

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Rodrigo Camões Diogenes de Carvalho

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR**

Taubaté - SP

2022

Rodrigo Camões Diogenes de Carvalho

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
MILITAR**

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

Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Prof.^a Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Taubaté - SP

2022

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBI
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

C331p Carvalho, Rodrigo Camões Diogenes de
O papel do coordenador pedagógico em uma instituição
de ensino superior militar / Rodrigo Camões Diogenes de
Carvalho. -- 2022.
169 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Coordenador pedagógico. 2. Desenvolvimento profissional.
3. AMAN. 4. Educação superior militar. I. Universidade de
Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

RODRIGO CAMÕES DIOGENES DE CARVALHO

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR MILITAR**

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

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Prof.^a Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Data: 07 de março de 2022

Resultado: APROVADO

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Neusa Banhara Ambrosetti - Universidade de Taubaté

Assinatura



Prof.^a Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães - Universidade de Taubaté

Assinatura



Prof.^a Dra. Debora Castilho Duran Prieto Negrão de Souza - Departamento de Educação e Cultura do Exército

Assinatura



Dedico este trabalho aos meus pais e irmãos,
que estiveram sempre presentes, fisicamente
ou em meus pensamentos, nos momentos mais
importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha família, nas pessoas dos meus pais, Flávio e Marta, e de meus irmãos, Eduardo e Valéria, por serem minha principal motivação de viver.

Ao Exército Brasileiro e à Academia Militar das Agulhas Negras, pela inigualável oportunidade dada a mim de realização do Mestrado Profissional em Educação (MPE) na Universidade de Taubaté.

Ao Coronel Ávila, ex-Chefe da Divisão de Ensino da AMAN, pela confiança depositada ao me indicar para a realização do MPE.

Aos Coronéis Lopes e Sérgio Mattos, da Assessoria de Gestão do Conhecimento e Inovação da AMAN, pelo valoroso trabalho de proporcionar aos agentes de ensino da Academia diversos cursos de pós-graduação em estabelecimentos de ensino civis, e pelo irrestrito auxílio nas diversas etapas administrativas necessárias para a minha matrícula no MPE.

Ao Coronel Ferreira, Chefe da Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN, demais integrantes da Seção e ex-coordenadores pedagógicos dos anos de 2019 e 2020, pela voluntariedade e pronto apoio para com a presente pesquisa.

Ao Coronel Anderson, Coronel Freire, Tenente-Coronel Stênio e Capitão Barros, egressos do MPE, pela assistência na retirada de dúvidas acerca das disciplinas do Mestrado e sobre aspectos relativos à elaboração da dissertação.

Ao meu primo André Camões, pelo suporte na gravação do áudio e vídeo durante a realização do grupo de discussão.

Ao corpo docente do MPE, pelos ensinamentos transmitidos nas aulas ministradas, que alicerçaram a construção deste trabalho científico.

Aos meus colegas de Mestrado Raissa Duarte, Rodrigo Mendes, Valéria Aparecida e, em especial, à Jade Moura, pelos momentos de sã camaradagem e ajuda mútua durante o percurso do MPE.

À Professora Doutora Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, por aceitar fazer parte da Banca de Avaliação desta dissertação, e pelas contribuições enriquecedoras a esta pesquisa desde o Seminário I.

À Professora Doutora Debora Castilho Duran Prieto Negrão de Souza, integrante do corpo docente do Curso de Coordenação Pedagógica do Exército Brasileiro na época em que

o realizei, pela inspiração através do exemplo de profissional competente e apaixonada pelo que faz, e por aceitar compor a Banca de Avaliação desta Dissertação.

E por último, agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Doutora Neusa Banhara Ambrosetti, por estar ao meu lado durante todo o transcurso deste estudo. Seus direcionamentos assertivos e intervenções pontuais, somados ao seu imenso cabedal intelectual e vivência acadêmica, não só me conduziram com excelência até o final desta jornada, mas me ensinaram através do exemplo o que é ser um verdadeiro educador.

*Enfim, não houve forte Capitão
Que não fosse também douto e ciente.*

(Luís de Camões)

RESUMO

O presente trabalho tem como tema o papel do coordenador pedagógico em uma instituição de ensino superior militar no Brasil. Teve por objetivo investigar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no contexto profissional do ensino da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). O referencial teórico se apoiou em autores como Day (2001), Marcelo (2009), Placco, Souza e Almeida (2011, 2012, 2015, 2016), Tardif (2002), entre outros, os quais vêm discutindo temáticas relativas à formação docente e desenvolvimento profissional dos agentes de ensino. Tratou-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, realizada com os atuais coordenadores pedagógicos da AMAN e ex-coordenadores pedagógicos que exerceram a função nos anos de 2019 e 2020, sendo que o critério para participação foi a adesão ao convite realizado. Na coleta de dados recorreu-se a um questionário pré-elaborado composto por perguntas abertas e fechadas, e à realização de um grupo de discussão. A análise dos dados obteve-se na proposta metodológica da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), Franco (2007) e Lüdke e André (1986), bem como nas sugestões de Bohnsack e Weller (2013) sobre a análise de dados de grupos de discussão. Os resultados revelam que os coordenadores pedagógicos da AMAN possuem formações acadêmicas relativamente diversas, extensa experiência profissional na carreira militar em geral, porém com pouca vivência no ensino superior militar e na coordenação pedagógica. Confirmam sua inserção profissional como um período de adaptação, marcado por sentimentos de entusiasmo e confiança, decorrentes da larga experiência na carreira militar em geral, aliados a uma alta expectativa e relativa ansiedade, em função da pouca vivência como coordenador pedagógico. Destacam que os principais desafios de ser coordenador pedagógico na AMAN são: conciliar suas atribuições às diversas atividades administrativas não relativas ao ensino e a alta rotatividade na função. Revelam ainda, que a aprendizagem com os pares, um bom clima organizacional, a vivência na AMAN, o conhecimento técnico da função e o autoaperfeiçoamento através de cursos civis e militares são os fatores mais importantes para a superação das dificuldades encontradas. Estes profissionais consideram a apreensão da documentação pedagógica do ensino da AMAN e de sua cultura institucional, além do desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, como elementos fundamentais para seu exercício profissional. Percebem que o seu papel no ensino na AMAN está relacionado à assistência pedagógica aos professores, planejamento e melhoria da qualidade do ensino, sendo um agente de mediação, articulação, integração e liderança do processo pedagógico daquela instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador pedagógico. Desenvolvimento profissional. AMAN. Educação superior militar.

ABSTRACT

The present research has as its theme the role of the pedagogical coordinator in a military higher education institution in Brazil. It aimed to investigate the perceptions of pedagogical coordinators about their role in the professional context of teaching at the Agulhas Negras Military Academy (AMAN). The theoretical framework was supported by authors such as Day (2001), Marcelo (2009), Placco, Souza e Almeida (2011, 2012, 2015, 2016), Tardif (2002), among others, who have been discussing topics related to teacher education and professional development of education agents. This was a research with a qualitative approach, carried out with the current pedagogical coordinators of AMAN and former pedagogical coordinators who exercised the function in the years 2019 and 2020, and the criterion for participation was adherence to the invitation made. For data collection, a pre-prepared questionnaire was used, composed of open and closed questions, and a discussion group was held. The analysis of the data obtained was supported by the methodological proposal of content analysis, according to Bardin (2011), Franco (2007) and Lüdke and André (1986), as well as the suggestions of Bohnsack and Weller (2013) on data analysis of discussion groups. The results reveal that AMAN's pedagogical coordinators have relatively diverse academic backgrounds, extensive professional experience in the military career in general, but with little experience in military higher education and pedagogical coordination. They confirm their professional insertion as a period of adaptation, marked by feelings of enthusiasm and confidence, resulting from extensive experience in the military career in general, combined with high expectations and relative anxiety, due to the little experience as a pedagogical coordinator. They emphasize that the main challenges of being a pedagogical coordinator at AMAN are: reconciling their attributions to the various administrative activities not related to teaching and the high turnover in the function. They also reveal that learning with peers, a good organizational climate, experience at AMAN, technical knowledge of the function and self-improvement through civil and military courses are the most important factors for overcoming the difficulties encountered. These professionals consider the apprehension of the pedagogical documentation of AMAN's teaching and its institutional culture, in addition to the ability in interpersonal relationships and technical training for the function, as knowledge, skills and attitudes relevant to their professional practice. They realize that their role in teaching at AMAN is related to pedagogical assistance to teachers, planning and improvement of teaching quality, being an agent of mediation, articulation, integration and leadership of the pedagogical process of that institution.

KEYWORDS: Pedagogical coordinator. Professional development. AMAN. Military higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma da Academia Militar das Agulhas Negras	42
Figura 2 - Organograma da Divisão de Ensino da AMAN	45
Figura 3 - Organograma da Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos da SciELO e Portal de Periódicos da CAPES com estudos correlatos à pesquisa	57
Quadro 2 - Teses e dissertações da BDTD com estudos correlatos à pesquisa	61
Quadro 3 - Dissertações do MPE com estudos correlatos à pesquisa	63
Quadro 4 - Categorias e Subcategorias	89
Quadro 5 - Aspectos que dificultam o desempenho da função	108
Quadro 6 - Aspectos que contribuem para o desempenho da função	113
Quadro 7 - Percepção dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no ensino na AMAN	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Linhas de Ensino Militar	36
Tabela 2 - Disciplinas e carga horária do Curso de Coordenação Pedagógica do Exército Brasileiro	40
Tabela 3 - Delimitação dos Termos Descritores na SciELO	56
Tabela 4 - Delimitação dos Termos Descritores no Portal de Periódicos da CAPES	56
Tabela 5 - Delimitação dos Termos Descritores na BDTD (Dissertações)	61
Tabela 6 - Delimitação dos Termos Descritores na BDTD (Teses)	61
Tabela 7 - Gênero dos coordenadores pedagógicos da AMAN	92
Tabela 8 - Situação funcional dos coordenadores pedagógicos da AMAN	92
Tabela 9 - Atuação profissional dos coordenadores pedagógicos na área de ensino no Exército Brasileiro	94
Tabela 10 - Atuação profissional dos coordenadores pedagógicos na área de coordenação pedagógica da AMAN	95
Tabela 11 - Segunda graduação dos coordenadores pedagógicos da AMAN	96
Tabela 12 - Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> dos coordenadores pedagógicos da AMAN	96
Tabela 13 - Assuntos abordados nas orientações iniciais aos coordenadores	102

pedagógicos da AMAN

Tabela 14 - Conhecimentos, habilidades e atitudes mais relevantes para a atuação
como coordenador pedagógico da AMAN

117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos coordenadores pedagógicos da AMAN	93
Gráfico 2 - Atuação profissional na área de coordenação pedagógica anterior à AMAN	95
Gráfico 3 - Intensidade de sentimentos com relação ao primeiro contato com a função de coordenador pedagógico na AMAN	100
Gráfico 4 - Motivações para o ingresso na coordenação pedagógica da AMAN	105
Gráfico 5 - Respostas dos participantes à pergunta se conseguiam cumprir suas atribuições como coordenador pedagógico da AMAN	107
Gráfico 6 - Percepção do coordenador pedagógico da AMAN sobre o nível de reconhecimento dos demais militares em relação ao seu papel profissional	122

LISTA DE SIGLAS

AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CADESM	Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento da Educação Superior Militar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CEP/FDC	Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CMBH	Colégio Militar de Belo Horizonte
CP	Coordenador Pedagógico
CPOR	Centro de Preparação de Oficiais da Reserva
DECEX	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEP	Departamento de Ensino e Pesquisa
DESMIL	Diretoria de Ensino Superior Militar
EB	Exército Brasileiro
EsSA	Escola de Sargentos das Armas
EsEqEx	Escola de Equitação do Exército
EsFCEX	Escola de Formação Complementar do Exército
EsPCEX	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
EsSEX	Escola de Saúde do Exército
EsSLog	Escola de Sargentos de Logística
IME	Instituto Militar de Engenharia
MPE	Mestrado Profissional em Educação
PGE	Plano Geral de Ensino

PTTC	Prestador de Tarefa por Tempo Certo
QAO	Quadro Auxiliar de Oficiais
QCO	Quadro Complementar de Oficiais
QCP	Quadro de Cargos Previstos
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SCP	Seção de Coordenação Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	20
1 INTRODUÇÃO	26
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	28
1.2 Delimitação do Estudo	29
1.3 Problema	30
1.4 Objetivos	31
1.4.1 Objetivo Geral	31
1.4.2 Objetivos Específicos	31
1.5 Organização do Trabalho	31
2 A EDUCAÇÃO E O EXÉRCITO BRASILEIRO	33
2.1 A Política de Ensino do Exército Brasileiro	34
2.2 O Sistema de Ensino do Exército Brasileiro	35
2.3 A formação de coordenadores pedagógicos no Exército Brasileiro	39
2.4 A Academia Militar das Agulhas Negras	41
2.4.1 O ensino na AMAN	43
2.4.2 A coordenação pedagógica da AMAN	45
2.5 A cultura institucional do Exército Brasileiro	50
3 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	55

3.1 Estudos correlatos sobre coordenação pedagógica militar	65
3.2 Estudos sobre o papel do coordenador pedagógico	69
3.2.1 Coordenador pedagógico: identidade, função e tensões	69
3.2.2 Conhecimentos e saberes que sustentam o papel do coordenador pedagógico	73
3.2.3 O coordenador pedagógico e o desenvolvimento profissional docente	75
4 METODOLOGIA	80
4.1 Participantes	81
4.2 Instrumentos de pesquisa	82
4.3 Procedimentos para coleta de dados	83
4.4 Procedimentos para análise de dados	86
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	91
5.1 O perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	91
5.2 A inserção do coordenador pedagógico em um contexto de ensino superior militar	99
5.3 Os desafios do coordenador pedagógico da AMAN e as maneiras de superação	106
5.4 Os conhecimentos, habilidades e atitudes considerados necessários pelo coordenador pedagógico da AMAN em sua atuação profissional	116
5.5 A percepção do coordenador pedagógico sobre o seu papel no ensino na AMAN	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A - Roteiro do Questionário	144

APÊNDICE B - Roteiro do Grupo de Discussão	154
ANEXO A - Ofício à Instituição	157
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	159
ANEXO C - Declaração de Infraestrutura	163
ANEXO D - Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável	164
ANEXO E - Folha de Rosto para Pesquisa envolvendo Seres Humanos	165
ANEXO F - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da UNITAU	166

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

O presente memorial tem por escopo apresentar uma narrativa autobiográfica reflexiva sobre meu desenvolvimento profissional, desde as experiências escolares na educação básica, passando pela minha graduação até a chegada à pós-graduação *stricto sensu* que ora estou realizando. Ao discorrer sobre o tema, procuro mergulhar sobre a minha pessoa, desde minha infância, a influência de minha família e do ambiente no moldar de minha personalidade, passando pela minha formação militar e trajetórias profissionais em todos os lugares em que servi após formado, até os dias atuais em que curso uma especialização importante para minha carreira no Exército Brasileiro.

Meu pai era um típico militar, que foi criado também por outro militar, meu avô, um homem rígido na educação de seus filhos, segundo meu pai. A imagem que recordo sobre meu pai em minha infância era de um homem sério e metódico, sendo para mim um misto de admiração e respeito. Minha mãe era uma advogada de profissão, mas que devido às constantes mudanças de domicílio impostas pela vida de esposa de militar, se tornara uma dona de casa. Para mim, uma brilhante educadora, sempre calma e serena, sabendo ser enérgica nos momentos certos, mas com a doçura de ser mãe, alguém que experimenta a nobreza de doar sua vida à outra.

Uma das diversas características da profissão militar é a chamada vivência nacional, onde os oficiais mudam-se frequentemente a cada dois ou três anos, morando nas mais variadas regiões do Brasil. As consequências em geral para a base familiar do militar são diversas, tais como: a educação dos filhos é prejudicada; o exercício de atividades remuneradas por cônjuge do militar fica, praticamente, impedido; e o núcleo familiar não estabelece relações duradouras e permanentes na cidade em que reside, porque ali, normalmente, passará apenas alguns anos. Portanto, a minha criação e a de meus dois irmãos seguiram a difícil dinâmica acima citada, o que influenciou sobremaneira o desenvolvimento da minha personalidade.

Refletir sobre minha criação e conseqüente formação de personalidade é tecer sobre um conceito bastante conhecido na caserna: a Família Militar. Segundo Silva (2013, p. 863), “este é um termo nativo que se refere a uma auto representação da instituição militar e de seus membros, incluindo-se aí cônjuges e filhos de militares”. O Exército Brasileiro disponibiliza aos seus integrantes moradias em bairros próximos aos aquartelamentos, as chamadas vilas militares. Devido todas as famílias estarem na mesma situação de constantes movimentações

entre cidades e suas conseqüentes dificuldades de adaptação, a solidariedade e união entre os lares militares brota de forma espontânea e natural.

Esse ambiente, permeado de mudanças, incertezas e medos, mas ao mesmo tempo repleto de amor e camaradagem, moldou a base de minha identidade. Aos poucos, comecei a enxergar as constantes mudanças de cidades como uma oportunidade de experimentar o novo, o desconhecido. As minhas experiências como aluno na educação básica foram diversas, pois frequentei diferentes escolas públicas e particulares, localizadas em vários estados do Brasil. A educação infantil foi realizada em Valença - RJ e Pirassununga - SP, em escolas particulares. A capital do Brasil, Brasília, foi o palco do meu ensino Fundamental I, onde frequentei a rede pública escolar. O ensino fundamental II cursei no Rio de Janeiro e o ensino médio, nas cidades de Resende - RJ e Campinas - SP.

As constantes mudanças de cidades, que algumas vezes ocorriam até mesmo durante o ano letivo escolar, aliadas às dificuldades de adaptação a um novo ambiente escolar e diferenças de grade curricular entre as escolas das regiões do Brasil que vivi, influenciaram a minha visão sobre escola, professores, ensino e aprendizagem.

Dois professores militares que tive, aliados à admiração que tinha do meu pai, foram responsáveis pela abertura de uma fenda em minha vida, onde vislumbrei um futuro dentro da carreira militar. A ligação entre o meu desenvolvimento profissional e aspectos da minha escolarização se tornam claras, quando reflito sobre o meu passado. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 218):

Há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno.

Então, comecei a estudar para prestar o concurso público para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), única porta de ingresso para o oficialato bélico do Exército Brasileiro. Realizei as provas e fui classificado em 114º lugar, dentro das 250 vagas oferecidas para um universo de mais de 13500 candidatos. E assim, comecei a escrever as primeiras páginas de minha carreira militar, na EsPCEEx, que em sua entrada tem escrito a seguinte frase: “onde tudo começa”.

No dia 27 de fevereiro de 1999, eu cruzava os portões da EsPCEEx, em Campinas - SP, iniciando minha carreira militar no Exército Brasileiro. Essa escola é o local onde jovens iniciam a formação militar e realizam o 3º ano do ensino médio, em regime de internato. O sucesso no ano escolar é essencial para a futura matrícula na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), onde se inicia o ensino superior militar. Uma mudança drástica de vida para

um garoto de 16 anos de idade, que deixava o conforto da casa dos pais pela primeira vez, e que iria para uma escola militar de regime disciplinar intenso.

A reconfiguração de minha individualidade, provocada por um regime de internato, com alojamentos coletivos e banheiros compartilhados, aliada à minha pouca maturidade e leve introversão, fizeram com que o meu primeiro ano no Exército Brasileiro fosse extremamente difícil. Porém, ao vestir o uniforme do Exército Brasileiro pela primeira vez, apesar das incertezas e dúvidas de um adolescente que acabara de mudar drasticamente de vida, vivenciei um sentimento de pertencimento, de que, a partir daquele ponto, aquela instituição estaria presente em todos os momentos de minha jornada na Terra. Uma conhecida frase no meio militar, pronunciada pelo General Octávio Costa, descreve esta significativa experiência que tive: “A farda não é uma veste que se despe com facilidade e até com indiferença, mas uma outra pele, que se adere à própria alma, irreversivelmente para sempre”. Ao final do ano de 1999, fui aprovado no curso da EsPCEX, e meu próximo desafio na formação militar agora seria a tão temida AMAN, em Resende - RJ.

O curso da Academia tem a duração de quatro anos. Durante esse período os alunos passam a receber o título de cadetes, vivendo em regime de internato, com saídas ocasionais nos finais de semana, feriados e férias escolares. Os cadetes recebem, gratuitamente, e no próprio local de estudo, moradia, alimentação, uniformes, serviço de lavanderia e assistência médica e dentária, além de um pequeno soldo (CASTRO, 1990).

O ensino na AMAN compreende basicamente duas áreas: a universitária, com disciplinas como Direito, Psicologia, Relações Internacionais, etc; e a técnico-profissional, com disciplinas relativas à área militar. Ao final dos quatro anos de formação, o cadete recebe o diploma de bacharel em Ciências Militares e é declarado Aspirante-a-Oficial do Exército Brasileiro, iniciando a carreira profissional militar. A superação dos primeiros anos do curso da Academia Militar foi uma grande vitória para mim. Castro (1990, p. 12) afirma que “na Academia o cadete vive um processo de socialização profissional durante o qual deve aprender os valores, atitudes e comportamentos apropriados à vida militar”. Os momentos difíceis serviram como um trampolim para o amadurecimento de minha personalidade, bem como motivação para enfrentar os desafios futuros. Viver em coletividade, que no começo era tão difícil, agora se tornara algo reconfortante, ao descobrir no apoio mútuo, o alicerce para a vitória. Segundo Castro (2004, p. 46):

Existe uma experiência totalizadora e básica para a identidade militar: a da preeminência da coletividade sobre os indivíduos. O resultado é a representação da carreira militar como uma “carreira total” no mundo corrente, repleto de significação e onde as pessoas “têm vínculos” entre si.

O tempo passou e me vi no último ano de formação. Vislumbrar o futuro próximo era um misto de felicidade e medo. Finalmente, eu iria me livrar de uma “prisão” chamada AMAN, mas também teria que caminhar agora com os meus próprios pés, assumindo as pesadas responsabilidades de um profissional militar. A formatura de graduação no final do ano de 2003 foi muito especial para mim, com a presença de todos os meus familiares. Receber a espada de oficial que pertenceu ao meu avô, passou pelo meu pai e que agora seria minha, foi um dos momentos mais emocionantes de minha vida. Apesar de meus poucos 22 anos de vida, me sentia preparado para ser Oficial do Exército Brasileiro e construir minha carreira profissional.

Ao terminar o curso de graduação na AMAN, fui designado para exercer minhas atividades profissionais no Estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente na pequena cidade de Quaraí, na fronteira com o país vizinho Uruguai. Foram três anos de grandes aprendizados. Colocar em prática os conhecimentos aprendidos na AMAN foi um grande desafio. Minha função principal era dar instruções militares para os soldados recrutas do serviço militar obrigatório. Para Diniz-Pereira (2011, p. 48):

É a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado.

Após três anos em Quaraí, chegava a hora de uma nova empreitada. No Exército Brasileiro, existe um Plano Geral de Carreira do Oficial, que prevê a oferta de determinados cursos de especialização de tempos em tempos, dependendo da posição na carreira que o militar esteja. Minha vontade de me especializar era grande. Decidi realizar um curso ligado à Educação Física, particularmente relacionado à equitação.

O Curso de Instrutor de Equitação foi realizado na Escola de Equitação do Exército (EsEqEx), no bairro carioca de Realengo, em 2007. Foi um curso de 10 meses, em nível de pós-graduação, bastante técnico e com instruções teóricas e práticas. Disciplinas como Didática e Metodologia da Pesquisa Científica faziam parte da grade curricular do curso, e ampliaram minha visão sobre a docência, em termos gerais. Ao final do curso, fui classificado em 2º lugar e convidado a permanecer naquele estabelecimento de ensino como instrutor/professor. Os quatro anos que servi na EsEqEx foram muito gratificantes. Ministrei aulas em diversas disciplinas do curso. Era muito estudioso e dominava a técnica, porém foi na experiência prática da docência em sala de aula, que realmente aprendi a ser educador. Segundo Roldão (2007, p. 100):

O conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de uma componente improvisativa e criadora ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar de “artística”. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder *conceptualizador* de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de *acção* diante da situação com que o profissional se confronta.

Concomitante com as atribuições de instrutor, exerci também a função de coordenador pedagógico na EsEqEx. Ter um novo olhar sobre o ensino nessa nova função, fez abrir um novo horizonte sobre a educação.

Após os anos de instrutor e coordenador pedagógico na Escola de Equitação, fui transferido para um novo quartel, localizado em uma cidade no interior do Rio de Janeiro, chamada Valença. Era um quartel operacional, especializado em operações aeromóveis. Foram três anos intensos, onde participei de diversos exercícios militares e operações reais, tais como Operação de segurança do Papa Francisco em sua participação na Jornada Mundial da Juventude 2013, em Aparecida - SP; Operação de Segurança de autoridades na Copa do Mundo de 2014, em São Paulo - SP e a Operação de Pacificação da Favela da Maré 2014, no Rio de Janeiro - RJ. Ao mesmo tempo, não queria deixar de estudar, então resolvi realizar minha segunda graduação, à noite, após o horário de expediente. Dentre as opções que havia na única faculdade da cidade, decidi me matricular em Direito. Huberman (2000, p. 38) aponta que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Chega o ano de 2015 e finalmente tenho a oportunidade de fazer um segundo curso de especialização dentro da Forças Armadas. Um rol de cursos em diversas áreas do saber foi-me apresentado. Dois cursos disponibilizados na área de educação me chamaram muito a atenção: o de Psicopedagogia Escolar e o de Coordenação Pedagógica. Escolhi o segundo, após minha experiência na EsEqEx na função. O Curso de Coordenação Pedagógica foi realizado no Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC), com duração de 10 meses, em nível de pós-graduação. Foi um ano de muito aprendizado. Estudei disciplinas como Gestão Escolar, Avaliação Educacional, Fundamentos da Educação, Estatística aplicada à Educação, Psicologia Educacional, dentre outras. Aprendi muito sobre tecnologias da informação e da comunicação na educação e sobre o papel do coordenador pedagógico, tanto em colégios militares, como em estabelecimentos de ensino superior militares. Estudei muito e ao final do curso fui classificado em 1º lugar, tendo a oportunidade de escolher em qual quartel servir nos anos seguintes. Para onde ir? Educação básica ou

superior? O dinamismo da carreira militar, com transferências, cursos e muitas oportunidades em áreas diferentes, muitas vezes nos faz perder de vista os objetivos. Segundo Nóvoa (1992, p. 16):

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Ao final do curso decidi servir no Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH). Minha experiência de dois anos em um Colégio Militar foi muito diferente de todas as outras. Recebi a função de ser o coordenador pedagógico relativo às avaliações de aprendizagem do ensino fundamental II e médio. Vivenciar o dia a dia de uma escola de educação básica me agregou muitos novos conhecimentos. Trabalhei com diversos professores civis e militares em diferentes estágios da carreira docente. Foram dois anos de novos aprendizados e vivências profissionais.

No início do ano de 2018, recebi um convite para servir na Academia Militar das Agulhas Negras. Retornar à AMAN, célula *mater* da carreira do Oficial do Exército Brasileiro, seria uma ótima oportunidade de crescimento profissional, principalmente, por se tratar de estabelecimento de ensino superior militar bastante respeitado e valorizado no país. Estava decidido. Em abril de 2018 me apresentei na AMAN e recebi a função de Subchefe da Seção de Acompanhamento Pedagógico. Dentre as minhas diversas atribuições, uma considerei de extrema valia: coordenar as atividades de formação continuada dos professores daquela Academia. Foi um grande desafio, visto que não tinha muita experiência no assunto. Ainda em 2018, a AMAN iniciou a execução de um programa de cursos de pós-graduação em estabelecimentos de ensino civis, oportunizando vagas para o desenvolvimento profissional de seus agentes de ensino. Percebi naquilo uma inigualável oportunidade de autoaperfeiçoamento e aumento de meus saberes profissionais. No início de 2020, fui matriculado no tão esperado e desejado Mestrado em Educação. Os conhecimentos adquiridos, nas aulas proferidas pelo seletivo e qualificado corpo docente e na elaboração da dissertação, foram de valia inestimável para o meu desenvolvimento como um agente de ensino do Exército Brasileiro.

1 INTRODUÇÃO

A atual dinâmica do mundo globalizado, caracterizada por uma maior rapidez na transmissão de informações e constantes inovações tecnológicas, tem afetado sobremaneira os setores sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade contemporânea. Castells (2005, p. 17) afirma que o mundo está passando por um processo multidimensional de transformação estrutural, e que este processo “está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo”.

Segundo Duran (2011, p. 26), “o avanço tecnológico tem invadido as mais diversas instâncias da vida humana, causando mudanças profundas na dinâmica da denominada Sociedade da Informação”. Estas mudanças trazem também novas demandas no campo educacional. Os projetos formativos das diversas instituições de ensino, desde a educação básica até a pós-graduação, exigem de seus gestores uma nova forma de pensar em como trabalhar o conhecimento para uma melhor adaptação a essa realidade volátil e incerta. Segundo Dutra e Comini (2010, p. 102):

Observa-se, também, que a volatilidade do conhecimento e da informação se acentuou na primeira década dos anos 2000, devendo-se acentuar cada vez mais no futuro. As pessoas se sentem desorientadas com esta volatilidade, sem saber como pensar seu desenvolvimento e como filtrar a enorme quantidade de conhecimentos e informações ao seu dispor.

Os agentes de ensino, por sua vez, precisam estar capacitados para enfrentar os desafios advindos das constantes transformações. No mesmo rumo da sociedade, a educação é uma das preocupações das Forças Armadas. Duran (2016, p. 80) acrescenta que, “[...] se o novo cenário da denominada Sociedade da Informação aponta para a necessidade de formação de um novo tipo de profissional civil; no caso dos militares, a situação não é diferente”. O item número 15 da Diretriz do Comandante do Exército Brasileiro 2021/2022 (BRASIL, 2021, p. 27), orienta: "Capacitar os militares do Exército Brasileiro para os desafios da Era do Conhecimento, por intermédio de cursos e estágios atualizados, conduzidos com técnicas de ensino modernas e pela modalidade de ensino a distância”.

Diante dessa nova realidade no ensino, é demandada não só uma melhor preparação do corpo docente, como também da equipe de coordenadores pedagógicos dos estabelecimentos de ensino em todos os níveis da educação, inclusive no campo militar, considerando o papel fundamental que esse grupo profissional desempenha na implementação de mudanças educacionais. Para Almeida e Placco (2009, p. 39), este profissional “é um dos

responsáveis, na escola, pela formação de professores, pela articulação das práticas pedagógicas, e pela transformação e melhoria dessas práticas”.

Neste contexto, a presente dissertação tem por tema a formação docente e o desenvolvimento profissional, a partir da análise do papel do coordenador pedagógico na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). A necessidade de estudo do papel do coordenador pedagógico nos processos formativos em escolas militares é de suma importância, levando-se em consideração a necessidade de capacitação dos diversos agentes de ensino para uma educação militar moderna e atualizada.

A proposta de tema foi elaborada tendo em vista o interesse profissional e acadêmico deste pesquisador, ex-integrante do corpo de coordenadores pedagógicos da AMAN, em conhecer com mais profundidade as percepções dos agentes de ensino daquela escola militar. A possibilidade de aprimoramento da gestão escolar e dos processos formativos em curso e futuros da AMAN é uma premissa do estudo. A definição por esta proposição se deu pela potencialidade de melhoria do ensino militar em geral, tanto na sua dimensão teórica quanto pelas possíveis contribuições para o exercício da coordenação pedagógica, considerando não somente o cenário educacional da AMAN, mas também outros ambientes de natureza militar.

Faz-se necessário esclarecer, de forma geral, alguns aspectos do contexto e das características do ensino militar, fundamentais para o desenvolvimento do assunto, e que serão retomados ao longo do trabalho.

A AMAN é um estabelecimento de ensino responsável pelo curso “destinado a graduar, em regime de internato, o Aspirante-a-Oficial da Linha de Ensino Militar Bélico a Bacharel em Ciências Militares” (BRASIL, 2013, p. 08). O curso de formação de oficiais da AMAN tem seu currículo, em nível superior, estruturado em disciplinas universitárias e de cunho técnico-profissional. O corpo docente perfaz um universo de aproximadamente 500 (quinhentos) professores/instrutores e o corpo discente conta com cerca de 1600 (mil e seiscentos) alunos, que lá são chamados de cadetes, divididos entre os cinco anos de formação do curso da AMAN. Ressalta-se que o primeiro ano do curso da AMAN é realizado na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), situada na cidade de Campinas – SP, e que os 04 (quatro) restantes anos do curso são feitos nas instalações da AMAN, em Resende – RJ.

Para dar suporte ao trabalho dos docentes no processo formativo, a instituição possui uma Seção de Coordenação Pedagógica, que é subdividida em Subseção de Planejamento, Subseção de Avaliação da Aprendizagem, Subseção de Validação Curricular e Subseção de Acompanhamento Pedagógico. Contando com um efetivo de 16 (dezesesseis) oficiais, cabe à Seção de Coordenação Pedagógica planejar, coordenar, controlar e avaliar todas as atividades

de ensino e de aprendizagem do curso da AMAN. O universo de coordenadores pedagógicos é representado por militares de diferentes formações e níveis de experiência variados, comportando uma variedade de visões a respeito do ensino, que podem variar das mais conservadoras às mais modernas. Uma investigação pormenorizada deste grupo contribuirá para a formação do perfil do coordenador pedagógico desejável na educação militar contemporânea, coincidente com as constantes transformações nas diversas áreas do conhecimento que estão ocorrendo no mundo.

A presente investigação teve a proposta de penetrar na formação e desenvolvimento profissional dos agentes de ensino militares, campo de estudo pouco discutido nas pesquisas educacionais, principalmente em relação à coordenação pedagógica em uma escola militar. A investigação colocou o foco nos coordenadores pedagógicos da AMAN, com o objetivo de investigar os fatores que constituem o seu desenvolvimento profissional, identificando os dilemas, desafios, expectativas e necessidades, frente à complexa missão de prover o suporte pedagógico daquela instituição.

Os questionamentos do pesquisador foram decorrentes da experiência na coordenação pedagógica da AMAN. As competências técnicas e socioemocionais requeridas atualmente na gestão escolar, assim como os novos desafios acerca das tecnologias de informação e comunicação, nos fazem refletir sobre como os coordenadores pedagógicos enxergam o seu papel em um ambiente de ensino superior militar, em particular, na AMAN, uma escola repleta de especificidades. Além disso, por este pesquisador ter sido graduado na AMAN no ano de 2003, há uma visão experiencial em relação à educação na AMAN e acerca da importância da coordenação pedagógica para o sucesso do ensino naquela instituição militar.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A justificativa do desenvolvimento de uma pesquisa acerca do papel dos coordenadores pedagógicos na AMAN se deu pela possibilidade de esquadrihar as dinâmicas de ensino em uma escola militar, sob o ponto de vista dos coordenadores pedagógicos. Desta forma, a realização da presente pesquisa se justificou, inicialmente, pelo seu potencial de, a partir da análise das percepções dos coordenadores pedagógicos da AMAN com relação aos seus próprios papéis dentro do ensino acadêmico, produzir conhecimentos que poderão contribuir tanto para a atuação de coordenadores nas instituições de ensino superior militar, como também em outros ambientes educacionais.

A Educação Militar é um campo de pesquisa ainda pouco investigado pela comunidade acadêmica, o que torna o estudo significativo ao propiciar melhor compreensão sobre o papel do coordenador pedagógico na AMAN, uma instituição de ensino superior militar dotada de particularidades dignas de investigação. Resende (2006, p. 24) afirma que:

[...] profissionais da educação interagem com um dos mais estimulantes e intrigantes processos – a apropriação do conhecimento – e uma desafiante matéria prima – o ser humano. Por isso, a despeito das dificuldades, a organização pedagógica de qualquer processo educativo não pode prescindir do compromisso investigativo da realidade. Na verdade, ele pode ser considerado o grande combustível do processo de articulação entre a teoria e a prática.

A pesquisa sobre o papel do coordenador pedagógico na AMAN e os desafios, dilemas, necessidades e expectativas encontrados por este agente de ensino no decorrer do ano letivo, pode oferecer subsídios na implantação de boas práticas pedagógicas e trazer elementos para favorecer seu desenvolvimento profissional.

Além disso, este estudo traz elementos para o aprimoramento dos demais cursos de formação militar, ao proporcionar dados relevantes aos diretores de ensino e comandantes militares a respeito dos aspectos pertinentes ao desenvolvimento profissional dos diversos agentes de ensino de suas escolas. Ouvir os coordenadores pedagógicos na busca de compreender os desafios e possibilidades de seu trabalho em uma instituição de ensino militar, possibilita conhecer melhor o papel e as perspectivas de atuação destes profissionais no desenvolvimento profissional do docente militar.

Os resultados da investigação também contribuirão para a atuação profissional do pesquisador, visto que, após a conclusão do Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté (UNITAU), este irá atuar como coordenador pedagógico na instituição de ensino pesquisada.

1.2 Delimitação do Estudo

O estudo encontra-se delimitado na pesquisa sobre o papel dos coordenadores pedagógicos da AMAN. Esta escola militar é um estabelecimento de ensino superior, de formação, da linha do ensino militar bélico, subordinado ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) e à Diretoria de Ensino Superior Militar (DESMIL), destinado a formar o oficial do Exército Brasileiro e graduar o bacharel em Ciências Militares. Suas instalações estão localizadas no Vale do Paraíba, mais precisamente na cidade de Resende - RJ, em uma área de 67 (sessenta e sete) quilômetros quadrados, próxima ao Pico das Agulhas Negras, que empresta seu nome à Academia.

A preocupação com a qualidade do ensino militar é uma premissa da AMAN. O curso da Academia envolve por volta de 65 (sessenta e cinco) disciplinas, um corpo docente de aproximadamente 500 (quinhentos) instrutores/professores e 1600 (mil e seiscentos) cadetes, dados estes do ano de 2021. Toda essa complexidade escolar é gerida pela Seção de Coordenação Pedagógica daquela escola militar.

O estudo, portanto, abrangeu os atuais coordenadores pedagógicos da AMAN, além dos ex-coordenadores pedagógicos que exerceram a função nos anos de 2019 e 2020. É oportuno destacar que o quadro atual de coordenadores pedagógicos da Academia é composto por 16 (dezesesseis) militares, que serão mais bem descritos no item referente à população/amostra deste trabalho.

1.3 Problema

Os coordenadores pedagógicos são os responsáveis pelo planejamento, coordenação, controle e avaliação de todas as atividades de ensino do curso da AMAN. A complexidade gerencial da educação naquela instituição, aliada às particularidades do ensino militar, fazem do coordenador pedagógico um agente de extrema importância para o sucesso das atividades escolares. Por outro lado, observa-se que o papel deste profissional ainda não está totalmente consolidado no cenário educacional, inclusive nas instituições militares. Caracterizar esses profissionais e estudar suas percepções, dilemas, desafios, expectativas e necessidades, torna-se relevante para a melhoria do processo educativo na AMAN.

Partindo da inquietação do pesquisador sobre o tema, bem como do estudo exploratório de alguns autores que trazem contribuições, tais como Day (2001), Libâneo (2001, 2008), Marcelo (1999, 2009), Vaillant e Marcelo, (2012, 2013), Placco, Souza e Almeida (2011, 2012, 2015, 2016), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005) e Tardif e Raymond (2000), foram elaboradas algumas questões problematizadoras que possibilitaram a posterior formulação do problema central deste estudo:

1. Quem são os coordenadores pedagógicos da AMAN, considerando as especificidades da instituição e do ensino militar?
2. Quais foram suas motivações e expectativas em sua inserção profissional na AMAN?
3. Quais são os desafios dos coordenadores pedagógicos em sua atividade na gestão escolar da AMAN e como eles respondem a esses desafios?
4. Quais são os conhecimentos e saberes que estes profissionais consideram significativos para exercer a função?

As indagações apresentadas acima caracterizam os coordenadores pedagógicos da AMAN e levaram à definição do problema central da pesquisa: Como os coordenadores pedagógicos, de diferentes origens e formações, percebem o seu papel profissional no contexto de uma instituição de Ensino Superior Militar? Visando o esclarecimento deste questionamento, a pesquisa orientou-se de acordo com os objetivos delineados a seguir.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Com a finalidade de compreensão dos elementos que compõem o objeto do estudo, a pesquisa teve como objetivo geral investigar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no contexto profissional do ensino da AMAN.

1.4.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos abaixo citados serviram de base para detalhar o objetivo geral e orientar os rumos da investigação:

1. Caracterizar os grupos de coordenadores pedagógicos e suas condições de atuação na AMAN;
2. Identificar as motivações e expectativas dos coordenadores pedagógicos em sua inserção profissional;
3. Analisar os conhecimentos, habilidades e atitudes considerados necessários pelos coordenadores pedagógicos em sua atuação profissional;
4. Conhecer os possíveis desafios encontrados pelos coordenadores pedagógicos e os meios utilizados por eles para superar esses desafios.

1.5 Organização do Projeto

Expõe-se, a seguir, como foram tratados os temas ao longo da pesquisa: na introdução, foi apresentado o problema, os objetivos, a delimitação do estudo, sua relevância e justificativa, assim como a organização da pesquisa. No segundo capítulo, foi apresentada a configuração do ensino no Exército Brasileiro e na AMAN, a estrutura de suporte pedagógico

e coordenação, bem como aspectos relativos à cultura institucional que configura a atuação dos coordenadores, visando delinear o cenário do estudo e seus protagonistas. Além disso, foi caracterizada a coordenação pedagógica da AMAN e suas atribuições, aspectos estes considerados fundamentais para a compreensão do objeto de estudo, assim como fez-se uma rápida alusão às particularidades da especialização *lato sensu* em coordenação pedagógica ofertada pelo Exército Brasileiro aos seus profissionais.

Na sequência, apresentou-se uma revisão da literatura a partir de pesquisas em bases de dados acerca de estudos já realizados que poderiam trazer contribuições para a temática em voga. Complementando a fundamentação teórica, foram explorados os principais conceitos que compõem os estudos que têm se voltado ao tema da formação docente e desenvolvimento profissional, com ênfase para a coordenação pedagógica, baseando-se em autores que vêm discutindo essas temáticas. A pesquisa bibliográfica abrangeu também a análise de documentos oficiais do Exército Brasileiro, tais como leis e regulamentos, com a finalidade de esclarecer as normas e critérios que delimitam o trabalho dos coordenadores pedagógicos em uma instituição de ensino superior militar.

O quarto capítulo foi destinado à descrição do percurso metodológico, que voltou-se para uma abordagem qualitativa de pesquisa. Os dados foram coletados por meio do instrumento de pesquisa questionário, possibilitando, assim, a consecução dos objetivos propostos no estudo. Também foi realizado um grupo de discussão, a fim promover uma abordagem mais aprofundada do tema por meio da interlocução direta com os participantes do estudo. Os dados colhidos passaram por uma pré-análise, exploração e tratamento.

A análise e discussão dos dados obtidos foi apresentada no quinto capítulo, visando esclarecer as questões propostas como objetivos do estudo. Ao final, foram expostas as considerações finais, onde retomou-se os principais enfoques discutidos na análise, e foram colocadas as conclusões do pesquisador com relação ao tema da pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO E O EXÉRCITO BRASILEIRO

Tendo em vista as especificidades da educação no Exército Brasileiro e na AMAN, instituição de ensino militar campo da pesquisa, torna-se adequado apresentar uma descrição sintetizada do contexto que delimita a atuação dos coordenadores pedagógicos no referido espaço escolar.

Será realizada uma breve descrição da política de ensino no Exército Brasileiro, a estruturação de seu sistema de ensino, assim como a organização e as peculiaridades da instituição alvo da pesquisa, a AMAN, com a finalidade de esclarecer a conjuntura de atuação profissional dos coordenadores pedagógicos. Além disso, serão abordados alguns aspectos da cultura institucional do Exército Brasileiro, uma vez que se trata de um fator que influencia diretamente o pensamento e o comportamento de seus integrantes em seu ambiente de trabalho.

Para consecução da proposta, procedeu-se a uma vasta busca nas legislações de ensino do Exército Brasileiro, bem como nos regulamentos internos da AMAN, procurando nesses documentos oficiais, elementos que caracterizassem melhor a escola militar em que os coordenadores pedagógicos trabalham. Segundo Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...]”. Por se tratar de um sistema de ensino regulado por lei específica, este detém especificidades que necessitam serem expostas para a compreensão da pesquisa.

Portanto, os seguintes materiais foram verificados: Política de Ensino e Diretriz Estratégica do Ensino do Exército (Portaria nº 715, de 06 dezembro de 2002); Lei do Ensino no Exército Brasileiro (Lei nº 9786, de 08 de fevereiro de 1999); Normas para a Gestão Escolar no Exército Brasileiro (Portaria nº 72, de 22 de março de 2018); Portaria de Criação do Curso de Coordenação Pedagógica do Exército Brasileiro (Portaria nº 116 e 117, ambas de 10 de junho de 2020); Instruções Reguladoras do Ensino por Competências - Currículo e Avaliação (Portaria nº 125, de 23 de setembro de 2014); Normas de Avaliação da Aprendizagem (Portaria nº 144, de 27 de novembro de 2014); Normas para a Construção de Currículos (Portaria nº 142, de 21 de junho de 2018); Normas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (Portaria nº 338, de 19 de dezembro de 2019); Regulamento da AMAN (Portaria nº 1357, de 06 de novembro de 2014) e Regimento Interno da AMAN (Boletim Interno DESMIL nº 18, de 12 de março de 2015). Em relação à cultura

institucional, foram ainda consultadas algumas referências sobre o assunto nas principais bases de dados de pesquisas brasileiras acerca deste tema específico.

2.1 A Política de Ensino do Exército Brasileiro

Através da Portaria nº 715, de 06 de dezembro de 2002, o Exército Brasileiro estabeleceu a sua política de ensino, tendo como orientação geral a condução do ensino como uma atividade prioritária capaz de manter atualizados os recursos humanos, consoante a evolução e o progresso em todos os campos do conhecimento (BRASIL, 2002, p. 01).

Além disso, orienta a utilização, pelo professor/instrutor, de técnicas pedagógicas que visem a estimular o aluno na busca do conhecimento, atuando como facilitador da aprendizagem e avaliador do desempenho, de forma a constituir-se num agente eficaz na produção dos resultados almejados no processo educacional.

A política de ensino no Exército Brasileiro considera o aluno como figura central de todo o processo didático-pedagógico, e disponibiliza a este “[...] as condições necessárias ao desenvolvimento de seu pensamento criativo e espírito crítico, baseado na experimentação, objetivando superar os constantes desafios das atividades cotidianas” (BRASIL, 2002, p. 01). Além disso, é estimulada a utilização de novas tecnologias, particularmente na área de informática, como ferramenta de transmissão de informação nos cursos e estágios realizados de forma presencial ou pelo sistema de ensino a distância, servindo de apoio na individualização da aprendizagem.

Na portaria também são listados os objetivos da Política de Ensino no Exército Brasileiro, dos quais se ressaltam:

- a. 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.
- b. Atender às necessidades em recursos humanos profissionais do Exército, situando-os na sua época, calcados nos princípios da moral e da ética militares e de acordo com os valores históricos e culturais do Exército e do povo brasileiro.
- c. Proporcionar ensino de formação, aperfeiçoamento e especialização para os Quadros e de altos estudos para oficiais, buscando atingir alto nível de capacitação operacional e tecnológica.
- d. Buscar o permanente aperfeiçoamento profissional e proporcionar uma base humanística, filosófica, científica e tecnológica, necessária à cultura técnico-profissional do militar.
- e. Estimular o estudo e o desenvolvimento da liderança em todas as linhas e ciclos de ensino.
- f. Preservar a unidade de doutrina em todo o Exército, mediante a integração dos currículos do Sistema de Ensino e dos programas-padrão do Sistema de Ensino Militar.
- g. Implementar o ensino e o emprego do equipamento, em correspondência com os fatores operacionais peculiares a cada área estratégica.

- h. Aplicar nas atividades de ensino e adestramento, dados de planejamento, estruturas e organizações que reproduzam a realidade vivida.
- i. Ministrando o ensino preparatório, quando necessário, para candidatos à matrícula em cursos.
- j. Conduzir o ensino assistencial nos níveis fundamental e médio.
- l. Estimular, em todas as linhas e ciclos de ensino, o estudo da história militar, valorizando as características inerentes à formação da Força Terrestre.
- m. Participar do esforço nacional de modernização, mediante a implantação dos princípios de Administração pela Qualidade Total em todas as atividades pertinentes ao Sistema de Ensino.
- n. Contribuir com as ações governamentais na área do ensino, ampliando o relacionamento do pessoal do Exército com o meio educacional. (BRASIL, 2002, p. 02)

Destaca-se também a orientação de desenvolver, em todos os níveis, atitudes favoráveis à autoaprendizagem, condição essencial para um processo de educação continuada, indispensável para manter os recursos humanos em constante adaptação às novas tecnologias e aos novos conhecimentos. Em outro documento base das Forças Armadas Brasileiras, o Estatuto dos Militares (Lei nº 6880, de 09 de dezembro de 1980), é reforçada a ideia de capacitação continuada, onde seu artigo 27º, item VI, afirma que uma das manifestações essenciais do valor militar é o aprimoramento técnico-profissional.

2.2 O Sistema de Ensino do Exército Brasileiro

A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/96), diz em seu artigo 83º, que o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino. O Parecer nº 808, de 06 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, também aborda a autonomia acerca do ensino militar:

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. 04).

O Sistema de Ensino do Exército está ancorado sob a Lei nº 9786, de 08 de fevereiro de 1999, e compreende as atividades de educação, de instrução e de pesquisa, realizadas nos estabelecimentos de ensino e institutos de pesquisa do Exército Brasileiro. Proporciona aos seus integrantes uma educação continuada e progressiva, permitindo capacitações específicas nos diversos níveis de exercício da profissão militar.

Este Sistema procura motivar um aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência dos componentes da Força Terrestre. Além disso, busca-se a integração com a educação nacional, através de algumas ferramentas institucionais, como a

atribuição de titulações e graus universitários próprios ou equivalentes aos de outros sistemas de ensino.

O ensino no Exército deve assegurar a seu pessoal, por meio dos seus diferentes cursos, base humanística, filosófica, científica e tecnológica, política e estratégica, para permitir o acompanhamento da evolução das diversas áreas do conhecimento, o inter-relacionamento com a sociedade. (BRASIL, 1999, p. 01).

O ensino no Exército Brasileiro é dividido em quatro Linhas de Ensino Militar, a saber: Bélico, destinada à qualificação continuada de pessoal necessário à direção, ao preparo e ao emprego da Força Terrestre; Científico-Tecnológico, destinada à qualificação continuada de pessoal necessário à direção e à execução das atividades científico-tecnológicas; de Saúde, destinada à qualificação continuada de pessoal necessário à direção e à execução das atividades de saúde; e Complementar, destinada à qualificação continuada de pessoal necessário ao desempenho de atividades não enquadradas nas linhas anteriores e definidas em legislação específica. As modalidades ofertadas englobam a formação, aperfeiçoamento, especialização, extensão, graduação, altos estudos e preparação. A Tabela 1 apresenta as linhas de ensino militar, bem como as principais escolas de formação e suas respectivas áreas do conhecimento:

TABELA 1 - LINHAS DE ENSINO MILITAR

LINHA DE ENSINO MILITAR	PRINCIPAIS ESCOLAS DE FORMAÇÃO	PRINCIPAIS ÁREAS DO CONHECIMENTO
Bélico	AMAN; CPOR; EsSA; EsSLog	-Armas de Infantaria; Cavalaria; Artilharia; Engenharia; Comunicações -Serviço de Intendência -Quadro de Material Bélico
Científico-Tecnológico	IME	-Serviço de Engenheiros Militares (Engenharia Cartográfica; Engenharia de Computação; Engenharia de Comunicações; Engenharia Elétrica; Engenharia de Fortificação e Construção; Engenharia Eletrônica; Engenharia Mecânica; Engenharia de Materiais; Engenharia Química)
Saúde	EsSEx	-Serviço de Saúde (Medicina; Odontologia; Enfermagem; Técnico em Enfermagem)
Complementar	EsFCEx	-Quadro Complementar de Oficiais (Administração; Ciências Contábeis; Comunicação Social; Direito; Economia; Enfermagem; Estatística; Informática; Magistério; Psicologia; Pedagogia; Veterinária) -Serviço de Assistência Religiosa (Capelão Militar)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

O Sistema de Ensino do Exército tem como público-alvo seu efetivo profissional, formado pelos oficiais, sargentos, cabos e soldados e também um nicho civil, abrangendo os alunos dos diversos Colégios Militares do Exército Brasileiro. Sendo uma instituição com presença física em todos os estados brasileiros, seu público-alvo encontra-se espalhado nas mais diversas regiões do país. Segundo LUCHETTI (2006, p. 123), o Sistema de Ensino do Exército:

[...] fundamenta-se nos seguintes princípios: integração nacional; seleção por mérito individual do profissional; profissionalização continuada e progressiva; avaliação integral, continuada e cumulativa; pluralismo pedagógico (ensino presencial e a distância, valendo-se de inúmeros processos de técnicas de ensino); estímulo ao auto aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência; e equivalência com os demais sistemas de ensino do país, no que se refere à graduação (bacharelado) e às titulações de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Freire Junior (2020) afirma que a expressão educação militar é somente aplicada aos processos educacionais que transcorrem nas organizações militares pertencentes às Forças Armadas (Marinha do Brasil, Exército Brasileiro e Força Aérea Brasileira) e às Forças Auxiliares (Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar). Fonseca (2016, p. 08) ressalta que educação militar é “aquela desencadeada nas instituições militares organizadas com vistas a perpetuar valores e saberes selecionados como necessários à construção social do sujeito militar ou, melhor dizendo, na constituição de uma identidade militar”.

Luchetti (2006, p. 127-128) nos esclarece que a “[...] educação militar reveste-se de preceitos particulares próprios da natureza específica do sistema”. Como citado anteriormente, o artigo 83º da LDB/96 assegura total autonomia ao Exército Brasileiro acerca do ensino em suas escolas militares, podendo a instituição decidir acerca do currículo escolar, do processo pedagógico, da ideologia e dos valores a serem cultuados.

A educação militar valoriza diversas atitudes e comportamentos nos concludentes de suas modalidades de ensino, tais como: a integração permanente com a sociedade; preservação das tradições nacionais e militares; educação integral; assimilação e prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares; condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais; atualização científica e tecnológica; e desenvolvimento do pensamento estruturado. Em sua organização prática, integram o Sistema de Ensino do Exército:

- I - Estado-Maior do Exército, órgão de direção central, a quem compete formular a política de ensino e suas respectivas diretrizes estratégicas e planejar, organizar, coordenar e controlar funcionamento do Sistema;
- II - Departamento de Ensino e Pesquisa, órgão de direção setorial, responsável pela Linhas de Ensino Militar Bélico, de Saúde e Complementar, competindo-lhe planejar, organizar, coordenar e controlar as atividades de ensino e de pesquisa dos órgãos que integram estas Linhas;

III - Secretaria de Ciência e Tecnologia, órgão de direção setorial, responsável pela Linha de Ensino Militar Científico-Tecnológico, competindo-lhe planejar, organizar, coordenar e controlar as atividades de ensino e de pesquisa dos órgãos que integram esta Linha;

IV - órgãos técnico-normativos, competindo-lhes dirigir, orientar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino e de pesquisa em organizações diretamente subordinadas ou em organizações para este efeito, vinculadas;

V - Institutos de pesquisa, competindo-lhes realizar estudos e pesquisas com o propósito de dotar o Exército de novas técnicas e de novos materiais;

VI - Estabelecimentos de ensino, competindo-lhes planejar, administrar e avaliar o ensino e a aprendizagem, fornecendo informações aos escalões superiores sobre a execução do processo com o objetivo de aprimorá-lo constantemente. (BRASIL, 1999, p. 02)

No que tange especificamente ao Ensino Superior Militar, verifica-se que os cursos de graduação e pós-graduação do Exército Brasileiro são regidos pela Portaria nº 135, de 31 de outubro de 2006. Esta legislação descreve 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 Brasileiro, quanto a preparação e capacitação de seu pessoal” (BRASIL, 2006, p. 17). Dentre as diversas metas estipuladas, destaca-se:

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, valendo-se de processos e sistemáticas similares aos meios acadêmicos nacional e internacional. (BRASIL, 2006, p. 17)

Freire Junior (2020, p. 32) ressalta que estas metas têm o objetivo de contribuir na promoção e desenvolvimento de competências particulares, “[...] 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”.

Esta breve exposição acerca do Sistema de Ensino do Exército evidencia a importância da educação militar, não apenas para a qualificação dos recursos humanos destinados ao exercício das atividades militares, mas como elemento essencial na constituição da identidade militar e fortalecimento da cultura institucional.

Na sequência, aborda-se a formação dos coordenadores pedagógicos, no sentido de esclarecer como ocorre a especialização em coordenação pedagógica dentro do Exército Brasileiro, assunto que servirá como uma das referências para a discussão dos dados obtidos.

2.3 A formação de coordenadores pedagógicos no Exército Brasileiro

A Gestão do Ensino no Exército Brasileiro é uma ação complementar à ação de comando em todos os níveis, “caracterizando-se pelo exercício da autoridade, pelo conhecimento dos aspectos peculiares ao processo educacional e pela busca da integração e da interação interpessoal” (BRASIL, 2018, p. 05). De acordo com o artigo 3º, da Portaria nº 72, de 22 de março de 2018 (Normas para a Gestão Escolar no Exército Brasileiro), a qualidade do ensino militar, fundamenta-se, dentre outros fatores, na capacitação, estímulo e acompanhamento dos corpos docente e discente.

Ainda nesse documento, para atingir a qualidade no ensino, torna-se imprescindível a prática de determinados princípios que caracterizam o processo educacional, e dentre estes, destaca-se a valorização dos recursos humanos, na qual “[...] consideram-se as diferentes experiências dos partícipes do processo educacional, visando ao seu permanente desenvolvimento e aperfeiçoamento” (BRASIL, 2018, p. 05).

A capacitação dos agentes de ensino, diretos e indiretos, fundamental para a consecução dos objetivos educacionais do Exército Brasileiro, contínua e progressiva, abrange os seguintes cursos e estágios:

- I - Cursos de Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia Escolar: destinados a oficiais das Armas, do Quadro de Material Bélico, do Serviço de Intendência e do Quadro Complementar de Oficiais das áreas de Magistério, Psicologia e Pedagogia, para preenchimento de cargos nas Divisões de Ensino;
- II - Curso de Auxiliar de Ensino: destinado a sargentos aperfeiçoados, habilitando os a ocupar cargos de auxiliar das Seções de Coordenação Pedagógica, Seções Psicopedagógicas e de monitor dos estabelecimento de ensino com encargos de ensino;
- III - Estágio de Administração Escolar: destinado aos oficiais nomeados Comandantes, Chefes ou Diretores de Estabelecimentos de Ensino/Centros de Instrução e Chefe da Divisão de Ensino, realizado na modalidade de Ensino a Distância;
- IV - Estágio de Atualização Pedagógica Nível I: destinado aos oficiais especialistas em educação que se encontram no exercício de funções em qualquer organização militar e realizado anualmente, de forma presencial;
- V - Estágio de Atualização Pedagógica Nível II: destinado ao corpo docente, de caráter continuado, realiza-se ao longo do ano letivo, nos mesmos moldes da instrução de quadros e sob responsabilidade do Diretor de Ensino, incluso no Plano Geral de Ensino da organizações militares; e
- VI - Outros cursos e estágios: destinados a incentivar o aperfeiçoamento profissional dos agentes diretos (corpo docente) e indiretos (corpo técnico-administrativo). (BRASIL, 2018, p. 06)

O Curso de Coordenação Pedagógica é ministrado no Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC). Esta organização militar foi criada com o objetivo de ser um centro de estudos do comportamento humano, formando militares para desempenhar funções no campo das ciências sociais e humanas dentro das Forças Armadas e Auxiliares. O

desenvolvimento de pesquisas e a prática do ensino norteiam as atividades do estabelecimento de ensino.

A normalização do Curso de Coordenação Pedagógica encontra-se documentada na Portaria nº 116 e 117, ambas de 10 de junho de 2020. O curso tem como área de atuação a educação, sendo ministrado na modalidade de especialização *lato sensu*. Tem por objetivo habilitar oficiais para ocupar cargos e desempenhar funções de chefe de divisões, seções e subseções de Ensino, de Pós-Graduação, de Técnica de Ensino, de Coordenação Pedagógica, de Supervisão Escolar, de Planejamento, de Avaliação, e executar as demais atividades de coordenação, de assessoramento pedagógico e de pesquisa nos estabelecimentos de ensino e nos Órgãos Gestores do Sistema de Ensino do Exército Brasileiro (BRASIL, 2016, p. 04).

Seu público-alvo são Tenentes-Coronéis, Majores e Capitães aperfeiçoados das Armas, do Quadro de Material Bélico, do Serviço de Intendência e do Quadro de Engenheiros Militares e Tenentes-Coronéis, Majores e Capitães aperfeiçoados do Quadro Complementar de Oficiais (QCO), das especialidades de Magistério e Pedagogia.

A duração é de 40 (quarenta) semanas divididas em 2 fases: 1ª fase com educação a distância, com duração máxima de 20 (vinte) semanas; e 2ª fase presencial, para os aptos na 1ª fase, realizada no CEP/FDC, com duração máxima de 20 (vinte) semanas. Na Tabela 2, discrimina-se as disciplinas e cargas horárias do curso, dados do ano de 2021.

TABELA 2 - DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA DO CURSO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO EXÉRCITO BRASILEIRO

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Introdução ao Estudo da Pedagogia	45 horas
Metodologia da Pesquisa Científica I e II	75 horas
Fundamentos da Educação	75 horas
Fundamentos do Pensamento Social para a Educação	45 horas
Psicologia Educacional	45 horas
Avaliação da Aprendizagem e dos Conteúdos Atitudinais	75 horas
Noções de Currículo e Didática	75 horas
Fundamentos da Gestão Escolar	75 horas
Teoria e Prática da Educação Militar I e II	120 horas
Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	45 horas
TOTAL	675 horas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

As competências profissionais a serem desenvolvidas no curso são: Assessorar o Diretor de Ensino em relação às atividades de ensino; Realizar a gestão dos recursos humanos envolvidos nas atividades de ensino; Assessorar o Diretor de Ensino quanto às necessidades de melhorias na infraestrutura de ensino; Supervisionar as atividades de ensino; Elaborar e atualizar normas, instruções reguladoras e outros documentos de ensino; Realizar atividades de acompanhamento pedagógico; Confeccionar documentos voltados ao planejamento das atividades de ensino; Realizar atividades voltadas à avaliação da aprendizagem; Realizar atividades voltadas à avaliação dos conteúdos atitudinais; Realizar atividades relacionadas à pesquisa científica; Chefiar ou integrar seções e subseções voltadas à coordenação de cursos e estágios, presenciais e/ou ensino à distância, do Sistema de Ensino do Exército; Chefiar ou integrar seções e subseções voltadas às necessidades administrativas do aluno; Chefiar ou integrar seções e subseções no Sistema Colégio Militar do Brasil; e realizar atividades nos órgãos do Sistema de Ensino do Exército Brasileiro.

A abordagem acerca da especialização em coordenação pedagógica dentro do Exército Brasileiro indica uma formação abrangente, tendo em vista a complexidade das funções a serem exercidas por este profissional. No próximo tópico são detalhados os aspectos que envolvem o ensino superior na AMAN, suas especificidades, assim como questões relevantes sobre a função de coordenador pedagógico dentro deste estabelecimento de ensino, no sentido de esclarecer o contexto de atuação dos sujeitos participantes deste estudo.

2.4 A Academia Militar das Agulhas Negras

O Curso de Formação e Graduação do Oficial de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro é ministrado na AMAN, devendo estar consoante com a legislação de ensino superior no Brasil, conforme estabelecido da Lei de Ensino do Exército (BRASIL, 1999). Este curso tem como principal objetivo, de acordo com as Normas de Formação e Graduação:

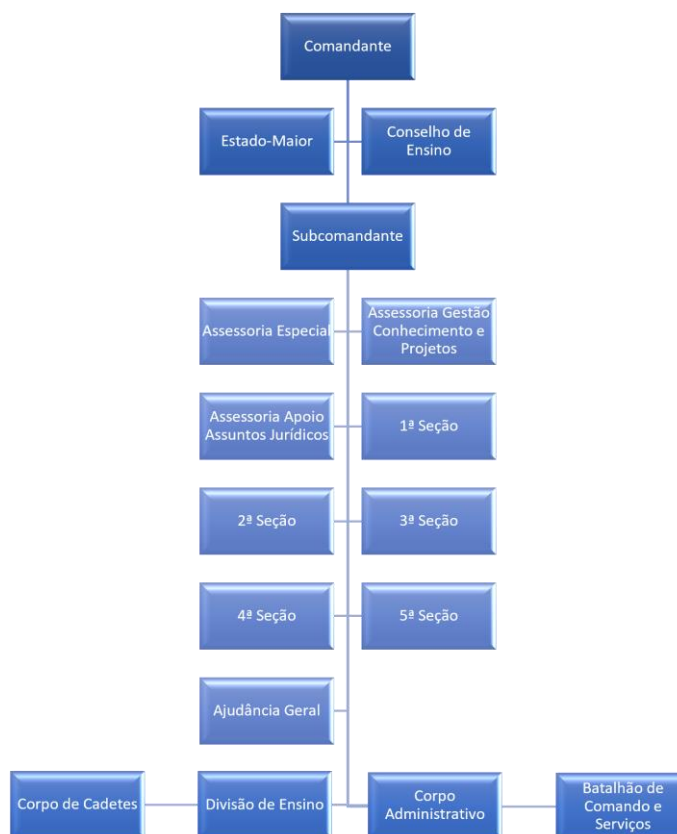
[...] a graduação do bacharel em ciências militares, com a qualificação para a ocupação de cargos militares e o desempenho de funções próprias de Tenente e Capitão não aperfeiçoado, propiciando ainda uma formação cultural e o embasamento necessário ao prosseguimento da carreira e tem por finalidade a formação doutrinária e a preparação dos planejadores e gestores dos recursos colocados à disposição da Força Terrestre para o cumprimento de sua missão constitucional. (BRASIL, 2013, p. 08)

A Academia Militar das Agulhas Negras, desde o ano de 1944, localiza-se no município de Resende - RJ, ao sopé da Serra da Mantiqueira. A maior elevação deste monte, denominada Pico das Agulhas Negras, deu o nome à escola militar estudada.

A AMAN está subordinada ao DECEX e à DESMIL, e tem aproximadamente 500 (quinhentos) docentes ligados diretamente ao ensino militar e acadêmico e cerca de 1600 (mil e seiscentos) cadetes. A instituição ocupa uma área de aproximadamente 67 (sessenta e sete) quilômetros quadrados e conta com diversas instalações físicas que atendem todas as necessidades de formação do futuro oficial do Exército Brasileiro.

Dispõe de um vasto Campo de Instrução, onde são simulados os combates através de exercícios no terreno. Além disso, conta com diversas edificações localizadas em seus Conjuntos Principais I e II, que abrigam dois pátios de formaturas, a Divisão de Ensino, o Corpo de Cadetes, o Estado-Maior e o Corpo Administrativo. A estrutura possui também: dois robustos refeitórios que comportam os milhares de cadetes; dormitórios; o Auditório General Médici; o Teatro General Leônidas, o segundo maior da América Latina, dentre outras instalações. No entorno dos Conjuntos Principais, a AMAN tem uma Seção de Educação Física, de Instrução Especial, de Equitação, o Polígono de Tiro e os Parques de ensino técnico-profissional de todos os cursos. A Figura 1 apresenta com mais detalhes a sua estrutura organizacional:

FIGURA 1 - ORGANOGRAMA DA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Considerada a maior Academia Militar da América Latina e a segunda maior do mundo, a AMAN possui uma estrutura de ensino complexa e repleta de particularidades, que serão detalhadas no subtópico abaixo.

2.4.1 O ensino na AMAN

A estrutura organizacional do ensino na AMAN é formada por uma Direção de Ensino, representada pela figura do Comandante da Academia, que tem a responsabilidade de planejar, administrar e avaliar o ensino, bem como incentivar e propiciar a realização do aprimoramento técnico do corpo docente; uma Subdireção de Ensino, gerenciada pelo Subcomandante da AMAN; uma Divisão de Ensino; um Corpo de Cadetes; um Conselho de Ensino e diversos setores de apoio (Seção de Pesquisa Acadêmica e Doutrina, Seção de Mídias, Seção de Coordenação Pedagógica, Seção Psicopedagógica, dentre outras).

O currículo da AMAN engloba cerca de 41 (quarenta e uma) disciplinas de cunho técnico-profissional, como Técnicas Militares, Emprego Tático, Organização, Preparo e Emprego da Força Terrestre, Liderança Militar, ministradas pelo Corpo de Cadetes (setor de ensino militar), e 24 (vinte e quatro) disciplinas ditas universitárias, tais como Economia,

Estatística, Filosofia, Psicologia, História, Relações Internacionais, Geopolítica, Didática e Direito, ministradas pela Divisão de Ensino (setor de ensino acadêmico).

A carga horária geral do curso da AMAN tem cerca de 8100 (oito mil e cem) horas, possuindo um corpo docente de aproximadamente 500 professores/instrutores responsáveis pelas disciplinas do ensino militar e acadêmico, para atender a formação dos cerca de 1600 (mil e seiscentos) cadetes.

O curso de Formação e Graduação do Oficial de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro tem a duração total de 05 (cinco) anos, sendo que o 1º ano do curso é realizado na EsPCEEx, em Campinas – SP. O referido ano tem o objetivo realizar uma “preparação acadêmica massificada e a iniciação aos fundamentos das Ciências Militares” (BRASIL, 2013, p. 09).

Os quatro anos seguintes do curso são realizados nas instalações da própria AMAN, sendo divididos em duas etapas. A primeira etapa é o 1º ano da AMAN (2º ano do curso de formação), chamada de Curso Básico. Sua principal meta é a promoção de um conhecimento militar comum a todos os cadetes, sem diferenciação de assuntos ou conteúdos de aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 09). A grade curricular desta etapa é formada pelas seguintes disciplinas: Iniciação à Pesquisa Científica, Economia, Estatística, Filosofia, Química, Cibernética, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. As disciplinas de cunho militar são: Técnicas Militares, Emprego Tático, Tiro, Treinamento Físico Militar, Comunicações, Utilização do Terreno e Logística Militar.

A segunda etapa, que se inicia ao final do 1º ano da AMAN, é marcada pela escolha dos cadetes de sua especialização bélica. Sete especialidades são oferecidas, a saber: Arma de Infantaria, Arma de Cavalaria, Arma de Artilharia, Arma de Engenharia, Arma de Comunicações, Serviço de Intendência, e Quadro de Material Bélico. Esta escolha é realizada de acordo com a ordem de classificação dos cadetes até então, que é obtida através de um sistema meritocrático. Como as vagas em cada especialização são limitadas, os primeiros colocados têm todas as possibilidades de escolha e, à medida que as vagas vão sendo preenchidas, os demais cadetes ficarão limitados em suas escolhas, podendo ter que cursar uma especialização da qual não tinha interesse inicialmente. Após a definição da especialização, os cadetes passam os três anos seguintes dentro de cada curso.

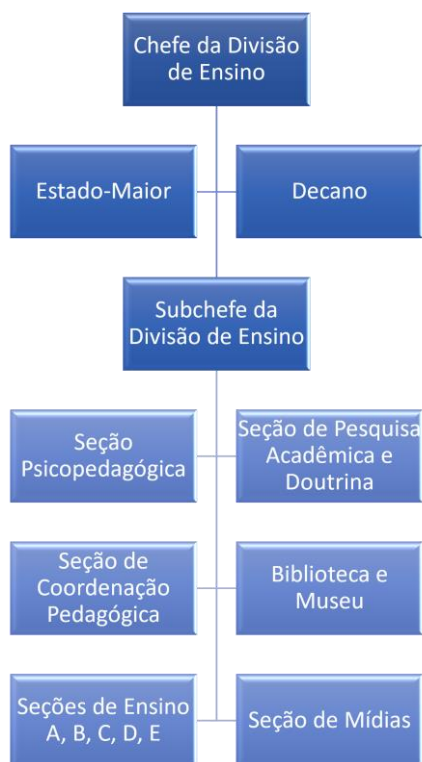
Nos 2º, 3º e 4º anos da AMAN é complementada a formação militar dos dois primeiros anos, bem como os cadetes se habilitam para o desempenho das diversas funções como oficiais do Exército Brasileiro. Para esta etapa de formação do futuro oficial, a Portaria nº 223 do DECEEx, de 14 de dezembro de 2016, orienta: “[...] formar uma personalidade

militar básica, com estrutura ética sólida e baseada no desenvolvimento de conteúdos atitudinais” (BRASIL, 2016, p. 08).

Cada curso de especialização possui suas disciplinas de cunho técnico-profissional específicas, porém a formação universitária é única, sendo ministradas as seguintes disciplinas nesta segunda etapa: Língua Inglesa, Língua Espanhola, História Militar Geral e do Brasil, Metodologia do Ensino Superior, Iniciação à Pesquisa Científica, Direito Penal Militar, Direito Administrativo, Relações Internacionais, Geopolítica, Administração, Direito, Psicologia e Sociologia.

Como descrito anteriormente, a Divisão de Ensino é o setor responsável pelas disciplinas acadêmicas, sendo composta por diversas seções, conforme a Figura 2:

FIGURA 2 - ORGANOGRAMA DA DIVISÃO DE ENSINO DA AMAN



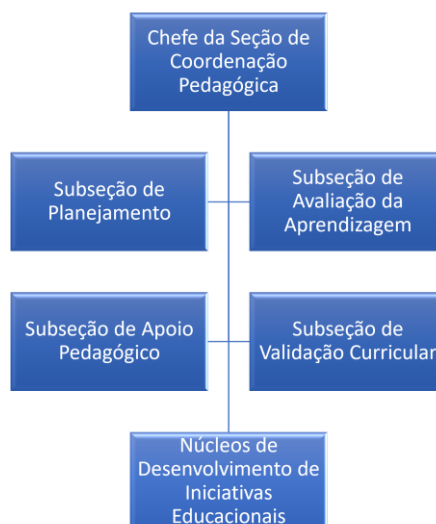
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Como abordaremos a seguir, para dar suporte a todo esse aparato educacional, a Divisão de Ensino da AMAN conta com uma Seção de Coordenação Pedagógica, cujas atribuições são consideravelmente desafiadoras e complexas.

2.4.2 A coordenação pedagógica da AMAN

Escopo da presente pesquisa, a Seção de Coordenação Pedagógica está subordinada à Divisão de Ensino da AMAN, e tem a missão de planejar, acompanhar, avaliar e validar, de acordo com as normas vigentes e em seu nível, as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pela Divisão de Ensino e pelo Corpo de Cadetes e assessorar a Direção de Ensino no que concerne aos assuntos que envolvam o processo educativo conduzido na AMAN. A Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN é subdividida em: Subseção de Planejamento, Subseção de Avaliação da Aprendizagem, Subseção de Apoio Pedagógico e Subseção de Validação Curricular, além dos Núcleos de Desenvolvimento de Iniciativas Educacionais. A Figura 3 mostra a organização da Seção:

FIGURA 3 - ORGANOGRAMA DA SEÇÃO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA AMAN



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

De acordo com o artigo 41º do Regimento Interno da AMAN, em sua folha número 22, cabe à SCP:

- I – elaborar e atualizar os documentos básicos de ensino de responsabilidade da AMAN;
- II – planejar, coordenar, controlar e avaliar as atividades do ensino–aprendizagem na AMAN, aplicando e atualizando os instrumentos necessários;
- III – compatibilizar as atividades de ensino e instrução com as disponibilidades financeiras e materiais a elas destinadas;
- IV – acompanhar aulas e instruções visando ao aprimoramento das práticas adotadas no processo ensino-aprendizagem;
- V – planejar, coordenar e controlar as atividades do Estágio de Atualização Pedagógica;
- VI – participar das reuniões de cunho pedagógico no âmbito da AMAN;
- VII – participar de ações e atividades voltadas ao aperfeiçoamento do corpo docente;
- VIII – assessorar o Diretor de Ensino nos assuntos de natureza pedagógica, em conjunto com a Seção Psicopedagógica; e

IX – estimular a troca de experiências pedagógicas entre as diversas Seções, Cadeiras e Cursos da AMAN. (BRASIL, 2015, p. 22)

Além das atribuições citadas acima, o artigo 22º do Regulamento da AMAN, em sua folha número 10, impõe as seguintes incumbências à SCP:

- I - planejar, coordenar, controlar e avaliar as atividades de ensino e de aprendizagem, através da aplicação e atualização dos instrumentos necessários;
- II - controlar a execução do Plano Geral de Ensino, Currículos e Planos de Disciplina e dos demais documentos de ensino sob responsabilidade da AMAN;
- III - difundir as notas de provas e da classificação dos alunos, após aprovação do Diretor de Ensino;
- IV - manter o sigilo nos assuntos referentes a provas;
- V - emitir parecer técnico quanto às propostas de provas e pedidos de revisão, antes da apreciação pelo Chefe da Divisão de Ensino; e
- VI - realizar pesquisas educacionais. (BRASIL, 2014, p. 10)

A Subseção de Planejamento é o setor responsável pela planificação das atividades escolares do ano letivo subsequente na AMAN. Além disso, é encarregada de reajustar, quando houver necessidade, o planejamento do ano corrente, para que as atividades sejam realizadas com êxito. A principal atribuição dos coordenadores pedagógicos desta subseção está na elaboração do Plano Geral de Ensino (PGE). Neste complexo documento, são determinadas todas as atividades do ano letivo, assim como o direcionamento do planejamento, da gestão e da aplicação dos recursos orçamentários acerca da educação na AMAN. O PGE é participativo, com a colaboração dos setores educacionais, administrativos e logísticos da AMAN, sob gerenciamento geral dos coordenadores pedagógicos. Estes profissionais necessitam ter um nível adequado de flexibilidade, a fim de minimizar os reflexos negativos que as inserções ou supressões intempestivas de diversas atividades de contexto militar geral possam causar na aprendizagem. Além disso, os coordenadores pedagógicos da Subseção de Planejamento são responsáveis por acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas no Projeto Pedagógico da AMAN.

A Subseção de Avaliação da Aprendizagem tem a incumbência de validar os processos técnicos e pedagógicos das avaliações formais da AMAN, bem como controlar o sistema de lançamento de notas. Os coordenadores pedagógicos desta subseção devem planejar, organizar, orientar e coordenar as atividades referentes à elaboração, à aplicação e à correção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem na área cognitiva, em conformidade com o Plano de Avaliação da Aprendizagem da AMAN, assim como analisar tecnicamente as propostas de instrumentos e ferramentas que integram os Processos de Prova Formal das diversas disciplinas.

A Subseção de Apoio Pedagógico realiza a complexa missão de dar assistência didático-pedagógica aos mais de 500 (quinhentos) docentes e instrutores da AMAN na

execução das atividades planejadas, proporcionando o correto suporte educacional necessário para a efetiva consecução dos objetivos do processo de ensino e persecução do atendimento, pelo cadete, às competências profissionais desejadas. É responsável pelo acolhimento dos agentes de ensino recém-chegados na AMAN e pelo planejamento e execução do Estágio de Atualização Pedagógica. Esta atividade, de cunho preparatório e continuado, tem finalidade de atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas do corpo docente e abrange intensas atividades de formação continuada e acompanhamento ininterrupto de todos os professores e instrutores no transcorrer do ano letivo. Além disso, cabe a esta subseção o planejamento e coordenação das atividades de capacitação docente e supervisão escolar, assim como a organização de outras atividades educacionais, tais como simpósios e congressos.

A Subseção de Validação Curricular tem como tarefa principal a realização de pesquisas institucionais de avaliação do currículo, gestão escolar e práticas pedagógicas, permitindo a realimentação do processo de ensino na AMAN em geral e oferecendo subsídios à Direção de Ensino da AMAN para a validação do currículo do curso de formação de oficiais. Professores, agentes de ensino e cadetes são ouvidos, e planos de ação são montados visando a melhoria contínua da educação naquele estabelecimento de ensino. Além disso, cabe a esta subseção analisar, consolidar e enviar periodicamente aos órgãos superiores da AMAN os documentos de currículo de ensino e coordenar os trabalhos de avaliação institucional do ensino na AMAN pelo Sistema de Avaliação da Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento da Educação Superior Militar no Exército (CADESM).

Os Núcleos de Desenvolvimento de Iniciativas Educacionais são uma ferramenta da SCP para cumprir missões extras que forem impostas pela Direção de Ensino, com o objetivo de aprimorar seu processo educativo. Estes núcleos têm caráter diversificado e temporário, e constituição flexível, em face da missão, da disponibilidade de pessoal, da temporalidade e da natureza das tarefas que lhes couber.

O Quadro de Cargos Previstos (QCP) é um documento que expõe os requisitos necessários para a ocupação de uma função específica em determinada seção de um estabelecimento de ensino militar. De acordo com o QCP da AMAN (BRASIL, 2004), é possível afirmar que há 16 (dezesesseis) vagas nas Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN. Em relação às habilitações, o documento requer como obrigatório o Curso de Coordenação Pedagógica em 08 (oito) vagas, e desejável em 07 (sete) vagas. Além disso, 01 (um) vaga é destinada para graduado em Pedagogia e mestre em Educação (oficial técnico temporário).

A Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN é composta por oficiais da ativa formados na AMAN, oficiais da reserva remunerada ou reformados (formados pela AMAN ou do QCO), contratados como prestadores de tarefa por tempo certo (PTTC), oficiais da ativa do Quadro Complementar de Oficiais (QCO), oficiais da ativa do Quadro Auxiliar de Oficiais (QAO) e oficiais técnicos temporários. Trata-se, portanto, de um grupo com condição funcional, trajetória profissional e formação bastante diversificada.

Para elucidação, os oficiais de carreira formados pela AMAN têm origem bélica, e durante a carreira, realizam diversos tipos de especializações, tanto técnicas, quanto operacionais. No caso dos coordenadores pedagógicos da AMAN de origem bélica, estes podem ou não ter o Curso de Coordenação Pedagógica e/ou especializações civis em educação.

O Quadro Complementar de Oficiais (QCO) é composto por oficiais com curso superior, realizado em universidades civis, em diferentes áreas do conhecimento e especializações técnicas necessárias ao Exército Brasileiro (Quadro Complementar de Oficiais, 2017). O ingresso na carreira militar se dá através de concurso público. Após a aprovação, estes profissionais são capacitados e preparados para a vida militar por um ano na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx), em Salvador - BA. O QCO, portanto, é composto por militares com graduação civil e que ingressam no Exército Brasileiro de acordo com a demanda por profissionais de formação específica da Força Terrestre.

Os oficiais de carreira da reserva remunerada ou reformados que foram formados na AMAN e no QCO, contratados como prestadores de tarefa por tempo certo (PTTC), são militares aposentados e que foram contratados para uma tarefa específica, geralmente escolhidos por suas habilitações específicas e/ou experiência profissional para a função requerida. Assim como os coordenadores pedagógicos da AMAN de origem bélica, os coordenadores contratados no regime PTTC podem ou não ter o Curso de Coordenação Pedagógica e/ou especializações civis em educação. Normalmente este grupo é composto por oficiais que já fizeram parte da Divisão de Ensino, quando estavam no serviço ativo do Exército Brasileiro, ou seja, possuem experiência docente na AMAN.

Já o Quadro Auxiliar de Oficiais (QAO) é composto por militares que atingiram o oficialato após passar grande parte da carreira como sargentos e subtenentes. A formação inicial destes militares é bélica, em nível tecnológico, realizada em escolas militares como a EsSA (Escola de Sargentos das Armas), em Três Corações - MG e a EsSLog (Escola de Sargentos de Logística), localizada na cidade do Rio de Janeiro - RJ.

O oficial técnico é convocado para a prestação de serviço militar de natureza temporária (no máximo de oito anos) e de caráter voluntário. Este deverá ter a formação em nível superior, sendo contratado de acordo com as necessidades pontuais de cada organização militar.

Esta apresentação da estrutura do ensino na AMAN, bem como das atribuições e composição de sua Seção de Coordenação Pedagógica, evidencia a complexidade e multiplicidade das funções dos coordenadores na instituição. Indica ainda, que os coordenadores são profissionais de formações acadêmicas, situações funcionais e experiências na carreira variadas, o que infere também uma multiplicidade de perspectivas e posturas com relação à ação de coordenar o ensino.

2.5 A cultura institucional do Exército Brasileiro

O Exército Brasileiro é uma instituição nacional, pública, regular, permanente e com dois séculos de existência. Uma entidade provida de valores próprios e tradições, e que desenvolveu ao longo de sua história uma profunda e complexa cultura institucional e uma intrincada estrutura organizacional. Seus integrantes são constantemente socializados pela instituição, desde a formação inicial até a passagem para a reserva remunerada (aposentadoria). A análise da dinâmica de trabalho dos coordenadores pedagógicos da AMAN implica a compreensão da cultura institucional que permeia suas crenças, posicionamentos, atitudes, comportamentos e sentimentos diante de sua função profissional.

A percepção das organizações como culturas teve origem nos campos de estudo da Antropologia e da Sociologia, sendo posteriormente apropriada por outras ciências, como a Administração e a Educação. Em suas pesquisas sobre a cultura organizacional¹ nas escolas, Sarmiento (1994, p. 90) sintetiza este conceito do seguinte modo:

[...] domínio simbólico, integrado por crenças, assunções, valores, ritos e *artefactos*, construído historicamente através de um processo conflitual, e em estado permanente de uma dinâmica de reconstrução, através do qual os seres humanos estabelecem os protocolos para sua comunicação, ao nível grupal, organizacional ou societal.

Ainda segundo o autor, as culturas organizacionais resultam de formas específicas de interação, de processos de liderança, ou de formas apreendidas de comportamentos dos

¹ Embora mantendo no texto a expressão “cultura organizacional” utilizada pelo autor citado, no caso do Exército Brasileiro, considera-se que a expressão mais apropriada é “cultura institucional”. Na acepção de Silva Junior (2012, p. 04), “Uma instituição supõe permanência e transcendência. Ou seja, continuidade temporal e superação das contingências de seu tempo de manifestação; consolidação em si mesma e reconhecimento na consideração de todos”. Assim, o Exército Brasileiro é entendido como uma instituição, não uma organização.

diversos atores da organização. O conceito de cultura organizacional “é de uma utilidade tal no estudo das organizações que atinge o nível de insubstituibilidade” (SARMENTO, 1994, p. 88).

Além disso, o autor comenta que, ao abordar de modo cultural as diversas organizações, direciona-se a atenção para os aspectos simbólicos internos destes ambientes, bem como para a percepção de como os diversos atores atribuem significados às diferentes atividades do cotidiano organizacional. A visualização da organização como um sistema partilhado de significados permite a compreensão de como o ambiente organizacional influencia o comportamento de seus integrantes e vice-versa.

Com relação à cultura institucional no Exército Brasileiro, dois estudos trazem contribuições valiosas para a compreensão desta faceta da instituição. Santos (2012), em sua dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, analisou os processos de socialização, e seus contínuos reforços, a que ficam permanentemente submetidos os integrantes do Exército Brasileiro por meio das relações intersubjetivas que se desenvolvem no dia a dia da vida na caserna. Sua pesquisa trouxe à tona diversas características do Exército Brasileiro, seus principais valores, crenças e tradições, e como seus integrantes são socializados pela e na instituição.

Em uma passagem de sua pesquisa, aborda-se acerca da relação entre os militares e o Exército Brasileiro, observando como as mútuas influências moldam a cultura da instituição:

Instituição que atua transformando mentes e corações, e sendo também e ao mesmo tempo transformada por estas mesmas mentes e corações, oriundas muitas vezes de gerações distintas e distantes. Mentis e corações que necessitam se amoldar, e o fazem cada vez de forma mais ativa, isto é, também moldando, à uma Instituição altamente burocrática, austera, formal, regida de maneira inflexível pelos princípios da hierarquia e da disciplina, princípios estes que influenciam profundamente todas as suas relações, quer internas quer externas. (SANTOS, 2012, p. 47)

O autor afirma que o Exército Brasileiro é uma organização que preza o conservadorismo, a austeridade, além de diversos valores e tradições, os quais preserva cuidadosamente no cotidiano de suas práticas institucionais. Uma entidade tradicional, alicerçada nos princípios basilares da hierarquia e da disciplina, que dá alto valor aos conceitos de autoridade e ordem, e que tem bem delineados os papéis sociais a serem desempenhados por cada um de seus integrantes.

Destacou-se na pesquisa que o Exército Brasileiro tem a característica de ser uma instituição legalista, buscando obstinadamente regulamentar e padronizar todas as atividades e situações vividas na caserna:

[...] seus regulamentos preveem, em suas minúcias, ações, procedimentos e até sentimentos e valores. Há regulamentos para todas as situações, detalhadamente

explicativos na tentativa de nada deixar ao acaso, à criatividade ou à discricção de alguém. Qualquer nova situação já nasce com a forte tendência a positivar-se, isto é, padronizar-se e regular-se, regulamentando-se e fazendo obrigatória a partir daí a adoção de um tratamento estabelecido e pormenorizadamente detalhado em norma, traduzida esta por regulamentos, portarias, diretrizes e outros similares, por parte de todos os militares envolvidos em situações semelhantes, quando deve ser observada aquela exata forma prevista de resolver-se. (SANTOS, 2012, p. 64)

O Exército Brasileiro, devido à sua própria natureza de Força Armada, é uma instituição reservada, sendo avesso a investigações e pouco acessível ao público externo, “tornando-se desconhecido da sociedade e poder-se-ia dizer que até dele próprio, haja vista não haver registro de uma pesquisa interna que tenha investigado a fundo seus valores, suas crenças, posicionamentos, atitudes, comportamentos, sentimentos” (SANTOS, 2012, p. 15).

Além disso, o autor afirma que um dos principais atributos valorizados pelos diversos Exércitos do mundo é o da eficiência, devido a missão fim destas organizações, que é a guerra. Mesmo não estando em situações de conflito, a eficiência é constantemente buscada e treinada pelas instituições militares. “A eficiência, no Exército Brasileiro, se manifesta não somente pelos resultados, mas principalmente pela rigorosa e precisa observância dos procedimentos estabelecidos nas normas, nos regulamentos e nas diretrizes” (SANTOS, 2012, p. 233). Normalmente, o militar esmera-se no planejamento detalhado de todas as suas atividades e ações, não se sentindo confortável com o imprevisto e o inusitado.

No que diz respeito ao relacionamento da instituição para com seus integrantes, observa-se que o Exército Brasileiro é organizado e dotado de fortes meios institucionais de conformação de mentalidade e comportamento. Santos (2012, p. 175) afirma que “são poderosos e significativos os efeitos produzidos pelos princípios fundamentais da Instituição, a hierarquia e a disciplina, sobre o desenvolvimento da personalidade de um militar de carreira”.

Um traço característico dos integrantes das Forças Armadas, e que para muitos, é considerado um valor, é o cumprimento incontestemente das ordens emanadas. Militares normalmente executam rigorosamente as determinações recebidas de seus superiores de maneira rápida, eficiente e precisa, tanto no resultado, quanto na conduta. Para Santos (2012, p. 237):

O bom militar demonstra, nas mais corriqueiras situações e nas suas mais sutis ações e posturas, que tem profundamente interiorizado em sua psique, de maneira incontestemente, esses três dogmas sagrados para a Instituição: a hierarquia, a disciplina e a eficiência. Assim, o militar deve, sempre, quer seja nas situações formais quer seja nas mais informais, demonstrar de maneira cabal sua sujeição ao mais antigo e sua ascendência sobre o mais moderno, expressão da hierarquia e da disciplina, e sua rigorosa e precisa observância aos procedimentos estabelecidos nas normas, nos regulamentos e nas diretrizes, expressão da eficiência.

Uma segunda pesquisa que contribui para a compreensão das relações entre a cultura institucional e atuação dos coordenadores pedagógicos da AMAN é a tese de doutorado em Ciências Sociais de Miranda (2019), que aborda o processo de socialização militar na AMAN, num estudo com cadetes e instrutores daquele estabelecimento de ensino. O autor destaca que a AMAN, por ser o berço da formação de oficiais bélicos do Exército Brasileiro, possui uma forte cultura institucional, além de ter um papel crucial na estruturação social dos cadetes, que são os futuros oficiais.

O contato constante dos cadetes com seus instrutores, em regime prolongado de internato, sob rígido código de conduta e em aguda intensidade, esse conjunto de procedimentos aperfeiçoado ao longo de mais de dois séculos, proporciona as condições necessárias ao processo de construção do caráter militar dos futuros líderes da instituição (MIRANDA, 2019, p. 21).

É destacado na pesquisa que a socialização militar na AMAN ocorre através da educação, “onde os novos integrantes aprendem com os mais antigos a adotar, sistematicamente, os valores definidos pela instituição e a formar suas personalidades profissionais militares” (MIRANDA, 2019, p. 37). Portanto, instrutores e professores da AMAN, além de transmitirem os conhecimentos acerca de suas disciplinas, necessitam também desenvolver nos cadetes os valores e crenças prezados pelo Exército Brasileiro.

Miranda (2012, p. 57-58) traz à tona a questão da autonomia no campo militar, onde revela alguns aspectos da cultura da instituição:

[...] autonomia se traduz por maior liberdade para um militar agir no cumprimento do seu dever funcional, porém sempre balizado por regras restritivas emanadas por um superior hierárquico e pelo código de ética e valores militares [...] De forma semelhante podemos depreender que autonomia em excesso pode ferir a autoridade, a hierarquia e a disciplina, princípios basilares do militarismo.

Em relação ao conservadorismo da instituição, é citado um artigo de Raposo, Carvalho e Schaffel (2019, p. 72 *apud* MIRANDA, 2019, p. 246), que aponta uma ambivalência entre os militares: “[...] por um lado se reconhecem como um grupo profissional atento às características da sociedade atual e suas variações culturais e, por outro lado, recluso na caserna por um ‘senso de missão e uma ideia de vocação’ ”.

De acordo com Miranda, o Exército Brasileiro tem uma tendência ao fechamento, procurando suprir todas as necessidades dos seus integrantes, e que, normalmente, a instituição vê com ressalvas o estabelecimento de contato com pessoas ou entidades externas a ela. Porém, o autor nota uma gradual mudança deste aspecto, principalmente no campo educacional, ressaltando que “o Exército, que na década de 1970 via com maus olhos os oficiais que buscavam graduação ou pós-graduação fora da instituição, agora firma parcerias

com instituições para cursos e gratifica financeiramente os militares com certificação *stricto sensu* civis” (MIRANDA, 2019, p. 88).

O autor cita Castro (2004, p. 46 *apud* MIRANDA, 2019, p. 250) ao tecer considerações acerca da atividade militar sob o enfoque da coletividade:

[...] existe uma experiência totalizadora e básica para a identidade militar: a da proeminência da coletividade sobre os indivíduos. O resultado é a representação da carreira militar como uma “carreira total” num mundo coerente, repleto de significação e onde as pessoas “têm vínculos” entre si.

Os integrantes do Exército Brasileiro, ao cultuarem os mesmos valores, crenças e tradições, ao vestirem a mesma farda e realizar os mesmos rituais, independente de qual quartel do país estejam, se reconhecem e sentem que têm uma identidade comum. Como consequência, geralmente, o militar percebe-se como membro de uma equipe, na qual os objetivos maiores do grupo prevalecem sobre os interesses individuais.

Os estudos citados oferecem elementos para compreender a atuação dos coordenadores pedagógicos no contexto de uma cultura institucional que configura fortemente o trabalho, as funções e as relações de seus integrantes. Esta breve explanação acerca de elementos que engendram a cultura institucional do Exército Brasileiro, teve a finalidade de esclarecer algumas peculiaridades da instituição estudada e servirá de base para o entendimento de possíveis significados implícitos na análise das respostas dos participantes aos instrumentos de pesquisa aplicados no presente estudo.

No próximo capítulo, será abordado o resultado da revisão de literatura realizada, na qual buscou-se revelar um panorama das pesquisas sobre o tema da coordenação pedagógica em estabelecimentos militares e civis, bem como trazer as considerações dos principais autores que estudam esta temática.

3 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Esta revisão de literatura tem por objetivo apresentar o panorama das pesquisas sobre o tema estudado e as principais reflexões teóricas sobre os conceitos de formação docente e desenvolvimento profissional relacionados à coordenação pedagógica.

Entre os meses de junho e setembro de 2020, realizou-se uma revisão integrativa da literatura acerca do tema proposto nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU.

Primeiramente, verificou-se o que foi pesquisado a respeito dos temas: coordenação pedagógica, gestão escolar, ensino superior e ensino militar. Utilizaram-se para isso alguns descritores em todos os campos: coordenação pedagógica, formação continuada, ensino militar, educação militar e gestão escolar. Na consulta às bases de dados, foi delimitado o período do ano de 2012 ao ano de 2020, para os descritores coordenação pedagógica, formação continuada e gestão escolar. Em relação aos descritores ensino militar e educação militar, não foi delimitado intervalo de tempo, devido à escassez de pesquisas nestas áreas de estudo.

Logo após a identificação dos trabalhos por meio de buscas *online* nas referidas plataformas, a seleção dos trabalhos que auxiliaram este estudo se deu através de 03 (três) etapas: 1) foi examinado os títulos dos artigos, dissertações ou teses que apresentassem os termos descritores indicados, ou mesmo em combinação, dentro do período pré-definido na categoria “busca avançada”; 2) foram lidos os resumos cujos conteúdos sugerissem possíveis contribuições para o estudo; 3) foram selecionados e lidos os trabalhos identificados que pudessem contribuir com o presente estudo.

Na análise dos resultados apresentada, foi identificado, em primeiro lugar, o índice de ocorrências suscitadas a partir da inserção de um termo descritor específico. Quando não houve ocorrências significativas, os termos descritores foram considerados irrelevantes para esta pesquisa. Do contrário, quando houve um índice significativo de ocorrências, os resultados da busca com os termos descritores foram categorizados em dois tipos: pertinentes e não pertinentes. Em caso de pertinência, foram identificados quantos textos demonstraram, inicialmente por seus resumos, aparente nexos com o objeto desta pesquisa.

A primeira base de dados utilizada foi a da SciELO, um banco de dados que possui uma biblioteca eletrônica abrangendo periódicos científicos brasileiros e internacionais. Ao

selecionar o tipo ARTIGO, chegou-se aos seguintes números quantitativos apresentados na Tabela 3:

TABELA 3 - DELIMITAÇÃO DOS TERMOS DESCRITORES NA SciELO

TERMOS DESCRITORES	IRRELEVANTES*	NÃO PERTINENTES**	PERTINENTES***
Coordenação pedagógica	28	6	3
Ensino militar	53	1	3
Educação militar	3	0	0
Formação continuada	334	4	3
TOTAL: 438	418	11	9

Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Assim como utilizado no site da SciELO, no Portal de Periódicos da CAPES foi delimitado como índice de busca o tipo ARTIGO, chegando aos resultados apresentados na Tabela 4:

TABELA 4 - DELIMITAÇÃO DOS TERMOS DESCRITORES NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

TERMOS DESCRITORES	IRRELEVANTES*	NÃO PERTINENTES**	PERTINENTES***
Coordenação pedagógica	110	5	3
Ensino militar	109	0	0
Educação militar	62	1	1
Formação continuada	432	14	2
TOTAL: 739	713	20	6

Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Entre os resultados pertinentes da SciELO e do Portal de Periódicos da CAPES, destaca-se a relevância de alguns desses artigos, apresentados em detalhes no Quadro 1:

QUADRO 1 - ARTIGOS DA SciELO E PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES COM ESTUDOS CORRELATOS À PESQUISA

TERMO DESCRITOR/ PLATAFORMA	AUTORIA	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO
Coordenação Pedagógica (SciELO)	Vera Maria Nigro de Souza Placco Vera Lúcia Trevisan de Souza Laurinda Ramalho de Almeida	2012	O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas	O artigo discute a função do coordenador pedagógico na escola. Propõe-se a identificar quem é ele e a analisar como seu trabalho é realizado em escolas de diferentes regiões brasileiras, buscando indicar as possibilidades e limitações de quem ocupa esse cargo. Mostra também as condições de trabalho desse profissional, com destaque à sua formação e atribuições.
	Luís Gustavo Alexandre da Silva César Luis Sampaio	2015	Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás	Os dados deste artigo demonstraram que a transformação cultural implementada pelo processo de regulação da gestão do trabalho escolar pautado pelos princípios administrativos gerenciais transfere para o conjunto dos coordenadores pedagógicos uma maior responsabilidade e cobrança. Na prática, há uma intensificação do monitoramento, da responsabilização e do controle sobre o trabalho dos docentes, submetidos à lógica do planejamento estratégico e dos mecanismos de avaliação de desempenho.
	Bartolina Ramalho Catanante Lucimar Rosa Dias	2017	A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio	Discussão acerca dos desafios colocados ao trabalho do coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada nas instituições escolares.
Coordenação pedagógica (CAPES)	Séfora Barros Benedito Eugenio	2014	O coordenador pedagógico na escola: formação, trabalho, dilemas	O artigo propõe uma reflexão sobre como o coordenador pedagógico tem desempenhado o seu papel na prática educativa, considerando a gestão que o cerca, os desafios para garantir o direito à aprendizagem, a formação dos seus professores, a sua formação e o conhecimento, quanto aos deveres primordiais da sua função.

Coordenação pedagógica (CAPES)	Juliana Beltrão Lins Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	2016	Identidade profissional de coordenadores pedagógicos: o olhar dos estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco	O estudo buscou identificar como estudantes da disciplina “Coordenação Pedagógica e Prática Docente”, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, compreendem a coordenação pedagógica. A partir destas compreensões do ser coordenador, procurou-se aproximar do processo de construção da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos. Os resultados sinalizaram que os estudantes incorporaram múltiplas funções aos coordenadores, demonstrando que os coordenadores pedagógicos apresentam um conflito de identidade profissional e não sabem ao certo quais as suas funções e revelaram, ainda, a importância do coordenador enquanto formador.
	Osmar Hélio Alves Araújo Elcimar Simão Martins Janine Marta Coelho Rodrigues	2019	Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão	Discute-se sobre o que faz, como e o que é necessário fazer a coordenação pedagógica da escola básica no Brasil. As ideias da pesquisa convergem para o entendimento que contribuir e acompanhar continuamente os processos de ensino e aprendizagem, acompanhando, orientando e auxiliando os professores no processo de planejamento, organização e execução do trabalho em sala de aula, bem como a formação contínua docente são algumas das ações primordiais na atuação do coordenador pedagógico.
Ensino militar (SciELO)	Anderson Magno de Almeida Neusa Banhara Ambrosetti	2019	Inserção na docência da Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores	Analisam-se os desafios de atuação docente, no contexto do ensino superior militar, na perspectiva dos professores da Academia Militar das Agulhas Negras. Constataram-se diferentes percepções sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre os desafios da carreira docente, no contexto do ensino superior militar, as quais podem estar associadas à trajetória acadêmica e aos vínculos institucionais anteriores.
	Giuliana Franco Leal	2013	Socialização em uma instituição total: implicações da educação em uma academia militar	Aborda-se o processo de construção da identidade militar de cadetes na Academia da Força Aérea Brasileira.

	Débora Duran	2016	Pesquisa na educação superior militar: uma perspectiva pedagógica	O artigo analisa, sob a perspectiva pedagógica, a pesquisa na educação superior militar. A autora discorre acerca da pesquisa como princípio científico e educativo na educação superior militar, fazendo uma análise dos diversos documentos nos estabelecimentos de ensino superior militares.
Educação militar (CAPES)	Deise Becker Kirsch Maria da Graça Nicoletti Mizukami	2014	Concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender em uma academia militar	Realizou-se um mapeamento das especificidades do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pelos instrutores militares aviadores, no que diz respeito à concepção teórico-prática acerca da docência e do processo de ensino e de aprendizagem dos cadetes do curso de Aviação da Academia da Força Aérea Brasileira.
Formação continuada (SciELO)	Maurice Tardif Danielle Raymond	2000	Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério	Os autores trataram das relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam e que servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.
	Wilma de Nazaré Baía Coelho Carlos Aldemir Farias da Silva	2017	Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica	O texto analisa os processos formativos e as práticas pedagógicas das coordenadoras atuantes em escolas públicas de ensino fundamental e médio, tendo a compreensão de que a interferência de técnicos pedagógicos sobre os procedimentos teóricos e metodológicos é decisiva para a condução do trabalho pedagógico de uma instituição escolar.
	Leni Aparecida Souto Miziara Ricardo Ribeiro Giovani Ferreira Bezerra	2014	O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico	Identifica-se os estudos sobre a atuação do coordenador pedagógico, seus entraves e avanços, fundamentando-se numa revisão de literatura. Fica patente o envolvimento dos coordenadores em atividades de caráter burocrático e trivial, limitando, assim, o alcance político e pedagógico de seu trabalho. Para a superação dessa realidade, torna-se necessário que professores e coordenadores busquem formação e afirmação como sujeitos competentes técnica e politicamente.

	<p>Emilia Peixoto Vieira</p> <p>Luciana Sedano de Souza</p> <p>Cândida Maria Santos Daltro Alves</p> <p>Rachel de Oliveira</p>	2018	As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil	A pesquisa traz conceitos gerais sobre o papel do coordenador pedagógico na educação básica, citando também alguns programas de formação continuada para o coordenador pedagógico promovidos pelo Ministério da Educação.
Formação continuada (CAPES)	<p>Miriam Santana Teixeira</p> <p>Antonio Amorim</p> <p>Mariana Moraes Lopes</p> <p>Amilton Alves de Souza</p>	2018	O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional	Analisa-se como se desenvolvem as ações dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Salvador, na gestão da formação continuada de professores. Os resultados obtidos apontam para a necessidade do fortalecimento do papel do coordenador pedagógico, enquanto articulador da formação continuada de professores e como construtor da própria identidade profissional.
	<p>Andreia Cristiane de Oliveira</p> <p>Simone Albuquerque da Rocha</p> <p>Jéssica Lorryne Ananias da Silva</p>	2020	A formação de coordenadores pedagógicos: práticas e necessidades formativas em discussão	O texto traz um mapeamento e análise das produções, em âmbito nacional, que abordam a coordenação pedagógica, com um recorte para as pesquisas que contemplem a formação dos coordenadores pedagógicos nos contextos escolares. A investigação possibilitou depreender que, ainda que as pesquisas sobre a temática tenham avançado consideravelmente nos últimos anos, são incipientes as iniciativas de formação continuada que considerem as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos como balizadoras da sua formulação e realização, favorecendo assim, o distanciamento entre o proposto nas pesquisas e o que tem se observado na atuação dos coordenadores.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Para a pesquisa na BDTD, foram utilizados os mesmos termos descritores delimitados na base SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES. A seleção deu-se por DISSERTAÇÃO e TESE, chegando aos seguintes dados quantitativos apresentados nas Tabelas 5 e 6:

TABELA 5 - DELIMITAÇÃO DOS TERMOS DESCRITORES NA BDTD (DISSERTAÇÕES)

TERMOS DESCRITORES	IRRELEVANTES*	NÃO PERTINENTES**	PERTINENTES***
Coordenação pedagógica	21	34	2
Ensino militar	45	13	0
Educação militar	109	20	2
TOTAL: 246	175	67	4

Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

TABELA 6 - DELIMITAÇÃO DOS TERMOS DESCRITORES NA BDTD (TESES)

TERMOS DESCRITORES	IRRELEVANTES*	NÃO PERTINENTES**	PERTINENTES***
Coordenação pedagógica	4	10	1
Ensino militar	12	6	1
Educação militar	44	9	2
TOTAL: 89	60	25	4

Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Entre os resultados pertinentes da BDTD, destacaram-se 04 (quatro) teses e 04 (quatro) dissertações, apresentadas em detalhes no Quadro 2:

QUADRO 2 - TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD COM ESTUDOS CORRELATOS À PESQUISA

TIPO DE TRABALHO	AUTORIA	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO
Tese	Deise Becker Kirsch	2013	Processos de ensinar e aprender: os instrutores militares e os cadetes da Aeronáutica	A tese expõe um mapeamento das especificidades do processo de ensino e de aprendizagem dos instrutores militares, no que diz respeito à concepção teórico-prática acerca da docência, e do processo de ensino e de aprendizagem dos cadetes na Academia da Força Aérea Brasileira.

Tese	Gabriela Menezes de Souza	2017	A gestão educacional de uma instituição de ensino pública da esfera federal: o caso do Colégio Militar de Brasília	O trabalho identifica o modelo de gestão educacional empregado no Colégio Militar de Brasília a partir dos documentos oficiais que regem o ensino na instituição.
	Antonio Carlos Wil Ludwig	1992	A formação do oficial brasileiro e a transição democrática	A tese evidencia como os atuais cursos de formação de oficiais das Forças Armadas preparam um tipo de profissional adequado às expectativas dos segmentos hegemônicos da sociedade.
	Isaneide Domingues	2009	O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola	A pesquisa traça um panorama da coordenação pedagógica como uma trajetória profissional em construção, produzindo um diálogo entre a formação inicial e contínua do coordenador pedagógico.
Dissertação	Socorro Maria de Jesus Seabra Sarkis	2019	Valores éticos da cultura militar e sua influência no desempenho dos alunos do Sistema Colégio Militar do Brasil	O estudo aborda, dentre outros aspectos, o cultivo de valores éticos no âmbito no cotidiano dos colégios militares.
	Paulo Sérgio Xavier	2017	O currículo da Academia Militar das Agulhas Negras e a formação profissional: das origens ao início do século XXI	Na pesquisa são analisadas as especificidades da formação profissional militar e os conteúdos constantes do currículo da AMAN. Além disso, o autor busca compreender os fundamentos e princípios que regem a formação militar.
	Rosana César de Arruda Fernandes	2007	Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadores	A pesquisa analisa as repercussões que o espaço-tempo da coordenação pedagógica produz no processo de educação continuada e no trabalho docente de professores de anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.
	Adalberto Silva	2012	O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores	O estudo aborda a coordenação pedagógica de modo conceitual e histórico. Cita as atribuições previstas para o coordenador pedagógico em diversas legislações.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Em relação ao Banco de Dissertações do MPE/UNITAU, constatou-se que no período compreendido entre 2016 e 2020, foram produzidas 117 (centro e dezessete) dissertações, das quais foram selecionadas 06 (seis) pesquisas que se aproximam com a temática sobre o papel do coordenador pedagógico militar, expostas no Quadro 3:

QUADRO 3 - DISSERTAÇÕES DO MPE COM ESTUDOS CORRELATOS À PESQUISA

AUTORIA	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO
Gilton Luis Torres	2020	Formadores de professores: o percurso de professor a formador na educação infantil	Elucidou o percurso de professor a formador de professores na Educação Infantil do Município de São José dos Campos/SP, revelando o percurso dos sujeitos envolvidos e quais os conhecimentos necessários para o exercício da função, examinando as condições oferecidas pelo sistema de ensino bem como os desafios encontrados por eles e quais as estratégias utilizadas neste enfrentamento. Os resultados da pesquisa mostraram o entendimento das dificuldades/desafios em seus aspectos iniciais e no decorrer do percurso na construção dos conhecimentos necessários constituindo-se formador; apontaram para a percepção de como os sujeitos enxergam sua função/trajetória, ora como uma profissão, ora como cargo nomeadamente de confiança, e de como refletem acerca das tarefas desenvolvidas ao longo do exercício da função além da dimensão relacional constituindo as questões de identidade do grupo e no sistema de ensino.
Angel Leckar Oliveira	2019	A prática educativa de docentes acerca dos conteúdos atitudinais na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN)	A pesquisa mostra um panorama geral do ensino na AMAN e de alguns documentos referenciais sobre a educação no Exército Brasileiro.
Anderson Magno de Almeida	2018	Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de professores da Academia militar das Agulhas Negras	A pesquisa investiga, a partir da perspectiva de professores da AMAN, o processo de desenvolvimento profissional docente, além de trazer um panorama geral do ensino na instituição. Os resultados revelaram que os professores possuem diversas formações acadêmicas, mas buscam constantemente atualização na sua área de atuação. Na análise dos dados coletados, surgem tópicos acerca do trabalho da coordenação pedagógica da AMAN na formação continuada dos docentes.
André Frangulis Costa Duarte	2018	O conhecimento profissional dos docentes de espanhol da Academia Militar das Agulhas Negras	A pesquisa teve como principal objetivo analisar a compreensão dos professores de Espanhol da AMAN acerca do processo de construção de seu conhecimento profissional. A dissertação expõe aspectos gerais do Sistema de Ensino do Exército Brasileiro e do currículo da AMAN.

Sandra Mara Tavares Rodrigues	2018	O coordenador pedagógico e os desafios da sua função na escola	A pesquisa investigou o acompanhamento da prática docente e as intervenções pedagógicas realizadas pela coordenadora pedagógica de uma escola de ensino fundamental em uma rede municipal no interior paulista. Alguns aspectos dificultadores do trabalho dos coordenadores pedagógicos foram levantados, dentre eles, os desvios de função.
Thaísa Rocha Reis	2018	O coordenador pedagógico e a diversidade de gênero na formação de professores	A pesquisa aborda as interfaces do trabalho do coordenador pedagógico, analisando a construção da identidade deste profissional e os elementos que contribuem para a legitimidade e o fortalecimento do seu papel no espaço da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No decorrer do levantamento bibliográfico, verificou-se a pouca representatividade dos estudos que retornavam a partir das buscas com os descritores relacionados à coordenação pedagógica no ensino militar, o que permite concluir que este é um tema pouco investigado no campo acadêmico.

Esta escassez de pesquisas relacionadas ao coordenador pedagógico militar corrobora a importância do estudo da temática, bem como sobre propostas convergentes e tangenciais que tratem de assuntos correlatos e de seus desdobramentos no contexto da sociedade contemporânea. DURAN (2016, p. 74) observa uma possível causa da pouca investigação sobre o tema:

A Educação Superior Militar não é um tema recorrente nas investigações realizadas por pesquisadores civis. Como hipóteses possíveis – e prováveis – poderíamos elencar a falta de interesse pelo assunto e a dificuldade de se ter acesso aos estabelecimentos de ensino, aos documentos e, em última instância, à participação efetiva no cotidiano da caserna. Se, entre os pesquisadores civis, as investigações na área não são frequentes, entre os militares o tema também não se constitui num objeto privilegiado de pesquisa.

Após a leitura dos artigos, teses e dissertações selecionados na busca bibliográfica, foi possível reunir um quadro referencial que orientou as análises desenvolvidas. Além disso, por meio do estudo desses textos, houve o contato com outros referenciais teóricos utilizados nesses trabalhos, que tornaram-se, também, pontos de diálogo e aproximação para com esta pesquisa.

Nos tópicos seguintes, serão abordadas algumas pesquisas e autores que discutem temas correlatos à coordenação pedagógica militar, assim como estudos sobre o papel do coordenador pedagógico em estabelecimentos de ensino civis, ressaltando aspectos relativos à sua identidade, função e tensões as quais esses profissionais enfrentam no cotidiano escolar,

aos saberes que sustentam sua atuação e sua ligação com o desenvolvimento profissional docente.

3.1 Estudos correlatos sobre coordenação pedagógica militar

Com a finalidade de enriquecer e aprofundar o tema sobre o papel do coordenador pedagógico de uma instituição de ensino militar, foram selecionadas algumas pesquisas correlacionadas ao tema, que serviram de bases teóricas para o desenvolvimento do presente estudo.

A pesquisa de Kirsch e Mizukami (2011), de título “A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares”, discorre acerca da formação dos instrutores militares no âmbito da Academia da Força Aérea (AFA). O texto expõe as dificuldades do ensino militar naquela Academia, principalmente em relação ao aspecto da capacitação profissional dos instrutores. Em uma passagem do estudo, as autoras (2014, p. 182) ressaltam que, “[...] apesar de os instrutores não terem tido formação para dar aula, a aprendizagem da docência ocorre ao longo da vivência em sala, e, inicialmente, eles utilizam como referência os professores que passaram pela sua trajetória escolar e os materiais de quando eram alunos”. Embora a pesquisa não trate acerca do coordenador pedagógico e sim do professor militar, pode-se traçar um paralelo entre as funções, principalmente no tocante à falta de formação adequada para exercer o encargo e como estes profissionais superaram o desafio.

O estudo de Luchetti (2006) nos traz uma investigação sobre o ensino no Exército Brasileiro, desde a primeira grande reforma educacional militar iniciada na década de 1980, até o ano de 2006. De modo geral, a pesquisa analisa os principais aspectos da reforma do ensino no Exército Brasileiro, as estratégias e políticas educacionais, e como tudo isso repercutiu na educação militar e nas atividades administrativas relacionadas direta ou indiretamente ao ensino. Segundo a autora (2006, p. 05), “[...] o processo, denominado pela instituição de Modernização do Ensino Militar, caracterizou-se pela reformulação em toda a estrutura escolar, tendo por objetivo adequar o militar ‘do futuro’ às exigências dos novos tempos”.

A autora ressalta a autonomia do ensino militar brasileiro, afirmando que “[...] as Forças Armadas têm na educação uma área de competência exclusiva, isto é, são autônomos para elaborar, implementar e avaliar suas políticas educacionais, ainda que em estrita obediência às leis federais e nos limites por elas estabelecidos” (LUCHETTI, 2006, p. 06).

No que tange à proposta de reforma do ensino militar, a autora afirma que, “nesse processo de mudança, de modernização, o ensino ocupa um papel preponderante e crucial, porque além de formar os representantes defensores da nação, estará promovendo a garantia da salvaguarda dos valores corporativos e da Instituição” (LUCHETTI, 2006, p. 144). Seu trabalho se mostra importante pelo fato de traçar um panorama do ensino no Exército Brasileiro, permitindo um melhor entendimento da educação militar.

O trabalho de Almeida e Ambrosetti (2019) teve como objetivo analisar os desafios de atuação docente, no contexto do ensino superior militar, na perspectiva dos professores da AMAN. O estudo aponta que o contexto institucional e as condições de trabalho exercem papel fundamental nesse processo, podendo favorecer ou dificultar o início profissional dos professores. Sugere também que as experiências vivenciadas nesse período podem ser determinantes para o prosseguimento na profissão docente.

Segundo Almeida e Ambrosetti (2019), os professores do ensino universitário da AMAN constituem um grupo profissional com diferentes origens, experiências e trajetórias de formação e atuam em um contexto de ensino superior militar singular. Para muitos deles, esse contexto já é conhecido, por terem experiências anteriores ou por terem sido formados na instituição. Em relação à experiência profissional dos professores da AMAN, os autores relatam:

Considerando as especificidades da carreira militar, é possível entender que, no caso dos professores da AMAN, a idade e o tempo de docência não são condições determinantes na inserção profissional. Muitos dos professores com menor tempo de inserção não podem ser considerados iniciantes na carreira docente, uma vez que possuem experiência anterior e capacitação profissional em atividades de instrução e formação de militares, que podem favorecer a atuação docente. (ALMEIDA; AMBROSETTI, 2019, p. 602)

Para estes professores, a inserção na docência representa, ao contrário, um retorno ao local onde foram formados, porém, agora como docentes de uma prestigiada escola militar. Nesse regresso às origens, “o docente traz consigo memórias positivas, que, relacionadas a outras fontes de saberes, contribuem para a aquisição de um conhecimento profissional que permanece em construção ao longo da carreira” (ALMEIDA; AMBROSETTI, 2019, p. 602).

Segundo os autores (2019, p. 604), se situar num novo contexto, com características muito específicas como a AMAN, ligadas às regras e aos valores militares, “representou uma sensação de maior desconforto para os docentes não familiarizados com as normas e códigos institucionais, enquanto aqueles que tinham familiaridade com esse ambiente tiveram um processo de inserção mais favorável”. Apesar da pesquisa ter como foco os docentes da

AMAN, há diversas percepções dos professores que se tornam pontos de diálogo e aproximação com os coordenadores pedagógicos da AMAN, alvos da presente pesquisa.

O artigo acima citado foi baseado na dissertação de Almeida (2018), onde o autor nos traz algumas percepções dos docentes da AMAN sobre os coordenadores pedagógicos. Segundo o autor, os relatos indicam que o docente da AMAN tem inúmeras oportunidades de capacitação desenvolvidas no âmbito da instituição, com o propósito de aprimorar os conhecimentos e as práticas educativas. Essas atividades de trabalho pedagógico individual e coletivo de capacitação ao longo de todo o ano letivo da AMAN são concebidas mediante planejamento prévio e chefiadas pela equipe da coordenação pedagógica, visando estimular a construção do saber docente.

Além disso, Almeida (2018, p. 114) aborda acerca das possibilidades formativas disponibilizadas aos docentes pela equipe da coordenação pedagógica da AMAN, onde “percebe-se que o docente tem consciência de suas limitações e possibilidades e evidencia que o apoio para exercer a docência deve ser buscado não apenas com os chefes imediatos ou pares, mas também com os integrantes da equipe pedagógica”.

Em outra passagem, o autor conclui sobre a visão dos docentes em relação ao papel da coordenação pedagógica na formação continuada:

Na busca de sintetizar as aprendizagens disponibilizadas pela equipe da coordenação pedagógica da AMAN, chegou-se à conclusão parcial de que os professores valorizam o apoio individualizado prestado pelos agentes de educação e que existem encontros durante todo o ano letivo para discussão e reflexão sobre assuntos pertinentes à Educação. No entanto, alguns docentes percebem que os encontros, considerados superficiais, pouco acrescentam na prática docente. (ALMEIDA, 2018, p. 121)

O artigo de DURAN (2016) nos dá um olhar, sob a perspectiva pedagógica, da pesquisa na educação superior militar. A autora discorre acerca da pesquisa como princípio científico e educativo na educação superior militar, trazendo à tona aspectos relevantes sobre o ensino universitário militar, além de traçar alguns paralelos entre o ensino civil e militar. No que diz respeito aos aspectos socioantropológicos, a autora cita Castro (2004, p. 34 *apud* DURAN, 2016, p. 82), que “comparada a outras profissões, a militar representaria um caso-limite sociológico, contribuindo para uma grande coesão ou homogeneidade interna (‘espírito de corpo’), mesmo que frequentemente e ao preço de um distanciamento entre os militares e o mundo civil”. Duran conclui que, numa perspectiva pedagógica, essa afirmação leva-nos a refletir sobre a homogeneidade como uma das características do Sistema de Educação do Exército Brasileiro, acrescentando que:

Uma parte significativa dos conteúdos curriculares dos cursos é definida e fundamentada na doutrina, manuais, diretrizes, normas, regulamentos e outros

materiais de referência produzidos pela própria instituição. Como consequência de um processo de profissionalização peculiar, ocorre um gradativo distanciamento do mundo civil e, em certo sentido, o direcionamento do repertório profissional e cultural. As poucas oportunidades para o confronto entre diferentes perspectivas acabam por gerar uma certa dificuldade na compreensão de problemas e de suas possíveis soluções numa perspectiva complexa. (DURAN, 2016, p. 82)

Ao levantar questionamentos a respeito do distanciamento entre a educação civil e militar, a autora traz à tona possíveis limitações de perspectivas dos diversos agentes de ensino em instituições militares. Um dos pontos a serem discutidos sobre a coordenação pedagógica na AMAN na presente pesquisa é a respeito das capacitações destes militares diante do seu papel no ensino na instituição, tornando-se assim, um ponto de interlocução com os estudos de DURAN (2016).

Por fim, a dissertação de XAVIER (2017), intitulada “O currículo da Academia Militar das Agulhas Negras e a formação profissional: das origens ao início do século XXI”, apresentou o currículo da formação dos oficiais graduados pela AMAN e buscou compreender as especificidades da formação profissional militar, “[...] cujos princípios e valores são norteados pelo *ethos* castrense” (XAVIER, 2017, p. 14).

O autor conclui que a AMAN, na elaboração de seu currículo, segue um caminho normatizado por leis, decretos e normas internas e obedece aos predicados do estado democrático de direito, ao ser elaborado com obediência ao princípio da legalidade e os preceitos de direitos humanos. Porém, aponta oportunidades de melhoria, na qual se destaca:

Uma das críticas que fazemos, que também pode ser encarada como uma oportunidade de melhoria, diz respeito à falta de uma maior integração com a educação civil, já que a educação no EB ao ser regulada por lei própria ficou fora da fiscalização e controle do Estado, por intermédio do MEC. A sugestão é estreitar a convivência entre civis e militares. Essa integração poderia se dar abrindo vagas para a participação de civis em cursos nos estabelecimentos educacionais militares, como acontece no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e no Instituto Militar de Engenharia (EME), onde os alunos cursam a graduação e optam ou não pela carreira militar. Também poderia ocorrer a oferta de vagas em programas de graduação e pós-graduação direcionadas a militares, de forma que esses trariam suas experiências para o seio acadêmico, com isso ocorreria uma importante troca de valores e grande socialização de conhecimentos. (XAVIER, 2017, p. 127)

Novamente, levanta-se a questão sobre a integração da educação militar com a educação civil, com a finalidade da troca de conhecimentos e melhoria da qualidade do ensino militar e de seus agentes de ensino.

Essa concisa revisão de alguns trabalhos, os quais nos trouxeram temas correlatos ao ensino militar e, sobretudo, à questão do desenvolvimento profissional dos agentes de ensino em escolas militares, contribuiu com elementos para uma melhor compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa, oferecendo referências relevantes para o futuro processo de tratamento dos dados.

Na sequência, serão explorados os principais conceitos que compõem os estudos que têm se voltado à temática da formação docente e desenvolvimento profissional, com ênfase para a coordenação pedagógica, baseando-se em autores e pesquisas que vêm discutindo esses assuntos.

3.2 Estudos sobre o papel do coordenador pedagógico

A investigação do papel do coordenador pedagógico relaciona-se aos estudos que compreendem o aprendizado profissional como um processo que envolve múltiplos fatores, entre eles a história pessoal e ocupacional, a formação prévia e ao longo da carreira e os contextos do exercício profissional. Além disso, identificar como a função surgiu no Brasil e as atuais tensões no desempenho da atividade de coordenação pedagógica, tornam-se importantes para a compreensão do papel destes profissionais dentro do ensino.

Para contextualizar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no contexto profissional do ensino acadêmico, buscaram-se referências em autores que discutem a função de coordenador pedagógico e as problemáticas atuais na atuação deste profissional (LIBÂNEO, 2001, 2008; PLACCO, SOUZA E ALMEIDA, 2011, 2012, 2015, 2016; VAILLANT E MARCELO, 2012, 2013), os conhecimentos e saberes que apoiam estes agentes de ensino (TARDIF, 2002; TARDIF E LESSARD, 2005; MARCELO, 2009), bem como o papel dos coordenadores pedagógicos na formação continuada dos professores (DAY, 2001; MARCELO, 1999).

Autores como Tardif e Raymond (2000) também trouxeram contribuições acerca dos conhecimentos e saberes dos coordenadores pedagógicos, como discutido a seguir. Além disso, algumas pesquisas descobertas através da revisão de literatura também foram citadas nos próximos subtópicos, complementando a visão dos autores acima mencionados a respeito do papel do coordenador pedagógico.

3.2.1 Coordenador pedagógico: identidade, função e tensões

Os coordenadores pedagógicos são agentes de ensino que ocupam uma posição de fundamental importância no espaço escolar. São responsáveis, dentre outros pontos, por promover a agregação entre os professores, integrando-os com os alunos e todos os outros atores do processo educativo, de maneira harmônica. Cabe aos coordenadores realizarem a complexa articulação escolar, sistematizada pela ação-reflexão.

Ao refletir sobre a organização e estrutura da educação, Libâneo (2001, 2008) defende que o coordenador, como gestor pedagógico da escola, responde pelo planejamento, acompanhamento e avaliação das suas atividades pedagógico-didáticas e curriculares, com o propósito de favorecer a aprendizagem e a formação dos alunos. “O papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação” (LIBÂNEO, 2008, p. 219).

O autor afirma também que coordenar é uma tarefa que canaliza o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos. Ele considera a coordenação um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando atingir os objetivos, através da responsabilidade de integrar, liderar, encadear o trabalho de diversas pessoas. Segundo Libâneo (2001), o coordenador pedagógico responde pela integração e articulação do trabalho pedagógico na escola. Este profissional está diretamente em contato com a equipe de professores, com os alunos e pais e, ao refletir sobre as práticas de ensino, ele auxilia na construção de situações de aprendizagem, dando o suporte didático pedagógico aos professores. Nesse sentido, o coordenador torna-se um agente formador no processo pedagógico que une a escola, o professor e o aluno.

Placco, Souza e Almeida vêm desenvolvendo diversas pesquisas acerca desta temática, onde discutem os desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola e as diferentes aprendizagens deste profissional. Estudos sobre o perfil do coordenador pedagógico e as nuances das funções articuladoras e transformadoras, além de seu papel na formação de professores são temas recorrentes no trabalho das autoras. Segundo Placco, Almeida e Souza (2011), as ações dos coordenadores pedagógicos se organizam em torno das três seguintes dimensões básicas: articular o coletivo da escola, levando em conta as especificidades de seu contexto e suas possibilidades de desenvolvimento; formar os professores, fornecendo-lhes condições para o aprimoramento de sua prática pedagógica e; transformar o contexto educacional de sua atuação por meio do estímulo ao questionamento crítico, à prática reflexiva, à criatividade e à inovação.

Placco (2010, p. 47) ressalta que a função do coordenador é um trabalho complexo, pois estes profissionais coordenam todas as atividades escolares, mediando a atuação dos professores, e aponta que: “Refletir sobre o cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola”.

A complexidade do trabalho do coordenador pedagógico é também observada por Franco (2008, p. 128), que destaca as diversas dimensões dessa atividade:

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Apesar do consenso sobre a importância e complexidade do trabalho do coordenador, a presença desse agente é relativamente recente nas escolas brasileiras. Placco, Souza e Almeida (2012) explicam que a figura de um profissional para acompanhar as mudanças nas escolas emerge principalmente na implementação de reformas educacionais. No Brasil, a partir da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5692, de 1971), que instituiu no quadro do magistério um profissional encarregado da ação supervisora nos sistemas de ensino, a função de coordenação passou a fazer parte das equipes escolares. Em pesquisa que envolveu sistemas de ensino de cinco regiões do país (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012) identificam a presença do coordenador em todas as escolas das redes investigadas.

Garrido (2009, p. 09) situa também a atuação do coordenador em processos de mudança educativa, e destaca que a função do coordenador é “fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço”, voltada para a transformação das práticas pedagógicas. A autora ressalta que o coordenador é uma figura nova na estrutura escolar, não existindo uma experiência acumulada que ofereça referências claras sobre sua função, o que proporciona uma visão ainda mal compreendida das suas funções. Em decorrência disso, a ação formativa do coordenador, muitas vezes, é atropelada pelas urgências do cotidiano escolar. A falta de clareza em relação à função, por parte dos demais agentes escolares e dos próprios coordenadores, compromete a constituição da identidade desse profissional.

As investigações de Almeida, Souza e Placco (2016) corroboram essa situação, evidenciando a contradição entre as atribuições prescritas na legislação e as atividades efetivamente executadas pelos coordenadores, e destacam que essa contradição é fonte de tensão vivenciada pelos coordenadores:

Tensão e contradição que resultam, por um lado, da percepção, consciência e clareza das atribuições da coordenação pedagógica e da importância em assumi-las e executar as atividades que demandam, e, por outro, da impossibilidade de realizar essas atividades para cumprir seu papel, em face das condições que caracterizam a escola e sua demanda aos professores, aos diretores e, sobretudo, aos CPs. (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p. 86)

Segundo as autoras, a multiplicidade de demandas colocadas aos coordenadores, muitas delas de natureza administrativa, comprometem a disponibilidade de tempo desse agente para aquela que deveria ser sua tarefa prioritária, que é a formação de professores.

Esta situação tem sido corroborada por diversos estudos que vêm investigando a atuação dos coordenadores pedagógicos. Entre eles, a pesquisa de Torres (2020) aponta que a sobrecarga de trabalho e o tempo insuficiente para atender a diversidade das tarefas, muitas delas não relacionadas à função, interferem na atividade específica do coordenador, ou seja, a dimensão pedagógica, e podem comprometer também seu próprio aprimoramento profissional.

Relacionado a isso, outro aspecto apontado nas pesquisas como um desafio ao trabalho do coordenador é a questão da formação desse profissional. Como lembram Oliveira, Rocha e Silva (2020, p. 28), via de regra o coordenador é um professor que assume a função muitas vezes sem um preparo adequado para desempenhar uma atividade tão complexa: “ele é, *a priori*, um professor que exerce a função de coordenador” (grifo das autoras). Torna-se assim relevante pensar na formação desse agente de ensino para o exercício da função, especialmente levando-se em conta que a formação inicial não oferece a esse profissional uma base adequada de conhecimentos para responder aos desafios da função (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014).

Essas considerações apontam a necessidade de entender a formação dos coordenadores como parte integrante de seu desenvolvimento profissional. Ao problematizar acerca da formação continuada nas escolas e a responsabilidade do coordenador pedagógico neste processo, considerando que a coordenação pedagógica é exercida por um professor, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 235) asseguram que na execução de sua função formativa “saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor quanto para o adulto coordenador”.

Em análise das pesquisas em âmbito nacional que abordam a formação dos coordenadores pedagógicos, Oliveira, Rocha e Silva (2020, p. 43) constataram o avanço da produção na área, mas salientam que,

[...] ainda são incipientes as iniciativas de formação continuada que considerem as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos como balizadoras da sua formulação e realização, favorecendo assim, o distanciamento entre o proposto nas pesquisas e o que tem se observado na atuação dos coordenadores.

Os estudos discutidos apontam que ao investigar o papel dos coordenadores pedagógicos é relevante dar voz a esses profissionais, reconhecendo-os como sujeitos da formação. Para melhor delimitar a função e as atribuições dos coordenadores é necessário ir além do prescrito na legislação. Torna-se necessário conhecer as atividades efetivamente

executadas por eles em sua atividade cotidiana, seus desafios e necessidades formativas, de forma a oferecer subsídios para a atuação e formação desses profissionais.

3.2.2 Conhecimentos e saberes que sustentam o papel do coordenador pedagógico

Trabalhar na coordenação pedagógica em um ambiente escolar é uma atividade que requer saberes profissionais complexos. Torna-se relevante, assim, discutir os conhecimentos necessários ao coordenador, os processos de construção destes saberes e os espaços de constituição do conhecimento profissional.

Por esse estudo considerar o coordenador pedagógico o responsável pela formação docente no espaço escolar, recorreu-se aos estudos de Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000) e Tardif e Lessard (2005). Os autores trazem contribuições no que tange a formação continuada em contexto de trabalho, possibilitando uma interface com a atribuição do coordenador pedagógico. Segundo Tardif (2002), o conhecimento acerca do trabalho dos docentes e os saberes do cotidiano escolar permitem a renovação da concepção sobre a formação deste profissional, sua identidade e o papel que possui no âmbito da sociedade.

Tardif (2002, p. 16), ao discorrer sobre os saberes docentes, delineia que “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. Embora sua atuação esteja relacionada a diferentes saberes, o autor esclarece que estas relações não são “estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17). Pode-se considerar essa perspectiva igualmente válida ao traçar um paralelo com a atuação do coordenador pedagógico. As relações estabelecidas com seu objeto de trabalho e demais sujeitos com os quais convive, ajudam a delinear um percurso ao longo do qual faz uso de conhecimentos de diferentes naturezas, provenientes de várias fontes, utilizados em função das complexas situações de trabalho. Trata-se então de um saber “produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2002, p. 17).

Para Tardif e Raymond (2000, p. 210), a aprendizagem dos saberes relativos ao trabalho se dá concomitantemente à execução do próprio trabalho:

Em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

O trabalho do coordenador se apoia em diferentes saberes para realizar as ações em sua rotina escolar, tais como atender necessidades pedagógicas dos alunos, professores,

mediar conflitos, atender a pais e solucionar problemas adversos. O modo como o coordenador lida com a resolução dos problemas diários está relacionado aos saberes adquiridos no próprio desenvolvimento de seu trabalho.

Tardif e Lessard (2005) explicam que os saberes são oriundos de fontes diversas e não se dão apenas nos contextos de formação inicial e continuada, devendo ser consideradas também a própria experiência e cultura pessoal e profissional, assim como a convivência e troca com os pares. Neste sentido, entende-se que os conhecimentos necessários para o desempenho da função de coordenador pedagógico vão se delineando para além dos aspectos técnicos da gestão escolar; dizem respeito ao saber-fazer e ao saber-ser do coordenador, sinalizando um processo de profissionalização contínua. A relação do coordenador com o contexto escolar o faz lançar mão daquilo que mais necessita, em termos de conhecimento, mediante ao enfrentamento cotidiano de sua atuação junto aos professores e ao local no qual desenvolve seu trabalho.

Para Tardif (2002, p. 36), o saber docente é, antes de tudo, um “[...] saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Tomando esta definição como referência para pensar o conhecimento profissional do coordenador, podemos entender que no desenvolvimento de seu trabalho, ele mobiliza uma pluralidade de saberes, desde os saberes curriculares, que se referem à seleção dos conhecimentos considerados necessários na formação do aluno e sua tradução nos objetivos, conteúdos e métodos que orientam o trabalho docente; aos saberes disciplinares, relativos aos conteúdos que os professores vão ensinar aos alunos; e aos saberes pedagógicos, que fundamentam a prática docente e se referem ao como ensinar, considerando as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Quanto aos saberes experienciais ou práticos, estes podem ser entendidos, na perspectiva de Tardif (2002), como saberes resultantes do exercício da função de coordenador, inerentes ao cotidiano da escola. Eles são considerados constitutivos de sua prática, articulados com os conhecimentos de sua formação.

No entanto, o conhecimento profissional do coordenador implica saberes que vão além daqueles requeridos na docência. Como referem Placco, Souza e Almeida (2012), a função de formador de professores é central no papel do coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico geralmente é um professor que, devido às circunstâncias do ensino, assumiu uma posição de gestor escolar.

Passa então a dedicar-se à formação de professores e ao desenvolvimento dos projetos pedagógicos da escola, dentre outras atribuições. Sua inserção dentro do processo de

formação docente no espaço escolar é de vital importância, pois o mesmo vivenciou os dilemas do cotidiano dos professores no passado. A trajetória de professor a formador requer do coordenador conhecimentos complexos, em especial aqueles relacionados à mediação.

Os diversos conhecimentos que os professores possuem e colocam em prática no exercício da profissão são incorporados à gama de saberes do coordenador pedagógico. Este orienta a organização curricular dos professores de diversas áreas do conhecimento, sem interferir nos saberes específicos de cada disciplina. Os conhecimentos curriculares do coordenador pedagógico perpassam a estrutura curricular (TARDIF, 2002, p. 38).

Os aspectos acima mencionados, a respeito da construção dos saberes docentes, tornam-se um ponto de aproximação em relação aos objetivos da presente pesquisa, visto que, serão analisados quais conhecimentos, habilidades e atitudes sustentam a função do coordenador pedagógico da AMAN.

3.2.3 O coordenador pedagógico e o desenvolvimento profissional docente

A formação continuada na escola é composta por diversas atividades realizadas dentro e fora do ambiente escolar, com a finalidade de melhoria no desempenho profissional dos professores. Em outras palavras, é o conjunto de ações realizadas de modo organizado por diferentes atores (professores, alunos, equipe gestora, dentre outros) que dão sentido ao fazer pedagógico. Na escola, esse processo formativo é organizado pelo coordenador pedagógico.

É este profissional que, no cotidiano escolar, acompanha todos os processos educativos, coopera com o desenvolvimento das atividades escolares e percebe as dificuldades que permeiam o ensino e a aprendizagem. Por esta razão, a formação docente é uma atribuição fundamental e inseparável de sua condição profissional. Ao assumir o papel de organizador do meio social educativo de formação de professores “o coordenador pedagógico se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos”. (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 70)

Christopher Day (2001) nos apresenta uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, onde os diversos desafios e constrangimentos afetam a sua capacidade para se empenharem profissionalmente e para desenvolverem as suas competências. O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente.

Segundo Day (2001, p. 21), o desenvolvimento profissional docente:

inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Dentro deste escopo, o coordenador pedagógico em suas interações com os professores, têm a capacidade de ampliar as experiências e atitudes destes, não somente em relação à educação e as demais áreas em discussão, mas também em relação à sua própria prática pedagógica e maneira de ver o mundo e apresentá-lo a seus alunos. Assim,

a forma de funcionar dos professores, entendida como memória, pensamento, consciência, imaginação, criatividade, linguagem, etc, transforma-se, por meio da intervenção do coordenador, em novos modos de funcionar, ampliados pela experiência mediada. (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 51)

Ao discutir o desenvolvimento profissional dos professores, Day (2001) destaca que os professores são exigidos num processo contínuo de desenvolvimento, que ocorre ao longo de toda a carreira, e que as circunstâncias do percurso podem condicionar suas necessidades particulares. O crescimento do docente nesse percurso, que implica aprendizagem constante, muitas vezes ocorre de forma natural e evolutiva, mas também pode acontecer esporadicamente ou por intermédio de planificações (DAY, 2001, p. 16). Segundo o autor, o desenvolvimento profissional contínuo inclui essas diferentes formas de aprendizagem e espera-se que no decorrer da carreira, os professores tenham oportunidades de atividades formais e informais que promovam o seu desenvolvimento. Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico diagnosticar as necessidades formativas dos docentes e trabalhá-las em uma relação de parceria, em que os professores sejam entendidos como participantes ativos da própria aprendizagem.

Marcelo (2009) faz menção que a conceitualização de desenvolvimento profissional docente se modificou nos últimos dez anos, devido a uma melhor compreensão de como se constroem os processos de aprender a ensinar. O autor faz relacionamentos entre o desenvolvimento profissional e o processo de se tornar professor, o desenvolvimento profissional e processos de mudança nos docentes e os conteúdos do desenvolvimento profissional. Apoiando-se em conceitos de diversos outros autores (SPARKS; HIRSH, 1997; VILLEGAS-REIMERS, 2003; BEREITER; SCARDAMALIA, 1993; CLARKE & HOLLINGSWORTH, 2002, *apud* MARCELO, 2009), o autor define o desenvolvimento profissional como

um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p. 10).

Essa perspectiva destaca o contexto de trabalho e o aprendizado da experiência como elementos relevantes no desenvolvimento profissional docente. Vaillant e Marcelo (2012, p. 196) afirmam, neste mesmo sentido que:

Diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores.

Placco (2015) afirma que a formação centrada na escola ocorre através das diversas interações no cotidiano escolar e no próprio contexto da organização da escola. Esse contexto “[...] prevê momentos para a troca de experiências e saberes, em decorrência de relações de confiança, compromisso, desejo de aprofundamento de conhecimentos e responsabilidade mútua pelos processos e resultados alcançados” (PLACCO, 2015, p. 535). Ao trabalhar a formação centrada no coletivo da escola, o coordenador pedagógico encontra nele sua sustentação para concretizar sua ação formadora e a possibilidade de transformação da escola e das práticas docentes.

A formação centrada na escola implica responsabilidade do professor nos âmbitos individual e coletivo. Quando se trata do coletivo, a escola entra em cena e, juntamente com os demais docentes, o coordenador pedagógico, que tem suas funções voltadas para o entrelaçar de questões do cotidiano escolar com o processo de formação continuada docente. (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 40)

Marcelo (2009, p. 08) destaca que ser professor nos dias atuais é pressupor que, tanto o conhecimento, quanto os alunos estão em constante transformação: “[...] para se continuar a dar uma resposta pertinente ao direito de aprender dos alunos, o docente terá que dobrar esforços no sentido de continuar a aprender”. Como consequência destas mudanças, cabe refletir sobre a profissão docente e acerca do papel da educação nesse contexto volátil e incerto.

O autor afirma que o papel docente necessita de uma reconfiguração, e que este novo perfil de professor deverá possuir novas competências pedagógicas, científicas, culturais e digitais. Para que isso ocorra de modo favorável, a escola deve criar um ambiente que contribua nesse processo, permitindo o desenvolvimento de sua profissionalidade durante toda a carreira. A perspectiva do desenvolvimento profissional docente acentua o papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores. Christov (2000) vê a importância do coordenador pedagógico como agente articulador e provocador da reflexão

sobre a prática, lembrando que essa reflexão é essencial para o processo de educação continuada.

Marcelo e Vaillant (2013), discorrem sobre os programas de desenvolvimento profissional docente, apontando alguns questionamentos que emergem nas pesquisas de outros autores que vêm investigando a qualidade do desenvolvimento profissional docente:

[...] quando as atividades de formação são mal conceituadas, elas não são sensíveis às preocupações dos participantes do trabalho; não há relação entre as experiências de aprendizagem e as condições de trabalho; e também a formação tem pouco impacto sobre os professores e seus alunos (MUJIS; DAY; HARRIS; LINDSAY, 2004, apud MARCELO; VAILLANT, 2013, p. 109, tradução nossa).

As atividades de formação portanto, podem ser compreendidas como de fundamental importância com relação ao desenvolvimento profissional, porém, segundo Marcelo e Vaillant (2013), é necessário que os processos formativos correspondam às necessidades dos profissionais envolvidos, que considerem os conceitos e conhecimentos prévios, pois estes constituem o ponto de partida para a compreensão e assunção de novos conceitos e informações. Nesse contexto, cabe ao coordenador pedagógico planejar e executar atividades de desenvolvimento profissional centradas nas necessidades e demandas da realidade escolar em que se situa.

Neste tópico, relativo aos estudos sobre o papel do coordenador pedagógico, buscou-se referências em autores e pesquisas que discutem a função deste profissional e as problemáticas atuais de sua atuação dentro do espaço escolar, assim como os saberes e conhecimentos que apoiam o desempenho profissional destes agentes de ensino e o seu papel no desenvolvimento profissional docente. As obras contribuíram com elementos que identificam os muitos problemas que o coordenador pedagógico enfrenta no cotidiano escolar, tais como uma rotina permeada por urgências e uma insuficiente formação. Além disso, os estudos elucidaram a importância da consolidação de uma identidade profissional do coordenador pedagógico. A falta de clareza em relação à função, por parte dos demais agentes escolares e dos próprios coordenadores, compromete a constituição da identidade desses profissionais.

Em relação aos saberes e conhecimentos que apoiam o desempenho profissional dos coordenadores pedagógicos, percebe-se que estes profissionais têm vivências e trajetórias profissionais diferentes, que resultam em experiências diversas de formação profissional. Além disso, atuam em espaços educacionais com realidades distintas. O conjunto desses aspectos resulta numa diversidade de percepções a respeito do próprio papel de formador e na falta de clareza acerca do conhecimento profissional necessário à função de coordenação.

Desta forma, a figura do coordenador vai se constituindo no exercício da atividade profissional, delimitada pelas condições do espaço institucional onde desenvolve seu trabalho.

O papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional docente se dá por este profissional ter a função de articular o coletivo da escola e provocar a reflexão sobre a prática. Cabe ao coordenador pedagógico diagnosticar as necessidades formativas dos docentes e trabalhá-las em uma relação de parceria, em que os professores sejam entendidos como participantes ativos da própria aprendizagem.

Os contributos destas pesquisas serão retomados no momento da análise, em uma conexão entre os dados obtidos e as bases teóricas estudadas. No próximo capítulo será apresentado o percurso metodológico que alicerçou a construção da presente pesquisa científica.

4 METODOLOGIA

O objeto do presente estudo tratou da investigação das percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no contexto profissional do ensino da AMAN. A pesquisa é fundamental para o desenvolvimento econômico, científico, tecnológico, profissional e, em sentido amplo, existencial, pois diz respeito à melhoria da qualidade de vida e bem-estar.

Demo (1996, p. 02) declara que educar pela pesquisa “tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja um pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. Nesse mesmo sentido, Lüdke e André (1986, p. 02) afirmam que a pesquisa se situa “[...] bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc”. Há uma aproximação da pesquisa com a “vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando a pesquisa um instrumento de enriquecimento do seu trabalho”.

No entanto, André (2016) ressalta que há diferenças entre a ideia de professor pesquisador, entendido como sujeito capaz de compreender a realidade, dotado de autonomia para tomar iniciativas e assumir compromisso com os resultados de suas ações, e a pesquisa em educação. Embora se possa ensinar e pesquisar ao mesmo tempo, extraindo da ação docente questões de investigação, a pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, ou seja, dá inteligibilidade àquilo que é desconhecido na prática social. “Tenho uma pesquisa quando tenho uma pergunta, um questionamento que é importante, e não sei a resposta”. (ANDRÉ, 2016, p. 21). Ainda segundo a autora, o processo de pesquisa implica conhecimentos para “delimitar o problema, selecionar fontes de consulta, elaborar instrumentos, definir procedimentos de coleta de dados, analisar os dados e socializar o conhecimento produzido” (*Ibid.*, p. 21-22).

Para Tardif e Lessard (2005, p. 41) “[...] a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um ‘ponto de vista aéreo’ que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis”. Os autores observam que a descrição metodológica dessa realidade implica escolhas epistemológicas que permitam captar os múltiplos aspectos dessa realidade.

Assim, a escolha metodológica do presente estudo voltou-se para a abordagem qualitativa de pesquisa, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), tem cinco características principais:

1º) Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2º) A investigação qualitativa é descritiva; 3º) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4º) Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; 5º) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...]

Os autores salientam que na abordagem qualitativa é particularmente importante apreender as diferentes perspectivas dos participantes sobre o fenómeno investigado, buscando perceber o modo como eles interpretam as suas experiências. Ao investigar as perspectivas dos coordenadores pedagógicos da AMAN, implicações sobre concepções e ideias de valores sobre os seus papéis surgirão, assim a abordagem qualitativa mostra-se adequada para captar o modo como os sujeitos participantes da investigação analisam e interpretam essa experiência.

Neste capítulo do texto, serão apresentados os parâmetros e o percurso metodológico do presente estudo utilizados para atender aos objetivos propostos da investigação. Os seguintes tópicos serão descritos: definição da população e amostra a ser investigada; escolha dos instrumentos de coleta de dados e; procedimentos e etapas da coleta e análise do material. Ao estabelecer as bases metodológicas para a pesquisa, pretendeu-se assegurar a sua correta execução, respeitando o cronograma proposto, além de permitir a verificação das etapas do estudo.

4.1 Participantes

A população examinada por intermédio desta pesquisa foi composta pelos coordenadores pedagógicos que trabalham atualmente na AMAN e ex-coordenadores pedagógicos que exerceram a função nos anos de 2019 e 2020, totalizando 28 (vinte e oito) participantes. Os atuais coordenadores pedagógicos são uma população composta por 16 (dezesseis) militares, dos quais 12 (doze) são oficiais de carreira da ativa formados pela própria AMAN, 02 (dois) são oficiais de carreira da reserva (um formado na AMAN e um do QCO) contratados como prestadores de tarefa por tempo certo (PTTC), 01 (um) é oficial da ativa do Quadro Complementar de Oficiais (QCO) e 01 (um) é oficial temporário graduado em pedagogia.

Em relação aos ex-coordenadores pedagógicos da AMAN, o total de militares participantes foi 12 (doze), sendo 07 (sete) os coordenadores que trabalharam na função no ano de 2019 e 05 (cinco) em 2020. Destes 12 (doze) militares, 11 (onze) são oficiais de carreira da ativa formados pela própria AMAN e 01 (um) é oficial da ativa do Quadro Auxiliar de Oficiais (QAO).

Tratou-se, assim, de um grupo que tinha uma diversidade em relação à formação militar e trajetórias profissionais, além de tempo de experiência no ensino variados. O critério para a participação efetiva foi o convite para esses coordenadores pedagógicos com adesão em caráter voluntário.

4.2 Instrumentos de Pesquisa

Para a realização do processo de investigação a respeito das percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no contexto profissional do ensino da AMAN, optou-se pela aplicabilidade de um questionário pré-elaborado. Tal escolha encontrou força em compreender que este método consegue alcançar todos os respondentes, pois, para seu envio, se utiliza das mídias digitais e podem ser respondidos dentro do tempo a que se propuser a fazê-lo.

Segundo Marconi e Lakatos (1991), o questionário em geral constitui um instrumento com uma série de perguntas ordenadas objetivamente e respondidas por escrito pelos participantes, sem necessariamente a presença do pesquisador. Na concepção das autoras, as questões fechadas requerem uma resposta escolhida entre duas alternativas; as questões abertas são aquelas nas quais os participantes dão suas próprias respostas; as questões de múltipla escolha visam uma resposta escolhida dentre as diversas alternativas expostas pelo autor; e as questões de opinião representam a parte mais subjetiva da pesquisa.

Gil (1999) ressalta que a aplicação do questionário objetiva descrever de modo representativo uma determinada categoria de sujeitos, na busca de aspectos relativos a opiniões e atitudes, com precisão estatística, e também por escolher utilizar técnicas de interrogação e observação. “[...] as pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 1999, p. 70).

O instrumento de levantamento de dados possuiu 30 (trinta) questões fechadas, abertas, de múltipla escolha e de opinião. Os itens foram voltados para a caracterização do grupo de coordenadores pedagógicos e do seu ambiente de trabalho, bem como visaram traçar suas perspectivas, motivações, expectativas, observações e desafios frente ao seu papel na

coordenação pedagógica da AMAN. Na sua aplicabilidade, o respondente não necessitou identificar-se, considerando que a investigação foi realizada em uma instituição militar, mais especificamente, nos quesitos de algumas características basilares, como a hierarquia e a disciplina, e que, neste ambiente, se apresentam como valores sólidos e que poderiam afetar as respostas por receios ou constrangimento. O roteiro para o questionário encontra-se no apêndice A.

Ressalta-se também que na elaboração das questões fechadas utilizou-se como referência, em sua maioria, a tabela de escala Likert. Baseada na graduação de respostas, a escala Likert teve o “[...] objetivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes da maneira mais objetiva possível” (GIL, 1999, p. 139).

Além do questionário, utilizou-se a técnica do Grupo de Discussão com o objetivo de aprofundar o nível de percepção por parte do pesquisador a respeito das questões colocadas na pesquisa. O grupo de discussão possui a finalidade de aperfeiçoar a compreensão do objeto de estudo, favorecendo a expressão dos múltiplos significados e pontos de vista dos coordenadores pedagógicos da AMAN, ao produzir o diálogo grupal. Segundo Weller (2006, p. 247):

[...] os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros.

Para balizar a realização do grupo de discussão, foi elaborado um roteiro (apêndice B), que foi utilizado de forma flexível. Este foi estruturado com as temáticas dispostas de modo sequencial, em um eixo de continuidade do mais amplo e vago ao mais concreto e preciso. Para Weller (2013), os grupos de discussão visam à obtenção de dados que possibilitem uma análise frente ao contexto social dos entrevistados, revelando suas visões de mundo e/ou representações sociais, permitindo captar as experiências singulares em suas relações com a dimensão coletiva.

Portanto, esta técnica de pesquisa foi adequada para compreender as percepções dos coordenadores pedagógicos em relação ao seu papel na instituição de ensino militar. Ao propiciar ao grupo de coordenadores pedagógicos a oportunidade de expressar ideias e percepções de forma mais livre e espontânea, possibilitou-se a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos participantes.

4.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Com a finalidade de levantar dados a respeito do papel dos coordenadores pedagógicos da AMAN, este pesquisador, utilizando procedimentos de investigação qualitativa, que supõe coleta em campo de pormenores descritivos, relativos a pessoas e locais, considerou compreender o tema a partir da perspectiva dos participantes da investigação.

Seguindo os protocolos previstos relativos às pesquisas envolvendo seres humanos, este pesquisador solicitou ao Comando da AMAN, através do Comitê de Governança e Ética em Pesquisa daquela instituição, a devida autorização para a continuidade do projeto e a coleta de dados. Deste mesmo modo, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Na segunda etapa do estudo, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Governança e Ética em Pesquisa da AMAN e pelo CEP-UNITAU, foi realizado um teste piloto do instrumento de coleta questionário com o envio do formulário a 02 (dois) agentes de ensino da instituição. Os militares escolhidos foram selecionados por estarem ambientados acerca da técnica de pesquisa que emprega formulários para coletas de informações. As respostas não foram consideradas para fins de análise da pesquisa, todavia permitiram adequações e supressões de perguntas antes do início da real coleta dos dados.

O questionário foi projetado e executado no aplicativo *Google Forms*, e os coordenadores pedagógicos respondentes foram avisados através de *e-mail*. Os endereços eletrônicos dos participantes foram solicitados à Secretaria da Divisão de Ensino da AMAN. Além do convite e envio por meio eletrônico, o pesquisador foi pessoalmente à Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN explicar sobre a finalidade e a importância do estudo para a instituição, ressaltando o caráter voluntário da pesquisa, bem como a garantia do anonimato do respondente. Juntamente ao questionário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi virtualmente disponibilizado no início da atividade de coleta, ou seja, no momento em que o participante recebeu, por *e-mail*, o *link* para responder o formulário, enfatizando-se a garantia do sigilo da identidade na atividade. Foi também solicitado ao Chefe da Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN a divulgação do *link* de acesso ao formulário no Grupo de *WhatsApp* da referida Seção. Após a conclusão da coleta dos dados, o pesquisador entregou pessoalmente o termo de consentimento aos participantes da pesquisa, recolhendo as devidas assinaturas.

Assim, o questionário que foi disponibilizado aos coordenadores pedagógicos, com questões que envolvem a caracterização e o entendimento dos coordenadores pedagógicos sobre seu papel no contexto do ensino na AMAN, permitiu ao pesquisador a pertinente coleta de dados, e posterior análise e discussão.

O grupo de discussão foi realizado em um encontro no mês de abril de 2021, de modo presencial. Ressalta-se que na execução da atividade foram respeitados os protocolos de saúde estabelecidos pela Portaria do Ministério de Saúde em vigor no período da coleta de dados, visando a prevenção, o controle e a mitigação da transmissão da COVID-19. O grupo contou com 07 (sete) participantes. Segundo Canales & Peinado (1994), o tamanho do grupo deve variar entre 05 (cinco) e 10 (dez) participantes.

Segundo Godoi, Coelho e Serrano (2014), a recomendação geral de duração da reunião reside entre 01 (uma) e 02 (duas) horas. Portanto, a ideia inicial foi ter flexibilidade quanto ao tempo de discussão, porém não ultrapassando 02 (duas) horas de execução. O encontro foi realizado no Auditório da Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN, por ser um ambiente espaçoso, confortável e de boa acústica. Para isso, foi solicitada a reserva do local com 01 (um) mês de antecedência. O horário da atividade foi acertado com o Chefe da Seção, em virtude das diversas demandas da instituição. A gravação dos encontros foi feita em áudio e vídeo. Nos mesmos moldes da execução do questionário, os participantes foram avisados, através de um convite por *e-mail* e pessoalmente, por meio deste pesquisador, sendo ressaltado o caráter voluntário da pesquisa, bem como a garantia do anonimato do respondente.

Ortí (1986) recomenda que os participantes saibam o mínimo possível sobre os objetivos da pesquisa, para que não venham com ideias pré-formadas ou com sua participação preparada. Ainda nesse momento do agendamento da realização do grupo, foram estabelecidos os acordos sobre a confidencialidade e o anonimato, e, por certo, os dias, lugar e horário da reunião (MANRIQUE; PINEDA, 2009). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi virtualmente disponibilizado na ocasião do convite, ou seja, no momento em que o participante recebeu o *e-mail*, enfatizando-se a garantia do sigilo da identidade do participante, e foi recolhido, devidamente assinado, no encontro presencial do grupo de discussão.

Foi elaborado um roteiro com uma listagem de questões que foram discutidas pelo grupo (Apêndice B). Na estrutura do roteiro do grupo de discussão, as temáticas foram dispostas em sequência, isto é, dispostas em um eixo de continuidade do mais amplo e vago ao mais concreto e preciso. A realização do grupo de discussão orientou-se pelas observações

de Bohnsack e Weller (2013), que afirmam que o moderador tem a função de fazer emergir, nos processos psicossociais, as interinfluências da formação de opinião sobre determinado tema a partir de uma postura de facilitador dessas narrativas. A discussão foi orientada pelo roteiro previamente elaborado, observando-se as sugestões de Weller (2013), que diz que este *script* não se trata de um questionário com perguntas para serem respondidas, mas de um guia para condução da discussão, sendo que as questões serão colocadas pelo pesquisador à medida que os temas forem se esgotando, ou que surjam dúvidas sobre aspectos discutidos pelo grupo.

A dinâmica da reunião iniciou com a apresentação, por parte do pesquisador, da proposta inicial temática, junto com um agradecimento aos participantes pela cooperação, evidenciando a importância de suas opiniões para o desenvolvimento da pesquisa. Ainda, como ponto importante a ser destacado, entendeu-se que foi necessário levar em consideração o ambiente de trabalho dos participantes, o exercício da profissionalidade com o propósito de permitir um contexto favorável à discussão e dar condições aos participantes manifestarem suas percepções e pontos de vista.

Após o contato inicial, foram estabelecidas as linhas condutoras da reunião. Em seguida, derivou-se aos subtemas específicos, motivando a expressão de ideias, sentimentos, atitudes e experiências dos participantes. Por fim, os subtemas específicos foram lançados ao grupo sob a forma da devolução de expressões, frases ou ideias curtas a fim de discuti-los até o esgotamento (GODOI; COELHO; SERRANO, 2014). Segundo Bohnsack (1989), para que os grupos de discussão adquiram a propriedade de método, é necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico ou, em outras palavras, quando interpretados com base em categorias metateóricas relacionadas a uma determinada tradição teórica e histórica.

4.4 Procedimentos para Análise de dados

Na análise dos dados coletados, foram seguidos os pressupostos teóricos das autoras Bardin (2011), Franco (2007) e Lüdke e André (1986) relativos aos procedimentos de análise de conteúdo, bem como nas sugestões de Bohnsack e Weller (2013) sobre análise de dados de grupos de discussão. O pesquisador buscou investigar as perspectivas dos coordenadores pedagógicos da AMAN acerca do seu papel no contexto profissional do ensino na AMAN por intermédio dos dados obtidos do questionário e do grupo de discussão, conjugando as

interpretações dos pressupostos teóricos constantes da revisão da literatura efetuada, e também com a análise das legislações específicas do Exército Brasileiro.

Para a análise das respostas resultantes da aplicação do questionário aos coordenadores pedagógicos, foram utilizados os dados numéricos estatísticos fornecidos pelo *Google Forms*. Além disso, estes dados foram também manuseados em uma planilha do *software Microsoft Excel*. Para a interpretação e compreensão das respostas das questões abertas do questionário, foram buscadas referências nos procedimentos de análise qualitativa, conforme os autores supracitados.

Em relação ao grupo de discussão, a transcrição das falas dos participantes foi realizada pelo programa de *software AmberScript*. Além disso, as falas dos participantes foram revisadas manualmente por este pesquisador, sendo realizadas as devidas adequações na linguagem formal. Todos esses marcadores foram necessários para a apreensão total dos sentidos e dos significados atribuídos aos temas pelos participantes da pesquisa.

A partir desse primeiro tratamento, iniciou-se a análise de conteúdo, comparando os dados obtidos com a literatura. Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Franco (2007) discorre que um dos principais objetivos da análise de conteúdo é a produção de inferência, permitindo a passagem da descrição, em que são expostas as características do conteúdo a ser analisado, para a interpretação, que é a fase da busca do significado. Para a autora, não é somente a dinâmica da linguagem, mas também o significado que um indivíduo atribui às mensagens.

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

Portanto, análise de conteúdo, foi observada a frequência de determinadas respostas das questões abertas do questionário, por intermédio de uma leitura flutuante, procurando compreender os sentidos e significados implícitos nas comunicações e buscando categorizá-las em função de ocorrências simultâneas do vocabulário dos indivíduos pesquisados.

Segundo Bohnsack e Weller (2013), na análise de grupos de discussão, recomenda-se uma organização temática inicial, identificando os subtemas que emergiram na discussão, a partir do tema central; na sequência, realiza-se uma interpretação formulada, quando se busca a decodificação e a formulação da estrutura tópica dos textos, buscando compreender o sentido atribuído pelas participantes em suas falas; a interpretação refletida é o momento da análise em que se procura a reconstrução do discurso e a explicação dos quadros de referência que orientam as falas das participantes.

Os dados obtidos a partir dos questionários e dos grupos de discussão foram objeto de cruzamento, buscando constituir um quadro de análise, que permitiu a compreensão dos questionamentos colocados nos objetivos da investigação.

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

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

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

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

As categorias deste trabalho, portanto, estavam implícitas na organização das perguntas dos instrumentos de pesquisa, que foram delineadas de acordo com os objetivos específicos do estudo. Porém, foi a partir da exploração e interpretação dos dados que se definiram as categorias e subcategorias apresentadas ao final do processo de análise.

O Quadro 4 evidencia as categorias norteadoras da análise e suas subcategorias, que emergiram das respostas do questionário apresentado aos participantes, bem como da

discussão presencial com uma parcela do grupo de coordenadores pedagógicos da AMAN, tendo sempre em vista os objetivos do presente estudo.

QUADRO 4 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PERGUNTAS QUESTIONÁRIO	PERGUNTAS GRUPO DE DISCUSSÃO
Caracterização do coordenador pedagógico	- Sujeitos da pesquisa - Formação acadêmica dos CP - Tempo e experiência função	01, 05, 20 06 a 11 02, 03, 04	--- --- ---
Inserção profissional do coordenador pedagógico na AMAN	- Motivação para o ingresso na atividade - Expectativas iniciais - Desafios iniciais - Orientações iniciais para desempenhar a função - Percepção do preparo inicial para exercer a função - Sugestões para melhoria da inserção profissional	12 a 14, 18 15, 18 17 a 19 16, 18 18 19	1 2 --- --- 3 ---
Desafios e meios de superação	- Percepção sobre o conhecimento das atribuições CP - Problemas e desafios enfrentados - Meios de superação e/ou como lidam - Elementos facilitadores e dificultadores no desempenho da função	23 23, 27, 28 28 24, 25	8 8, 12 8, 12 ---
Conhecimentos para exercer a função de CP	- Percepção conhecimentos necessários para ser CP - Construção do conhecimento/saberes do CP - Reflexão sobre a prática	11, 30 --- 29	3, 4, 7 7 11
O papel do CP da AMAN	- Percepção da função de coordenador pedagógico - Motivações e expectativas atuais - Nível de reconhecimento - Atividades mais ou menos importantes	21, 23, 29 22, 29 26 ---	2, 4 2 5, 6 9, 10

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A primeira categoria visualizada no Quadro 4 apoiou-se em dados quantitativos, portanto, objetivou-se a construção de uma caracterização dos participantes, com perguntas referentes à idade, situação funcional, formação acadêmica, tempo de experiência na educação, como coordenador pedagógico da AMAN e em outros estabelecimentos de ensino.

Articulado a isso, a segunda categoria focou no começo do percurso de constituir-se coordenador pedagógico na AMAN, discutindo as motivações e as expectativas iniciais, a percepção de preparo ao assumir o cargo, além de investigar como a instituição recebe e orienta este agente de ensino em seu início profissional.

Na terceira categoria da pesquisa, buscou-se a análise da perspectiva dos coordenadores pedagógicos da AMAN acerca dos problemas e desafios que estes profissionais enfrentam no cotidiano escolar, bem como esquadriñar os meios que utilizam para superar essas dificuldades.

A percepção dos coordenadores pedagógico da AMAN em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes para exercer sua atividade laboral foi tema da quarta categoria do estudo, onde objetivou-se saber quais saberes são os mais estimados por estes profissionais.

Os dados relativos aos aspectos relacionados à consciência do coordenador pedagógico em relação à sua função no ensino na AMAN foram abordados na quinta categoria, em questões de orientação qualitativa, buscando absorver as percepções destes profissionais em relação à sua atividade laboral e motivações e expectativas atuais para exercer a função. Além disso, buscou-se verificar como os participantes percebem o nível de reconhecimento dos demais agentes de ensino em relação à função de coordenador pedagógico.

Os resultados expostos no próximo capítulo foram alicerçados a partir dessa perspectiva, que orientou a elaboração do instrumento de coleta, sendo que os dados obtidos foram submetidos a múltiplos procedimentos para sua reorganização e interpretação, num percurso em que se articularam os objetivos do estudo, os referenciais teóricos consultados e a própria vivência do pesquisador na AMAN e no Exército Brasileiro. Portanto, a configuração da análise dos dados obtidos é resultado desse processo de sucessivos momentos de releitura, comparação, reformulação e aperfeiçoamento progressivo das categorias previstas inicialmente e que se traduziram, por fim, no Quadro 4 apresentado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Através da descrição do perfil dos coordenadores pedagógicos e da exposição dos resultados decorrentes da análise dos dados obtidos na presente pesquisa, elaborou-se uma compreensão devidamente fundamentada sobre a perspectiva dos coordenadores pedagógicos pesquisados acerca do seu papel profissional no contexto do ensino na AMAN. Para que este objetivo fosse atingido, investigou-se as motivações, as expectativas, os desafios e as maneiras de superação dos coordenadores pedagógicos no contexto do ensino da AMAN, bem como discutiu-se acerca da inserção profissional destes agentes de ensino e suas percepções dos conhecimentos, habilidades e atitudes considerados os mais relevantes para o exercício da função. Foram esses elementos que nortearam a análise dos dados coletados e que são discutidos neste capítulo.

Os dados recolhidos neste estudo são decorrentes das respostas do questionário de um total de 28 (vinte e oito) participantes que se dispuseram a responder voluntariamente ao questionário, o que corresponde a 100% dos questionários enviados ao grupo dos atuais coordenadores da AMAN e ex-coordenadores pedagógicos que exerceram a função nos anos de 2019 e 2020. O grupo de discussão envolveu 07 (sete) participantes, a partir do grupo de 16 (dezesesseis) coordenadores pedagógicos, que, voluntariamente, se dispuseram a compartilhar sua vivência na função, permitindo o aprofundamento da compreensão dos dados obtidos.

A análise apresentada a seguir foi construída na articulação entre os dados obtidos no questionário e no grupo de discussão, orientada pelos objetivos da pesquisa e apoiada nas referências das fontes teóricas que fundamentam o estudo.

5.1 O perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

A partir da análise dos dados do questionário aplicado, põe-se em pauta a primeira categoria da pesquisa, apresentando um perfil dos sujeitos participantes. Objetiva-se traçar um panorama geral de quem são os militares que exercem a função de coordenador pedagógico na AMAN. A seguir, descreve-se quem são os sujeitos da pesquisa, sob os parâmetros de faixa etária, tempo de atuação profissional na área de ensino no Exército Brasileiro, tempo de atuação profissional na área de coordenação pedagógica anterior à AMAN, tempo de atuação profissional na área de coordenação pedagógica na AMAN, a situação funcional e a formação

acadêmica desses coordenadores. Embora no questionário não tenha sido perguntado o gênero dos coordenadores da AMAN, esse dado foi repassado ao pesquisador pelo Chefe da Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN.

Portanto, com relação ao gênero dos coordenadores pedagógicos da AMAN, observa-se a pouca representatividade de mulheres, que perfizeram apenas 7,15% dos participantes, como observa-se na Tabela 7:

TABELA 7 - GÊNERO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA AMAN

GÊNERO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Masculino	26	92,85%
Feminino	02	7,15%
TOTAL	28	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Destaca-se que esta porcentagem de mulheres coordenadoras pedagógicas é formada por 01 (uma) Oficial do QCO formada em Ciências Biológicas e 01 (uma) Oficial técnico temporária graduada em Pedagogia e Mestre em Educação. A predominância masculina entre os agentes de ensino da AMAN foi também destacada na pesquisa de Almeida (2018), cujos dados revelaram que o núcleo feminino do corpo docente da AMAN é representado por pouco mais de 14% do total de professores. Ainda segundo o autor, esta situação tende a ser alterada a partir da recente inclusão de mulheres nas turmas de cadetes da AMAN.

Com relação à situação funcional dos coordenadores pedagógicos da AMAN, vemos que se trata de um grupo diversificado, representados por militares de formação bélica que estão na ativa, por coordenadores, também formados na AMAN, mas que estão aposentados (PTTC), por oficiais da ativa do Quadro Complementar (QCO) e PTTC, militares do Quadro Auxiliar de Oficiais (QAO) e oficiais temporários (OTT), conforme os percentuais mostrados na Tabela 8:

TABELA 8 - SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA AMAN

DESCRIÇÃO FUNCIONAL	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Oficiais da ativa da AMAN (formação bélica)	23	82,14%
Oficiais PTTC formados na AMAN (formação bélica)	01	3,57%
Oficiais da ativa do QCO (formação civil)	01	3,57%
Oficiais PTTC do QCO (formação civil)	01	3,57%

Oficiais da ativa do QAO (formação bélica)	01	3,57%
Oficiais Técnicos Temporários (formação civil)	01	3,57%
TOTAL	28	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

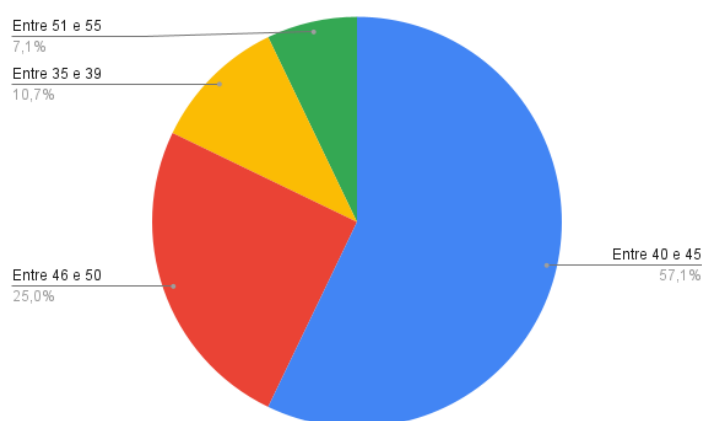
Observa-se que apenas 10,71% dos integrantes da Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN são de origem civil (uma oficial da ativa do QCO graduada em Ciências Biológicas, um oficial PTTC do QCO graduado em Direito e uma oficial técnico temporária graduada em Pedagogia). Miranda (2019) analisa o movimento do corpo docente da AMAN durante as últimas décadas, afirmando que até 1988, os professores da AMAN eram todos homens, oficiais combatentes de carreira formados na própria AMAN. A partir de 1990 começaram a chegar professores oriundos do QCO, de origem civil, incluindo oficiais do sexo feminino. Segundo o autor:

Certamente as origens diversas dos oficiais do QCO e a inexperiência na carreira militar promovem visões de mundo também diversas, o que contrastou sobremaneira com os valores e visão de mundo dos professores mais experientes presentes na AMAN, causando sensível impacto no processo de socialização dos cadetes (MIRANDA, 2019, p. 11).

O autor conclui que a qualificação acadêmica, tanto dos professores do QCO, quanto dos oficiais técnicos temporários, soma-se à experiência militar dos professores combatentes, aprimorando o ensino ministrado aos cadetes em geral. Porém o assunto é ainda polêmico, envolvendo outros fatores, como por exemplo, a economia previdenciária no corte de vagas para oficiais do QCO. Além disso, ainda existe um pensamento, por parte de alguns militares, que os oficiais do QCO e técnico temporários, pelo tipo de formação militar inicial e pela falta de vivência nos quartéis, poderiam não ter a capacidade de transmitir aos cadetes os valores cultuados pela instituição.

Em se tratando da idade dos coordenadores, a pesquisa apontou que a faixa etária de 89,3% dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa situa-se acima de 40 (quarenta) anos, ou seja, em sua maioria, são profissionais mais experientes na carreira militar, porém, não necessariamente no ensino militar e/ou na coordenação pedagógica.

GRÁFICO 1 - FAIXA ETÁRIA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA AMAN



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Ao serem interpelados sobre tempo em anos, ainda que incompletos, de atuação profissional na área de ensino no Exército Brasileiro, constatou-se que a grande maioria, ou seja, 92,9% já teve algum tipo de experiência profissional em estabelecimentos de ensino militares e mais de metade dos coordenadores (53,6%) tem entre 05 (cinco) e 16 (dezesseis) anos de vivência profissional em escolas militares. No entanto, verifica-se um subgrupo significativo (28,5%) que tem pouca ou nenhuma experiência docente, sugerindo que estes profissionais podem enfrentar maiores desafios no exercício da função.

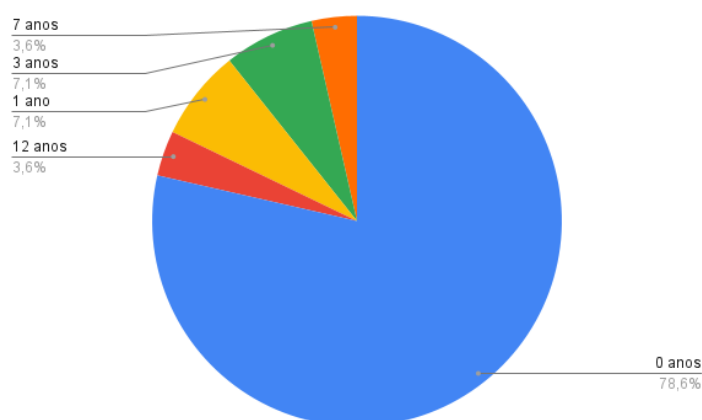
TABELA 9 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA ÁREA DE ENSINO NO EXÉRCITO BRASILEIRO

TEMPO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Nenhum	02	7,1%
01 a 04 anos	06	21,4%
05 a 08 anos	05	17,9%
09 a 12 anos	06	21,4%
13 a 16 anos	04	14,3%
17 a 20 anos	04	14,3%
21 a 24 anos	01	3,6%
TOTAL	28	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Com relação ao questionamento sobre o tempo em anos, ainda que incompletos, de atuação na área de coordenação pedagógica anterior à AMAN, constatou-se que 78,6% dos coordenadores pedagógicos da AMAN não tiveram nenhuma experiência em relação à função de coordenador pedagógico quando de sua inserção no quadro de docentes da AMAN.

GRÁFICO 2 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ANTERIOR À AMAN



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Acerca do questionamento sobre o tempo em anos, ainda que incompletos, de atuação na área de coordenação pedagógica da AMAN, constatou-se que, 67,9% dos militares têm até 03 (três) anos de experiência na atividade de coordenador pedagógico da AMAN, sugerindo uma alta rotatividade da função na instituição de ensino, e conseqüentemente uma menor experiência de parte dos coordenadores ao assumirem este papel. Essa temática será mais bem discutida na análise referente aos desafios que o coordenador pedagógico enfrenta na AMAN.

TABELA 10 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA ÁREA DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA AMAN

TEMPO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
01 ano	05	17,9%
02 anos	08	28,6%
03 anos	06	21,4%
04 a 06 anos	06	21,3%
07 a 08 anos	02	7,2%
17 anos	01	3,6%
TOTAL	28	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Constatou-se através do questionário que 100% dos coordenadores pedagógicos possuem graduação, sendo que 85,7% são bacharéis em Ciências Militares, ou seja, oficiais formados pela AMAN (origem bélica). Os outros participantes têm as seguintes formações:

01 (um) graduado em Direito, 01 (um) em Pedagogia, 01 (um) em Logística e 01 (um) em Ciências Biológicas.

No que se refere à segunda graduação, 12 (doze) dos 28 (vinte e oito) participantes a possuem, totalizando 42,9% dos coordenadores pedagógicos. Destes 12 (doze) militares que possuem segunda graduação, 11 (onze) são formados pela AMAN (origem bélica). A Tabela 11 discrimina as graduações:

TABELA 11 - SEGUNDA GRADUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA AMAN

2ª GRADUAÇÃO	FREQUÊNCIA
Educação Física	05
Pedagogia	02
Ciências Contábeis	01
Geografia	01
Filosofia	01
Teologia	01
História	01
TOTAL	12

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Quanto à formação acadêmica dos participantes da pesquisa em cursos de pós-graduação, verificou-se que 89,3%, dos coordenadores pedagógicos concluíram cursos de pós-graduação *lato sensu*, ou seja, dos 28 (vinte e oito) participantes, 25 (vinte e cinco) tem pelo menos uma pós graduação *lato sensu*. A Tabela 12 discrimina as graduações:

TABELA 12 - CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA AMAN

CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO	FREQUÊNCIA
Ciências Militares	07
Coordenação Pedagógica	05
Psicopedagogia Escolar	03
Estudos Estratégicos e Relações Internacionais	02
Docência do Ensino Superior	01
Gestão	01
Equipamentos de Engenharia	01

Geografia Urbana e Análise Ambiental	01
Obesidade e Emagrecimento	01
História	01
Direito Militar	01
Treinamento Desportivo	01
<hr/>	
TOTAL	25
<hr/>	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Foi observado que 28,6% dos coordenadores pedagógicos participantes possuem um curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), a saber: 03 (três) mestres em Educação; 03 (três) mestres em Operações Militares; 01 (um) mestre em Humanidades em Ciências Militares e 01 (um) mestre em Relações Internacionais. Constatou-se também que nenhum participante possui doutorado.

O último tópico analisado sobre o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa foi a respeito de quantos coordenadores pedagógicos da AMAN possuíam o Curso de Coordenação Pedagógica e/ou o Curso de Psicopedagogia Escolar do Exército Brasileiro. Como resultado, apenas 09 (nove) dos 28 (vinte oito) coordenadores pedagógicos possuem tais cursos, ou seja, 67,9% dos participantes não têm algumas destas especializações em Educação ofertadas pelo Exército Brasileiro.

Em suma, os dados revelam que os coordenadores pedagógicos da AMAN são, em sua grande maioria, do gênero masculino, com faixa etária acima dos 40 (quarenta) anos e oriundos dos quadros de oficiais de carreira do Exército Brasileiro, ou seja, mais experientes na carreira militar em geral e de posição hierárquica mais elevada. Quanto à experiência, quase a totalidade dos participantes (92,9%) já teve algum tipo de vivência profissional em estabelecimentos de ensino militares. Porém, constatou-se que a grande maioria dos coordenadores pedagógicos da AMAN (78,6%) não tiveram nenhuma experiência em relação à função de coordenador pedagógico anterior à da AMAN. Além disso, mais da metade dos coordenadores pedagógicos (67,9%) tem inserção recente, com até 03 (três) anos na função de coordenador pedagógico da AMAN.

Apesar da maioria dos participantes ser de origem bélica e não ter vivência em coordenação pedagógica, há de se considerar que estes profissionais possuem larga experiência na carreira militar e capacitação profissional em atividades de instrução e formação de militares, o que pode favorecer a atuação como agente de ensino. Almeida (2018, p. 85) nos traz essa perspectiva, em sua pesquisa sobre os docentes da AMAN: “A formação

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

Em se tratando da formação acadêmica dos coordenadores pedagógicos da AMAN, a maioria dos participantes concluiu variados cursos de especialização *lato sensu*, e uma considerável parte está cursando ou concluiu o mestrado, o que sugere que esses profissionais estão procurando se aperfeiçoar e/ou a AMAN incentiva a formação de seus agentes de ensino. Porém, verifica-se um déficit de formação acadêmica no que tange a cursos na área de educação. As descobertas, de forma geral, assemelham-se às conclusões da pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 237), realizada em 05 (cinco) regiões do Brasil, sobre o perfil do coordenador pedagógico da Educação Básica:

Com relação ao trabalho, os CPs são experientes, mas não estão há muito tempo na escola. São pós-graduados, com especializações no *lato sensu*. Não foram preparados para a função na universidade, buscam cursos e procuram se atualizar por conta própria, embora nem sempre fiquem satisfeitos com os mesmos.

Observou-se que na SCP da AMAN há apenas 01 (uma) oficial técnico temporária formada em pedagogia e mestre em educação, contratada justamente pelas suas qualificações no campo educacional. Todavia, sendo as relações dentro da instituição acentuadamente marcadas pela hierarquia, questiona-se até que ponto essa oficial, especialista na área, mas de posto subalterno e com pouca vivência castrense, terá voz no que diz respeito à tomada de decisões.

Santos (2012, p. 14) explana acerca da contraposição de visões entre as instituições militares e civis, afirmando que as rápidas transformações da sociedade atual e seus efeitos,

[...] podem, com o tempo, mesmo que lentamente, promover mudanças no âmbito de instituições tradicionais calcadas em sistemas hierárquicos. Mas é natural e esperado que instituições tradicionais e conservadoras reajam às mudanças na tentativa da manutenção de seu *status quo ante*, normalmente desenvolvido e consolidado ao longo de lapsos de tempo muito extensos, constituído por e constituinte de arraigados valores da instituição e de seus integrantes. Valores que definem ações e posturas conservadoras e tradicionais esperadas e desejadas não só pelas instituições e seus integrantes, mas pela própria sociedade para aquela instituição em específico ainda hoje.

Como apontado no capítulo 2, uma das prioridades do Exército Brasileiro é a modernização e o aprimoramento de seu sistema de ensino. Porém, a instituição é extremamente preocupada acerca das consequências das transformações no modo de ensino sobre o processo de socialização e a construção do caráter militar de seus cadetes, futuros oficiais bélicos. Cabe discutir então como realizar esse movimento entre a permanência e a transformação, garantindo a manutenção da tradição e dos valores institucionais, ao mesmo

tempo em que se avança no sentido da necessária inovação, assegurando a qualidade da formação dos oficiais numa sociedade que traz novas demandas à educação militar.

Os dados, de maneira geral, mostram um grupo com trajetórias profissionais diversificadas, além de tempo de experiência no ensino variados. Os aspectos relativos à inserção profissional dos coordenadores pedagógicos, bem como à perspectiva dos militares mais experientes acerca de sua iniciação profissional na coordenação pedagógica da AMAN, são tratadas com maiores detalhes no tópico a seguir.

5.2 A inserção do coordenador pedagógico em um contexto de ensino superior militar

A análise exposta a seguir apoiou-se majoritariamente nas respostas dos coordenadores pedagógicos às questões em que externam sentimentos e opiniões a respeito do início da trajetória profissional na coordenação pedagógica da AMAN. Aspectos relativos às motivações e expectativas, bem como as dificuldades iniciais ao assumir a função de coordenador pedagógico na AMAN, destacaram-se na leitura das respostas, evidenciando as percepções destes profissionais acerca de sua inserção profissional.

O papel do coordenador pedagógico é complexo e permeado por desafios, devido à dimensão articuladora, formadora e transformadora que tem o seu trabalho na escola (PLACCO, 2010). E, se considerada a sua relevância, percebe-se também que pouco se tem analisado sobre o período inicial em que o profissional passa a atuar na coordenação pedagógica da escola. Placco e Souza (2012, p. 17) observam que:

Ainda como aspecto fundante da constituição da identidade desse profissional, assumem relevância questões singulares do sujeito que exerce essa função, tais como sua história pessoal, trajetória de formação, seus desejos e necessidades e, principalmente, o modo de ingresso na função.

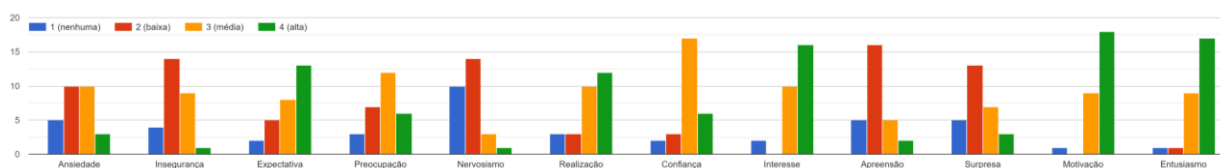
Essa fase é essencial, pois nela se constroem as bases do exercício de tal função ou cargo. Assim como em relação ao professor iniciante, o coordenador pedagógico iniciante demanda atenção e estudos que favoreçam a compreensão sobre o que caracteriza esse período, a fim de que se minimizem possíveis situações de desistência, bem como de que sejam conhecidos elementos que possam ser evitados.

Através das respostas dos participantes da pesquisa, podem-se fazer inferências sobre alguns sentimentos externados pelos coordenadores pedagógicos da AMAN em sua inserção profissional na função, assim como observar as relações que estes profissionais estabelecem com a instituição AMAN e o Exército Brasileiro.

Huberman (2000) compreende a entrada na carreira docente como fase de sobrevivência e descoberta, em que o iniciante vivencia o confronto inicial com as dificuldades da nova função e a realização pelo ingresso no grupo profissional. Os registros dos participantes sobre as primeiras impressões acerca do trabalho na coordenação pedagógica da AMAN corroboram esta posição do autor, revelando sentimentos variados.

Ao compartilhar as impressões das primeiras vivências logo após assumir o cargo na coordenação pedagógica, a dimensão afetiva dos participantes ocupou significativo espaço. Pode-se observar, conforme o Gráfico 3, que prevalecem nessas primeiras vivências sentimentos de tonalidades agradáveis, tais como realização, confiança, interesse, motivação e entusiasmo. Por outro lado, identifica-se também uma alta expectativa no início da atividade de coordenação pedagógica por parte dos participantes, assim como uma considerável ansiedade.

GRÁFICO 3 - INTENSIDADE DE SENTIMENTOS COM RELAÇÃO AO PRIMEIRO CONTATO COM A FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO NA AMAN



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Os depoimentos apontam também que a causa dos sentimentos de ansiedade, apreensão e expectativa está relacionada à responsabilidade de trabalhar na instituição de ensino AMAN, local onde os coordenadores pedagógicos se formaram e que possui uma cultura institucional desafiadora, além de deter prestígio dentro do Exército Brasileiro como um estabelecimento de ensino de excelência. Abaixo, alguns depoimentos dos participantes acerca do assunto:

[...] eu vim com uma certa apreensão, pois era a primeira vez que eu retornava à AMAN, depois de cadete. Então tem aquele fantasma dos tempos de cadete, um certo medo. (Coordenador pedagógico 04)

A própria responsabilidade que o Exército dá à AMAN. Isso traz uma responsabilidade para a pessoa que vai vir aqui, né. (Coordenador pedagógico 01)

Acho que a questão da cultura organizacional da AMAN pesa nesse aspecto da chegada. Foi inicialmente o que me deixou meio receoso de vir para a AMAN logo de cara. (Coordenador pedagógico 04)

Foram semanas de adaptação. Adaptação à nova rotina de trabalho, à cultura organizacional da Academia e do Exército, considero esta adaptação o principal desafio. (Coordenador pedagógico 13)

Os sentimentos contraditórios expressos pelos coordenadores em seu início na função são semelhantes aos apontados em estudos sobre o período inicial da carreira (HUBERMAN, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000), que descrevem esta fase como um período de exploração, em que o iniciante sente a necessidade de ser aceito e reconhecido pelos pares, ao mesmo tempo em que descobre e procura superar os desafios da função. Os autores apontam que esse período pode ser mais fácil ou mais problemático, dependendo da própria trajetória profissional dos sujeitos e das condições encontradas no contexto institucional, o que é particularmente válido no caso da AMAN, uma instituição prestigiada no meio militar.

Como abordado no perfil dos sujeitos participantes, a grande maioria dos coordenadores pedagógicos tem sua formação inicial na própria AMAN e são experientes na carreira militar, o que sugere que estes profissionais estão familiarizados com as peculiaridades da vida castrense e mais identificados com os objetivos da instituição de ensino, fatores estes que favorecem a terem sentimentos de confiança e realização, permeados pela preocupação com o bom desempenho da função. Almeida e Ambrosetti (2019, p. 602) em sua pesquisa acerca da inserção profissional dos docentes da AMAN, afirmam que

[...] a maioria dos professores que manifestaram orgulho por estar lecionando na AMAN foi formada na instituição. Para esses docentes, não se coloca o chamado “choque cultural” ou “choque de transição” apontado por Tardif (2002, p. 82), experimentado por muitos iniciantes ao ingressarem em um universo pouco conhecido. Para eles, a inserção na docência representa, ao contrário, o retorno ao espaço de sua própria formação, agora como professores em uma instituição reconhecida e valorizada.

Como ressaltam Tardif e Raymond (2000), a inserção na carreira corresponde também a um processo de socialização que requer do profissional adaptar-se e compreender as expectativas, as práticas e as rotinas, explícitas ou implícitas, construídas pelos atores que os precederam naquele espaço.

A institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação. Elas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 224)

Os relatos dos participantes confirmam a força da cultura institucional na inserção profissional, bem como a valorização atribuída por eles ao estabelecimento de ensino AMAN. Os extratos evidenciam que, para além do aprendizado das tarefas específicas da função de

coordenação, foi importante situar-se em um ambiente institucional cujos valores e códigos de comportamento delimitam fortemente as atitudes de seus integrantes.

Os dados apontam que os coordenadores são orientados nesse início profissional. Em resposta à uma pergunta do questionário, 89,3% dos coordenadores pedagógicos da AMAN afirmaram que receberam alguma orientação quanto a sua atuação profissional na coordenação pedagógica, e que este auxílio inicial atendeu as expectativas da maioria (88%). Os principais assuntos explanados nas orientações estão expostos na Tabela 13:

TABELA 13 - ASSUNTOS ABORDADOS NAS ORIENTAÇÕES INICIAIS AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA AMAN

ASSUNTOS DAS ORIENTAÇÕES	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Supostos desafios a serem enfrentados	20	80%
Caracterização do ensino na AMAN	19	76%
Pontos frágeis a serem trabalhados na SCP	18	72%
A função de coordenador pedagógico na AMAN	18	72%
Especificidades modo trabalho do Chefe SCP e Chefe DE	12	48%
O modo de se relacionar com o corpo docente	12	48%
Pontos fortes a serem mantidos na SCP	12	48%
Peculiaridades no currículo da AMAN	01	4%
O ensino na AMAN	01	4%
Mudança para o ensino por competências	01	4%
A cultura institucional da AMAN	01	4%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Segundo as respostas, os assuntos abordados nessa orientação inicial voltam-se principalmente para questões relacionadas ao trabalho do coordenador e os possíveis desafios a serem enfrentados por ele na função. A orientação inicial, embora realizada de maneira informal, contribuiu para diminuir o grau de expectativa e ansiedade, bem como propiciou condições adequadas para superação dos desafios iniciais que estes profissionais enfrentaram. Este apoio assumiu o formato de uma relação entre o coordenador mais experiente na função e o iniciante.

Os depoimentos mostram a importância dada pelos participantes ao auxílio dos coordenadores mais antigos na inserção profissional, além de um reconhecimento ao trabalho realizado até então pela equipe de coordenação pedagógica:

As três primeiras semanas como coordenador pedagógico da AMAN foram cercadas de expectativas positivas, necessidade de adaptação à nova realidade funcional e profissional, construção de uma rede de confiança mútua entre os pares (docentes e coordenadores), muito estudo, entendimento e compreensão da nova missão. (Coordenador pedagógico 08)

As primeiras semanas foram muito trabalhosas, pois havia muito a aprender em pouco tempo. Um mundo novo para mim, pelo desconhecimento inicial da função. Os companheiros mais antigos e com mais tempo de coordenação me ajudaram e foram meus "tutores". (Coordenador pedagógico 08)

O que talvez ajude de alguma forma, e no meu caso me ajudou a chegar aqui, primeiro que é uma equipe muito preparada, é uma equipe que conhece e que está trabalhando há muito tempo. (Coordenador pedagógico 09)

Ao chegar aqui, eu fiquei surpreendido positivamente, porque encontrei uma equipe muito boa, que já existia. E essa acolhida facilitou o trabalho [...] (Coordenador pedagógico 04)

No período, eu recebi todo o apoio dos agentes de ensino da coordenação pedagógica. Não tive maiores dificuldades para me adaptar. (Coordenador pedagógico 11)

Nesse início houve muitas conversas com a equipe sobre a atividade que deveria exercer, enfrentei dilemas e nivelei as expectativas. (Coordenador pedagógico 13)

Segundo Tardif e Raymond (2000), este aprendizado baseado na orientação por pares mais experientes pode ser considerado uma tendência favorável nos dispositivos de formação. Os autores observam que esta relação assume a dimensão de um verdadeiro processo formativo, uma vez que o aprendiz não apenas assimila as rotinas e práticas do trabalho, mas se apropria dos valores e normas da organização e compreende o significado que os membros da organização atribuem a eles.

Quanto às motivações iniciais dos participantes em sua inserção profissional na coordenação pedagógica da AMAN, as respostas indicam que esta não foi uma escolha para parte dos coordenadores. Nota-se que 50% dos participantes iniciaram sua atividade de coordenação pedagógica na AMAN por imposição da instituição, e não por iniciativa própria. Esta condição é inerente às especificidades da profissão militar, tais como postos hierárquicos e constante movimentação territorial. Assim, a imposição para a ocupação de determinadas funções faz parte da realidade do profissional militar. Nos depoimentos abaixo, podemos notar as diversas circunstâncias que fizeram os participantes começarem a trabalhar como coordenadores pedagógicos na AMAN.

Quando eu terminei o curso de coordenação pedagógica, eu não era voluntário para vir pra cá. Eu até fiz o estágio do curso na Brigada Paraquedista, e já estava tudo meio acertado para eu ir para lá. Então eu vim pra cá contra a minha vontade. Mas nas minhas opções de escolha, a AMAN era a mais próxima que tinha do Rio de Janeiro. (Coordenador pedagógico 04)

Eu sempre gostei muito da atividade de ensino. Fui instrutor aqui na AMAN como tenente e depois disso fui aluno dos vários cursos que eu fiz dentro do Exército. Mas a atividade de ensino sempre me atraiu [...] Então eu voltei pra cá com uma

nomeação de professor. Cheguei a dar aula durante um ano e fui trazido para a coordenação pedagógica por imposição. Não foi um desejo meu e nem me sentia preparado para exercer a função, mas é uma característica da instituição. Trabalhar na coordenação pedagógica, acho que foi uma imposição que eu estou tendo que entender, compreender e correr atrás. (Coordenador pedagógico 01)

Nunca quis vir pra AMAN. Eu vim por questão familiar para a guarnição de Resende. Quando eu cheguei aqui, eu fui para o Batalhão, como chefe da terceira seção. Depois de um tempo, para continuar em Resende e não ser transferido, eu precisava ser nomeado. Então fui nomeado instrutor e aí vim para a Divisão de Ensino. Foi oferecida para mim uma vaga na coordenação pedagógica, na parte de avaliação da aprendizagem. E aí eu fui ficando. Agora, hoje em dia, com toda a sinceridade, eu me sinto realizado no que eu faço. Além de ser uma missão, é uma realização. Talvez por ter aprendido com o tempo. Pela experiência você vai aprendendo. (Coordenador pedagógico 03)

Observa-se que a coordenação não foi uma opção desejada para estes participantes. Placco, Souza e Almeida (2012, p. 765) alertam sobre as dificuldades que podem enfrentar os coordenadores pedagógicos iniciantes e que não escolheram ingressar na função:

[...] o fato de os coordenadores pedagógicos terem pouco tempo nesse exercício e na escola em que estão atuando e de não terem escolhido ingressar na coordenação coloca-os diante de enormes desafios a sua identificação com as atribuições da coordenação, e, por conseguinte, à constituição de sua identidade profissional.

No entanto, apesar não terem sido voluntários para exercer a função de coordenador pedagógico, ao serem inseridos na função, vão percebendo as possibilidades de realização profissional, como podemos observar no depoimento do Coordenador pedagógico 02:

Eu cheguei para ser professor de geografia e não tinha a coordenação pedagógica como foco. No entanto, nos meus primeiros meses aqui, um oficial disse que se eu quisesse me vincular à educação eu deveria sair da situação de "*standard*" e deveria buscar uma formação na área [...] Não vou dizer que foi uma coincidência, mas foi uma feliz decisão que Deus tomou por mim. Eu me sinto realizado por tudo ter ocorrido dessa maneira. (Coordenador pedagógico 02)

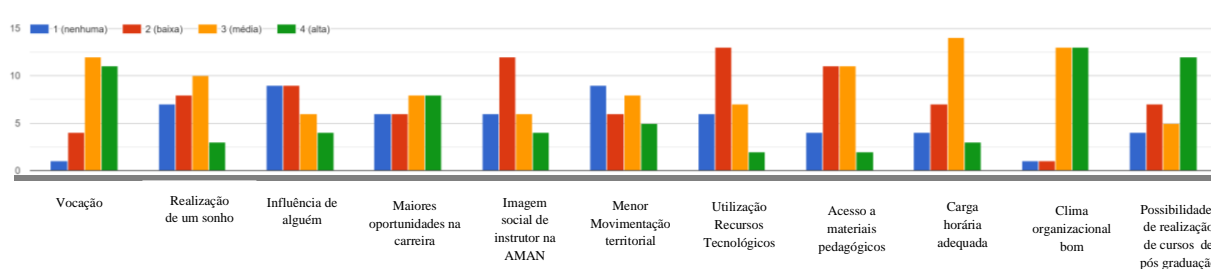
Esta mesma tendência foi notada por Almeida e Ambrosetti (2019) em sua pesquisa sobre o período inicial na função de docente na AMAN. Abaixo, a conclusão dos autores sobre o depoimento de um professor daquela instituição:

Nesse caso, percebe-se a frustração inicial do professor de lecionar na AMAN, não por opção, mas em decorrência de movimentação institucional. O depoimento sugere, porém, a busca de compreensão desse novo ambiente, em um movimento no qual as expectativas vão sendo revistas e as novas relações construídas, na medida em que a docência no ensino superior pode ser percebida como um espaço de atuação interessante, que surge como oportunidade de desenvolvimento docente. (ALMEIDA; AMBROSETTI, 2019, p. 603)

Nas respostas dos dados quantitativos do questionário sobre as motivações para o início da atividade de coordenação pedagógica na AMAN, destaca-se o aspecto vocacional para o ensino, assim como o clima organizacional bom e a possibilidade do autoaperfeiçoamento, através de cursos de pós-graduação ofertados e/ou facilitados pela AMAN.

Esse cenário também é observado no trabalho de Placco, Souza e Almeida (2012, p. 764), quando se referem às condições de trabalho dos coordenadores, afirmando que “[...] a maioria declara que a carreira é boa pois proporciona qualidade, melhora seus ganhos, é gratificante, possibilita crescimento pessoal e profissional”. Além disso, as autoras observam que o coordenador pedagógico considera importante estar sempre buscando novos conhecimentos e se atualizando profissionalmente. O Gráfico 4 elucida melhor as principais motivações dos participantes ao ingressarem na coordenação pedagógica da AMAN:

GRÁFICO 4 - MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA AMAN



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

As falas dos participantes abaixo corroboram a principal motivação na inserção profissional como coordenador pedagógico da AMAN, que é o interesse pelo ensino.

Eu tive uma grande curiosidade em conhecer a área da educação. Eu já tinha trabalhado em outras áreas e o fato de ter realizado o curso de comunicação social no Centro de Estudos de Pessoal me chamou a atenção na área de educação. E o ano passado eu tive o prazer de concluir o curso de coordenação pedagógica, mas vi que para que eu pudesse realmente compreender mais a educação, eu teria que aprofundar mais. E o melhor lugar para isso é na AMAN. Onde tudo acontece e tudo tem um reflexo dentro do Exército. (Coordenador pedagógico 06)

Mas a atividade de ensino sempre me atraiu. Interessante é que quando eu era cadete, tinha colegas que me lembravam, que falavam: “um dia você vai terminar dando aula e voltar para o ensino”. Eu sempre tive isso em mente, que eu gostaria de voltar para o ensino e a carreira foi levando para outros caminhos..., mas eu estou próximo de terminar meu tempo de serviço, então eu voltei pra cá com uma nomeação de professor. (Coordenador pedagógico 01)

Vivenciei a atividade de planejamento escolar na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, bem como na Seção de Coordenação Doutrinária (SECOD) da mesma instituição, mesmo sem ter especialização. Essa experiência na Seção Técnica de Ensino e na SECOD despertou o interesse em realizar a especialização em coordenação pedagógica no CEP. Minha ida para a AMAN veio a coroar esse sonho. (Coordenador pedagógico 10)

Além disso, a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação destacou-se como um aspecto motivacional relevante para o ingresso na área de coordenação pedagógica, de acordo com os dados obtidos. Consta-se que os participantes são preocupados com o autoaperfeiçoamento e buscam a continuidade em seu desenvolvimento profissional. Os

relatos destes expõem que a AMAN facilita a formação continuada de seus agentes de ensino, seja por meio do incentivo dos chefes e colegas, ou por meio de liberações do expediente durante alguns dias da semana. Em alguns casos, cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* são patrocinados pela própria instituição. As respostas dos participantes sugerem que a AMAN, em certa medida, estimula em seus educadores a busca por novos conhecimentos na área de educação através de cursos no meio civil, reduzindo assim, o distanciamento entre a educação civil e militar, preocupação esta demonstrada por Duran (2016) e Xavier (2017) em suas pesquisas.

Em síntese, os dados analisados indicam uma diversidade de percepções dos participantes em relação a sua inserção na coordenação pedagógica da AMAN. É possível verificar que sentimentos de realização, confiança, interesse, motivação e entusiasmo são mais frequentemente expressos, derivados de uma forte identificação com a instituição e uma vasta experiência na carreira militar em geral. Estes fatores podem facilitar à inserção profissional destes militares, assim como favorecer um melhor desempenho na função.

Em contrapartida, sentimentos de ansiedade, alta expectativa e apreensão ocupam um considerável espaço na inserção profissional dos participantes, indicando um certo desconhecimento do trabalho de um coordenador pedagógico e/ou uma falta de identificação com a função.

Em relação às motivações dos participantes ao ingressarem na coordenação pedagógica da AMAN, observa-se que muitos não foram voluntários, porém assumiram a função devido à dinâmica de constantes movimentações territoriais e mudanças de funções profissionais frequentes na carreira militar. A maioria dos coordenadores relata ter sido motivada a exercer a função por uma vocação para o ensino e também pelo bom clima organizacional da Divisão de Ensino na AMAN. A seguir, será debatido os principais desafios de ser coordenador pedagógico na AMAN, assim como a maneira que estes profissionais encontram para transpor essas dificuldades.

5.3 Os desafios do coordenador pedagógico da AMAN e as maneiras de superação

Neste tópico, analisam-se os dilemas e dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico da AMAN, bem como quais os meios que estes profissionais utilizam para superar os desafios do cotidiano escolar. Os dados mostram que as dificuldades são inúmeras, porém destaca-se também um processo de intenso aprendizado.

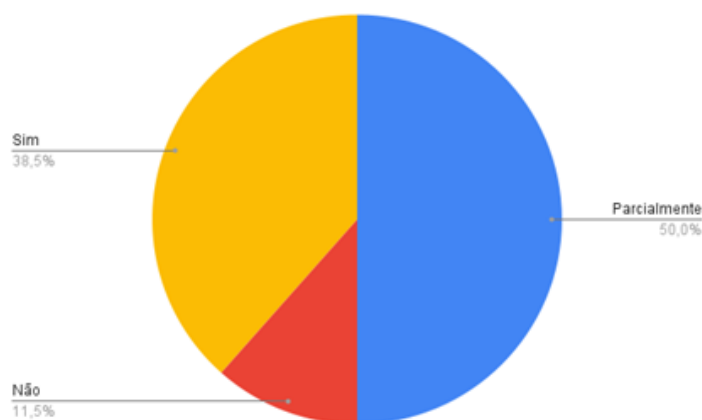
Ao abordarem os desafios da função de coordenador pedagógico da AMAN, nota-se que os participantes também buscam diversas maneiras de enfrentá-los. Os depoimentos revelam múltiplos aspectos desse processo, mostrando como estes militares desenvolvem estratégias de enfrentamento das dificuldades e, dessa maneira, constroem os conhecimentos necessários ao exercício profissional. Segundo Placco (2010, p. 55):

O coordenador pedagógico educacional não pode supor que as transformações da prática possam ocorrer de maneira contínua e regular, e na direção previamente estabelecida, mas haverá sempre, no cotidiano, um movimento que envolve idas e vindas, circularidades, saltos, evoluções e retrocessos, no tempo e no espaço em que essa prática se realiza.

Em uma questão inicial do questionário, foi perguntado aos participantes se tinham conhecimento das atribuições do coordenador pedagógico previstas em documentação interna da AMAN. Cerca de 71% dos coordenadores pedagógicos responderam que sim; 21,4% disseram que conheciam parcialmente suas atribuições previstas e 7,1% afirmaram que não.

Em seguida, aos participantes que respondessem “sim” ou “parcialmente” na questão acima citada, foi indagado se eles conseguiam cumprir suas atribuições previstas. Pode-se observar as respostas no Gráfico 5:

GRÁFICO 5 - RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES À PERGUNTA SE CONSEGUIAM CUMPRIR SUAS ATRIBUIÇÕES COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA AMAN



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

As respostas indicam que boa parte dos coordenadores considera não cumprir integralmente as atribuições previstas. Este dado é coerente com inúmeras pesquisas que abordam esta função, ainda não muito clara no ambiente escolar. Almeida, Souza e Placco (2016) destacam que a atuação do coordenador não decorre apenas da intencionalidade ou das atribuições definidas nos documentos oficiais, mas também das condições encontradas no exercício da função. Na pesquisa, as autoras destacam a sensação de insatisfação dos

coordenadores pedagógicos em face da contradição entre o pretendido e o executado no cumprimento de suas atribuições:

Tensão e contradição que resultam, por um lado, da percepção, consciência e clareza das atribuições da coordenação pedagógica e da importância em assumi-las e executar as atividades que demandam, e, por outro, da impossibilidade de realizar essas atividades para cumprir seu papel, em face das condições que caracterizam a escola e sua demanda aos professores, aos diretores e, sobretudo, aos CPs. (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p. 86)

Quando perguntados sobre quais aspectos dificultam o desempenho de sua função na coordenação pedagógica da AMAN, as respostas dos participantes revelaram que o acúmulo de tarefas não atinentes à função de coordenador pedagógico é o principal empecilho, como podemos observar no Quadro 5:

QUADRO 5 - ASPECTOS QUE DIFICULTAM O DESEMPENHO DA FUNÇÃO

A necessidade de adequações no planejamento, fruto de demandas intempestivas que eventualmente determinadas	Ingerências externas sem consultas prévias à coordenação pedagógica e falta de material para cumprir as atividades	A demanda administrativa requer tempo e me afasta da função, exigindo tempo para me dedicar a assuntos que não são da área
Excesso de atribuições não inerentes à função	Desvio de função e acúmulo de outras funções	Atividades que estão fora do ensino
Pouca experiência na função; excesso de carga de trabalho relacionado à administração da AMAN	Resistência de alguns profissionais da área de educação a inovações e mudanças	Atribuições externas à seção de coordenação pedagógica
Burocracia e formalismo	O excesso de missões paralelas	Inúmeras tarefas administrativas que tomam tempo do profissional
Pouca experiência na área de supervisão	Rotatividade anual de instrutores e professores e a amplitude da tarefa e disponibilidade de coordenadores	Os encargos não afetos à função e a pouca importância dada à função no âmbito dos cursos
Encargos administrativos, como sindicâncias e apoio a projeto	Mudanças abruptas	Sobrecarga de atividades paralelas ao ensino
Mudanças na legislação	Missões paralelas não ligadas à área do ensino	Atrasos nos processos que impactam no meu planejamento
Acúmulo de funções e tarefas extras não relacionadas com coordenação pedagógica	Excesso de trabalho não relacionado com a função é a maior dificuldade no desempenho da função, pois onera nosso tempo e energia	As demandas administrativas que estão sujeitos os oficiais, que são aquelas externas às das Divisão de Ensino
Alterações das atividades previstas acarretando uma série de mudanças no planejamento inicial	Tarefas realizadas de forma extraordinária, fora do escopo da Seção	Determinações que eram estranhas das características da atividade de coordenador pedagógico

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Esses dados são corroborados pelas pesquisas de Placco, Souza e Almeida (2012), que destacam a multiplicidade de tarefas e o tempo insuficiente para realizá-las como uma das dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos. As autoras explicam, ainda, que o

excesso de atribuições, muitas delas não relacionadas à função, pode interferir na atividade mais específica do coordenador, ou seja, a dimensão pedagógica.

Nos depoimentos do grupo de discussão, pode-se perceber também as dificuldades dos coordenadores pedagógicos da AMAN em cumprir suas atribuições devido às demandas externas de sua função:

A realidade também é que a coordenação pedagógica, nós como agentes de ensino, também somos militares e agentes de administração. Também é uma realidade nossa que em vários momentos, a atividade fim que nós devemos fazer na coordenação, ela é prejudicada, parcialmente, por outras atividades administrativas e de diversas naturezas que não são estritamente afins da coordenação. (Coordenador pedagógico 01)

Eu vejo que dificulta, além disso, são as atividades estranhas da nossa função. Dá para destacar que o coordenador militar tem outras atribuições além da atividade fim do ensino. E com isso, a gente debruçar na parte que interessa, na educação, fica prejudicada. Muitas vezes nós temos que pensar em outra atividade que não seria na área da educação. (Coordenador pedagógico 06)

Os limites são temporais e espaciais. Não conseguimos estar em todo o tempo em todos os lugares, particularmente, num momento em que as tarefas subsidiárias da Academia, com nenhuma relação com a coordenação pedagógica, requerem boa parte da atenção e do tempo dos nossos profissionais. (Coordenador pedagógico 02)

Se eu pudesse, deixaria os professores e a parte da coordenação, com dedicação exclusiva à função. Tiraria esse pessoal de fazer atividades fora daquilo para qual eles foram designados. Todos os agentes de educação, quem tá aqui como instrutor, como professor, como coordenador, para eles se dedicarem a isso e não a outras demandas. (Coordenador pedagógico 04)

Os relatos evidenciam como as atividades não relacionadas à função interferem no desenvolvimento das atribuições de coordenação. Segundo Placco (2015), a organização e o planejamento escolar são de vital importância para a qualidade do trabalho do coordenador pedagógico. O planejamento “deve prever ações e atividades que possibilitem o rápido encaminhamento dos imprevistos que podem assolar o cotidiano, gerando um trabalho fragmentado do coordenador pedagógico, que interferirá no trabalho dos demais educadores” (PLACCO, 2015, p. 534). A autora defende a necessidade de um planejamento que envolva a previsão de atendimento a urgências e imprevistos. Com isso, o trabalho do coordenador pedagógico seria facilitado, impedindo as frequentes interrupções de suas atividades.

Outro aspecto observado no depoimento do Coordenador pedagógico 01 abaixo, é a falta de conhecimento das atribuições do coordenador pedagógico por parte da direção de ensino, aspecto este que sobrecarrega ainda mais o trabalho destes profissionais:

Outro exemplo é quando às vezes nós somos "Severinos". E há uma resistência que a gente tenta sempre fazer aqui, em relação a sermos esse "Posto Ipiranga". "De onde que é isso? Quem tem que fazer isso? Coloca lá na coordenação!". Alguns assuntos a gente até se pergunta: “Isso da coordenação? Não. Mas é de alguém? Também não. Mas é relacionado ao ensino? É”. Então passa a ser uma iniciativa escolar, e a gente tenta criar uma estrutura de acolhimento para uma iniciativa

escolar, para que ela ganhe força, para que ela cresça. Mas muitas vezes a gente não consegue se livrar disso. (Coordenador pedagógico 01)

Segundo Gouveia e Placco (2015), situações como a descrita acima pelo participante, ocorrem devido às indefinições das atribuições deste profissional:

Enfim, quando não se sabe quais são suas atribuições e não se tem um campo definido de atuação, parece que tudo cabe. E nessas situações os coordenadores são engolidos por essas demandas e por esse cotidiano, pois não saberiam fazer de outro jeito e dessa forma também se sentem úteis na instituição. (GOUVEIA; PLACCO; 2015, p. 70)

Um outro enfoque destacado na fala dos participantes, é a alta rotatividade dos coordenadores pedagógicos na função, somados também às constantes trocas dos cargos de chefia do ensino na AMAN, de seu comando e dos órgãos diretores gerais da educação no Exército Brasileiro. No entanto, isto é uma das características da profissão militar: a mobilidade geográfica. O militar pode ser movimentado em qualquer época do ano, para qualquer região do país. Abaixo algumas falas dos participantes acerca da questão da constante rotatividade na função:

[...] quando eu saí para fazer o mestrado, eu saí com um cenário que eu considerava que estávamos caminhando e produzindo. Quando eu retornei, a sensação era de terra arrasada. “E aquilo tudo foi feito?” São muitas idas e vindas, muda o comando, muda a chefia. Isso atrapalha bastante. Mas é entender que isso é cíclico. (Coordenador pedagógico 04)

O principal aspecto, no meu modo de ver, é a alta rotatividade. Porque de dois em dois anos, tem que ensinar todo mundo a montar prova novamente. De dois em dois anos, tem que ser explicado todo o processo de montagem de uma estrutura de planejamento do calendário escolar da Academia. A cada ano, tem que se ensinar como se ministra as técnicas de ensino, as metodologias ativas, etc. Então, a gente está constantemente girando, o tempo todo. Parece que não tem uma continuidade. (Coordenador pedagógico 05)

Estruturalmente a gente tá bem resolvido. Tudo que a gente faz tá alinhado. A questão são as ondas conjunturais. O modelo "Severino" de ser da coordenação pedagógica, um chefe mais dependente da coordenação, outro mais autônomo. Um diretor de ensino que dá um viés a mais para a educação e um outro que não dá. Então acho que esses dois vieses. (Coordenador pedagógico 02)

Vejo como uma limitação a falta de unidade pedagógica na mudança dos comandos (AMAN, DESMIL, DECEX). Isso gera frustração e a sensação de estar “enxugando gelo”. (Coordenador pedagógico 12)

Miranda (2019, p. 254-255) nos explica melhor esta constante rotatividade do corpo docente da AMAN, que faz parte da política de vivência nacional, uma particularidade existente nas Forças Armadas, e que afeta a atividade educativa:

A maior parte dos instrutores e professores atuam em constante rodízio. São prioritariamente profissionais combatentes voltados para a atividade fim do Exército nos corpos de tropa e que são, de tempos em tempos, deslocados para atuarem nas escolas militares. A cada ano a equipe de docentes é modificada em pelo menos um terço do seu efetivo. Sem a base teórica do Ensino por Competências definida e com as constantes mudanças na legislação, surgem, entre os professores e instrutores

aqueles que não estão plenamente seguros acerca de como devem ser conduzidos na prática o novo ensino militar.

Embora esta mobilidade seja uma condição inerente à carreira militar, a rotatividade na função representa efetivamente um elemento dificultador no aprendizado profissional. Como ressaltam Tardif e Raymond (2000, p. 211), “os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”. Nesse sentido, o tempo é uma dimensão essencial na construção do conhecimento profissional, especialmente no caso de uma atividade complexa como a coordenação. Ainda sobre o tema, Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) citam que a falta de estabilidade no desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico, com constante trocas, resulta em descontinuidade e prejuízo das atividades de ensino.

Os dados revelam também que os recorrentes reajustes nas atividades de ensino frustram os coordenadores pedagógicos, tornando-se um desafio o constante replanejamento do ano escolar:

Uma característica da nossa instituição é a hierarquia e a disciplina. Então nós temos que nos manter fiéis a isso e muitas vezes os ajustes têm que acontecer em termos de organização, de planejamento. A gente cumpre ordens antes de tudo, nós somos militares. Mas isso causa uma certa...para o trabalho da coordenação às vezes, necessita ajustes em demasia. (Coordenador pedagógico 01)

E a outra coisa é o constante replanejamento das atividades de ensino. Para a coordenação pedagógica, para o planejamento, o ideal é que a previsão que nós montamos no ano não deveria ter muitas mudanças. Claro, existem situações que acontecem. Covid é uma situação atípica. Uma visita é uma situação atípica, mas o mínimo de modificações seria o ideal para trabalharmos bem. (Coordenador pedagógico 05)

Um de nossos grandes desafios são as constantes inserções de atividades que não constavam no planejamento inicial. Isto limita o nosso desempenho por conta do excesso de reajustes. (Coordenador pedagógico 14)

Os relatos apontam uma questão também referida por Placco (2010, p. 47), quando comenta as frustrações da função de coordenador pedagógico, avaliando que:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

A autora observa que embora os imprevistos façam parte do dia a dia escolar, é importante o estabelecimento de rotinas que confirmam uma certa previsibilidade ao trabalho cotidiano dos coordenadores, assegurando que os objetivos e prioridades sejam alcançados.

“É necessário, no cotidiano escolar, um planejamento prévio que produza uma rotina, isto é, um funcionamento conhecido por todos e que possibilite o desenrolar eficiente das atividades pedagógicas” (PLACCO, 2015, p. 533).

Ressalta-se que o Exército Brasileiro é uma instituição que valoriza a previsibilidade. Qualquer situação nova que surja tende a se ritualizar nos ambientes militares. Santos (2012) afirma que a personalidade do militar é inclinada a planejar, prever e exaustivamente treinar todas suas atividades e ações profissionais, buscando sempre a segurança, a solidez e a estabilidade. Segundo o autor (2012, p. 101), “o imprevisto e o inusitado geralmente são fontes de desconforto para o militar, que se esmera no planejamento minucioso de suas ações e atividades”. Devido à importância dada à previsibilidade, as eventualidades podem exigir adequações e alterações que tendem a comprometer o planejamento prévio, o que é sempre um desafio para os coordenadores pedagógicos.

Outro aspecto a ser considerado quando se analisa a diversidade das atribuições dos coordenadores é a complexidade do currículo da AMAN. Como abordado no capítulo 2, o currículo da AMAN engloba cerca de 41 (quarenta e uma) disciplinas de cunho técnico-profissional e 24 (vinte e quatro) disciplinas ditas universitárias totalizando uma carga horária geral de cerca de 8100 (oito mil e cem) horas. É desenvolvido por um corpo docente de aproximadamente 500 (quinhentos) professores/instrutores ligados diretamente ao ensino militar e acadêmico e cerca de 1600 (mil e seiscentos) cadetes. A Seção de Coordenação pedagógica da AMAN é responsável por dar suporte a todo esse aparato educacional, contando com 16 (dezesesseis) militares. Em suas falas, diversos participantes apontaram um déficit de coordenadores pedagógicos na AMAN:

Temos uma grande limitação em pessoal para dar conta de tantas tarefas da coordenação da AMAN. (Coordenador pedagógico 01)

Somos poucos coordenadores para acompanhar as aulas. (Coordenador pedagógico 04)

As limitações se tornam muitas, mas principalmente no acompanhamento das atividades dos cursos. Isso ocorre devido ao fato de que um coordenador pedagógico recebe vários cursos e disciplinas acadêmicas para coordenar. Essa situação impede o acompanhamento cerrado das atividades e dificulta o entendimento das necessidades pedagógicas e ação do coordenador para corrigir rumos. (Coordenador pedagógico 11)

Um aspecto dificultador é a amplitude da tarefa de acompanhamento pedagógico e a disponibilidade de coordenadores. Temos 54 turmas de aulas e 300 docentes, para somente 4 coordenadores. (Coordenador pedagógico 02)

Os dados deste estudo indicam que situações não previstas, com demandas que interferem no dia a dia da coordenação, bem como a falta de estabilidade na função, embora

façam parte da carreira militar, afetam a organização e a continuidade do trabalho. Esta situação é agravada pelo número relativamente pequeno de coordenadores em face da amplitude e complexidade das tarefas que devem exercer.

Por outro lado, podemos observar no Quadro 6, os apontamentos dos coordenadores pedagógicos da AMAN sobre aspectos que contribuem para o desempenho de sua função e consequentemente, os ajudam a enfrentar seus principais desafios.

QUADRO 6 - ASPECTOS QUE CONTRIBUEM PARA O DESEMPENHO DA FUNÇÃO

Experiência docente e da carreira	Dedicação e espírito de corpo	Excelente equipe de trabalho
Experiência no ensino militar	O apoio dos demais coordenadores da seção. Busca pelo conhecimento dos processos	Vivência profissional
Ótimo clima organizacional da Seção, colegas altamente motivados	Excelente relacionamento entre os pares; Apoio da chefia para a execução das atividades e aprimoramento técnico-profissional	Experiência no mundo acadêmico e participação em fóruns e estágios pedagógicos; Troca de experiências com os mais vividos na função
A vivência de AMAN ajuda bastante, bem como a vivência de estabelecimentos de ensino	Excelente ambiente entre os pares; Apoio dos chefes; Conhecimento técnico-profissional	O bom clima organizacional na seção; A boa interação com a chefia da Divisão de Ensino
A vivência profissional e os cursos de preparação; Apoio da chefia e conhecimentos adquiridos no Curso de Coordenação Pedagógica	Minha experiência como professor, e o fato de estar realizando o Curso de Coordenação Pedagógica do CEP	Cursos na área de coordenação pedagógica; Aprendizado com as experiências vividas pelos companheiros mais antigos
Autonomia concedida pela Divisão de Ensino e respeito dos docentes pelo trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica	Excelente ambiente de trabalho e apoio mútuo entre os integrantes (sinergia)	O conhecimento adquirido ao longo do Curso de Coordenação Pedagógica no CEP; A empatia junto ao corpo docente facilita o trabalho
Habilidade de relacionamento interpessoal, principalmente com os professores	Apoio da chefia e conhecimentos adquiridos no Curso de Coordenação Pedagógica	A organização da AMAN em relação às legislações é muito boa e espírito de união da seção de coordenação
O conhecimento adquirido no Curso de Coordenação Pedagógica e ajuda dos companheiros	Funções bem definidas; Calendário de obrigações; Normas disponíveis e claras; Trabalho em equipe que se complementam	Conhecimento dos processos de ensino da AMAN; Meticulosidade e organização

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Nos dados acima, percebe-se que o bom ambiente de trabalho dentro da Seção de Coordenação Pedagógica e na própria Divisão de Ensino é enfatizado pelos coordenadores pedagógicos como um elemento facilitador no desempenho de sua função. Marcelo (1999, p. 195) aborda alguns fatores que fazem parte da cultura escolar e podem ser positivos ou negativos em relação aos processos de formação autônomos e colaborativos, citando exemplos como a história passada e presente da instituição, a disponibilidade de recursos materiais e a existência de um clima de confiança entre os seus integrantes. Esta percepção dos coordenadores pedagógicos em relação ao bom clima organizacional na Divisão de

Ensino da AMAN assemelha-se aos estudos de Almeida (2018, p. 131) em relação aos docentes daquela instituição, onde o autor concluiu que “os laços de sociabilidade entre os docentes são acentuados, permitindo inferir que o clima de trabalho pode influenciar na cultura voltada ao aprendizado profissional”.

Os dados mostram também que os participantes valorizam a ajuda mútua e a troca de experiências entre os pares para o enfrentamento dos desafios impostos, bem como demonstram, em suas falas, um acentuado espírito de equipe. Os resultados da pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos iniciantes de 05 (cinco) regiões do Brasil por Placco, Almeida e Souza (2015, p. 18), corroboram a importância atribuída pelos coordenadores ao apoio mútuo entre pares: “O que os CPs mais valorizam da formação que recebem é a troca de experiência com os outros CPs, nos grupos de estudos, pois é possível que, nesses momentos, se sintam acolhidos em suas buscas por seus pares”.

Os aspectos relativos ao bom ambiente de trabalho e as interações positivas de apoio mútuo entre os coordenadores pedagógicos da AMAN, estão intimamente relacionados à mentalidade militar de coletividade. A instituição cria na formação inicial do militar e reforça durante toda a carreira, através de diversas ferramentas, um espírito de pertencimento e união que fortalece os laços de amizade entre seus integrantes. Santos (2012, p. 107) explica este sentimento, ao afirmar que os militares,

[...] se reconhecem e sentem que têm algo em comum, que falam a mesma língua, pois sabem que cultuam os mesmos valores, as mesmas crenças, as mesmas tradições, enfim, que usam a mesma farda e realizam as mesmas atividades de maneira absolutamente idêntica, independentemente de um morar, haver nascido e vivido toda a sua vida numa pequena cidade do interior do Amazonas e outro na capital do Rio Grande do Sul. Por mais distantes que sejam suas vidas, rapidamente se entendem, pois têm muito em comum, vivem as mesmas histórias, fazem as mesmas coisas e o que parece ser o mais fundamental, acreditam nos mesmos ideais ou são desiludidos deles pelos mesmos motivos. Até mesmo quando um acredita e o outro já perdeu a sua fé, se entendem mutuamente, sabendo perfeitamente até onde um pode ir na exposição ou defesa da sua crença e o outro na argumentação da sua desilusão, a fim de manterem um diálogo amistoso e identitário.

Além disso, a própria vivência profissional na AMAN e a experiência no ensino e na carreira militar em si são apontados como fatores contribuintes para a superação dos desafios.

O depoimento do Coordenador pedagógico 01 enfatiza esses pontos:

O que talvez ajude de alguma forma, primeiro que é uma equipe muito preparada, é uma equipe que conhece o que é ser coordenador pedagógico e que está trabalhando há muito tempo. E também existe algo mais: pelo tempo que nós temos de Exército, pelas experiências que todos nós temos, nós conseguimos dar um olhar...não vou dizer maior, mas um olhar externo ao trabalho puramente em si da coordenação. Então trazer experiência, tanto profissional, quanto experiência de sala de aula como professor, ajuda bastante. (Coordenador pedagógico 01)

Em sua pesquisa sobre a construção dos saberes pelos professores ao longo da carreira, Tardif e Raymond (2000, p. 231) afirmam que “o domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura está ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções”. Tardif (2000) também destaca a importância das condições institucionais para o exercício profissional, o que inclui os apoios encontrados e um vínculo estável de trabalho. O autor observa que:

O trabalho não é um primeiro objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem e se transformam” (TARDIF, 2000, p. 11).

Outro aspecto relevante observado nas respostas dos participantes é a importância dada ao Curso de Coordenação Pedagógica do Exército Brasileiro como uma fonte de conhecimentos para lidar com as dificuldades da função. Como abordado no capítulo 2, este curso é a qualificação dada pelo Exército Brasileiro para o militar exercer a função de coordenador pedagógico. Das 16 (dezesesseis) vagas de coordenadores pedagógicos na AMAN, é requerido como obrigatório o Curso de Coordenação Pedagógica em 08 (oito) vagas, e desejável em 07 (sete) vagas.

Porém, atualmente, dos 16 (dezesesseis) coordenadores pedagógicos da AMAN, apenas 03 (três) militares possuem o Curso de Coordenação Pedagógica. Nos depoimentos abaixo podemos notar a importância dada ao curso:

[...] nós não temos também para completar os nossos quadros, não só na AMAN, mas no Exército todo, militares que são especializados na área. Esse é o primeiro ponto. Exercer a função na coordenação pedagógica, parte de uma premissa que é ideal nós termos pessoas que sejam especializadas na área. Mas isso nem sempre é possível. É o ideal, mas não é possível. (Coordenador pedagógico 01)

Quem trabalha na gestão pedagógica, teria que ter sim uma formação: o curso de coordenação que o Exército propõe ou um curso civil. Nós temos esse déficit, porque na nossa carreira, ela nos dá um caminho a seguir... Quando nós chegamos perto do final, aí é que nós acendemos a esse tipo de função, como a coordenação. E aí é que nós vamos ter que nos especializar e fazer todo o tipo de preparação para assumir uma função dessa aqui. Então esse é o déficit. (Coordenador pedagógico 03)

Verifica-se nas falas dos participantes a valorização da formação específica para a coordenação, ao mesmo tempo em que manifestam preocupação com a capacitação profissional dos integrantes do grupo.

Em sua pesquisa sobre os docentes da AMAN, Almeida (2018, p. 121), afirma que a coordenação pedagógica da AMAN realiza diversos encontros durante o ano letivo com o corpo docente com a finalidade de discussão e reflexão acerca de temas ligados à Educação,

“no entanto, alguns docentes percebem que os encontros, considerados superficiais, pouco acrescentam na prática docente”. Como abordado anteriormente, o aprimoramento técnico-profissional é tido pelo Exército Brasileiro como uma manifestação essencial do valor militar (BRASIL, 1980). O que os participantes deste estudo apontam é a necessidade de maior atenção por parte da instituição na formação inicial e continuada dos coordenadores, voltada principalmente para a dimensão pedagógica da função, o que se traduziria em maior qualificação nos processos educativos dos docentes da AMAN.

Em síntese, a análise dos dados sobre os desafios dos coordenadores pedagógicos da AMAN permite deduzir que suas principais dificuldades estão ligadas ao excesso de atividades não atinentes às suas atribuições e a falta de continuidade na função, devido às constantes trocas internas de função e transferências com movimentações territoriais. Apontam também a necessidade de formação específica para o exercício da função. Todavia, mesmo encontrando óbices em seu exercício profissional, os participantes conseguem encontrar condições favoráveis para superá-los, apoiando-se em um ambiente de trabalho cooperativo e solidário, no conhecimento técnico da função e na experiência através da prática. No próximo tópico, será abordada a percepção destes profissionais acerca dos conhecimentos e saberes que são mais acionados em suas atividades laborais como coordenador pedagógico da AMAN.

5.4 Os conhecimentos, habilidades e atitudes considerados necessários pelo coordenador pedagógico da AMAN em sua atuação profissional

Os aspectos analisados nos tópicos anteriores, onde foi caracterizado o grupo de coordenadores pedagógicos, assim como suas motivações, expectativas, desafios e superações relacionados ao seu exercício laboral, trouxeram elementos importantes para a compreensão de como estes profissionais percebem o seu papel dentro da instituição de ensino. A seguir, serão analisadas as impressões dos participantes do estudo em relação aos conhecimentos e saberes por eles considerados os mais relevantes para a atuação enquanto coordenador pedagógico na AMAN.

Os dados analisados apontaram que os coordenadores pedagógicos julgam como elementos significativos para o exercício da função o conhecimento da legislação de ensino do Exército Brasileiro e da AMAN, da cultura institucional do estabelecimento de ensino, assim como ter capacitações específicas acerca da coordenação pedagógica. A Tabela 14 detalha as respostas dos participantes:

TABELA 14 - CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES MAIS RELEVANTES PARA A ATUAÇÃO COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA AMAN

CONHECIMENTO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Legislação sobre o ensino no Exército Brasileiro	18	64,3%
Legislação sobre o ensino na AMAN	18	64,3%
Capacitação para a função de coordenador pedagógico	14	50%
Cultura institucional da AMAN	10	35,7%
Habilidade de relacionamento interpessoal	09	32,1%
Experiência na área da educação	04	14,3%
Outros	06	21,4%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Observa-se nos dados obtidos que os coordenadores pedagógicos da AMAN têm clareza em relação aos conhecimentos que consideram mais relevantes para seu desempenho profissional. Destaca-se a importância que estes profissionais dão à apreensão da documentação pedagógica do Exército Brasileiro e da AMAN, ou seja, conhecer as referências legais que definem as normas de ensino e as obrigações do coordenador pedagógico dentro do espaço escolar que trabalham. Placco, Souza e Almeida (2012, p. 766) alertam sobre as consequências do desconhecimento por parte do coordenador pedagógico, de suas atribuições: “[...] a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios no exercício da função coordenadora”. As autoras Barros e Eugenio (2014, p. 04) reiteram a importância do coordenador pedagógico compreender os objetivos e a finalidade do seu trabalho:

[...] um elemento surge como empecilho à realização do trabalho de formação continuada pelo coordenador: a indefinição das suas funções, ou seja, de sua identidade profissional. O próprio coordenador, muitas vezes, desconhece o seu papel de fato, ocupando assim, papéis que mais necessita a escola, naquele momento.

O Exército Brasileiro adota atualmente o ensino por competências nos currículos de suas escolas militares. Os principais documentos de ensino da instituição são as Instruções Reguladoras do Ensino por Competências - Currículo e Avaliação (IREC), as Normas de Avaliação da Aprendizagem (NAA), as Normas para a Construção de Currículos (NCC) e as Normas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NDACA). Destaca-se que, no geral, estas documentações escolares são demasiado descritivas e prescritivas, dando pouca margem para a reflexão, discussão ou inovação.

Santos (2012, p. 64) observa que o Exército Brasileiro é uma organização extremamente burocrática, transformando em ritos todas as atividades e situações que ocorrem em interior, regulando-as em legislações:

Seguindo a tradição de sua natureza de força armada, o Exército Brasileiro busca incessantemente regular e padronizar todas as situações que possam fazer parte da sua realidade. Neste sentido, seus regulamentos preveem, em suas minúcias, ações, procedimentos e até sentimentos e valores.

Portanto, verifica-se que a grande preocupação dos coordenadores pedagógicos da AMAN em conhecer detalhadamente os documentos ligados à sua atividade laboral se dá, em grande parte, pela própria cultura institucional do Exército Brasileiro de ser legalista e burocrático. Em alguns casos específicos, o zelo e a responsabilidade relacionada ao cumprimento de regras e à garantia da qualidade dos processos educacionais tende a limitar as iniciativas de transformação e inovação do cotidiano escolar por parte dos coordenadores pedagógicos, que sempre estão preocupados em seguir, à risca, as normas e regulamentos do ensino militar.

O segundo enfoque ressaltado pelos participantes como conhecimento relevante para o desempenho da função de coordenador pedagógico na AMAN é a formação específica para a coordenação pedagógica. Como visto anteriormente no perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, o grupo é formado em sua maioria por profissionais com pouco experiência anterior em coordenação pedagógica. Além disso mais da metade dos coordenadores tem inserção recente na função dentro da AMAN e apenas três tiveram oportunidade de realizar um curso voltado especificamente para a coordenação. Em relação às titulações dos participantes, verificou-se um déficit de formação acadêmica no que tange a cursos na área de educação. Libâneo (2001, p. 221), ao mencionar as funções do coordenador pedagógico, destaca a necessidade de formação específica para este profissional:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores.

Ao discutir o tema da formação do coordenador pedagógico Placco, Souza e Almeida (2012, p. 768) observam que uma formação específica para a função de coordenador pedagógico é necessária, pois o trabalho do professor se diferencia do trabalho do coordenador: “[...] o objeto de ação do coordenador pedagógico é diferente daquele do professor, a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica”. As autoras ressaltam que enquanto a especificidade do trabalho do professor é ensinar, o exercício da coordenação

envolve competências de articulação, formação e transformação. Assim, a atividade de coordenação exige uma formação voltada para o desenvolvimento dessas competências, que sustentam o papel de formador e mediador na transformação das práticas docentes, a ser exercido pelo coordenador. Nesse sentido, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 283) sugerem um currículo de formação para o coordenador pedagógico que contemple “habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade”.

Como abordado anteriormente, uma das características da profissão militar é a formação específica e o aperfeiçoamento constante. Essa característica da instituição está impregnada em seus integrantes, como podemos observar nas respostas dos coordenadores pedagógicos da AMAN, que repetidamente destacam a importância de uma capacitação específica para exercerem suas funções.

Outro aspecto destacado pelos participantes refere-se ao conhecimento das dinâmicas e rotinas que compõem o cotidiano do trabalho na AMAN e em um ambiente militar em geral. Sarmiento (1994, p. 71) afirma que “a cultura organizacional corresponde ao conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados pela totalidade ou por parte dos membros de uma organização”. No depoimento do Coordenador pedagógico 01, podemos observar a importância dada ao conhecimento institucional para um melhor desempenho da função na coordenação:

Vou citar um exemplo. Temos aqui uma tenente temporária, pedagoga de formação e mestre em educação. Ela levou um tempo para entender a natureza do que é a coordenação pedagógica da AMAN. Ela tem a qualificação completa, mas a experiência de ser militar, o entendimento da instituição, isso tudo, ela não tinha quando começou a trabalhar conosco. Esses aspectos fazem uma diferença para a pessoa poder exercer bem a sua função. (Coordenador pedagógico 01)

No caso citado pelo participante, além da importância da cultura institucional da AMAN, é destacada a própria influência da cultura militar geral no desempenho profissional, cujo conceito nos é explicado por Cardoso (2015, p. 14): “A cultura militar é a resultante natural da conjunção de propósito, visão, missão, tradição, instituições, estatutos, normas, costumes e práticas, que se consolidam e geram os padrões culturais militares, dos quais alguns têm peso de valor, por sua preeminência”.

A habilidade no relacionamento interpessoal foi outro aspecto citado por alguns participantes como conhecimento relevante para exercer a atividade de coordenador pedagógico na AMAN, como podemos observar no depoimento do Coordenador pedagógico 02:

É difícil responder a esta pergunta sobre conhecimentos relevantes para ser coordenador pedagógico na AMAN. Para mim tudo é importante. Mas se eu pudesse priorizar, partindo da premissa que o domínio sobre conhecimento técnico da função é inegociável, é muito importante dominar técnicas de relacionamento interpessoal. Abrir portas é o primeiro passo para entrar nos lugares. Permanecer neles dependerá do aspecto profissional, mas entrar e ser "*persona grata*" nos ambientes é muito significativo, necessário e depende dessas habilidades sócio emocionais. (Coordenador pedagógico 02)

Luck (2009, p. 82) observa que a educação é um processo especificamente humano de relacionamento interpessoal, cujos resultados são determinados pela soma das atuações de cada integrante do grupo, em busca de um objetivo em comum:

[...] são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento.

Almeida (2006, p. 22) afirma que o ensino é uma atividade relacional intencional, acrescentando que "[...] se o relacional implica o confronto de subjetividades, o intencional implica atender a objetivos claramente explicitados e que sejam valiosos e exequíveis". Libâneo (2001) destaca que o trabalho do coordenador pedagógico tem uma característica genuinamente interativa, estando à serviço das pessoas e da organização. Ele deve saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar e prestar apoio logístico aos professores na sala de aula.

Como abordado anteriormente, o currículo da AMAN conta com 65 (sessenta e cinco) disciplinas e os recursos humanos no ensino englobam um corpo docente de mais de 500 (quinhentos) professores/instrutores e aproximadamente 1600 (mil e seiscentos) cadetes, sendo que cabe a apenas 16 (dezesesseis) coordenadores pedagógicos integrar e encadear o trabalho desta robusta equipe escolar. Segundo os dados da pesquisa, estes profissionais têm ciência desta complexa situação educativa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, e valorizam a habilidade de relacionamento interpessoal como um conhecimento relevante para o cumprimento de suas atribuições.

Outro aspecto observado na fala dos participantes sobre os conhecimentos relevantes para se exercer a função é o potencial para o trabalho colaborativo, diante da diversidade de experiências profissionais dos coordenadores pedagógicos da AMAN.

Aqui na Seção de Coordenação Pedagógica existe um recobrimento natural que a instituição permite. Nós temos várias habilidades e capacidades divididas pelas pessoas que trabalham aqui, e ao final se você observar, elas vão se somando e, em termos técnicos, da formação, da gestão, do conhecimento institucional, isso tudo no final dá um somatório que para a Academia, como estabelecimento de ensino, é muito positivo. (Coordenador pedagógico 01)

Tem um coordenador que está há vários anos aqui, então é uma situação, tem a experiência prática. Outro coordenador, está chegando na AMAN agora e com o Curso de Coordenação Pedagógica e o conhecimento da legislação, só que não tem a vivência da AMAN e tem que se adaptar a esse processo. Então é tudo um conjunto que cada um vai trazer uma parte para contribuir. Isso é importante para melhorar o ensino. (Coordenador pedagógico 05)

Um vem com uma formação técnica. Ou quando não tem formação técnica, vem uma forte experiência profissional. Ou se você não tem experiência profissional, vem com um forte viés de docência, que ele trouxe consigo. Nós vemos, em diversas áreas da sociedade, profissionais que não tiveram uma formação técnica, mas são referências naquele tipo de trabalho, por terem tido larga experiência, vivência profissional, etc. Então eu acho que essa soma de diferentes formações e experiências é ótima para trabalharmos e trocarmos informações. (Coordenador pedagógico 02)

Nos depoimentos, nota-se a exposição de experiências profissionais diversificadas: alguns coordenadores com cursos técnicos, outros com experiência docente e alguns com habilidade de relacionamento interpessoal. Placco (1994, p. 18 *apud* ORSOLON, 2007, p. 19) afirma que o coordenador pedagógico necessita de três saberes: “A ação do coordenador, tal qual a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnica, humano interacional e política desse profissional e se concretizam em sua atuação”.

Em diversas organizações militares, nota-se, por muitas vezes, uma dificuldade em se realizar um trabalho colaborativo, devido ao forte conceito basilar da hierarquia e da disciplina, inerente às Forças Armadas. Santos (2012, p. 100) afirma que o Exército Brasileiro é regido por relações interpessoais profundamente protocolares: “O formalismo é uma característica fundamental de toda a vida na caserna, presente não só nas relações mais acentuadamente marcadas pela hierarquia como também nas mais igualitárias, existentes entre militares pertencentes a um mesmo círculo, isto é, entre pares”. Duran (2019, p. 11), ressalta essa questão, ao afirmar que,

[...] no que diz respeito às relações interpessoais, é preciso destacar a importância da relação complementar entre o argumento da autoridade e a autoridade do argumento para que militares de diferentes patentes possam atuar de forma colaborativa e respeitosa no sentido de valorizar o conhecimento de superiores, pares e subordinados.

Os dados, portanto, sugerem que estes profissionais valorizam a multiplicidade de vivências profissionais entre eles, e que, de certo modo, superam as limitações individuais através de um trabalho cooperativo e articulado, estabelecendo uma unidade na diversidade. Porém, observa-se que essas trocas entre do pares ocorrem em espaços informais. As respostas revelam que os coordenadores têm clareza em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à sua atuação na coordenação, o que indica a relevância de

ouvir esses profissionais sobre suas necessidades formativas e oferecer a eles oportunidades e espaços de desenvolvimento profissional.

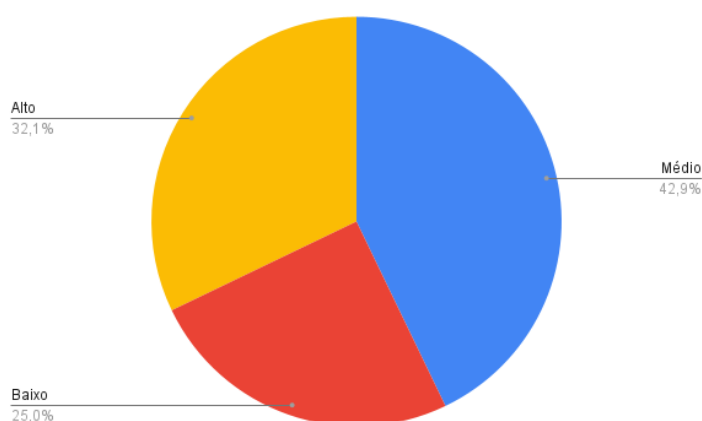
Em síntese, os dados analisados indicam que, na visão dos participantes, os conhecimentos, habilidades e atitudes mais relevantes para a função de coordenador pedagógico da AMAN são a apreensão da documentação pedagógica do Exército Brasileiro e da AMAN, e estar ambientado com a sua cultura institucional. Estes profissionais valorizam também como saberes significativos para exercer suas atividades, a habilidade no relacionamento interpessoal, assim como o somatório das diferentes experiências profissionais, fator este que favorece um melhor desempenho da Seção de Coordenação Pedagógica como um todo.

5.5 A percepção do coordenador pedagógico sobre o seu papel no ensino na AMAN

Os múltiplos aspectos abordados no percurso de análise dos dados trouxeram elementos para discussão de uma questão central no presente estudo, qual seja, como os coordenadores pedagógicos percebem o seu próprio papel no contexto do ensino na AMAN.

Entre os questionamentos visando esclarecer essa questão, foi indagado aos coordenadores pedagógicos como percebem o nível de reconhecimento dos demais militares em relação ao seu papel profissional no ensino da AMAN. O Gráfico 6 detalha o resultado:

GRÁFICO 6 - PERCEPÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA AMAN SOBRE O NÍVEL DE RECONHECIMENTO DOS DEMAIS MILITARES EM RELAÇÃO AO SEU PAPEL PROFISSIONAL



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Os dados mostram que somente 32,1% dos coordenadores pedagógicos percebem como alto o reconhecimento dos demais agentes de ensino acerca da função de coordenar a

educação na AMAN. Enquanto os participantes que enxergam este reconhecimento externo como médio e baixo, totalizam 67,9%. Em seu estudo sobre os professores formadores, Torres (2020) destaca que o reconhecimento, tanto entre pares como de outros segmentos, é importante no percurso formativo do coordenador pedagógico. Placco, Almeida e Souza (2011, p. 262) afirmam que “a valorização do trabalho e a satisfação com a função têm grande peso na constituição da identidade do CP como profissional”. O Coordenador pedagógico 01, em sua fala, nos traz uma possível razão para a percepção do baixo reconhecimento externo sobre a função de coordenar:

Temos muita rotatividade de pessoal dentro da Academia. Muitas transferências para outras cidades. Todo ano entra e sai muita gente. Principalmente no Corpo de Cadetes, onde estão os instrutores das disciplinas militares, ela é grande. Mudam-se muito os comandantes, os diretores, os chefes... Então, tem períodos em que a receptividade, a credibilidade da função de coordenador pedagógico, vai oscilando um pouco. Acho que a falta de conhecimento sobre o que é a coordenação pedagógica pesa consideravelmente. (Coordenador pedagógico 01)

A fala do coordenador, ao observar que “a falta de conhecimento sobre o que é a coordenação pedagógica” compromete o reconhecimento da relevância do seu papel, reafirma o que tem sido apontado em estudos os quais indicam que, por ser uma função relativamente recente na educação do Brasil, a identidade do coordenador pedagógico ainda carece de afirmação dentro do ambiente escolar. Placco e Gouvêa (2015) afirmam que a maior parte da rotina do coordenador pedagógico é ocupada com demandas administrativas e externas à função e que, muitas vezes, não se sabe qual é o seu campo específico de atuação. Garrido (2009, p. 11) observa que o coordenador pedagógico, “enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas”. Em pesquisa envolvendo coordenadores pedagógicos da Educação Básica de 05 (cinco) regiões do Brasil, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 237), concluíram que “os CPs sentem-se importantes para a Educação, mas pouco ou não valorizados”.

O papel profissional incerto pela historicidade da sua função e as contradições e ambivalências que fazem parte do cotidiano deste agente de ensino, somados a uma alta rotatividade no corpo docente da AMAN, sugerem o porquê da percepção dos coordenadores pedagógicos da AMAN sobre o baixo reconhecimento externo em relação ao seu papel profissional no ensino.

Este esclarecimento inicial serviu de base para a pergunta central do presente tópico, feita aos participantes da pesquisa: “O que o(a) senhor(a) acredita ser o papel do coordenador pedagógico da AMAN?”. Dentre as ações mais citadas nas respostas, destacou-se os seguintes verbos: facilitar, apoiar, orientar e ajudar. O Quadro 7 detalha a visão dos participantes:

QUADRO 7 - PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE SEU PAPEL NO ENSINO NA AMAN

Facilitador do ensino como um todo e condutor de iniciativas e estudo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem	Um facilitador do processo de aprendizagem, tanto para o aluno, quanto para o professor	O papel do coordenador pedagógico na AMAN é o de um facilitador do processo de ensino
Facilitar o trabalho dos professores e instrutores	Facilitador da prática docente e elemento de apoio e suporte aos professores	Um facilitador para o ensino, contribuindo para uma atuação docente de melhor qualidade
Verificar e orientar o processo de ensino na AMAN em geral	Coordenar as atividades de ensino, orientando o corpo docente	Orientação dos docentes. Um parceiro no processo de ensino e de aprendizagem
Apoiar os professores, por meio do assessoramento, planejamento e coordenação das atividades de ensino e avaliação, com oportunidade, correção e objetividade	Apoiar o docente nas melhores práticas educacionais, seja na aula/instrução ou avaliação	Apoio cognitivo aos demais agentes de ensino
Deve ser aquele elemento técnico que aproxima a legislação da prática docente. É o instrumento multiplicador de forças no processo ensino-aprendizagem. O CP observa todo o processo, desenvolve e aplica estratégias que visem maximizar o ensino e a absorção, apoiando tanto o corpo docente como o discente	Garantir que o processo educativo percorra caminhos de excelência, oferecendo oportunidades, supervisionando desempenhos, ajudando no que for necessário, em tudo o que se refere ao ensino e à aprendizagem	Acredito que o coordenador pedagógico deve atuar ajudando os professores, dando suporte ao trabalho do docente

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Os dados mostram que a função assistencial para com os professores é percebida pelos coordenadores pedagógicos da AMAN como seu principal papel no ensino na AMAN. Esta atribuição é destacada por Libâneo (2001, p. 183), que afirma:

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógica-didática aos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível) auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Podemos notar no depoimento do participante 14, uma clara visão assistencial da função, ao afirmar que o militar que exerce a coordenação pedagógica,

[...] deve ser aquele elemento técnico que aproxima a legislação da prática docente. É o instrumento multiplicador de forças no processo ensino-aprendizagem. O CP observa todo o processo, desenvolve e aplica estratégias que visem maximizar o ensino e a absorção, apoiando tanto o corpo docente como o discente. (Coordenador pedagógico 14)

Observa-se também que o participante faz menção do coordenador pedagógico como um elemento técnico e conhecedor das normas e legislações de ensino, diferenciando suas expertises dos saberes da função de professor. Libâneo (2001, p. 224) discute também esta questão, afirmando que “[...] há divergências significativas sobre se a atividade

‘administrativa’ distingue-se da atividade ‘pedagógica’ e sobre se a direção administrativa e direção pedagógica devem ser exercidas necessariamente por um professor”. O autor conclui que a função de coordenador pedagógico requer uma formação profissional distinta da dos professores, e que aos cargos de direção, coordenação pedagógica e docente não precisam coincidir necessariamente.

Em sua pesquisa sobre os docentes da AMAN, Almeida (2018, p. 114) revela que os professores daquela instituição buscam apoio para exercer a docência, não apenas com os chefes imediatos ou pares, mas também com os integrantes da coordenação pedagógica, e que “essa postura revela a valorização, pelo docente, do apoio pedagógico individualizado no interior da AMAN”.

Ainda sobre a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre seu papel no contexto profissional do ensino na AMAN, vemos nos depoimentos colhidos no grupo de discussão que os participantes criaram uma analogia para descrever sua função, comparando-a com o funcionamento do corpo humano:

Na AMAN, a coordenação é o órgão que faz a gestão de todo o ensino acadêmico. Ela é o cérebro do ensino, da educação aqui na Academia: planeja, avalia, verifica e orienta pedagogicamente. Ela lidera os processos. É a mente que pensa e traz novas ideias. (Coordenador pedagógico 03)

É o coração, que injeta ânimo no professor, que tenta ouvir o professor e dar melhores condições para que ele possa dar uma boa aula e oferecer novas ferramentas e conhecimentos para poder trabalhar melhor. (Coordenador pedagógico 04)

Nós somos o coração pulsante do ensino na Academia. Nós não somos o sangue, porque no fundo, quem é o sangue, que dá a vida, que faz com que os órgãos e os sentidos funcionem, são os conteúdos, as disciplinas, a atuação docente na sala de aula, a aprendizagem dos cadetes. Mas nós somos parte da estrutura que permite que o sangue chegue até essas pontas e seja filtrado, seja mais bem aproveitado. (Coordenador pedagógico 02)

Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores. O autor reforça que o coordenador supervisiona, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógicas curriculares. É possível notar na afirmações dos participantes acima, o papel de articulador do coordenador pedagógico em relação ao trabalho coletivo do ensino na AMAN.

Em sua fala, o Coordenador pedagógico 01 enfatiza dois papéis específicos da função que, segundo ele, se moldam às diversas dinâmicas situacionais vividas no cotidiano escolar:

[...] tem momentos que eu acho que cabe melhor nós sermos só o apoio, permitindo o melhor para os professores e instrutores, ou seja, ser um facilitador e trabalhar num ritmo de colaboração pura. Tem outros momentos, principalmente naqueles que nós identificamos uma oportunidade de ação e melhoria, que nós precisamos fazer

um trabalho que é mais do “tubarão no aquário”. Se a gente ficar muito na colaboração e na conversa e não ser mais incisivo e mais impositivo, não há uma mudança de comportamento e não iremos atingir os objetivos propostos. E aí o sangue vai emperrando, fazendo uma analogia com o corpo humano. (Coordenador pedagógico 01)

Nota-se na fala do participante a percepção do papel do coordenador pedagógico como um mediador do processo educativo, interagindo com os professores num ambiente de trabalho coletivo, solidário e negociado. Placco e Souza (2010, p. 51) abordam acerca do papel de mediador do coordenador pedagógico, afirmando que “a forma de funcionar dos professores, entendida como memória, pensamento, consciência, imaginação, criatividade, linguagem, etc, transforma-se, por meio da intervenção do coordenador, em novos modos de funcionar, ampliados pela experiência mediada”.

Porém, ainda tratando do depoimento do participante, observa-se claramente uma visão de liderança e controle do coordenador pedagógico em relação ao trabalho dos professores. Para Libâneo (2008, p. 219), “o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação”. Ainda segundo o autor, coordenar é uma tarefa que canaliza o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos. Ele considera a coordenação um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando atingir os objetivos, através da responsabilidade de integrar, liderar e encadear o trabalho de diversas pessoas.

Ainda sobre a fala do Coordenador pedagógico 01, onde nota-se claramente relações de poder, Placco (2010, p. 54) afirma que em muitos casos, o aperfeiçoamento da prática educativa se dá através do confronto:

[...] faz-se necessário lembrar que, muitas vezes, nós, educadores, pela própria natureza de nossa ação pedagógica, julgamos inadequado o confronto, ou o tememos, como agressivo ao outro. No entanto, o chamamento à reflexão, ao compromisso assumido com o grupo ou pelo grupo para a realização de determinadas ações, na escola, é fundamental para que possam todos os envolvidos ingressar e permanecer em processo de aperfeiçoamento de nossa prática educativa.

Como abordado no capítulo 2, a Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN é subdividida em 04 (quatro) subseções com atribuições distintas, a saber: Subseção de Planejamento, Subseção de Acompanhamento Pedagógico, Subseção de Validação Curricular e Subseção de Avaliação da Aprendizagem.

Na percepção de muito dos participantes, há uma divisão nos papéis dos coordenadores pedagógicos da AMAN: enquanto alguns exercem um papel de caráter técnico

e burocrático, outros desempenham um papel voltado mais para aspectos pedagógicos. Podemos notar essa dinâmica na fala dos participantes:

Aqui você tem nessa mesa de reunião que estamos fazendo esse grupo de discussão, embora todos coordenadores pedagógicos, naturezas diferentes de trabalho. Você tem uma parcela da coordenação pedagógica que tem um viés muito técnico. No caso do acompanhamento pedagógico que faço parte, nós temos um viés muito mais didático-pedagógico do que efetivamente o caráter técnico da pedagogia. (Coordenador pedagógico 02)

Aqui na Seção, por exemplo, temos uma subseção com característica mais de gerenciar. Outra tem mais característica que dominar tecnicamente. Existem várias naturezas também, de função dentro da coordenação pedagógica. Tem algo que é muito técnico, tem algo que é muito organizado de planejamento, tem algo que é conceitual, que é na parte do acompanhamento, da metodologia. São natureza bem distintas dentro da Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN. (Coordenador pedagógico 01)

Apesar dos coordenadores pedagógicos da AMAN valorizarem a diversidade de experiências profissionais entre eles, e realizarem, até certo ponto, um trabalho compartilhado, como afirmado no tópico anterior, nota-se uma clara divisão de tarefas e responsabilidades. Santos (2012) afirma que uma forte característica do Exército Brasileiro é ter bem traçado o contorno dos papéis sociais desempenhados pelos seus integrantes. Somada essa característica ao alto formalismo nas relações interpessoais e o respeito à hierarquia e à disciplina, observa-se que a realização de um trabalho colegiado revela-se como um desafio para os coordenadores pedagógicos que atuam na AMAN.

Em síntese, a respeito da percepção dos participantes sobre o reconhecimento dos demais agentes educacionais em relação ao seu papel no ensino na AMAN, os dados indicam que mais da metade dos coordenadores pedagógicos o considera médio ou baixo. As respostas sugerem que o motivo desta impressão se dá pelo desconhecimento dos objetivos e atribuições da Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN pelos demais integrantes da instituição de ensino militar.

Os participantes percebem que o seu papel no ensino na AMAN está relacionado à assistência pedagógica aos professores, planejamento e melhoria da qualidade do ensino. Além disso, é clara a visão do coordenador pedagógico como um agente de mediação, articulação e integração do processo pedagógico na AMAN. No entendimento dos participantes, a Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN ocupa um papel de liderança na Divisão de Ensino. No entanto, um aspecto silenciado nos depoimentos é a função de formador de professores.

Placco, Almeida e Souza (2011) propõem os conceitos de articulação, formação e transformação como elementos indissociáveis da compreensão do que é ser coordenador

pedagógico. Identifica-se nas falas dos coordenadores pedagógicos da AMAN, que a dimensão da articulação da função predomina sobre as demais, aspecto este que tem grande peso no modo como estes profissionais se definem. As autoras (2011, p. 276) alertam que “quando prevalece o eixo articulação, pode-se perder de vista o caráter formativo e potencialmente transformador da coordenação pedagógica para valorizar resultados imediatos e funcionais de sua ação”.

Portanto, verifica-se que os coordenadores pedagógicos da AMAN, em sua maioria inexperientes e com pouco tempo na função, tomam suas atribuições como uma missão a se realizar, não compreendendo bem os limites de sua atuação. Estes profissionais valorizam mais o seu papel de integrar os diferentes atores da comunidade escolar em detrimento à sua função de formação de professores e de transformação do ambiente escolar, o que pode acarretar na falta de promoção à reflexão, à dúvida, à criatividade e à inovação nos demais agentes de ensino.

Santos (2012, p. 229) afirma que a cultura institucional do Exército Brasileiro é inclinada ao conservadorismo, e faz uma comparação desta característica com os movimentos da sociedade atual:

Observa-se, assim, a existência de um grande contraste entre a dinâmica da sociedade brasileira e as características essenciais do Exército Brasileiro. A sociedade moderna, tendente à mudança, à transformação, a desconstituir tudo o que até aqui foi construído. O Exército, tendente a conservar, a manter, a preservar, prosseguindo numa trajetória construída sobre alicerces já assentados e bem consolidados ao longo da sua história.

Este conservadorismo da instituição, acrescido à propensão de ritualização e regulamentação de praticamente todas as suas atividades, são fatores que pesam na maneira de como os coordenadores pedagógicos compreendem seu papel profissional no ensino na AMAN.

Além disso, alta rotatividade na função cobra um preço demasiado caro na atuação destes militares. Com capacitação profissional ampla em termos gerais, porém limitada em cursos ligados à área educacional, aliada a uma baixa identificação com a função, os coordenadores pedagógicos da AMAN cumprem seu papel da melhor maneira possível, buscando conhecimentos entre os colegas mais experientes e no autoaperfeiçoamento, porém sem o aprofundamento no *métier* necessário para uma atuação profissional favorável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa foi investigar as percepções dos coordenadores pedagógicos acerca do seu papel no contexto profissional do ensino da AMAN. Na busca pelo esclarecimento desta questão foram expostos, na fundamentação teórica e no percurso metodológico, diversos aspectos de um tema ainda pouco discutido no âmbito da educação militar. A análise dos dados obtidos ao final desse percurso ofereceu elementos para responder aos objetivos propostos, bem como trouxe contribuições e apontou possibilidades para aprimorar a atuação desses profissionais em instituições de ensino militar.

A caracterização do grupo de coordenadores pedagógicos e suas condições de atuação na AMAN, a identificação das motivações e expectativas dos coordenadores pedagógicos em sua inserção profissional, os possíveis desafios encontrados e os meios utilizados por eles para superar esses desafios e os conhecimentos, habilidades e atitudes considerados relevantes em sua atuação, foram os objetivos específicos da pesquisa, e guiaram a busca de respostas ao questionamento inicial.

A análise do perfil dos coordenadores pedagógicos da AMAN mostrou um grupo relativamente heterogêneo, com trajetórias de formação semelhantes, porém com percursos durante a carreira diferentes e experiências no ensino militar variadas. Os coordenadores pedagógicos da AMAN são, em sua grande maioria, homens, com mais de 40 anos e oriundos dos quadros de oficiais de carreira do Exército Brasileiro, ou seja, mais experientes e de mais elevada posição hierárquica. Quase a totalidade dos participantes foram formados na própria AMAN, tendo, portanto, origem bélica, conhecimento da instituição e vivência na educação militar. Nota-se nas falas dos participantes que a experiência anterior como cadete da AMAN, leva à identificação com a carreira e com a instituição de ensino superior militar que trabalham.

Porém, quando se trata da função de coordenador pedagógico, a maioria dos participantes não teve nenhuma experiência neste tipo de trabalho anterior à da AMAN. Mais da metade dos coordenadores pedagógicos tem inserção recente, com até 03 (três) anos na função de coordenador pedagógico da AMAN. A maioria dos respondentes concluiu variados cursos de especialização *lato sensu*, e uma considerável parte está cursando ou concluiu o mestrado, o que sugere que esses profissionais estão procurando se aperfeiçoar e/ou a AMAN incentiva a formação de seus agentes de ensino.

O discurso dos participantes da pesquisa em relação às expectativas e motivações em sua inserção profissional como coordenador pedagógico na AMAN revelou uma grande diversidade de percepções e sentimentos. Em relação às expectativas iniciais dos participantes, é possível verificar que sentimentos como realização, confiança, interesse, motivação e entusiasmo são expressos, denotando uma forte identificação com a carreira militar em geral e com a instituição AMAN. Além disso, a própria experiência profissional dos participantes dentro do Exército Brasileiro e o conhecimento institucional lhes dão um suporte positivo neste contato inicial com a função. Em contrapartida, como a maioria dos participantes nunca teve uma experiência anterior como coordenador pedagógico e desconhece as atribuições e especificidades da função, sentimentos de ansiedade, alta expectativa e apreensão ocupam um considerável espaço no início profissional destes militares.

Em suas motivações ao ingressarem na coordenação pedagógica da AMAN, observa-se que metade dos participantes não foram voluntários para ser coordenador pedagógico. Porém, como explanado anteriormente, transferências de funções e de cidades são parte da carreira militar, e estes profissionais, em seus depoimentos, consideram normal essa dinâmica. Como motivo de sua escolha para ser coordenador pedagógico da AMAN, a maioria relata ter sido motivada por uma vocação para o ensino e também pelo bom clima organizacional da Divisão de Ensino na AMAN. Este setor da Academia, por ter em sua maioria profissionais experientes, goza de prestígio por ser considerado um ambiente agradável, descontraído e com carga de trabalho adequada.

A análise dos dados sobre os desafios de ser coordenador pedagógico na AMAN permite deduzir que o excesso de tarefas não atinentes à função, aliadas às questões normativas da AMAN e do Exército Brasileiro em geral são os principais dilemas dos participantes. Para os coordenadores, a multiplicidade de atividades administrativas, a falta de conhecimento das atribuições do coordenador pedagógico por parte da direção de ensino, acarretando a assunção de tarefas fora da alçada da coordenação e a falta de profissionais especializados na área dificultam o cumprimento de seus deveres funcionais.

Além disso, algumas especificidades da carreira militar, tais como a alta rotatividade na função e as constantes trocas dos cargos de chefia do ensino na AMAN, de seu comando e dos órgãos diretores gerais da educação no Exército Brasileiro, juntamente com recorrentes reajustes nas atividades de ensino, são apontados pelos participantes como fatores desafiadores no exercício profissional da função de coordenador pedagógico na AMAN.

Os coordenadores pedagógicos da AMAN apontam que aspectos relativos ao bom ambiente de trabalho, o relacionamento entre os pares e o apoio da chefia são facilitadores no desempenho de sua função e conseqüentemente, os ajudam a superar os diversos desafios. Além disso, a própria vivência profissional na AMAN e na carreira militar em si são enfatizados como fatores contribuintes para a transposição das dificuldades. Os participantes citam a busca constante pelo autoaperfeiçoamento, assim como o Curso de Coordenação Pedagógica do Exército Brasileiro, como fontes de conhecimentos para lidar com as dificuldades da função.

Sobre a percepção dos coordenadores pedagógicos em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para seu desempenho profissional, os dados mostram que os saberes considerados mais importantes estão relacionados à compreensão da documentação de ensino do Exército Brasileiro e da AMAN, bem como estar adaptado com a sua cultura institucional. Estes profissionais valorizam a capacidade de relacionamento interpessoal como um conhecimento relevante para exercer a função. Além disso, a diversidade de experiências profissionais entre os integrantes do grupo foi citada como um saber que favorece a atuação coletiva da Seção de Coordenação Pedagógica. Todavia, apesar desta pluralidade de conhecimentos e experiências, observou-se que há uma limitação de situações de trabalhos colaborativos, devido principalmente, à característica hierárquica da instituição.

Acerca da questão central da presente pesquisa, na qual procurou saber como os coordenadores pedagógicos percebem o seu próprio papel no contexto do ensino na AMAN, os dados indicam que os participantes se veem num papel assistencial para com os docentes, além de terem a responsabilidade do planejamento escolar em geral. Estes profissionais se percebem como condutores do processo pedagógico na AMAN, integrando comunidade escolar como um todo. Porém, observa-se nos discursos dos participantes, pouquíssimas menções sobre a função formadora e transformadora do coordenador pedagógico. Com uma autonomia limitada aos documentos e normas do Exército Brasileiro, os coordenadores pedagógicos da AMAN não priorizam o papel de transformar os processos pedagógicos e o próprio cotidiano escolar. Aliado a isso, a falta de experiência na função e a grande influência da hierarquia no ambiente militar, faz com que estes profissionais não deem a devida atenção ao papel formativo da coordenação pedagógica.

Os resultados deste estudo nos mostram que, não obstante alguns desafios relativos à própria estruturação e às condições de exercício da coordenação na AMAN, há inúmeros fatores que indicam possibilidades de aprimoramento da função e que poderiam convergir

para o processo de inovação da formação militar, que se coloca como prioridade para a instituição.

Entre esses aspectos, as características do grupo de coordenadores mostram o grande potencial da equipe. São profissionais com uma diversidade de conhecimentos e experiências, que valorizam a instituição onde atuam e se identificam com os valores e tradições da cultura militar. Que embora em muitos casos não tenham iniciado a coordenação por decisão própria, ao assumirem a função tomam suas atribuições como uma missão a cumprir, demonstrando um grande comprometimento com o seu papel profissional e uma busca constante pelo aprimoramento técnico.

Os coordenadores pedagógicos da AMAN têm clareza de suas necessidades profissionais, entendem a formação contínua como uma atividade relevante para o exercício da função e destacam a importância da capacitação específica em coordenação pedagógica. Os dados mostram ainda um grupo que mantém relações pessoais cordiais, valoriza o aprendizado entre pares e o apoio mútuo, o que indica a disposição dos participantes para processos de aprendizado colaborativo. Um aspecto particularmente favorável observado no estudo é a grande disponibilidade de profissionais mais experientes para compartilharem seus conhecimentos com os colegas iniciantes.

Essas condições indicam perspectivas para o desenvolvimento de propostas que aproveitem as potencialidades do grupo, refletindo na melhoria da atividade de coordenação pedagógica, assim como no aumento do cabedal de conhecimentos destes profissionais em relação ao seu papel no ensino da AMAN. Destacamos alguns enfoques que podem contribuir para o delineamento de iniciativas nesse sentido.

Um primeiro aspecto a ser considerado é a necessidade de maior atenção ao período de inserção profissional dos coordenadores pedagógicos, em especial daqueles de origem civil, que não têm familiaridade com as normas e a cultura institucional, bem como daqueles que assumem a função sem vivência na atividade de ensino. A criação de uma rede de suporte, com o apoio de profissionais mais experientes e a abertura de espaços formais para troca de experiências entre pares, facilitaria a adaptação dos novos coordenadores à função. Mesmo antes da chegada destes profissionais na AMAN, poderia ser realizada uma ambientação gradativa destes militares com relação a função de coordenar o ensino, através da análise de documentações e orientações à distância sobre a atividade de coordenação pedagógica.

Como segundo aspecto, relacionado a este, sugere-se o estímulo ao trabalho colaborativo, com a abertura de espaços institucionais formais para que estes profissionais

dialoguem entre si, promovendo assim a integração entre as diversas subseções da coordenação para a discussão da função e a troca de informações. Ao aproveitar a pluralidade de saberes e vivências profissionais que estes coordenadores pedagógicos possuem, através de atividades oficiais que permitam o compartilhamento de conhecimentos e a reflexão sobre o seu papel profissional, haveria uma melhoria exponencial na atuação destes militares.

Como abordado anteriormente, destacou-se em diversas falas dos participantes, a demanda acerca de capacitações específicas em coordenação pedagógica. Disto se extrai a importância da execução de um planejamento organizado e sistemático para a formação continuada destes militares, como um processo de aprendizagem colaborativa, baseado no diagnóstico das suas demandas e necessidades de formação, e norteado com o Projeto Pedagógico da AMAN.

Outro aspecto observado é a necessidade de manutenção dos coordenadores pedagógicos por mais tempo na atividade, para que estes profissionais desenvolvam os saberes necessários para a função e também se identifiquem com o papel de coordenação. Apesar desta constante rotatividade ser característica da profissão militar, sugere-se a realização de um projeto institucional na AMAN com a finalidade de estímulo a uma maior permanência de coordenadores pedagógicos na atividade, visto se tratar de uma função de extrema importância para o desencadeamento favorável de todas as atividades relativas ao ensino daquela escola militar.

Um ponto que se destacou nesta pesquisa e merece reflexão, embora implique a instituição como um todo, não se restringindo a ações pontuais envolvendo a coordenação pedagógica, é a forte influência da cultura institucional do Exército Brasileiro nas percepções dos coordenadores acerca de seu papel no ensino na AMAN. Os valores, as tradições, os deveres e a ética militar que a instituição cultua, constituem as bússolas morais que pautam o comportamento destes militares em seu ambiente profissional. Algumas das limitações profissionais dos coordenadores pedagógicos da AMAN expostas na presente pesquisa, são decorrentes da própria cultura institucional do Exército Brasileiro. Porém, ressalta-se que esta cultura é extremamente necessária para o cumprimento das missões constitucionais das Forças Armadas Brasileiras: defesa da Pátria, garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem (BRASIL, 1988).

Como apontado nos estudos consultados, a cultura institucional se configura na dinâmica entre os valores e normas instituídos, que asseguram a permanência da instituição, e os significados atribuídos a esses valores pelos diferentes atores que interagem na instituição, produzindo a energia transformadora que leva ao avanço institucional, permitindo a

adequação da instituição às demandas de seu tempo. Cabe refletir, então, como a AMAN, com uma cultura militar caracterizada por uma forte dimensão conservadora e hierárquica, pode abrir espaço para esta ação transformadora dos seus membros, em um momento histórico em que a inovação se coloca como uma necessidade para a permanência das próprias instituições.

Por fim, a principal finalidade da realização da presente pesquisa sobre coordenação pedagógica militar, além do seu ineditismo, foi a possibilidade de propiciar à comunidade acadêmica um conhecimento mais aprofundado sobre o Ensino Superior Militar, através da compreensão das percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no contexto profissional do ensino da AMAN. Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir na promoção do desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento técnico dos diversos agentes de ensino e na identificação de possíveis formas de melhoria dos processos de suporte pedagógico da AMAN e de outras instituições de ensino militar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anderson Magno de. **Desenvolvimento profissional docente: perspectiva dos professores da Academia Militar das Agulhas Negras**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/b/Anderson-Magno-de-Almeida.pdf>. Acesso em: 26 JUL 2020.

ALMEIDA, Anderson Magno de; AMBROSETTI, Neusa Banhara. Inserção da docência na Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, nº 256, p. 594-611, SET/DEZ 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4209>. Acesso em: 14 JUL 2020.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de uma escola pública. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 21-46.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do Coordenador Pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, ano 12, nº 142, p. 38-39, FEV 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, nº 64, p. 70-94, JAN/DEZ 2016. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v27i64.3647>. Acesso em: 24 AGO. 2020.

ANDRÉ, Marli. Texto, Contexto e Significado - algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 45, p. 66-71, OUT 1983.

ANDRÉ, Marli. et al. **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2016, 143 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARROS, Séfora; EUGENIO, Benedito. O coordenador pedagógico na escola: formação, trabalho, dilemas. **Revista da Faculdade Eça de Queirós**, São Paulo, Ano 4, nº 16, p. 01-15, NOV 2014. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170509160828.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, 336 p.

BOHNSACK, Ralph. **Generation, milieu und geschlecht: ergebnisse aus gruppendifkussionen mit jugendlichen**. Opladen: Leske/Budrich, 1989, 422 p.

BOHNSACK, Ralph; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupo de discussão. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 67-86.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 6.880, de 09 de dezembro de 1980**. Estatuto dos Militares. Brasília, DF: [s. n.], 1980. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6880.htm. Acesso em: 17 DEZ. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: [s. n.], 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 DEZ. 2021.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Comandante do Exército. **Portaria nº 135, de 31 de outubro de 2006**. Aprova as Instruções Reguladoras da Organização e da Execução dos Cursos de Graduação, de Especialização Profissional, de Extensão e de Pós Graduação, no âmbito do DEP. Brasília, DF: [s. n.], 2006.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Comandante do Exército. **Portaria nº 223, de 14 de dezembro de 2016**. Aprova as Instruções Reguladoras da Aprova as Instruções Reguladoras para a Organização, o Funcionamento e a Matrícula nos Cursos de Formação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico. Brasília, DF: [s. n.], 2016.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Comandante do Exército. **Portaria nº 715, de 06 dezembro de 2002**. Aprova a Política de Ensino e Diretriz Estratégica do Ensino do Exército. Brasília, DF: [s. n.], 2002.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Comandante do Exército. **Portaria nº 72, de 22 de março de 2018**. Aprova as Normas para a Gestão Escolar no Exército Brasileiro. Brasília, DF: [s. n.], 2018.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Comandante do Exército. **Portaria nº 116 e 117, de 10 de junho de 2020**. Aprova a Criação do Curso de Coordenação Pedagógica do Exército Brasileiro Brasília, DF: [s. n.], 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. DECEEx. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. **Regimento Interno da Academia Militar das Agulhas Negras**. Resende, RJ: [s. n.], 2015.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. DECEEx. **Portaria nº 338, de 19 de dezembro de 2019**. Aprova as Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais. Brasília, DF: [s. n.], 2019. Disponível em:
http://www.decex.eb.mil.br/images/2022/AGE/LegislacaoEnsino/Anexo_E_Port_n_338_DECEX_NDACA_3_Ed_1.pdf. Acesso em: 20 DEZ. 2021.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. DECEEx. **Portaria nº 142, de 21 de junho de 2018**. Aprova as Normas para a Construção de Currículos. Brasília, DF: [s. n.], 2018. Disponível em:
http://www.decex.eb.mil.br/images/2022/AGE/LegislacaoEnsino/Anexo_E_Port_142_DECEX_NCC_4_Ed_.pdf. Acesso em: 17 DEZ. 2021.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. DECEX. **Portaria nº 144, de 27 de novembro de 2014.** Aprova as Normas para Avaliação da Aprendizagem. Brasília, DF: [s. n.], 2014.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. DECEX. **Portaria nº 125, de 23 de setembro de 2014.** Aprova as Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação. Brasília, DF: [s. n.], 2014. Disponível em: http://www.decex.eb.mil.br/port/_leg_ensino/2_educacao_eb-decex/sepbe40-14_port_125_decex.pdf. Acesso em: 19 DEZ. 2021.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. DESMIL. **Normas para a formação e graduação do oficial de carreira da linha de ensino militar bélico do Exército Brasileiro.** Brasília, DF: [s. n.], 2013.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Estado-Maior do Exército. **Portaria nº 1.357, de 06 de novembro de 2014.** Aprova o Regulamento da Academia Militar das Agulhas Negras. Brasília, DF: [s. n.], 2014. Disponível em: http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/boletim_do_exercito/copiar.php?codarquivo=1322&act=bre. Acesso em: 04 AGO. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Estado-Maior do Exército. **Portaria Res nº 18, de 09 de fevereiro de 2004.** Aprova a Diretriz para a previsão de cargos e preenchimento de claros no EB, Brasília, DF: [s. n.], 2004.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Gab Cmt Ex. **Diretriz do Comandante do Exército 2021-2022.** Brasília, DF: [s. n.], 2021. Disponível em: [https://4rm.eb.mil.br/arquivos/Links%20Uteis/2021/13.1%20DIRETRIZ%20CMT%20EB%202021-2022%20\(04%20AGO%202021\)%20-%20livreto.pdf](https://4rm.eb.mil.br/arquivos/Links%20Uteis/2021/13.1%20DIRETRIZ%20CMT%20EB%202021-2022%20(04%20AGO%202021)%20-%20livreto.pdf). Acesso em: 15 MAR. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm. Acesso em: 17 AGO. 2020.

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. Brasília, DF, 2018. 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. 2021.

BRASIL. Ministério do Exército. **Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999.** Lei do Ensino no Exército. Brasília, DF: [s. n.], 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm. Acesso em: 17 AGO. 2020

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas** (ed. comentada). Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980, 648 p.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O CP e a formação docente: possíveis caminhos. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA,

Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 37-56.

CANALES, Manoel; PEINADO, Anselmo. Grupo de discusión. *In*: DELGADO, José Manuel; GUTIERREZ, Juan (Coord.). **Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Editorial Síntesis, 1994, p. 287-316.

CARDOSO, Alberto Mendes. Valores Militares: Axiologia Aplicada. **Revista da Cultura**. Brasília, v. XIV, n.º 25, p. 13-20. AGO 2015. Disponível em: http://www.funceb.org.br/images/revista/28_REV_FUNCEB_1b8f1g.pdf. Acesso em: 30 AGO. 2021.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede**: do conhecimento à ação política; Conferência. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005.

CASTRO, Celso. **O espírito militar**: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990, 176 p.

CASTRO, Celso. **O espírito militar**: um antropólogo na caserna. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, 296 p.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: GUIMARÃES, Ana (Org.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000, p. 31-34.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001, 352 p.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996, 160 p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 92, n.º 230, p. 34-51, JAN/ABR 2011. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/O_OVO_GALINHA.pdf. Acesso em: 15 AGO. 2020.

DURAN, Débora. Letramento Digital e Desenvolvimento: das afirmações às interrogações. **Pátio: Ensino Fundamental**, v. XV, p. 26-29, DEZ 2011. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3255.pdf. Acesso em: 19 JUL 2020.

DURAN, Débora. Pesquisa na Educação Superior Militar: uma perspectiva pedagógica. **Revista Brasileira Estudos e Defesa**. v. 3, n.º 2, p. 73-90, JUL/DEZ 2016. DOI: <https://doi.org/10.26792/rbed.v3n2.2016.73138>. Acesso em: 22 JUL. 2020.

DURAN, Débora. Relações entre conhecimento e trabalho. **Acanto em Revista**, v. 1, Ano VI, p. 7-15, 2019. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00570381742a78bc34a5e>. Acesso em: 10 OUT. 2021.

DUTRA, Joel e COMINI, Graziella. Competência como base para Gestão Estratégica *In*: EBOLI, Moraes. FISCHER, Amorim; MORAES, Fábio; AMORIM, Wilson. **Educação Corporativa**: fundamentos, evolução e implantação de projetos, São Paulo: Atlas, 2010, p. 140-161.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. **Educação e ensino militar**: discutindo conceitos, estabelecendo diferenças e semelhanças. IX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos de Defesa. Florianópolis: UFSC, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, nº 1, p. 117-131, JAN/JUN 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 14 MAR. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª. ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2007, 86 p.

FREIRE JUNIOR, João Freire. **Formação continuada**: desafios e perspectiva de professores em uma instituição de ensino superior militar. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2020. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Joao-Freire-Junior.pdf>. Acesso em: 26 NOV 2021.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 9-16.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999, 248 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, 192 p.

GODOI, Christiane Kleinübing; COELHO, Ana Lúcia de Araújo Lima; SERRANO, Araceli. Elementos epistemológicos e metodológicos da Análise Sociológica do Discurso: Abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, Rio de Janeiro, nº 70, p. 509-535, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-92302014000300009>. Acesso em: 30 NOV. 2020.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 69-80.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: Antônio Nóvoa, (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

KIRSCH, Deise Becker; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares. **Revista do Centro de Educação UFSM**,

Santa Maria, v. 36, nº 3, p. 483-498, SET/DEZ 2011. DOI:
<https://doi.org/10.5902/198464442673>. Acesso em: 02 MAI. 2020.

KIRSCH, Deise Becker; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Concepções acerca dos processos de ensinar e de aprenderem uma academia militar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, nº 3, p. 182-195, 2014. Disponível em:
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/971/364>. Acesso em: 19 JUN. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª. ed. Goiânia: Alternativa, 2001, 304 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008, 208 p.

LUCHETTI, Maria Salute Rossi. **O ensino no Exército Brasileiro: história, quadro atual e reforma**. 2006. 173 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2006. Disponível em:
http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/OFFJHEQAOKPW.pdf. Acesso em: 27 ABR. 2020.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009, 144 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986, 128 p.

MANRIQUE, Ana María Mena; PINEDA, Juana María Méndez. La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa: aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 49, p. 1-7, 2009. DOI:
<https://doi.org/10.35362/rie4932094>. Acesso em: 17 MAI. 2020.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradutora Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora. 1999, 272 p.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, JAN/ABR 2009. Disponível em:
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 14 JUL. 2020.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo Profesional Docente: Como se aprende a enseñar?** 3ª ed. Madrid: Narcea, 2013, 179 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas 1991, 368 p.

MIRANDA, Denis de. **O processo de socialização militar: um estudo com cadetes e instrutores da Academia Militar das Agulhas Negras no século XXI**. 2019. 281 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46198/46198.PDF>. Acesso em: 26 DEZ 2021.

MIZIARA; Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 95, nº 241, p. 609-635, SET/DEZ 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>. Acesso em: 30 AGO. 2020.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, 216 p.

OLIVEIRA, Andreia Cristiane de *et al.* A formação de coordenadores pedagógicos: práticas e necessidades formativas em discussão. **Devir Educação**, Lavras, v. 4, nº 1, p. 26-46, JAN/JUN 2020. DOI: <https://doi.org/10.30905/ded.v4i1.169>. Acesso em: 12 JUN. 2020.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007, p. 17-26.

ORTÍ, Afonso. La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. *In:* GARCIA, Manoel; IBANEZ, Jesus; ALVIRA, Francisco (Eds). **El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza, 1986.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica**. XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza: EdUECE, v.1. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5729599/mod_resource/content/1/Texto%20%20Placco%2C%20Vera%20Maria%20Nigro.pdf. Acesso em: 12 SET. 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-20.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 47-62.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório final de pesquisa: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In: O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 09-24.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.2, nº 147, p. 754-771. SET/DEZ 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Acesso em: 29 MAI. 2020.

QUADRO Complementar de Oficiais. Ministério de Defesa. Exército Brasileiro Braço Forte – Mão Amiga. Disponível em: http://www.eb.mil.br/armas-quadros-e-servicos/-/asset_publisher/W4kQIILo3SEa/content/quadro-complementar-de-oficiais?inheritRedirect=false. Acesso em: 17 ABR. 2020.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. *In: Aprendizagem e o trabalho pedagógico.* TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org). 2ª. ed. Campinas: Alínea, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 34, p. 94-181, JAN/ABR 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>. Acesso em: 13 ABR. 2020.

SANTOS, Everton Araújo dos. **O carisma do comandante:** um estudo das relações pessoais dos militares do Exército Brasileiro sob o enfoque do poder simbólico, dos corpos dóceis e das instituições totais. 2012. 249 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20508/20508_1.PDF. Acesso em: 26 DEZ 2021.

SARMENTO, Manuel José. **A vez e a voz dos professores:** contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994, 189 p.

SILVA, Cristina Rodrigues da. Famílias de Militares: explorando a casa e a caserna no Exército Brasileiro. **Estudos Feministas**. v. 21, nº 3, p. 861-882, SET/DEZ 2013. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24328066>. Acesso em 10 ABR. 2020.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da Silva. Das instituições às organizações escolares: políticas comprometidas, culturas omitidas e memórias esquecidas. **Universidade Estadual Paulista**, São Paulo, v.1, D 26, 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65261/1/u1_d26_v1_t05.pdf. Acesso em: 02 FEV. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. nº 13, p. 5-24, JAN/FEV/MAR/ABR 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 328 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005, 320 p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade: **Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 209-244, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 14 MAI. 2020.

TORRES, Gilton Luís. **Formadores de professores**: o percurso de professor a formador na educação infantil. 2020. 154 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2020. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Gilton-Luis-Torres.pdf>. Acesso em: 09 JUN. 2020.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012, 242 p.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, nº 2, p. 241-260, AGO 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>. Acesso em: 14 MAI. 2020.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: Weller, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

XAVIER, Paulo Sérgio. **O currículo da Academia Militar das Agulhas Negras e a formação profissional**: das origens ao início do século XXI. 2017. 182 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3175>. Acesso em: 15 JUL. 2020

APÊNDICE A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Pesquisador: Rodrigo Camões Diogenes de Carvalho, Major do Exército Brasileiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Neusa Banhara Ambrosetti.

Título do Projeto: O papel do coordenador pedagógico em uma instituição de ensino superior militar.

Objetivo da pesquisa: Investigar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no contexto profissional do ensino da AMAN.

Questão problematizadora: Como os coordenadores pedagógicos, de diferentes origens e formações, percebem o seu papel profissional no contexto de uma instituição de Ensino Superior Militar?

Etapas do Questionário

1. Caracterização do coordenador pedagógico
2. Inserção profissional do coordenador pedagógico
3. Atividade profissional, desafios e conhecimentos do coordenador pedagógico

1ª ETAPA: CARACTERIZAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

1. Qual é a idade do(a) senhor(a)?

_____ anos.

2. Tempo em anos, ainda que incompletos, de atuação profissional na área de ensino no Exército Brasileiro:

_____ anos.

3. Tempo em anos, ainda que incompletos, de atuação profissional na área de coordenação pedagógica ANTERIOR à AMAN:

_____ anos.

4. Tempo em anos, ainda que incompletos, de atuação profissional na área de coordenação pedagógica na AMAN:

_____ anos.

5. Qual é a situação funcional do(a) senhor(a) na AMAN?

- () Oficial da ativa formado pela AMAN
 () Oficial da ativa do QCO
 () Oficial técnico temporário
 () Oficial da ativa do QAO
 () Oficial da reserva remunerada (PTTC)
 () Outro _____

6. Possui graduação?

	Sim		Não
--	-----	--	-----

Caso positivo, preencha as informações abaixo:

Graduação em:	
Instituição de ensino:	
Ano de conclusão:	

7. Possui 2ª graduação?

	Sim		Não
--	-----	--	-----

Caso positivo, preencha as informações abaixo:

2ª graduação em:	
Instituição de ensino:	
Ano de conclusão:	

8. Possui Especialização Lato Sensu?

	Sim		Não
--	-----	--	-----

Caso positivo, preencha as informações abaixo:

Especialização Lacto Senu em:	
Instituição de ensino:	
Ano de conclusão:	

9. Possui Mestrado?

	Sim		Não
--	-----	--	-----

Caso positivo, preencha as informações abaixo:

Mestrado em:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	

10. Possui Doutorado?

	Sim		Não
--	-----	--	-----

Caso positivo, preencha as informações abaixo:

Doutorado em:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	

11. Possui o Curso de Coordenação Pedagógica e/ou o Curso de Psicopedagogia Escolar do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC)?

	Sim		Não
--	-----	--	-----

2ª ETAPA: INSERÇÃO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

12. O INÍCIO de sua atividade de coordenador(a) pedagógico(a) na AMAN ocorreu:

() por opção própria

() por determinação da instituição

() outra _____

13. Marque em ordem de importância o que melhor expressa a motivação para o INÍCIO da sua atividade de coordenação pedagógica na AMAN. Marque apenas uma alternativa por linha. Responda, numa escala de 1 a 4: 1 (nenhuma), 2 (baixa), 3 (média) e 4 (alta).

	1	2	3	4
Vocação				
Realização de um sonho				
Influência de alguém				
Maiores oportunidades na carreira				
Imagem social de instrutor em uma instituição de ensino superior				
Menor movimentação territorial para militares				
Utilização de equipamentos e recursos tecnológicos apropriados				
Acesso a materiais pedagógicos				
Carga de trabalho adequada				
Clima organizacional bom				
Possibilidades de realização de cursos de pós-graduação				

14. Observações complementares: além das alternativas acima, houve alguma outra motivação para seu ingresso na atividade de coordenação pedagógica? Descreva.

15. Marque a intensidade de seus sentimentos com relação ao seu **PRIMEIRO CONTATO** com a função de coordenador(a) pedagógico(a) na AMAN. Responda numa escala de 1 a 4 sendo: 1 (nenhuma), 2 (baixa), 3 (média) e 4 (alta).

	1	2	3	4
Ansiedade				
Insegurança				
Expectativa				
Preocupação				
Nervosismo				
Realização				
Confiança				
Interesse				
Apreensão				
Surpresa				
Motivação				
Entusiasmo				

16. Ao assumir a função de coordenador(a) pedagógico(a) na AMAN, o(a) senhor(a) recebeu alguma orientação quanto a sua atuação profissional na coordenação pedagógica?

	Sim		Não
--	-----	--	-----

16.1 Caso sua resposta seja positiva, ela atendeu às suas expectativas?

	Sim		Não		Parcialmente
--	-----	--	-----	--	--------------

16.2 A pessoa que o(a) orientou foi:

() um integrante da Seção de Coordenação Pedagógica

() um docente

() Outro: _____

16.3 Esta orientação voltou-se para: (assinalar mais de uma opção se for o caso)

	A função de coordenador pedagógico na AMAN
	O que se espera do coordenador pedagógico
	Especificidades no modo de trabalhar do Chefe da Seção de Coordenação Pedagógica e/ou do Chefe da Divisão de Ensino
	Caracterização do ensino na AMAN
	O modo de se relacionar com o corpo docente
	Pontos frágeis a serem trabalhados na coordenação pedagógica
	Pontos fortes a serem mantidos na coordenação pedagógica
	Supostos desafios a serem enfrentados
	Outros:

17. Assinale a alternativa que melhor expressa o grau de PROBLEMAS/DESAFIOS enfrentados no INÍCIO da sua atividade de coordenador(a) pedagógico(a) na AMAN. Marque apenas uma alternativa por linha. Responda numa escala de 1 a 4: 1 (nenhuma), 2 (baixo), 3 (médio) e 4 (alto).

	1	2	3	4
Falta de preparo pedagógico para atuar na função				

Lidar com professores				
Dificuldade de estabelecer uma rotina de trabalho				
Dificuldade em administrar o tempo				
Falta de orientação específica para o desempenho da função de coordenador pedagógico				
Adaptar-se à função				
Sobrecarga de atribuições atinentes à função de coordenador pedagógico				
Sobrecarga de tarefas não relacionadas à função de coordenador pedagógico				
Desgaste físico				
Desgaste emocional				
Falta de autonomia				
Falta de apoio dos coordenadores pedagógicos mais experientes para sanar dúvidas ou esclarecimentos sobre alguma situação				
Adaptação ao meio acadêmico				
Adaptação ao meio militar				
Competição entre os pares				

18. Descreva, em três ou mais linhas, como foram os seus primeiros dias de coordenador(a) pedagógico(a) na AMAN. (Exemplificando, nesta trajetória, os desafios, dilemas, necessidades e expectativas)

R: _____

19. Quais sugestões o(a) senhor(a) daria para facilitar o início profissional do coordenador pedagógico na AMAN?

R: _____

3ª ETAPA: ATIVIDADE PROFISSIONAL, DESAFIOS E CONHECIMENTOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

20. Qual é (foi) a sua área de atuação como coordenador(a) pedagógico(a) na AMAN?

- Subseção Acompanhamento pedagógico
 Subseção Planejamento
 Subseção Avaliação de aprendizagem
 Subseção Validação curricular
 Outra _____

21. O que o(a) senhor(a) acredita ser o papel do coordenador pedagógico na AMAN?

O(A) senhor(a) se identifica (identificou) com sua função?

R: _____

22. Quais são (foram) suas ATUAIS (ÚLTIMAS) motivações e expectativas no exercício da função de coordenador(a) pedagógico(a) na AMAN? São (foram) muito diferentes em relação ao INÍCIO de sua atuação?

R: _____

23. O(A) senhor(a) tem (tinha) conhecimento das atribuições do coordenador pedagógico previstas em documentação interna da AMAN?

	Sim		Não
--	-----	--	-----

23.1 Caso sua resposta seja positiva, o(a) senhor(a) consegue (consegua) cumprir todas essas atribuições?

	Sim		Não		Parcialmente
--	-----	--	-----	--	--------------

24. Na sua experiência como coordenador(a) pedagógico(a), quais aspectos contribuem (contribuíram) para o desempenho de sua função?

R: _____

25. E quais aspectos dificultam (dificultaram) o desempenho de sua função?

R: _____

26. Como o(a) senhor(a) percebe (percebia) o nível de reconhecimento dos demais militares em relação ao papel do coordenador pedagógico na AMAN?

- () Muito bom
- () Bom
- () Médio
- () Ruim
- () Muito ruim

27. O que o(a) senhor(a) considera que tem sido (considerou que foi) mais desafiador no desempenho de suas tarefas na coordenação pedagógica da AMAN?

R: _____

28. Onde o(a) senhor(a) encontra (encontrou) suas maiores limitações no desempenho de suas tarefas na coordenação pedagógica da AMAN? Como tem lidado (lidou) com elas?

R: _____

29. Onde o(a) senhor(a) considera que tem feito (considerou que fez) uma boa atuação? Em quais momentos o(a) senhor(a) se sente (sentiu) realizado e satisfeito por sua atuação?

R: _____

30. Descreva quais conhecimentos, são pelo(a) senhor(a), considerados os mais relevantes para sua atuação enquanto coordenador(a) pedagógico(a).

R: _____

Prezado(a) coordenador(a) pedagógico(a)!

Agradeço novamente por sua colaboração!

APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Pesquisador: Rodrigo Camões Diogenes de Carvalho, Major do Exército Brasileiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Neusa Banhara Ambrosetti.

Título do Projeto: O papel do coordenador pedagógico em uma instituição de ensino superior militar.

Objetivo da pesquisa: Investigar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no contexto profissional do ensino da AMAN.

Questão problematizadora: Como os coordenadores pedagógicos, de diferentes origens e formações, percebem o seu papel profissional no contexto de uma instituição de Ensino Superior Militar?

Tipo	Perguntas	Orientações (o que quero saber?)
Questões para aquecimento	1. Como os senhores se tornaram coordenadores pedagógicos na AMAN?	-Investigar as motivações para assumir a função (se foi iniciativa do próprio coordenador ou foi proposta; se foi algo buscado na trajetória e porquê).
	2. Na época, quais foram suas expectativas em relação à função? E as atuais?	-Conhecer as expectativas em relação à função; perceber se eles se sentiram confortáveis no papel ou foi visto como um encargo a desempenhar. -Investigar a diferença entre as expectativas iniciais e as atuais dos coordenadores pedagógicos da AMAN em relação ao seu papel.
	3. Os senhores se sentiam preparados para exercer a coordenação?	-Identificar as peculiaridades e problemas em relação à inserção profissional do coordenador pedagógico na AMAN. -Verificar se houve orientação/preparação para a função, e como ocorreu. -Ter respostas para uma melhoria na inserção profissional do coordenador pedagógico na AMAN.

Questões centrais	4. Como os senhores definiriam (descreveriam) a função do Coordenador pedagógico na AMAN?	-Investigar a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre a sua função.
	5. Os senhores acham que a função do coordenador pedagógico é relevante para o ensino na AMAN? Por quê?	-Investigar a visão dos coordenadores pedagógicos sobre a importância da sua função para o sucesso escolar na AMAN de maneira geral.
	6. Como acham que seus colegas de outros setores veem o papel do coordenador pedagógico?	-Observar como os coordenadores pedagógicos percebem o nível de reconhecimento sobre a sua função e como veem a sinergia entre os diversos setores associados ao ensino na AMAN.
	7. Quais conhecimentos os senhores consideram essenciais para exercer a função de coordenador pedagógico na AMAN? E em termos atitudinais?	-Observar a visão dos coordenadores pedagógicos da AMAN em relação à sua competência profissional para exercer a função. -Observar, em termos de conteúdos atitudinais, que atributos os coordenadores pedagógicos da AMAN consideram importantes para o desempenho de sua função.
	8. Quais consideram os principais desafios e dificuldades na função? E como fazem para superar esses desafios?	-Conhecer os possíveis desafios encontrados pelos coordenadores pedagógicos e os meios utilizados por eles para superar esses desafios. -Levantar como os coordenadores pedagógicos fazem para superar os desafios enfrentados no desempenho de suas atribuições.
	9. Poderiam descrever, entre as atividades que realizam, aquelas que consideram mais importantes? E as que consideram menos importantes?	-Conhecer as atividades realizadas pelos coordenadores pedagógicos no ensino da AMAN. -Investigar a diferença entre as expectativas iniciais e as atuais dos coordenadores pedagógicos da AMAN em relação ao seu papel.

	<p>10. Na opinião dos senhores, há coerência entre as atribuições do coordenador pedagógico previstas no regulamento interno e o que efetivamente executam na prática da função? Se não, por quê?</p>	<p>-Analisar se existe coerência entre aquilo que acham que deveriam realizar e o que efetivamente realizam; caso contrário, o que interfere na atuação do coordenador pedagógico.</p>
<p>Questão de encerramento</p>	<p>11. Para sintetizar e encerrar a discussão: Se os senhores fossem o Diretor de Ensino da AMAN e pudessem realizar uma mudança em relação ao papel do coordenador pedagógico, qual seria essa mudança?</p>	<p>-Identificar as demandas dos coordenadores pedagógicos em relação às mudanças no seu papel funcional na AMAN.</p>

ANEXO A - OFÍCIO À INSTITUIÇÃO



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE-SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício PPGEDH Nº 005/2020

Taubaté, 25 de agosto de 2020.

Excelentíssimo Senhor

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa do aluno RODRIGO CAMÕES DIOGENES DE CARVALHO, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante os correntes anos de 2020 e 2021, intitulado “O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR”. O estudo será realizado com os coordenadores pedagógicos da Divisão de Ensino da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), na cidade de Resende - RJ, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Neusa Banhara Ambrosetti.

A pesquisa tem por objetivo investigar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no contexto profissional do ensino da AMAN.

Para sua realização, os dados serão coletados por meio de questionário pré-elaborado e 02 (dois) grupos de discussão junto à população a ser pesquisada. Informo ainda, que serão respeitando os protocolos de saúde estabelecidos pela Portaria MS Nº 1.565, de 18 de Junho de 2020 que estabelece orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à mitigação da transmissão da COVID-19, entre outras providências.

O material a ser coletado será utilizado na elaboração da dissertação de mestrado, podendo ser divulgado em artigos científicos e apresentações acadêmicas, mantendo sob sigilo a identidade dos participantes e da instituição envolvida.

Ressaltamos que o projeto de pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100 ou com Rodrigo Camões Diogenes de Carvalho, telefone (12) 99106-9909, inclusive ligações a cobrar.

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.

Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Coordenadora do Programa de Pós-graduação
Profissional em Educação

**Exmo. Sr. Diretor de Ensino e Comandante da Academia Militar das
Aguilhas Negras
General-de-Brigada GUSTAVO HENRIQUE DUTRA DE MENEZES
Rodovia Presidente Dutra Km 306 S/N - Centro
Resende - RJ, CEP 27534-970**

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR.

Pesquisador(a): Rodrigo Camões Diogenes de Carvalho.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Neusa Banhara Ambrosetti.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. 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 coordenador pedagógico, do seu papel na Academia Militar das Agulhas Negras, identificando os dilemas, desafios, expectativas e necessidades, tendo em vista a especificidade de sua atuação no ensino militar.

Título do Projeto: “O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR.”

Objetivo da pesquisa: Investigar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no contexto profissional do ensino da AMAN.

Coleta de dados: A pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados um questionário e um grupo de discussão. O questionário será procedido por intermédio de *e-mails* que serão remetidos aos coordenadores pedagógicos da AMAN, e o grupo de discussão será realizado em um encontro com uma parcela destes mesmos profissionais, no Auditório da Seção de Coordenação Pedagógica da AMAN, na cidade de Resende-RJ.

Destino dos dados coletados: O(a) pesquisador(a) 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 os mesmos 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 da mesma, 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 (SP), 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 os mesmos 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 garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Se ainda assim, algum dano ocorrer, ser-lhe-á garantido o ressarcimento, por este pesquisador, por quaisquer gastos deles decorrentes, que porventura não tenha cobertura do Fundo de Saúde do Exército (FUSEx). O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca do papel do coordenador pedagógico em uma instituição de ensino superior militar no Brasil. A pesquisa sobre o papel do coordenador pedagógico na AMAN e os desafios, dilemas, necessidades e expectativas encontrados por eles no decorrer do ano letivo, poderá oferecer subsídios na implantação de boas práticas pedagógicas e nos aspectos pertinentes à vida profissional dos participantes. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das suas conclusões.

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 aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: O investigador é mestrando da Turma 2020 do Mestrado Profissional em Educação: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), RODRIGO CAMÕES DIOGENES DE CARVALHO, residente no seguinte endereço: Rua Professor Ernesto de Oliveira Filho, nº 555, bloco 02, apartamento 203, Esplanada Independência, Taubaté - SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 99106-9909, inclusive por intermédio de chamadas a cobrar.

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dra. NEUSA BANHARA AMBROSETTI, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 99781-8128. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

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 dos mesmos. 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 de indenizações por danos causados pelo pesquisador. 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 depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre desenvolvimento profissional do docente militar em uma instituição de ensino superior militar no Brasil.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando esclarecidos quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir deixar 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 - RJ, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

RODRIGO CAMÕES DIOGENES DE CARVALHO

Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO C - DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS
(Academia Real Militar - 1811)

DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu, Coronel Messias Coelho Freitas, na qualidade de Chefe da Divisão de Ensino da Academia Militar das Agulhas Negras, autorizo a realização da pesquisa intitulada "O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR" a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador Rodrigo Camões Diogenes de Carvalho, Major do Exército Brasileiro; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa. 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, 18 de novembro de 2020.


Messias Coelho Freitas - Cel
Chefe da Divisão de Ensino AMAN

ANEXO D - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

TERMO DE COMPROMISSO
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu RODRIGO CAMÕES DIOGENES DE CARVALHO, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR” comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.



Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté – SP, 26 de outubro de 2020



RODRIGO CAMÕES DIOGENES DE CARVALHO

ANEXO E - FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 16			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho			
6. CPF: 054.960.797-60		7. Endereço (Rua, n.º): PROFESSOR ERNESTO DE OLIVEIRA FILHO ESPLANADA INDEPENDENCIA 555 bl 2 Apto 203 TAUBATE SAO PAULO 12040720	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 12991069909	10. Outro Telefone:	11. Email: rodrigocamoesdiogenes@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>22</u> / <u>10</u> / <u>20</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade de Taubaté		13. CNPJ: 45.176.153/0001-22	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (12) 3635-1233		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento desta projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil</u>		CPF: <u>098.683.768-74</u>	
Cargo/Função: <u>Coord. Mestrado Profissional em Educação</u>		 Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil Coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação	
Data: <u>22</u> / <u>10</u> / <u>2020</u>		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO F - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNITAU



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR

Pesquisador: Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39633520.3.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.402.315

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem como tema o papel do coordenador pedagógico em uma instituição de ensino superior militar no Brasil. Tem por objetivo investigar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no contexto profissional do ensino da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Na tentativa de identificar e compreender os elementos que constituem o objeto do estudo, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral investigar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel no contexto profissional do ensino da AMAN.

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos abaixo citados referem-se a delimitar o problema a ser investigado: 1. Caracterizar os grupos de coordenadores pedagógicos e suas condições de atuação na AMAN; 2. Identificar as motivações e expectativas dos coordenadores pedagógicos em sua inserção profissional; 3. Conhecer as atividades realizadas pelos coordenadores pedagógicos no ensino da

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 4.402.315

AMAN; 4. Conhecer os possíveis desafios encontrados pelos coordenadores pedagógicos e os meios utilizados por eles para superar esses desafios.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O TCLE encontrasse com escrita detalhada e clara sobre seus objetivos e forma de coleta e destino dos dados coletados. Descreve os riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa bem como explicita as garantias e indenizações caso sofram algum dano material ou imaterial. Se algum dano ocorrer, ser-lhe-á garantido o ressarcimento, pelo pesquisador, por quaisquer gastos deles decorrentes, que por ventura não tenha cobertura do Fundo de Saúde do Exército (FUSEx).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os participantes estão delimitados bem como os passos para o uso dos instrumentos escolhidos para coleta. O projeto está bem escrito conforme as normas acadêmicas ABNT e narrativa explícita como é necessário a um projeto de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termo de compromisso do pesquisador está assinado e redigido conforme recomendação do CEP. O TCLE encontrasse devidamente insturido trazendo em sua redação riscos, benefícios, providencia e cautelas e modo de ressarcimento e contato inclusive a cobrar com o pesquisador bem como assinado por ele. O roteiro de questionario e de grupo de discussão está detalhado. O orçamento e o cronograma estão delimitados conforme indicações do CEP, projetando a pesquisa para fevereiro de 2021. A folha de rosto e o ofício à instituição estão em conformidade aos modelos propostos.

Recomendações:

Recomenda-se que ao final da pesquisa o ofício da Instituição de infraestrutura esteja posto no relatório.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto encontra-se devidamente documentado, portanto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/11/2020, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 4.402.315

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1620734.pdf	24/10/2020 15:08:55		Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Pesquisa_Rodrigo_Camoes.pdf	24/10/2020 15:08:29	Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Rodrigo_Camoes_Diogenes.pdf	24/10/2020 14:54:52	Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Rodrigo_Camoes.pdf	24/10/2020 14:43:55	Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Rodrigo_Camoes.pdf	24/10/2020 14:43:22	Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho	Aceito
Outros	Roteiro_Grupo_de_Discussao_Rodrigo_Camoes.pdf	24/10/2020 14:41:48	Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho	Aceito
Outros	Roteiro_Questionario_Rodrigo_Camoes.pdf	24/10/2020 14:41:23	Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho	Aceito
Orçamento	Orcamento_Rodrigo_Camoes.pdf	24/10/2020 14:39:10	Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_Pesquisador_Rodrigo_Camoes.pdf	24/10/2020 14:38:23	Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Oficio_Instituicao_Rodrigo_Camoes.pdf	24/10/2020 14:37:43	Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_instituicao_e_infraestrutura_Rodrigo_Camoes.pdf	24/10/2020 14:37:12	Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho	Aceito
Cronograma	Cronograma_Rodrigo_Camoes.pdf	24/10/2020 14:36:05	Rodrigo Camoes Diogenes de Carvalho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 4.402.315

TAUBATE, 16 de Novembro de 2020

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br