

# O PROFESSORADO DE UMA ESCOLA MILITAR E A PERSPECTIVA ACERCA DE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

## *THE TEACHER OF A MILITARY SCHOOL AND THE PERSPECTIVE ABOUT THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT*

**Anderson Magno de Almeida**

Mestre em Educação pela Universidade de Tautabé (UNITAU)

**Neusa Banhara Ambrosetti**

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

### **RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo identificar e compreender, a partir da perspectiva de professores da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), os elementos que constituíram o processo de desenvolvimento profissional docente. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, mesmo utilizando dados de natureza quantitativa também, cuja coleta ocorreu por meio de um *survey* realizado com professores da Divisão de Ensino. Por intermédio da análise documental e de conteúdo, os resultados revelaram que os professores consideravam a instituição um espaço favorável ao desenvolvimento profissional dos docentes e que as variadas possibilidades formativas oportunizavam melhores condições de atuação profissional e de compreensão do singular contexto e da cultura institucional.

**Palavras-chave:** Academia Militar das Agulhas Negras. Ensino Superior Militar. Desenvolvimento Profissional Docente. Contexto Institucional.

### **ABSTRACT**

This article aims to identify and understand, from the perspective of professors of the Agulhas Negras Military Academy (AMAN), the elements that constituted the process of professional development of teachers. This was a qualitative research whose data collection occurred through a survey conducted with teachers from the Teaching Division. Through documentary and content analysis, the results revealed that the teachers considered the institution a favorable space for the professional development of teachers and that the varied formative possibilities provided better conditions of professional activity and understanding of the singular context and institutional culture.

**Keywords:** Agulhas Negras Military Academy. Military Higher Education. Teaching Professional Development. Institutional context.

## **1 INTRODUÇÃO**

A sociedade contemporânea passa por profundas transformações, fruto da emergência de novas formas de organização social, caracterizadas pela comunicação em rede, baseada no uso de tecnologias de comunicação e informação. Essas mudanças estruturais afetam múltiplas dimensões da vida

social, entre elas a economia, as relações sociais, o trabalho e a formação dos trabalhadores (CASTELLS, 2005). O autor citado observa que esse processo de transformação requer profundas mudanças no sistema educativo, que remetem a “[...] novas formas de tecnologia e pedagogia, mas também aos conteúdos e organização do processo de aprendizagem” (CASTELLS, 2005, p. 26).

As repercussões educativas das mudanças sociais apontam para a necessidade de revisão dos processos formativos em todos os campos do trabalho, o que inclui o ensino militar. Essas demandas trazem desafios às instituições formadoras, no sentido de capacitar cada vez mais os docentes das diversas formações para o ensino militar contemporâneo. Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação dos professores, ou seja, de docentes responsáveis pela formação do militar do futuro.

Este artigo foi produzido em decorrência da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté, encerrado em 2018, cujo estudo, se propôs a discutir o desenvolvimento profissional docente em um âmbito pouco explorado nas pesquisas educacionais, que é a docência militar e, desta forma, oferecer à sociedade acadêmica militar e civil, por intermédio de um extrato da dissertação, a oportunidade de conhecer o desenvolvimento dos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras, segundo as suas próprias perspectivas.

Portanto, a pesquisa colocou o foco no docente das disciplinas universitárias<sup>1</sup> da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), instituição de ensino superior voltada para a formação do futuro oficial do Exército Brasileiro. O corpo docente da AMAN abrange profissionais formados em distintas instituições de ensino superior, o que resulta na pluralidade de perspectivas e atitudes diante da docência. Em face dessa dessemelhança dos professores e da singularidade da instituição, tornou-se oportuno investigar como os docentes percebiam o próprio processo de desenvolvimento profissional.

---

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

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Os estudos que analisam o conhecimento profissional docente remetem à ideia de um processo de integração de experiências e saberes de diferentes fontes, que se dá ao longo da trajetória profissional, na articulação entre o sujeito e os contextos de exercício da docência (TARDIF, 2002). Partindo desse pressuposto e com o objetivo de compreender o desenvolvimento profissional contínuo dos professores da AMAN, recorreu-se aos estudos de Day (2001), que trata sobre o desenvolvimento profissional de professores e os desafios da aprendizagem permanente, e de Marcelo (1999), que analisa os modelos e os processos de desenvolvimento profissional dos professores.

Ao discutir o desenvolvimento profissional dos professores, Day (2001) destaca que os professores são exigidos em um processo contínuo de desenvolvimento, que ocorre ao longo de toda a carreira, e que as circunstâncias do percurso profissional podem condicionar suas necessidades particulares. O crescimento do docente nesse percurso, que implica aprendizagem constante, envolve tanto experiências espontâneas como atividades planejadas de aprendizagem, ou seja, é um processo individual e coletivo, no qual os docentes refletem e reveem seus compromissos morais com o ensino, e desenvolvem os conhecimentos necessários à prática profissional, nas diferentes fases da carreira (DAY, 2001).

De acordo com Marcelo (1999), a análise de modelos e os processos de desenvolvimento profissional dos professores acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente, possibilita estudos a respeito do tema a partir da compreensão do papel da formação na atuação dos professores em exercício, daí o surgimento de conceitos como formação contínua, reciclagem, formação em serviço, que foram utilizados durante algum tempo como equivalentes.

Segundo o mesmo autor, adotar o termo desenvolvimento profissional de professores, mostra-se mais adequado à concepção do professor como profissional do ensino. Contudo, o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de “evolução e continuidade” que, no seu entender, supera a “justaposição entre formação inicial e formação contínua dos docentes” e as “tradicionais abordagens individualistas” dessas ações, valorizando a “dimensão

contextual e organizacional” no desenvolvimento profissional dos professores (MARCELO, 1999, p. 137).

É importante ressaltar, também, que essas definições resumem um amplo campo de dimensões acerca do desenvolvimento de professores.

### **3 METODOLOGIA**

Dentre as possibilidades de abordagem metodológica e considerando que o objetivo deste estudo foi identificar e compreender os elementos que constituíam o processo de desenvolvimento profissional docente optou-se por percorrer um caminho que se apoiou principalmente em metodologia de natureza qualitativa, mesmo utilizando, também, dados de natureza quantitativa. Considerando o número relativamente elevado de sujeitos abrangidos na investigação, optou-se pela realização de um levantamento do tipo *survey* (BABBIE, 2003), utilizando como instrumento para coleta de dados um questionário encaminhado por *e-mail* e *Whatsapp* a todos os 95 docentes da Divisão de Ensino da AMAN.

O instrumento mostrou-se adequado aos objetivos do estudo, possibilitando o acesso aos professores e a obtenção de dados que permitiram caracterizar o corpo docente, bem como compreender a perspectiva dos docentes sobre seu desenvolvimento profissional, nesse contexto institucional peculiar que é a AMAN. Torna-se importante enfatizar que participaram da pesquisa 47 docentes, o que representa cerca de 50% do total. A realização da pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

A análise dos dados coletados foi realizada segundo os pressupostos teóricos sobre procedimento de análise de conteúdo conforme proposto por Franco (2007), em um processo em que a categorização dos dados envolveu sucessivas leituras para sua reorganização e interpretação, orientada pelos objetivos do estudo e fundamentada na conceitualização teórica, visando captar a experiência vivenciada pelos sujeitos em sua trajetória profissional na instituição de ensino.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES DA AMAN

A instituição, onde atuam os docentes destinados a formar o futuro líder militar e bacharel, tem como base, segundo o seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a formação humanística, científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento de valores, princípios e atitudes essenciais à formação do caráter militar que permeiam todas as atividades de ensino e que são pontos considerados fundamentais para o avanço na carreira militar (AMAN, 2015).

O referido projeto pedagógico almeja que a formação dos discentes seja consoante às modificações progressivas acontecidas na área do conhecimento e às ideias difundidas em diversos setores da sociedade. Assim, o ensino deve ser ministrado de acordo com a legislação que regula o ensino de grau superior no País, conforme prescrito na regulamentação da Lei de Ensino do Exército (BRASIL, 1999), mantida a equivalência curricular e assegurados os direitos que lhe são correspondentes (BRASIL, 1996).

Sendo assim, faz-se necessário esclarecer alguns aspectos relacionados aos sujeitos participantes do processo de ensino da AMAN, que são fundamentais para o decorrer do assunto. A formação universitária na AMAN conta com professores que são graduados pela própria AMAN e pelo Instituto Militar de Engenharia (IME) – formação bélica - e, também, por docentes formados em instituições de ensino superior civis (Quadro Complementar de Oficiais, Técnicos Temporários e civis contratados/ concursados), o que presume um grupo de sujeitos com perspectivas e histórias de vidas diferentes, que se constituem e se relacionam no contexto acadêmico.

Dentre os referidos profissionais, o estudo restringiu-se aos professores que ingressaram na docência até o ano de 2017 e que lecionavam as disciplinas universitárias, da Divisão de Ensino (DE).

Os resultados do estudo apontaram que, dentre os grupos de docentes, participaram da pesquisa 26 professores de formação bélica e 21 de formação civil. Constatou-se, também, que 85% dos participantes eram do sexo masculino com mais de quarenta anos e provenientes do corpo permanente do Exército, ou seja, não são oficiais temporários.

Verificou-se que cerca de dois terços dos docentes participantes da pesquisa graduaram-se inicialmente como bacharéis. Cerca de 73% optaram por

cursar outra graduação e, desse percentual, 34% dos oficiais formados na AMAN realizaram cursos de licenciatura como segunda graduação, o que sugere a busca pela formação para a docência. Aproximadamente 28% dos professores com cursos de licenciatura na primeira formação são do quadro complementar, professores civis e oficiais temporários. A formação inicial de aproximadamente 72% dos professores não estava relacionada à docência, porém, ao se tornarem professores, buscaram formações voltadas para a sua atuação recente.

Observou-se que mais de 50% de ambos os grupos de docentes – de origem bélica ou civil – buscaram cursos de pós-graduação *lato sensu*, no entanto os que mais buscaram o mestrado foram os da formação civil, ou seja, dos 21 participantes, 18 já eram titulados ou estavam se aperfeiçoando (cerca de 86%). Os dados indicam que os profissionais de formação bélica estavam buscando o mestrado para a docência (cerca de 57%). Já no doutorado, a quantidade de profissionais de formação civil e bélica, que já havia realizado ou estava realizando, estava equilibrada, tornando-se evidente a preocupação e a necessidade que sentem em ampliar seus conhecimentos, além de buscarem aprimorar o seu trabalho e, cada vez mais, o ensino que oferecem ao corpo discente e à comunidade acadêmica.

Na sequência, propõe-se revelar e compreender as perspectivas dos professores a respeito do seu desenvolvimento profissional docente, no contexto da instituição de ensino militar.

### 3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS DOCENTES DA AMAN

Ao iniciar a discussão de algumas possibilidades de desenvolvimento profissional (formal ou informal) oferecidas ou buscadas pelo docente na AMAN, é assertivo lembrar que Day (2001) define a formação continuada como o conjunto de atividades e oportunidades planejadas que podem ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar, cujas aprendizagens devam ser significativas aos professores e, atender, também, às necessidades da instituição. No entanto, o desenvolvimento profissional implica também, segundo o mesmo autor, aprendizagens que ocorrem, muitas das vezes, de forma esporádica e natural (DAY, 2001).

As possibilidades de desenvolvimento dos professores foram analisadas a partir do pressuposto de que, segundo Marcelo (2009), não existe um único modelo de desenvolvimento profissional docente e que este é um processo longo em que o professor é o sujeito que aprende de forma ativa a partir de situações concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão, considerando, também, que as experiências mais eficazes são aquelas que se baseiam no contexto do estabelecimento de ensino e se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.

Baseado no pressuposto, a importância e a necessidade da renovação do conhecimento, bem como do processo de constante desenvolvimento profissional docente foi percebido pelos professores dentro do contexto acadêmico, conforme observado em uma das falas de um dos entrevistados:

[...] em virtude da velocidade de trafegabilidade de informações nos dias atuais, o desenvolvimento do docente **não deve pautar-se, somente, em experiências passadas** e práticas confortáveis que, outrora, funcionaram com excelência. (Prof. 11, Formação civil, grifo nosso).

A afirmação deste professor ressaltou a preocupação com a adequação de suas práticas às novas necessidades dos alunos, no cenário de mudanças sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo, e a consciência da inadequação de práticas pautadas em experiências passadas, em *“fazer mais do mesmo”*, em um mundo que exige reflexão e pensamento crítico. A compreensão desse processo como algo que está sempre em construção leva os docentes da AMAN, conhecedores da importância de se desenvolverem profissionalmente, a buscarem oportunidades de formação e aprendizagens, fora e dentro da instituição.

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

Ao discutir as diferentes possibilidades no processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira, Marcelo (1999) explica que esses cursos

realizados, de forma autônoma pelos docentes da instituição, são casos relacionados à capacidade de autoaprendizagem do adulto, capaz de planejar, selecionar e dirigir a própria formação. Corroborando com a argumentação, Vaillant e Marcelo (2012, p. 30) explicam que, nesse processo de autoformação, o indivíduo “tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”, ou seja, há uma busca individual pelo conhecimento, conforme as necessidades identificadas pelo professor.

Confirmando o exposto sobre a importância de cursos de pós-graduação, que são capazes de propiciar uma maior reflexão acerca da área de atuação docente, o apoio da instituição, com ou sem subsídios financeiros, foi elencado por 83,4% dos participantes como primordial para a concretização da formação continuada docente. Os dados indicaram, também, que a instituição oferecia inúmeras possibilidades formativas disponibilizadas aos docentes pela equipe da coordenação pedagógica da AMAN.

Neste contexto, os participantes percebiam a relevância dos programas de capacitação coordenados e conduzidos pelos agentes educacionais. Observa-se que, para a maioria dos docentes, essas atividades formativas vinham repercutindo positivamente na sua atuação profissional dentro da AMAN, conforme mencionado por um dos docentes:

[...] o **uso de metodologias ativas** de aprendizagem tem sido sistematicamente abordado nos encontros pedagógicos da Instituição e tem **contribuído para a melhoria dos processos em sala de aula** (Prof. 13, Formação bélica, grifo nosso).

Diante da perspectiva de alguns participantes, as formações que possibilitam trocas de conhecimentos, associadas ao uso oportuno de metodologias ativas de aprendizagem podem contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem em sala de aula, favorecendo, assim, possibilidade de desenvolvimento profissional do professor da AMAN.

Segundo os estudos de Davis *et al* (2011), a propagação do uso de ferramentas tecnológicas veiculada em cursos de curta duração, por mais que tenha um propósito individualizado, normalmente é valorizada pelo docente por auxiliar em questões relacionadas ao trabalho em sala de aula e pela assiduidade percebida nos eventos programados. No entanto, estas possibilidades de capacitação de curta duração, bem como o acompanhamento



pedagógico oferecido pela AMAN, foram valorizadas pelos professores, mas não eram considerados tão relevantes quanto os cursos que estimulavam a reflexão mais aprofundada, como os cursos de pós-graduação. Day (2001) explica que, na formação contínua, as atividades isoladas ou esporádicas, não relacionadas à função de ensinar, não contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Dando continuidade, algumas atividades planejadas de formação coletiva, segundo os respondentes, não contribuíam para o desenvolvimento profissional do docente da AMAN, por não oferecerem um equilíbrio apropriado entre as suas necessidades e o da instituição, ou seja, identificavam apenas algumas iniciativas que pouco acrescentavam na prática docente na AMAN, como pode ser observado neste relato:

[...] Em algumas ocasiões ocorrem os fóruns temáticos de educação, mas o **viés é fortemente voltado para elementos de aplicação de ferramentas didáticas** (Prof. 35, Formação civil, grifo nosso).

O comentário reflete a perspectiva a respeito de ações de capacitação que não partiam das iniciativas dos próprios docentes e que, por vezes, abordavam questões desinteressantes ou pouco efetivas. Day (2001) discute que a instituição, ao satisfazer as suas necessidades em detrimento das do professor que dela faz parte, pode estar se desviando das reais oportunidades de desenvolvimento profissional. Como esclarece Marcelo (2009), as ações menos efetivas podem ser pouco valorizadas pelos professores quando estes questionam e criticam, reflexivamente, as ações formativas que lhes são impostas.

Diante do exposto, observou-se que a instituição buscava apresentar aos docentes novas práticas e ferramentas pedagógicas que poderiam ser utilizadas em sala de aula, contudo, percebeu-se que algumas oportunidades não eram compatíveis considerando, ainda, a limitada capacidade de aportes tecnológicos que o projeto arquitetônico oferecia. Sendo assim, diante do aspecto da descontinuidade do que se aprende e o do que se colocam em prática, alguns programas não foram reconhecidos como efetivos e, portanto, não foram valorizados pelos docentes da AMAN.

Como afirma Day (2001), pesquisas mostram que a formação contínua pode produzir efeitos muito positivos no pensamento e na prática dos

professores, refletindo também no aprendizado dos alunos. No entanto, é preciso que as ações levem em conta as fases de desenvolvimento, necessidades e propósitos dos docentes. Ao que parece, as ações formativas promovidas pelas equipes da AMAN, embora repercutindo, de forma geral, para o favorecimento do desenvolvimento profissional dos professores, vinham atingindo de forma diferenciada os diferentes grupos de docentes, que podem percebê-las como mais ou menos relevantes e significativas.

Na continuidade da análise, os participantes referem-se a oportunidades de aprendizado que decorrem da própria experiência profissional. Day (2001) explica que o crescimento do docente nesse percurso de formação, que implica aprendizagem constante, muitas vezes, ocorre, também, de forma natural e evolutiva. Diante dessa concepção, serão destacadas algumas oportunidades não formais de aprendizagem e reflexão, recorrentes na AMAN, que foram percebidas como valiosas pelos docentes.

Vaillant e Marcelo (2012) destacam a importância das situações de aprendizagem informal, citando que grande parte daquilo que os adultos aprendem não decorre de oportunidades de formação propostas pela instituição, mas ocorre em situações informais, por iniciativa do próprio sujeito ou na interação com colegas. Um relato pertinente a essa perspectiva encontra-se descrito abaixo, quando o docente relatou sua aprendizagem em sala de aula:

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

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

Esse excerto do relato do docente acima, corroborado pelo seguinte relato: “[...] **uma semana antes das minhas aulas** eu faço a reflexão como foi no ano anterior, pelas minhas anotações, e o que tenho que fazer para melhorar” (Prof. 01, Formação Bélica, grifo nosso). Isso evidencia claramente que a preparação para as atividades em sala de aula possibilita ao docente a oportunidade de refletir criticamente sobre a sua própria prática.

Observa-se nos relatos que a possibilidade de reflexão adveio da própria capacidade do docente, ao investigar sobre sua ação pedagógica, de identificar e diagnosticar, por vezes, problemas da sua própria prática em sala de aula (MARCELO, 1999). Os excertos dos docentes acima indicam situações de reflexão e aprendizado a partir da prática, e embora não ofereçam elementos para afirmar que resultaram em movimentos de transformação dessas práticas, apontam perspectivas de renovação.

Em consonância com os dados aqui expostos sobre as possibilidades de formação que são mais apropriadas para que se exerça a atividade docente na AMAN, observou-se que os professores colocavam o apoio entre os pares como uma das mais valorizadas, dentre outras, na busca do desenvolvimento profissional docente.

Contextualizando, Day (2001) explica que a docência ocorre em um contexto em que as demandas ao trabalho dos professores vão além das destrezas pedagógicas e considera que a capacidade dos professores aprenderem com outros colegas no local de trabalho também é um fator-chave do desenvolvimento profissional contínuo. Um dos relatos mais pertinente a esse apoio entre colegas foi destacado abaixo:

O diálogo franco e aberto entre os docentes e a **troca frequente de experiências**, expondo cada um as suas necessidades, características e expectativas deve ser o ponto de partida para qualquer planejamento. Quando isso é realmente feito, há um natural ajuste e uma convergência de foco altamente positiva para o sistema de ensino da AMAN e das disciplinas (Prof. 39, Formação civil, grifo nosso).

Segundo Day (2001), o processo em que o docente se percebe formador de outro docente, partilhando sua experiência e refletindo de forma fundamentada acerca de suas próprias ações, é um aspecto essencial do conhecimento profissional em que a consciência da própria ação docente é

revelada para si mesmo e para o outro no diálogo reflexivo em que ambos aprendem.

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

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

Busco sempre fontes gramaticais, textos originais, áudios autênticos e tento, mesmo que não muito frequentemente, ler obras de cunho pedagógico para o ensino de idiomas e outras mais afeitas ao enriquecimento cultural (clássicos da literatura hispânica etc.). Também procuro discutir com os colegas, pesquisar novas didáticas e estudar cientificamente as atividades que realizamos em sala de aula (Prof. 14, Formação bélica).

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

Ao discutir a profissionalidade docente, Contreras (2002) explica que, nessa perspectiva, a profissionalidade envolve não apenas as competências técnicas para o ensino, mas também concepções sobre as finalidades e os valores que orientam o trabalho docente. O autor destaca que ensinar implica um compromisso de caráter moral com o desenvolvimento dos alunos, e também com a comunidade na qual o docente está inserido e desenvolve sua prática. Tem, assim, uma dimensão ética e social, que está relacionada à autonomia como valor profissional.

Em síntese, as experiências em sala de aula com diferentes turmas, a preparação das aulas, o aprendizado entre pares, a capacidade do docente aprender de forma autônoma, e as situações que estimulam a autorreflexão, constituíram fontes de aprendizagens que possibilitaram o desenvolvimento dos professores da AMAN. Tais possibilidades foram destacadas na análise para inferir acerca do desenvolvimento do docente da AMAN, porque foram processadas dentro do contexto de ensino e contemplaram a atividade de reflexão.

### 3.5 INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO E DA CULTURA ORGANIZACIONAL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE DA AMAN

O desenvolvimento profissional entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém deve aprender algo em um contexto concreto, citado por Marcelo (1999), permitiu compreender a importância do espaço de atuação dos docentes da instituição no processo formativo desses mesmos profissionais.

A partir desse pressuposto, tornou-se importante compreender, nesse contexto, como se deu essa influência mútua sujeitos-instituição, o que implica considerar também a cultura institucional. Nessa coexistência, Shulman (2014, p. 206) explica que o “conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais até as características das comunidades e suas culturas”, faz parte da construção da base de conhecimento do docente.

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

Compreendendo os aspectos do contexto e da cultura organizacional como elementos essenciais no processo de desenvolvimento profissional dos

professores da AMAN, foi possível apreender alguns aspectos relevantes que permitiram analisar a questão da influência desse contexto escolar e também militar.

Ao discutir as relações entre cultura e clima organizacional, Sarmiento (1994, p. 103) observa que “enquanto a cultura tem uma natureza holística, remetendo para o universo dos aspectos cognitivos e valorativos das organizações, o clima refere-se aos aspectos especificamente perceptivos dos atores nas organizações”. O clima diz respeito, portanto, à forma como a organização é percebida pelos seus membros e aos comportamentos destes na organização.

Portanto, o contexto da AMAN, em que os laços de sociabilidade entre os docentes são acentuados, permitiu inferir que o clima de trabalho poderia influenciar na cultura voltada para o estudo e aprendizado profissional. Consequentemente, por intermédio desse sentimento de satisfação inferiu-se que o bom clima de trabalho na AMAN relacionado a uma cultura escolar que valoriza o aperfeiçoamento do professor, bem como as oportunidades de estudo propiciadas aos professores, auxiliaram, sobretudo, no desenvolvimento profissional do docente.

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

Observa-se na percepção dos professores que a qualificação profissional era valorizada pela cultura da AMAN e que a instituição buscava caminhos para o aperfeiçoamento de seus docentes, porém, por mais que o ambiente fosse favorável à autoformação, a pesada rotina de serviços e encargos de trabalho organizacional e acadêmico interferiam no processo de desenvolvimento de alguns profissionais. Para Shulman e Shulman (2016), a aprendizagem dos professores com base na reflexão e análise crítica de sua prática é questão central no processo de desenvolvimento profissional docente, porque a

complexidade das rotinas simultâneas exige muito dos professores no momento da prática.

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

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa desenvolvida discutiu a perspectiva do docente da AMAN acerca do seu desenvolvimento profissional. Nessa empreitada, a fundamentação teórica e o percurso metodológico permitiram expor alguns aspectos de um tema pouco discutido no âmbito da educação superior militar. Ainda que as considerações do referido estudo não se prestem a generalizações, entende-se que esse estudo revelou elementos para compreensão de algumas das práticas formativas que facilitam o desenvolvimento profissional, ao expor a perspectiva de seus docentes.

Os dados sobre a trajetória formativa do docente na instituição revelaram que grande parte dos professores busca a autoformação por intermédio de cursos de pós-graduação, tornando evidente a preocupação e a necessidade que sentiam em ampliar seu conhecimento, além de buscar qualificação em seu trabalho e aprimorar cada vez mais o ensino que oferecia ao corpo discente.

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

Observou-se, no entanto, que a instituição promovia e estimulava processos de cooperação e partilha de experiências entre os docentes. Essas

oportunidades de aprendizagem surgidas em situações não formais, como é o caso do apoio entre pares, potencializadas pelo ato de reflexão da própria prática docente, eram valorizadas pelos professores da AMAN e, segundo suas perspectivas, contribuía para o desenvolvimento profissional.

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

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

Foi nesse processo contínuo de aprendizagem, de inter-relação entre os docentes e de condições encontradas no contexto da AMAN que o professor se desenvolvia profissionalmente e constituía sua identidade.

## REFERÊNCIAS

- AMAN. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. **Regimento Interno da Academia Militar das Agulhas Negras**. 2015.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. 2. reim. Belo Horizonte:UFMG, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.



\_\_\_\_\_. Ministério do Exército. Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. **Lei do Ensino no Exército**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9786.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9786.htm). Acesso em: 17 jun. 2020.

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

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org). A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política. **Conferência promovida pelo Presidente da República**. Centro Cultural de Belém: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 4 e 5 de Março de 2005, p. 17-29.

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

DAVIS, C. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 41, n. 144. p. 826-849, set/dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

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

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

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

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 17 jun. 2020.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 34, p. 94 - 181, Janeiro/Abril 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> . Acesso em: 17 jun. 2020.

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

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

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 124, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 17 jun. 2020.