

Concepções pedagógicas na perspectiva de docentes da Academia da Força Aérea¹

Eliana Prado Carlino²

Resumo

A Academia da Força Aérea (AFA) é uma instituição militar de ensino superior que forma os futuros oficiais da Força Aérea Brasileira. E é neste espaço de formação, bastante peculiar no campo educacional, que nos propomos a investigar as concepções pedagógicas de professores. E apesar de haver trabalhos que discorrem sobre diversos aspectos da ação docente, eles praticamente inexistem na perspectiva do ensino militar. Assim, o artigo que se apresenta anuncia as concepções educativas que permeiam o trabalho realizado pelos docentes que atuam nessa instituição. Desse modo, para compreender essas concepções, utilizamos um caminho metodológico empírico: entrevistas semiestruturadas. Elas foram o instrumento de coleta de dados aplicado a dez professores, de acordo com o critério de antiguidade na organização, sendo dois de cada uma das áreas de conhecimento contempladas na Divisão de Ensino da Academia. Para este artigo, em particular, foram utilizadas cinco transcrições com base em duas questões de um roteiro mais amplo, pois eram as que mais ofereciam indícios para o reconhecimento das concepções que se pretendia apreender. As análises apontaram que, embora essa instituição militar seja destacada pela adoção de um modelo tradicional e tecnicista de ensino, os seus professores encontram possibilidades para dar a sua marca ao trabalho desenvolvido. No entanto, a aprendizagem da docência ocorre mais no cotidiano e de forma individual, sendo muito solitária, considerando que a instituição à qual pertencem não investe em políticas específicas de formação e profissionalização docente.

Palavras-chave: Concepções pedagógicas. Docência no ensino superior. Instituição militar.

Apresentação

Já há alguns anos um grupo de docentes/pesquisadores tem se debruçado sobre a realidade e o contexto no qual atuam, a saber, o ensino superior numa instituição militar - a Academia da Força Aérea (AFA). E, nesse contexto, iniciaram um trabalho de pesquisa no qual se procurou delinear aspectos não só que distinguem os docentes dessa organização, mas

¹ Este artigo é resultado de uma comunicação apresentada no XVIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), realizado em Cuiabá, de 23 a 26 de agosto de 2016.

² Professora Associada nível 4 na Academia da Força Aérea (AFA). Graduação em Psicologia; Mestrado e Doutorado em Educação. Áreas de interesse e pesquisa: Psicologia Organizacional, Educação; Educação Especial; Formação de professores. E-mail: ecarlino@bol.com.br.

também que os igualam a outros profissionais da docência, aspectos esses relacionados ao seu processo de profissionalização, identidade docente e formação.

Esses professores atuam numa instituição cujos modos de funcionamento criam um cenário muito singular, pois tem especificidades que não são encontradas em outros espaços do ensino superior. A instituição é marcada por relações de hierarquia e poder, os planos de ensino são preconizados pela instituição, os alunos são dispostos em sala de aula segundo critérios de classificação, entre outros.

Para Bloom (1976), que é o referencial teórico a fundamentar muitas das ações desenvolvidas no campo de ensino e de aprendizagem da AFA, o ensino ocorre com base numa estrutura hierarquizada de objetivos educacionais, que são dispostos em três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Dentro do domínio cognitivo existe uma escala que apresenta diferentes níveis de profundidade de aprendizado e, neste caso, o aluno deverá demonstrar habilidades em conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Tais idéias apontam para o fato de que a aprendizagem do aluno deve estar baseada numa sequência de objetivos que vão do menos complexo para o mais complexo nível de compreensão. Desse modo, os planos de unidade didática (PUDs) de cada disciplina devem conter objetivos gerais, específicos e operacionalizados.

Ao pensarmos sobre as concepções de ensino e de aprendizagem que permeiam os trabalhos desenvolvidos na AFA, verificamos que "o termo instrução é forte e determinante nas salas de aula da Academia" (KIRSCH, 2013, p. 64).

Sendo assim, consideramos este panorama de pesquisa como único e singular, uma vez que a cultura militar é o cenário no qual esses professores vão constituindo suas identidades profissionais. Desse modo e na sequência desse trajeto de investigação, a intenção neste momento é delinear algumas das concepções pedagógicas que embasam seu pensar e o seu fazer na educação, principalmente as que se referem ao processo de ensino e de aprendizagem. A partir de duas questões que compunham o roteiro de entrevista utilizado, consideramos que seria possível identificar algumas dessas concepções dos professores, como por exemplo, o que marca o seu modo de "fazer" as aulas, o planejamento de ensino, a avaliação e a sua preparação para a docência.

Sobre as concepções pedagógicas, Fiorentini (1998, p. 317) afirma que "a forma como conhecemos e concebemos os conteúdos de ensino tem fortes implicações no modo como os selecionamos e os reelaboramos didaticamente em saber escolar, especialmente no modo como os exploramos/problematizamos em nossas aulas".

Nesse vir a ser do docente, que podemos chamar de profissionalização, o que conta não é apenas sua formação inicial, mas a formação que se dá no decorrer do exercício de sua profissão. Como afirma Perrenoud (1993, p.137),

qualquer formação inicial merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, das tecnologias ou do estado dos saberes. Em determinados casos, a renovação das formações iniciais é parte integrante de uma transformação mais fundamental da profissão. É o caso da profissão docente, em vias de profissionalização.

E mesmo para aqueles profissionais, de diferentes áreas do conhecimento, que tiveram em sua formação inicial noções sobre didática e pedagogia, a formação inicial não tem proporcionado um desempenho satisfatório em sala de aula. Segundo D'Ávila (2012, p. 16),

o curso de formação inicial possui um peso relativo sobre a construção da identidade profissional docente, e as disciplinas do curso de licenciatura não parecem corresponder às representações de docência dos estudantes. Ou seja, são sinais de que o ensino, mesmo em cursos de licenciatura, tem deixado lacunas que dizem respeito a questões de ordem pedagógica e também interpessoal.

As dificuldades podem se avolumar para aqueles que não tiveram acesso a uma formação pedagógica, pois muitas vezes acabam chegando à docência por motivos e interesses variados e, "se trazem consigo imensa bagagem de conhecimento nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor" (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 104)

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p.37),

na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Cunha (2008), ao abordar o tema dos saberes na docência universitária, destaca a necessidade de se investir na formação pedagógica do professor que atua no ensino superior. A autora nos lembra, ainda, que "a formação não é um constructo arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar" (CUNHA, 2008, p.9).

Entendemos que a função docente se faz e se constrói numa trajetória de questionamentos e indagações nem sempre fáceis de serem equacionadas, até porque concordamos com Arroyo (2008, p.41), quando afirma que "é mais fácil questionar o sucesso ou fracasso dos alunos no domínio de conteúdos e técnicas, de competências, do que o próprio mestre questionar a formação e o desenvolvimento humano dele próprio, porque será sempre uma autointerrogação".

No caso dos professores da AFA, são raros ou, quase inexistentes, os momentos em que podem discutir ou refletir mais sistematicamente sobre as questões que envolvem o ensinar, o aprender, a sala de aula, as metodologias utilizadas, a avaliação, enfim, o próprio curso.

Isso nos sugere pensar no que Pimenta (2002) chama de os vários saberes da docência - os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos³ - e a importância deles na construção da identidade do profissional docente. Para a autora o entrelaçamento desses diferentes âmbitos do saber devem ser contemplados em ações que visem a formação docente em processos de profissionalização continuada.

³ Segundo a autora os saberes da experiência se referem àquilo que o futuro docente sabe sobre o que é ser professor e que está pautado naquilo que aprendeu na sua experiência como aluno, nas experiências sociais vivenciadas, e nas reflexões feitas sobre o seu próprio exercício docente, no caso daqueles que já são professores. Os saberes do conhecimento se referem aos conhecimentos específicos de sua área de formação, no contexto contemporâneo. Saberes pedagógicos são aqueles que viabilizam a prática educativa, tornando possível a ação de ensinar. (PIMENTA, 2002)

De acordo com Saviani (1988) a mesma complexidade que envolve o fenômeno educacional também envolve os saberes nele envolvidos; segundo ele esses saberes são importantes porque estão envolvidos na ação de educar, realizada pelos docentes.

Mizukami (1986, p.4) ao discorrer sobre diferentes linhas pedagógicas ou abordagens no ensino brasileiro, afirma que "essas abordagens poderiam estar fornecendo diretrizes à ação docente, mesmo considerando-se que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível". A pesquisa realizada por Oliveira (2001, p. 7), sinaliza que

a realidade do ensino militar na Academia da Força Aérea Brasileira compreende procedimentos pedagógicos que limitam o papel do educador em sua prática de ensino. [...] Condiciona-se a transmissão dos conteúdos previstos no Programa Curricular no sentido de proporcionar aos educandos resultados favoráveis no processo avaliativo, que se refletem diretamente na carreira do profissional militar e, por isso, torna o ensino terminal e utilitário em condicionar os cadetes a estudarem direcionados, prioritariamente, para a conquista de notas nas provas.

Desse modo, a partir das considerações feitas sobre a complexidade implicada no fazer docente, queremos, a seguir, apresentar o que foi apreendido nas falas dos entrevistados contemplados neste artigo, ressaltando que ensinar não pode ser resumido a um fazer essencialmente técnico, mas consiste em conseguir transformar um conhecimento em algo aprendido pelo aluno e não simplesmente memorizado.

O vir a ser da pesquisa

Tendo como objetivo identificar algumas das concepções pedagógicas⁴ dos professores, selecionamos duas questões – Como você pensa/prepara suas aulas? e A que ou a quem você atribui o seu modo de fazer suas aulas? – retiradas de um roteiro de entrevistas que contemplava onze questões, pois era nelas que os professores mais explicitavam aquilo que era o objeto dessa investigação.

Pensamos que, ao falar sobre como prepara suas aulas, o professor dá indícios de sua visão sobre aspectos do processo de ensino e de aprendizagem, ainda que essa visão ou as concepções adotadas não sejam de todo percebidas por ele.

⁴ Estamos entendendo concepções pedagógicas como os diversos princípios e idéias que fundamentam as ações do professor, determinando seu(s) modo(s) de pensar e de agir em sala de aula.

Participaram das entrevistas dois professores de cada uma das áreas que compõem a Divisão de Ensino da AFA, a saber: Ciências Administrativas, Ciências Humanas, Ciências da Linguagem, Ciências Exatas e Ciências do Esporte. O critério de escolha dos participantes deu-se conforme o tempo de serviço na Academia: um professor com mais tempo e outro com menos tempo na instituição.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para que pudéssemos selecionar possíveis categorias de análise. Como o material obtido foi bastante extenso fizemos um recorte e utilizamos, para este artigo, cinco transcrições, o que corresponde às falas de cinco professores. Foram escolhidos cinco sujeitos que pudessem representar as diferentes áreas de ensino que compõem a Divisão de Ensino.

A partir daí, procuramos compreender como essas falas indicavam os modos de pensar desses professores sobre os aspectos buscados na pesquisa. Sabemos que o conhecimento é provisório e que "o fenômeno educacional não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos" (MIZUKAMI, 1986, p.1). Por esta razão, essas análises não se encerram aqui e nem encerram a possibilidade de compreensão das concepções que permeiam o dizer e o fazer dos professores, mas são uma das possibilidades, entre tantas outras, de compor um quadro mais amplo, que é tecido num movimento contínuo.

Entendemos que as concepções apresentadas pelos professores e os sentidos que atribuem às suas práticas fazem parte de uma construção ininterrupta num cenário social heterogêneo marcado por crenças, valores, experiências.

Nas palavras de Bakhtin (2003, p.272), "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados". A leitura que fazemos das falas dos professores não é a única possível e, por não ser única, configura-se, portanto, provisória, como todo conhecimento que se produz na tentativa de compreensão dos processos humanos.

Cada professor fala de um determinado lugar, o que faz dessa produção de sentidos uma produção coletiva, em que as falas e concepções dos professores são situadas e demarcadas social e historicamente, não podendo ser compreendidas como produtos finalizados (BAKHTIN, 2003, 2004; GERALDI, 1996).

Se, por um lado, teóricos como Bakhtin (2003) e Geraldi (1996) sustentam a produção coletiva de sentidos, por outro muitas são as produções teóricas no campo do ensino a fundamentar a ação docente como Mizukami (1986), Araújo (2011), Saviani (1988), e, não raro, notam-se nesse fazer da sala de aula indícios desses referenciais teóricos, seja nos diferentes modos de ensinar, de preparar suas aulas, de avaliar, de estabelecer relações com os alunos, de definir os conteúdos de ensino, seja em outros aspectos. É dessa perspectiva que passamos a ouvir o que dizem os sujeitos desta pesquisa.

Ouvindo os docentes

Como resultado de uma pesquisa realizada em 2012 pelo PEPE⁵, sobre o quadro docente pesquisado⁶, quarenta e oito por cento (48%) dos professores atuavam como docentes na AFA há, pelo menos, 11 anos, e quinze por cento (15%), há mais de 30 anos. Sendo assim, mais da metade deles, ou seja, sessenta e três por cento (63%) contavam com um tempo considerável de trabalho desenvolvido nessa instituição militar, e trinta e sete por cento (37%) tinham ingressado na AFA há menos de seis anos.

Indagamo-nos sobre como esse contato com o ensino superior no âmbito militar tem sido apropriado e tem se refletido nos modos como cada um concebe as questões de ensino e de aprendizagem e desenvolve seu trabalho em sala de aula.

Sobre o "fazer" as aulas

Um dos docentes participantes da pesquisa, apesar do amadurecimento experimentado na instituição, coloca que o modo de fazer as aulas se reveste de maior dificuldade por conta dos padrões a serem incorporados na AFA, e que explicita a seguir:

Aqui na Academia tudo é mais complicado, tem um padrão, então eu cheguei aqui, eu incorporei o padrão: 'ah, a aula é com transparência, tem que ter objetivo, tem que ter... [...] (ENTREVISTADO 3).

⁵ PEPE - Processos Educacionais - Propostas de Estudo é o grupo de estudos e pesquisas sobre formação docente, composto por três professores da AFA e que está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Assuntos de Defesa (GEPAD).

⁶ Do total desses docentes, sessenta e um por cento (61%) são homens e trinta e nove por cento (39%) mulheres; e desse conjunto, cinquenta e sete por cento (57%) estavam na faixa etária entre 40 e 55 anos (do quadro pesquisado, à época do estudo).

E outro acrescenta:

A gente acaba ficando meio condicionado [...] acaba repetindo o mesmo livro didático, todos os anos; tá certo que os alunos são diferentes, tá certo que a abordagem, às vezes, é diferente [...], e eles nem têm tempo hábil pra ficar saindo muito do conteúdo, então é meio que uma 'camisa de força', uma 'rua sem saída', porque você tem que cumprir aquele conteúdo programático (ENTREVISTADO 4).

Ao pensar numa abordagem mais humanista em termos de aprendizagem, Mizukami (1986) aponta que sua característica básica é o favorecimento de um clima que possibilite uma atitude de liberdade para a aprendizagem e respeito pelo sujeito que aprende, considerado capaz de autogerir-se. Na visão de um dos professores entrevistados, isso é levado em conta.

[...] as leis são formadas por ensinamentos dos professores, pelos juristas que vão estudando os artigos, e aí, às vezes, vem um aluno, ele formula uma nova hipótese: 'olha professor, talvez os legisladores não pensaram nessa ocorrência'. Aí eu falo: 'é mesmo, não pensaram e eu também não tinha pensado'. E aí a gente consegue, usando os princípios gerais [dessa disciplina], todo o arcabouço legal, dar aquela... a saída que o bom senso indica ser (ENTREVISTADO 2).

Apesar de ter uma visão que prioriza a inter-relação entre professor e alunos e promove uma participação ativa destes, esse docente considera, entretanto, que a rotina dos alunos militares é muito cansativa, o que dificulta que eles participem da aula de forma mais construtiva. Ao pensar sobre as aulas e sobre a quantidade de assuntos a serem abordados por sua disciplina, contrastando com a rotina a que estão submetidos, ele considera:

[...] aqui no nosso ambiente de trabalho, é difícil você ter mais da metade da sala envolvida mesmo, querendo participar [...] eu acredito que poderia haver blocos de aulas acadêmicas, quando o aluno se sentisse puramente aluno, e as atividades militares dispostas num outro momento. Aí ele seria lembrado que ele é um militar, mas não misturando as coisas [...] não fazendo com que ele fique de madrugada acordado, e rastejando, e fazendo ordem unida, e depois no dia seguinte, horas depois, ele tenha que suportar um dia todo de atividade intelectual (ENTREVISTADO 2).

Entretanto, apesar disso, constatamos que alguns docentes procuram dar um sentido diferente ao seu trabalho:

Diante das características dos cadetes, do tipo de aula que necessariamente a gente precisa dar aqui, a minha preocupação é tornar a aula mais atrativa, é fazer com que eles se interessem mais [...] A minha preocupação é tornar a aula atraente e fazer com que eles se interessem em conhecer mais a... (a área de estudos do professor) (ENTREVISTADO 3).

Sobre o planejamento

Sobre o planejamento de ensino, a AFA trabalha com os PUDs (Planos de Unidade Didática), elaborados pelos docentes de cada disciplina, mas com ênfase em objetivos educacionais – gerais, específicos e operacionalizados – vinculados com a taxionomia de Bloom (1976). Isso fica evidente nas falas de alguns docentes:

[...] a primeira coisa que a gente pensa é aonde você quer chegar, é o que eu quero da sala ao final, que seria o objetivo, aí começo a pensar uma maneira de alcançar aquele objetivo, como eu vou planejar aquele conteúdo de uma maneira que o cadete adquira o conhecimento [...], aí a gente vai pensar nas estratégias, na melhor metodologia, como trabalhar. É assim que eu tenho feito (ENTREVISTADO 1).

Essa idéia é reafirmada por outro entrevistado

[...] eu cheguei aqui, eu incorporei o padrão: 'ah, a aula é com transparência? Tem que ter objetivo? Tem que ter...' (ENTREVISTADO 3)

Sobre a avaliação

Ao falar sobre a avaliação do aluno ou como realiza o processo de avaliação, o docente reforça a ideia anterior, ainda focado nos objetivos de ensino:

de novo a questão do objetivo, o que é que você quer com aquilo, aquele instrumento é para você checar se o cadete, se o aluno, se ele deu conta daqueles conteúdos, se ele atingiu o objetivo; então, a primeira coisa que eu penso é isso, o que eu quero? o que eu quero que ele faça? o que eu desejo dele? Que comportamento eu desejo desse cadete? [...] então a avaliação vai verificar se ele atingiu aquele ponto que você considera o ideal, né, que seria o objetivo (ENTREVISTADO 1).

Outro professor destaca que o tipo de prova, apesar de ser predefinido, tem a sua marca ao prepará-la.

... eu sempre preferi fazer as avaliações dissertativas e com problemas, problemas concretos que eu coloco na avaliação [...] só que aí, por determinação do setor de avaliação, as provas passaram a ser múltipla escolha. Mas mesmo assim eu gosto de fazer as avaliações com problemas do cotidiano. (ENTREVISTADO 2)

Também podemos ver isso se repetir quando outro entrevistado afirma o seguinte:

Quanto a minha preocupação na avaliação agora ela tem mudado, eu tenho ficado menos presa à teoria, porque até então todas as aulas, quanto as minhas avaliações elas eram: "eles precisam saber a definição disso"; agora, no último ano, por exemplo, eu estou revendo... eu acho que ele tem que ter uma noção, ele tem que ser capaz de ler um texto e entender, ele tem que saber, na minha área, né, saber o que o apresentador tá falando lá no jornal, ele não precisa saber a definição. (ENTREVISTADO 3)

Em trabalho de Paula (2015), há uma constatação de que o ensino militar é instrucionista e reprodutivista. Assim, na AFA, a aula, por vezes, deixa de significar um acontecimento dinâmico entre alunos e professores, para se tornar algo estático, um "depósito" de saberes em virtude da grande quantidade de conteúdos ministrados e previstos no currículo mínimo. O aluno acaba tendo como função central a memorização dos conteúdos e a sua devolução nas provas e avaliações (DEMO, 2008).

Desse modo, o aluno deixa de ser um sujeito ativo na produção do conhecimento, porque passa a priorizar os resultados das avaliações em detrimento da consolidação do conhecimento. E, nesse contexto instrucionista, a informação é apenas repassada para o aluno que acaba por repetir o modelo que teve de modo igualmente reprodutivo.

Sobre a aprendizagem da docência

Sabe-se que, mesmo para os profissionais cuja formação inicial contemplou aspectos didáticos e pedagógicos ou que tiveram licenciatura, essa formação não tem sido suficiente para um bom desempenho em sala de aula (PERRENOUD, 1993; D'ÁVILA, 2012).

Como já dissemos anteriormente, as dificuldades tornam-se ainda mais evidentes para aqueles docentes cujo preparo profissional não contemplou a instância pedagógica, o que é comum para um grande número de professores; estes quando chegam para atuar no ensino superior o fazem sem qualquer processo formativo. Caso o professor tenha passado pela licenciatura, pode-se considerar que teve a oportunidade de discutir ou, ao menos, transitar por elementos relacionados ao ensino e à aprendizagem, "todavia, como ocorre na maioria dos casos, sendo de outro quadro profissional, trará consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior". (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 104)

No caso da AFA, do total dos participantes da pesquisa, onze por cento (11%) tiveram formação no Magistério (ou antigo Normal), e sessenta e quatro por cento (64%) tiveram licenciatura no curso de graduação.

Para alguns, a referência ao curso de Magistério é lembrada de modo significativo, o que não acontece em relação à licenciatura.

Eu aprendi muito quando eu fiz o magistério, eu tive professores bons e muita orientação, mais do que na época da licenciatura, então eu aprendi como dar aula, porque é importante você planejar uma aula, a questão do objetivo ficar muito claro, a metodologia, você reavaliar no final, então toda essa sequência, que quando a gente veio pra cá a gente fez aquele CPI, curso de padronização de instrutores, tudo isso eu já tinha aprendido quando eu fiz magistério [...] (ENTREVISTADO 1).

Já para o entrevistado 2, apesar de observar o que está proposto para o seu curso no plano de unidades didáticas (PUD), a aprendizagem para a docência está mesmo nas leituras e, segundo ele, "a gente aprende muito mais lendo do que propriamente na faculdade". Desse modo, os livros e os jornais são fonte de inspiração para as aulas.

Eu tiro muitas coisas dos livros, jornais, das matérias que saem na semana, no dia; nessa disciplina você consegue extrair todos os assuntos que você tem para lidar naquela aula, na aula de amanhã, na aula da semana que vem, então é sempre notícia; um texto de jornal tem, às vezes, quatro, cinco institutos [dessa área de conhecimento] que precisam ser lidados naquele tempo [...] a bagagem que vem depois da faculdade é, muitas vezes, maior (ENTREVISTADO 2).

Entretanto, nesse universo pesquisado, setenta e dois por cento (72%) dos professores participam de eventos na área de educação, enquanto dezoito por cento (18%)

nunca participaram de eventos nessa área⁷. Em contrapartida, oitenta e nove por cento (89%) estão envolvidos em atividades científicas em sua área específica de atuação, enquanto três por cento (3%) nunca tiveram esse tipo de participação⁸.

Um dos docentes, ao ser indagado sobre as influências que teve no seu processo de "aprender a dar aulas" ou sobre algum modelo importante a quem atribuiria o seu modo de ensinar, apenas fez boas referências a sua professora de 1ª e 2ª séries – segundo ele, a melhor professora que teve é aquela que o alfabetizou. Porém, sobre a pergunta propriamente dita, respondeu: "Modelo para dar aula? Não... [...] não tenho modelo, conscientemente, não" (ENTREVISTADO 2).

Outro docente ao falar sobre isso afirma:

...não, eu aprendi mesmo no dia a dia. Eu acho que a maneira que eu ministro as minhas aulas depende muito dos meus alunos [...]. Eu acho que eu levo em consideração, primeiramente, os alunos, o grau de dificuldade, facilidade, participação também [...] então, a gente acaba meio que fazendo uma mesclagem, mesmo, das abordagens, dos métodos (ENTREVISTADO 4).

Um docente, ao falar sobre sua forma de aprender a preparar as aulas, faz menção aos colegas professores de cursinho:

Quando eu fazia o mestrado, eu fiz um círculo de amizades que eram basicamente professores de cursinho. Então, eu convivia direto, meu marido, ele começou dando aula no ensino médio, cursinho, e eles conversavam o tempo todo a respeito de como preparar a lousa [...] então a grande influência na forma como eu trabalho em sala de aula vem deles, vem lá do cursinho... (ENTREVISTADO 5).

Podemos perceber, por meio desses relatos, que a concepção que se tem sobre a docência, na maior parte das vezes, carrega certo desprestígio da sua condição acadêmica (CUNHA, 2008), não havendo grande preocupação com os conhecimentos pedagógicos.

⁷ Desses 72%, 56% participaram de 1 a 2 eventos por ano; 11% de 2 a 3; 5% a partir de 4 eventos e 10% foram respondidas em branco.

⁸ Desses 89%, 53% participaram de 1 a 2 eventos por ano; 18% de 2 a 3; 18% a partir de 4 eventos e 8% foram respondidas em branco.

Concepções subjacentes à voz dos docentes

O preparo ou a produção das aulas ocorre de acordo com as várias perspectivas de cada docente, adotadas ao longo do seu tornar-se professor. Destacam-se, assim, nas falas dos entrevistados: os objetivos (operacionalizados) de ensino, os temas emergentes nas aulas como sinalizador de conteúdos a serem trabalhados pelo professor, a atratividade da aula como forma de produzir interesse no aluno; e a necessidade do uso de livro didático. Além disso, aparece ainda o foco na resposta e na participação dos alunos em aula, a troca de informações entre professor e alunos.

Ao mesmo tempo entendemos que, nessa diversidade de concepções, as referências passadas constituem esse trajeto e essa aprendizagem. Autores como Placco e Souza (2006, p. 30), ao trabalharem com aspectos da aprendizagem do adulto professor, fazem referência à memória como sendo muro e brecha, pois, de um lado, ela "revela o enrijecimento que valoriza o passado e pode dificultar o ato de aprender, de outro a plasticidade que confere significados e pode operar transformações no sujeito".

Analisando as respostas dos docentes em relação à segunda questão – A que ou a quem você atribui o seu modo de fazer as aulas? – pudemos constatar observar também aquele docente que teve sua aprendizagem no magistério e que demonstra uma enorme preocupação com o planejamento e com os objetivos de ensino; outro, que sem considerar ter tido modelo algum, busca suporte na literatura; outro, ainda, atribui seu fazer docente a uma aprendizagem que acontece no dia a dia, à medida que vai mesclando abordagens e métodos, ou ainda o foco no preparo da lousa, como referência aos colegas professores de cursinho.

Em relação à preparação para a docência a importância recai sobre a formação no magistério, sobre as aprendizagens que se dão no cotidiano ou sobre o contato com profissionais de outras instâncias e de outros graus de ensino. Não consideramos que tais referências não sejam importantes, haja vista a diversidade que constitui os vários saberes da docência (PIMENTA, 2002), entretanto, isso nos chama a atenção para a desqualificação de uma formação voltada para a docência no ensino superior (CUNHA, 2002).

Enfim, os dados mostrados até aqui apontam que, para preparar suas aulas, os professores se pautam mais num aprendizado que ocorre no cotidiano e que é, de certa forma,

bastante individual; as soluções são encontradas por cada um solitariamente, ainda que muito do seu fazer esteja apoiado em situações cujos determinantes são sociais – leituras, cotidiano, outros colegas que não os da própria organização, portanto, de forma não sistemática –, o que aponta para a ausência de uma política de formação docente pela instituição de ensino em que atuam, apesar das instruções dadas por ela a fim de produzir uma padronização no ensino (como se ela fosse possível).

Considerações finais

É necessário que a profissionalização seja pensada diante da complexidade e da dificuldade da profissão docente. De acordo com Perrenoud (1993, p.152), a profissionalização, entre outras coisas, define-se também por

uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino [...]. Nada disto se faz espontaneamente, à medida de uma progressão puramente individual. [...] E que haja lugar para uma reflexão sobre a organização, as suas finalidades e estruturas. Porque ser um profissional também significa participar na gestão do conjunto, não se contentar em fazer o trabalho individualmente.

Difícilmente os professores fazem uma análise reflexiva ou falam a respeito de sua prática; dificilmente estabelecem relações entre seu fazer e os pressupostos teóricos que o embasam e determinam as decisões que tomam ao realizar seu trabalho. Mas, ainda que não o façam, sua prática é política no sentido de que evidencia valores.

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos [...] requer também que se invista na sua formação contínua nas instituições, nas quais instaure práticas [...] de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 186).

Assim, pensamos que criar espaços de reflexão nos quais os sujeitos possam olhar mais detidamente para aquilo que pensam e fazem no seu trabalho pedagógico pode ser uma forma de explicitar para os outros e, principalmente, para si mesmos os sentidos e as relações afetivas construídas com relação ao trabalho desenvolvido cotidianamente e,

consequentemente, ressignificar o próprio trabalho, construindo novos fazeres, novos sentidos e novos olhares.

Ao falar sobre suas práticas em sala de aula, os docentes da pesquisa buscaram muitos elementos instalados na memória e, como diriam Placco e Souza (2006, p. 31), "revisitar e refazer o acervo de nossas memórias pode resultar em abordagens distintas, novos pontos de vista, encorajamentos e ousadias". Isso porque como afirma Cunha, (2008, p.20) "o professor, ao ser instigado a falar sobre suas concepções e experiências, organiza seu pensamento e utiliza a narrativa como processo reflexivo".

A reflexão proposta neste artigo não difere muito das que se estabelecem nas discussões sobre ensino superior, mas a sua peculiaridade está justamente em focalizar o pensar e o fazer docente em uma instituição militar, a qual se configura metodologicamente engessada em concepções de ensino e de aprendizagem da década de 50 (Bloom, 1976); no entanto, não obstante a isso, os docentes vão construindo as suas práticas com inúmeras marcas de um social amplo e diverso.

Num universo de onze questões dirigidas aos professores entrevistados, as duas que foram escolhidas para a discussão ora proposta puderam oferecer alguns indícios que nos possibilitaram conhecer um pouco dessas concepções, bem como alguns sentidos que os docentes da AFA atribuem ao fazer docente. Esses sentidos, como já dito, não são os únicos possíveis, pois não há uma mão única no caminho do ensino e da aprendizagem, mas a construção de diferentes vias por onde percorrem sujeitos detentores de valores, crenças e experiências díspares.

Assim, ao falar sobre sua prática, cada um de seu lugar, esses docentes não só constituíam sua memória pessoal e coletiva, ao situarem-se social e historicamente, mas também deixavam implícitas em suas falas o seu fazer e o seu pensar na educação em uma instituição militar.

Nossa intenção não foi categorizar nenhum docente dentro de uma abordagem específica (humanista, tradicional, comportamentalista, etc.), ao contrário, a análise dos dados evidenciou que o preparo e a produção das aulas, assim como os "modelos"/recursos que eles utilizam para isso, advêm das diferentes perspectivas de que cada professor se apropria ao

longo de seu processo de profissionalização docente e que, muitas vezes, acaba por fazê-los transitar por concepções até mesmo antagônicas.

Isso chama nossa atenção para o fato de que várias foram as formas que os docentes encontraram para falar sobre a produção do seu trabalho, e essas formas são provenientes de muitos espaços sociais – a escola que tiveram, os grupos de amigos, os colegas e a própria instituição na qual atuam. Disso decorre que não se pode pensar numa forma de desenvolvimento profissional que considere apenas o sujeito docente isolado, desvinculado de um contexto mais amplo, pois tais fatores estão imbricados no profissional que ele vai se tornando.

Nesse sentido, consideramos que seria importante que o professor tivesse a possibilidade de analisar seu próprio trabalho pedagógico, suas implicações, seus limites, os pressupostos que embasam o seu fazer, no sentido de se conscientizar de suas ações e, assim, poder, não apenas interpretá-las e contextualizá-las, mas superá-las continuamente. (MIZUKAMI, 1986)

E, ao constatar que esse processo acontece tão solitariamente, indagamo-nos se é possível viver a vida de docente sem que se tenha um momento sequer para falar ou pensar sobre isso e se não seríamos um profissional melhor se pudéssemos pensar, coletivamente, no próprio processo de profissionalização.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a pólis. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2011. p. 45-72.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BLOOM, B. S. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Trad. Jurema Alcides Cunha: Porto Alegre: Globo, 1976, v. 2.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Edição 6 de Cadernos Pedagogia Universitária-USP**, São Paulo: Pró-reitoria de Graduação da USP, p. 5-38, set.2008.

D'ÁVILA, C. M. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2012. p. 15-30.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FIorentini, D.; JUNIOR, A. J. S.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 307-335.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

KIRSCH, D. B. **Processos de ensinar e de aprender:** os instrutores militares e os cadetes da Aeronáutica. 2013. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, T. R. P. de G. T. de. **Ensino de História Militar:** uma análise centrada na concepção do ensino de História na formação dos oficiais da Força Aérea Brasileira. 2001. 352f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Carlos, São Carlos-SP, 2001.

PAULA, D. D. A. de. **Processo de ensino e de aprendizagem na AFA:** um enfoque sobre a aula. 2015. 82 f. Trabalho monográfico de curso. Academia da Força Aérea, Pirassununga, 2015.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

Pedagogical conceptions from the perspective of Air Force Academy professors

Abstract

The Air Force Academy is a military institution of higher education that forms the future officers of the Brazilian Air Force. And it is in this space of formation, a very peculiar context in the educational field, which we propose to investigate the pedagogical conceptions of teachers. Although there are papers that discuss teacher professionalization and training, they practically do not exist in the perspective of military education. So the present article announces the pedagogical conceptions that permeate the work done by the professors who work in this institution. Thus, to understand these conceptions we use an empirical methodological approach: semi-structured interviews. It were the instrument of data collection applied to ten professors, according to the seniority criterion in the institution, two of each of the areas of knowledge included in the Teaching Division of the Academy. For this particular article, five transcriptions were used, based in tho issues of a broader roadmap, since they provided the greatest indications for the recognition of the conceptions that were intended to be apprehended. The analyzes pointed out that, although this military institution is distinguished by the adoption of a traditional and technical model of teaching, its teachers find possibilities to give their mark to the work developed. However, this learning of teaching occurs more daily and in an individual way, being very isolated, considering that the institution to which they belong to does not provide specific policies for teacher professionalization.

Keywords: Pedagogical conceptions. Teacher in higher education. Military institution.