo, após os estudos, de "conversar" sobre suas vidas e sonhos em conjunto e debaixo das mangueiras, além de usufruir do fruto.

eram outros, as disciplinas mais interessantes e os ensinamentos começaram a ser vivenciados nos estágios e nas atividades extraclasse.

Torna-se importante entender que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade, associada à questão subsequente da identidade. Os colegas de turma, ponto forte e necessário no ambiente coletivo, passam a ser imprescindíveis e identificados não mais como meros conhecidos, mas como "irmãos por escolha".

Cheguei ao quarto ano mais consciente e convicto de minhas escolhas. Muitas situações e aprendizados ocorreram. Era um período de amadurecimento. Eu tinha apenas vinte e um anos, mas acredito que com a maturidade devida. Entendi o que nos diz Marin (1995): "valores, crenças e saberes da infância na família são levados para a escola e reutilizados na escolha da profissão e na formação docente". Compreendi que tudo o que passara era necessário para os desafios que me esperavam fora da "bolha"⁴⁴.

Foi no penúltimo ano da graduação que passei a conversar com mais de liberdade com os professores. É clara, em minha mente, a lembrança de interações e troca de informações com um Professor/Coronel da disciplina de Química e Engenheiro Militar. Suas aulas eram repletas de ensinamento e entusiasmo. A disciplina, nada convidativa, era uma verdadeira aplicabilidade de contextualizações e situações-problema. Ele conseguia transformar as composições químicas – e, por sinal, complexas – em um aprendizado mais prático.

Quadro - 2 Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).



Fonte: Exército Brasileiro.

Outro momento marcante foi experienciado com um professor de matemática, cearense

⁴⁴ Bolha - Linguajar utilizado pelos cadetes referente à AMAN, pois o aluno permanece imerso em atividades na situação de semi-internato, sendo liberado, quando possível, aos sábados e domingos.

de nascença, casado com uma Rio-Grandense⁴⁵, mas Resendense por escolha. Suas aulas eram iniciadas com a seguinte expressão: "Jovens cadetes". Como ele conseguia transformar assuntos de Cálculo no R3, Determinantes e Matrizes em algo prazeroso? Não sei explicar, mas acredito que o amor pela atividade docente e o seu carisma fizeram toda a diferença.

Ao me debruçar sobre os escritos de Tardif (2002), compreendi que os saberes experienciais não são, no todo, ensinados nos cursos de formação; mas, certamente, auxiliam na apropriação dos saberes formalizados (disciplinares, curriculares e profissionais).

Ao findar desse ano, o porto tão distante já era visível. Havia chegado com êxito ao final da graduação. Na formatura de conclusão do curso recebi a espada de oficial, a Carta Patente⁴⁶ e o Diploma de Bacharel em Ciências Militares. O sonho e a aspiração de criança haviam sido alcançados. Entrei em águas tranquilas. Muita gratidão a Deus e aos meus instrutores e professores.

Ao terminar o curso de graduação na AMAN, fui designado para exercer minhas atividades profissionais no Estado de Santa Catarina, mais precisamente na cidade de Porto União, às margens do Rio Iguçu. Foi um momento de muito aprendizado. Nessa cidade, comecei a dar os primeiros passos como oficial. Ali, casei e continuo amando uma "Catarina".

No ano de 2000, fomos à Amazônia, na cidade de Porto Velho, Estado de Rondônia. Dentro de minha especialidade (Engenharia Militar), pude contribuir para o crescimento e desenvolvimento regional, nas obras de convênio do Exército com o Governo Federal. Acredito ter aprendido tanto aspectos profissionais, como aspectos relacionais, pois precisei lidar com diversos públicos nas obras. Período de dificuldades. A Malária, como outras doenças tropicais, ainda é uma realidade na região e eu não fiquei ileso. Felizmente, consegui sobreviver a três momentos de contaminação.

Findado este período, voltamos ao Rio de Janeiro para realizar a pós-graduação em Ciências Militares. Essa é, justamente, a especialização que os Capitães do Exército realizam para a continuidade na carreira. Era o ano de 2004. Do Estado da Guanabara, fomos para o Triângulo Mineiro, cidade de Araguari. Lá seria vivenciada mais uma aventura, mais um "carimbo no passaporte".

Por estar envolvido com atividades de Engenharia, fui designado para a cidade de Belo Horizonte. Que horizonte belo! Lá nasceu meu filho, Daniel. Presente de Deus ao casal. Nesse local, resolvi sacudir o pó dos livros e voltar a estudar. Estávamos em 2006. Eu morava sozinho,

⁴⁵ Rio-Grandense - Expressão utilizada para caracterizar àqueles nascidos no Estado do Rio Grande do Sul.

⁴⁶ Carta Patente - Documento expedido pelo Exército Brasileiro que credencia e certifica a ocupação do posto de oficial.

pois, por questões de saúde e segurança, esposa e filho precisaram retornar. Fiz minha matrícula na Faculdade de Teologia.

Não havia dito antes mas, ao conhecer as Sagradas Escrituras, tudo se fez novo em minha vida e as prioridades precisaram ser mudadas. A Teologia, que era uma simples curiosidade, acabou se tornando uma paixão. Conhecer sobre a vida e a morte; o certo e o errado; o perdão e a caridade me encantavam e se tornaram uma necessidade em meu coração.

Em 2006, após três anos de muitos estudos conciliados com o trabalho na obra, consegui me graduar. Paralelo à graduação, resolvi me matricular em uma pós-graduação na área de Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Não compreendi bem o porquê de tal atitude, mas era uma oportunidade e mais uma curiosidade. Deu certo! Conclui a especialização dez meses após o segundo bacharelado.

De volta a cidade de Araguari, minha atividade principal era administrativa. Com o passar do tempo, percebi que possuía alguns momentos livres para me dedicar a uma outra atividade. Pois é, resolvi me matricular em uma pós-graduação de Ciências da Religião. Foram mais dezoito meses de leitura e escrita. O ano de 2007 foi um bom período de estudos.

Nos últimos meses da especialização, um convite para a realização de outra pós-graduação em Política e Estratégia apareceu. Não a deixei passar e resolvi me matricular. Estava "mesclando saberes". Não sei bem o motivo, mas, novamente, mergulhei de cabeça nos estudos. O ambiente de sala de aula e os conteúdos aprendidos me abriam os olhos de uma forma surpreendente. Algo muito bom estava acontecendo; pois, o ato de estudar, estar em sala de aula e compartilhar informações era algo que muito me agradava.

Do Triângulo Mineiro fomos nos aventurar no Rio Grande do Norte, lá pelas bandas do sertão, cidade de Caicó, conhecida como a "cidade do queijo coalho e da carne de sol". Que lugar quente! (Risos). Neste local fui convidado a ministrar aulas em uma faculdade de administração, na disciplina de Logística Empresarial. Era o ano de 2008 e me sentia agora "do outro lado do tablado". Confesso que o ambiente da sala de aula muito me agradava, principalmente em ver, nos rostos de meus alunos, a curiosidade e o desejo de aprender sobre a disciplina.

Neste mesmo ano, iniciei uma pós-graduação em Gestão de Projetos. Antes mesmo de entregar o Trabalho de Conclusão de Curso, já estava ministrando aulas nas disciplinas de Gestão de Projetos e de Gestão de Processos. As coisas estavam caminhando de forma célere e os próximos dois anos estavam com a agenda toda preenchida.

No segundo ano lecionando, fui abordado por um professor doutor dessa faculdade (não recordo o seu nome), me questionando sobre o porquê de eu não estar matriculado em um

mestrado. Não entendi bem o teor de seu questionamento; mas, mais uma vez, me senti desafiado e fomos atrás de mais um porto para ancorar a nau. Outra curiosidade que deu certo.

Em Shulman (2014, p. 207), é possível identificar quatro fontes de conhecimento, tidos como base: a formação acadêmica; a estrutura e os materiais educacionais; o entendimento dos processos (escolarização, ensino, aprendizado e desenvolvimento) e a sabedoria pela prática. Acredito ter alcançado algumas delas - e ainda me encontro em busca de outras -, destacando a prática educacional como uma fonte, ainda, em construção.

Em 2012, nasce o nosso segundo filho, Mateus André. Era para ter nascido em Caicó, mas, no dia do seu nascimento, somente as parteiras estavam atendendo. Os poucos médicos que ali exerciam a sua profissão estavam na Capital. A alegria tomou conta de todos nós. Na volta, trouxemos um "Natalense". Deus nos concedeu outro filho sadio.

Estávamos no início de 2013 e havia chegado o momento de levantar as âncoras em busca de novos portos. Fomos, então, transferidos para a cidade de Ilhéus. Isso mesmo! A terra da "Gabriela Cravo e Canela", de Jorge Amado. Nesse local paradisíaco, fomos recebidos por um povo alegre - coisas da bahianidade – e, rapidamente, nos adaptamos ao clima, aos temperos e ao trabalho.

Nesta cidade, percebi que possuía alguns tempos vagos na agenda e continuei a me dedicar as coisas da docência. Após a leitura em Nóvoa (1992), compreendi o conceito de reflexividade crítica; percebi que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Acredito fielmente nisso. Não me dei por satisfeito em, simplesmente, ler os livros de minha estante e de cumprir com minhas obrigações profissionais. Queria voltar a ver os alunos e a interagir com eles.

Continuei com a docência em um ambiente universitário, na pós-graduação, ministrando aulas de Gestão de Projetos. Nesse local, surgiu a oportunidade de realizar o *stricto sensu* no nível de Doutorado. Optei pela área de Administração. Foi uma experiência muito interessante. Os três anos e meio foram de muito aprendizado e reflexão. Eu, realmente, estava me identificando com essa atividade e me sentia feliz com as escolhas. Mais um porto alcançado. No ano de 2016, deixamos o sul da Bahia e seguimos para a Região das Agulhas Negras. Agora seria o momento crucial para colocar em prática tudo aquilo que havia sido agregado de experiências, como docente em IES civis.

Percorrendo os seus corredores, me senti como se estivesse feito uma longa viagem e retornado ao lar. No início das atividades, e participando de reuniões com outros professores, identifiquei que muito do que vivenciei como cadete ainda era uma realidade, mesmo diante das políticas públicas adotadas com foco no Ensino por Competências. Além disso, percebi que

a situação era mais conflituosa entre os docentes.

Diante de um cenário repleto de professores militares, percebi que a maioria estava agarrada a velhas práticas pedagógicas e que isso era um fato a ser pesquisado. Apesar da deliberação, não existia segurança e cultura quanto ao uso de tecnologias e novas metodologias. Momentos de capacitação chegaram a existir, mas a teoria não se traduzia em práticas.

Ao olhar os cadetes, não me sentia muito mais experiente, mas sabia que isso havia acontecido. Os anos se passaram; contudo, os pensamentos e objetivos deles eram bem próximos aos meus. Existiam, em minha sala de aula, vários "capitães" de navios em busca de seus portos. Como docente na instituição, já se completam quatro anos. De uma maneira geral, pouco tempo de atividades em sala de aula, onde pude transmitir, ensinar e aprender. A existência do professor opera na intersecção da vida como experiência e na vida como texto. Concordo com Day (2001) ao expor a importância do professor na consecução dos objetivos propostos pela instituição escolar. Contextualizando, consegui verificar, na prática, a importância do militar-professor em uma Academia Militar.

Estando na coordenação das pesquisas docentes da AMAN, nos anos de 2018 e 2019, tive a oportunidade de conhecer outros ambientes acadêmicos e de poder trocar experiências com professores e pesquisadores de instituições de ensino civil e militar. Em complemento, tenho participado de diversas atividades, cursos e eventos acadêmicos. Além das formações e especializações realizadas e ditas no capítulo anterior, tive a oportunidade de publicar artigos científicos e participei da organização de encontros pedagógicos do ESM. Mais adiante, além dessas participações e publicações, fiz parte do Corpo Editorial, nos anos de 2017 e 2018, da Revista Anuário, periódico destinado a dar visibilidade à produção científica dos docentes na AMAN (estamos avançando!).

Como Pastor Metodista e professor nas Ciências da Religião, pude compreender aspectos inerentes com as questões de cunho espiritual e relacional. Ser cristão ultrapassa as paredes de uma Igreja. Ser pastor está, intimamente, ligado ao campo dos saberes: "o Pastor é um mestre e o Mestre pode ser um pastor". Tento atingir os dois matizes. Cuidar de vidas e ver o seu desenvolvimento pessoal e espiritual se traduz num sentimento de satisfação e gozo.

Por fim, no transcurso do Mestrado em Educação, percebi a necessidade em conhecer os teóricos do ensino, para a melhoria de minhas práticas pedagógicas na Instituição. Passei a entender que a realização desta pós-graduação está contribuindo para uma melhora significativa em minhas atividades acadêmicas.

ANEXO I – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO (AMAN)

<p>Universidade de Taubaté Avenida Marquês de São Vicente Faculdade de Pós-Graduação Resende/RJ CEP 24200-000 (012) 45 126 1000/1.02</p>	<p>PPPG - Pós-graduação em Pesquisa e Pós-graduação Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040 - Tel: (12) 3625-4100 - Fax: (12) 3612-2047 pppg@unitau.br</p>		
--	---	---	---

OFÍCIO nº PPGEDM 02R/2019

Taubaté, 03 de julho de 2019.

Exmo. Sr. General-de-Brigada GUSTAVO HENRIQUE DUTRA DE MENEZES,

Somos presentes a V. Exa. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **João Freire Junior**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2019, intitulado "FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: Desafios e perspectivas na implantação de novas tecnologias e metodologias no processo de educar em uma Instituição de Ensino Militar". O estudo será realizado com 103 docentes pertencentes à Divisão de Ensino da Academia Militar das Agulhas Negras, na cidade de Resende-RJ, sob a orientação da Prof. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

Para tal, pretende-se realizar a pesquisa como segue:

a) Com os professores: aplicação de questionários via *Google Forms* e com devolutiva das respostas do questionário e Grupo Focal.

Ressaltamos que será mantido o anonimato dos participantes e que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **João Freire Júnior**, telefone (24) 98100-9196, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,


Rita de Cássia Foroni Oliveira
 Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

AMAN DIVISÃO DE ENSINO	
RECEBI	
EM:	09 / 07 / 19
(a)	
Posto, graduação e nome	

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: Formação Continuada de Docentes e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

O senhor/senhora está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir. Gostaríamos de contar com sua efetiva participação em contribuir para a melhoria da formação continuada dos docentes em nossa Instituição. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa: O trabalho tem como pressuposto a análise, a partir da perspectiva do docente militar, do desenvolvimento profissional na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), identificando os dilemas, desafios, expectativas e necessidades, tendo em vista a especificidade da atuação docente no ensino militar.

Título do Projeto: Formação Continuada de Docentes: Desafios e perspectivas na implantação de novas tecnologias e metodologias no processo de ensinar em uma Instituição de Ensino Militar.

Objetivo da pesquisa: Investigar, a partir da perspectiva do docente, de que maneira ocorre o seu processo de desenvolvimento profissional.

Destino dos dados coletados: o pesquisador será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos questionários, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então eles serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionários serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação: Formação docente e Desenvolvimento Profissional da Universidade de Taubaté (UNITAU), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que eles poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionários. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato e de abandonar a qualquer momento a pesquisa. Os dados obtidos poderão ser solicitados ao pesquisador. 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 desenvolvimento profissional do docente em uma instituição de ensino superior militar.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o investigador é mestrando da Turma 2019 do Mestrado Profissional em Educação: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), JOÃO FREIRE JUNIOR, residente no seguinte endereço: Rua Santos Dumont, nº 227, Apto 501, Resende-RJ, Vila Julieta, podendo também ser contatado pelo telefone (24) 98100-9196, inclusive por intermédio de chamadas à cobrar.

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. JULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 99767-1717. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217, sob o acompanhamento, também, da Seção de Pesquisa Acadêmica e Extensão da AMAN (SPADE).

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades deles. Da mesma forma, fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em **CARÁTER VOLUNTÁRIO**, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes da pesquisa, se assim houver.

As informações serão analisadas e transcritas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. **O ANONIMATO SERÁ ASSEGURADO** em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O participante terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Obrigado por sua valorosa contribuição.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claro, 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 decidir em 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.

Resende, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

JOÃO FREIRE JUNIOR
Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do pesquisador ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO III - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO (AMAN)



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS
(Academia Real Militar - 1811)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº PPGE 028 /2019 da Universidade de Taubaté, de 05 de julho de 2019, sobre a natureza da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: Desafios e perspectivas na implantação de novas tecnologias e metodologias no processo de educar em uma Instituição de Ensino Militar”**, com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno **João Freire Junior**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, **autorizo a APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS e a REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL** junto aos 103 (cento e três) docentes da Divisão de Ensino da Academia Militar das Agulhas Negras, bem sendo mantido o anonimato dos docentes.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Resende - RJ, 25 de Junho de 2019.

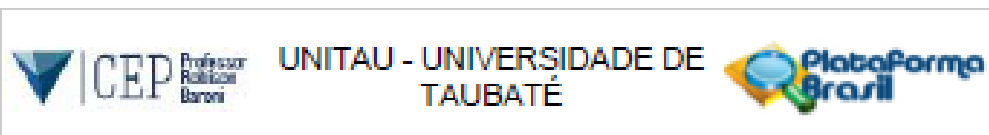


General-de-Brigada **GUSTAVO HENRIQUE DUTRA DE MENEZES**
Comandante da ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS

CNPJ/MF nº 09.561.190/0002-71

Rodovia Presidente Dutra Km 306, S/N - Centro, Resende - RJ, 27534-970

ANEXO IV - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UNITAU



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: desafios e perspectivas na Implantação de novas tecnologias e metodologias no processo de educar em uma Instituição de Ensino Militar

Pesquisador: JOAO FREIRE JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22977119.5.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.719.054

Apresentação do Projeto:

O desenho da pesquisa visa analisar a formação continuada de docentes e os desafios na implantação de novas tecnologias e metodologias no processo de educar em uma Academia Militar. A pertinência encontrada para o desenvolvimento desta pesquisa, se dá pela possibilidade de se aprofundarem os saberes docentes e as práticas de ensino no uso de novas tecnologias, assim como, em poder oportunizar perspectivas e práticas

Inovadoras para o desenvolvimento da educação em um ambiente de ensino militar. Ainda, pela possibilidade de identificar as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento deste docente. É uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, com a devida coleta de dados por intermédio de um survey com um questionário pré-elaborado contendo perguntas abertas e fechadas. Em complemento ao citado instrumento de coleta, pretende-se utilizar da técnica de grupo focal.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar desafios encontrados pelos docentes na implantação de novas tecnologias e metodologias no processo de educar em uma Instituição de Ensino Militar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3535-1233 Fax: (12)3535-1233 E-mail: cep@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 3.719.064

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pendências atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 08/11/2019, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1405322.pdf	04/11/2019 09:58:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_grupo_focal_joao_freire_junior.pdf	04/11/2019 09:56:18	JOAO FREIRE JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_dissertacao_joao_freire_junior.pdf	04/11/2019 09:55:32	JOAO FREIRE JUNIOR	Aceito
Cronograma	cronograma_joao_freire_junior.docx	04/11/2019 09:50:51	JOAO FREIRE JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_joao_freire_junior.pdf	02/09/2019 16:32:06	JOAO FREIRE JUNIOR	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_pesquisador_responsavel_joao_freire_junior.pdf	02/09/2019 16:29:50	JOAO FREIRE JUNIOR	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	encaminhamento_instituicao_joao_freire_junior.ipeg	30/07/2019 22:36:35	JOAO FREIRE JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_aman.pdf	30/07/2019 22:34:58	JOAO FREIRE JUNIOR	Aceito
Orçamento	orcamento_joao_freire_junior.docx	30/07/2019 22:02:10	JOAO FREIRE JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 3.719.064

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 22 de Novembro de 2019

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))