

A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares

Deise Becker Kirsh*

Maria da Graça Nicoletti Mizukami**

Resumo

O presente artigo advém de uma pesquisa de doutorado e tem como objetivo discorrer acerca da educação militar, especialmente sobre a formação dos instrutores militares no âmbito da Academia da Força Aérea (AFA). Este estudo de cunho qualitativo, baseado na proposta de intervenção, a partir de formação de um grupo colaborativo, está em fase inicial e tem como foco investigar os instrutores militares. Para tanto, são apresentados neste trabalho documentos e o aporte teórico que embasa o ensino militar, especificamente o conceito de ensino e sua aplicação, além de discutir em torno dos profissionais que dele fazem parte. Além disso, busca-se na literatura sobre o ensino e a aprendizagem um suporte para a compreensão da realidade militar em foco como também elementos relevantes para os processos de ensinagem em sala de aula, a fim de que se obtenha avanços nas práticas dos profissionais envolvidos e o êxito nas aprendizagens dos alunos. Por fim, trata-se especificamente sobre os saberes e fazeres docentes, o que implica o debate em torno de uma base de conhecimento para o ensino e o processo de reflexão, necessários a todos os professores e, nesse caso, como isso repercute na profissionalização do instrutor militar.

Palavras-chave: ensino militar, processos de ensinagem, formação do instrutor militar.

The professionalization of the Aeronautics officer: the military instructors

Abstract

This article comes from a doctoral research and aims at discussing military education, especially about the education of military instructors within Air Force Academy (AFA). This qualitative study is based on the purpose of intervention, with a collaborative group, is in the initial phase and focuses the military instructors. For this purpose, in this work documents and the theoretical contribution that supports theoretically the military education are presented, specifically the concept

* Professora Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

** Professora Doutora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

of teaching and its application, besides discussing about the professionals that take part of it. In addition, we seek in the literature a support for understanding the teaching and the learning of the military reality in focus and relevant elements for the “teaching and learning” process of in order to obtain advances in the practice of the professionals involved in this work and the success in student learning. Finally, it is specifically dealt about the teaching knowledge and practice which implies the debate about a knowledge base for teaching and the reflective process, necessary to all teachers and, in this case, how it affects the professionalization of military instructors.

Keywords: military teaching, process of “teaching and learning”, Education of military instructor.

Contexto da investigação – a Academia da Força Aérea

Quando pensamos nos professores do ensino superior, nos vêm em mente as diferentes e numerosas universidades, faculdades e institutos, nos quais os docentes atuam e realizam sua formação continuada através dos programas de pós-graduação. Porém, não imaginamos de imediato o ensino militar.

Na Academia da Força Aérea – AFA,¹ encontramos a educação militar – no nível superior – regida pelo art. 83 da LDB 9394/96, o qual considera que deve ser ministrado seguindo regulamentação própria e possibilitando a equivalência dos estudos. O ensino na AFA, portanto, possui características específicas, pois engloba, além da formação científica, a formação militar, e esta é primordial na atividade profissional do futuro oficial, seja Aviador, Intendente ou de Infantaria.

A formação militar, a qual precisa ser o foco na formação do cadete,² em função das atividades que irá desenvolver nas Organizações Militares após os quatro anos de curso, tem como referência na literatura educacional a Taxionomia de Bloom (TURRA, 1985), na qual os produtos da aprendizagem devem ser em três domínios: cognitivo, que são os conhecimentos e habilidades intelectuais; afetivo, os relacionados aos interesses, atitudes e valores; e psicomotor, que diz respeito às habilidades motoras ou manuais.

Desse modo, as características do ensino-aprendizagem no meio militar identificam-se com os teóricos Skinner e Bloom, como aponta o estudo realizado por Silva (2005). Skinner traz o aprendizado como mudança de comportamento, sendo este mensurável. Bloom, seguindo as ideias behavioristas, apresenta a taxionomia para estabelecer os níveis de conhecimentos a serem atingidos, sempre de uma aprendizagem de conceitos mais simples para os mais complexos.

A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares

Ao tomar como referência os estudos de Skinner e Bloom, o ensino no âmbito da AFA acaba corroborando para a predominância de aulas expositivas (SILVA, 2005). Tal técnica de ensino restringe a aquisição de novos conhecimentos, no sentido de não haver a construção dos saberes, ficando o professor restrito à mera transmissão de conhecimentos, no qual o conteúdo é verdade absoluta, e o aluno é um ser passivo que memoriza os conteúdos recebidos.

Sendo assim, prevalece o uso do conceito ensino no espaço militar, de acordo com o que está previsto no Glossário da Aeronáutica: “ensino é a ação sistemática, ordenada e intencional de transmissão de conhecimentos e experiências para a formação ou modificação da conduta humana” (BRASIL, 2001, p. 61). Porém, vale ressaltar as ideias de Silva (2005, p. 36):

considerando as diferentes necessidades da Aeronáutica [...] a transmissão de conhecimentos técnicos ou militares específicos para o desenvolvimento de habilidades ou comportamentos precisos, a taxionomia de Bloom é que atende perfeitamente.

Ou seja, não podemos simplesmente desconsiderar a tendência tecnicista, visto que pelas peculiaridades do ensino militar esta precisa estar presente.

Contudo, quando nos referimos à AFA como instituição que também possui muitas disciplinas do campo da Administração,³ paralelo às especialidades militares – Aviação, Intendência e Infantaria, a fim de obter equivalência dos estudos com as instituições civis de ensino superior, ficar restrita à transmissão de conhecimentos para uma formação científica é o que nos preocupa. Isso porque futuramente o Oficial da Aeronáutica que foi formado nesse contexto educacional pode vir a estar na posição docente e, então, de que maneira irá se comportar? Que conhecimento mobilizará para ministrar suas aulas? O militar irá em busca de atualização dos conteúdos ou simplesmente irá transmitir de uma cartilha que lhe foi ensinada?

Na AFA, temos na DE⁴ da Instituição, militares que desempenham a função de instrutores e são responsáveis pela aprendizagem de 800 cadetes,⁵ no que se refere à parte de disciplinas técnico-especializadas.⁶ Porém, o currículo da formação inicial desses militares não engloba assuntos referentes às questões pedagógicas, didáticas ou mais especificamente sobre técnicas de ensino, mas exige que o oficial ministre cursos e palestras após a formação na AFA. Esse é o caso de quando os militares retornam à Instituição para dar instrução.

O que a Aeronáutica atualmente disponibiliza aos militares, após ter concluído o Curso de Formação de Oficiais em uma das habilitações – Aviação, Intendência ou Infantaria – é o Curso de Preparação de Instrutores (CPI), através do qual podem desenvolver aptidões necessárias para a atuação em sala de

aula, seguindo o contexto peculiar de educação militar no qual estão inseridos. Contudo, como é um curso que parte dele é realizado fora da Organização Militar em que o Oficial trabalha e também demanda disponibilizar recursos financeiros para sua realização, nem todos tem a chance de serem matriculados no CPI.

Mas, para quem consegue efetivar sua matrícula, a participação nesse Curso é um dos poucos momentos em que o Oficial terá a oportunidade de se aproximar de saberes pedagógicos pertinentes à atividade docente, ou pelo menos ter um conhecimento que até então o instrutor não tinha contato, a fim de que possa atuar no processo de ensino e de aprendizagem, obtendo qualificação específica para tal.

Logo, no CPI, que tem duração aproximada de três semanas, com aulas de manhã e de tarde, são abordadas as temáticas: princípios básicos norteadores do processo de avaliação, tais como os instrumentos; técnicas e métodos de ensino, processos de comunicação, planejamento curricular e de ensino, fundamentos psicológicos e procedimentos facilitadores da aprendizagem. Também se aprende um modelo exclusivo, usado na Aeronáutica, de organização de uma aula ou palestra de acordo com uma formalística própria.

Apesar da existência desse Curso, que não é garantido para todos os militares instrutores e tem uma duração muito pequena, considerando a importância e profundidade dos conteúdos ministrados, várias indagações surgem a respeito dos militares que desenvolvem o trabalho docente sem terem passado por um Curso de Licenciatura ou mesmo terem realizado/estarem realizando cursos de pós-graduação. É óbvio que frequentar tais cursos não é garantia de se possuir excelentes profissionais no mercado de trabalho, porém seria o mínimo necessário quando se trata de lecionar no ensino superior, tendo em vista também que teriam um espaço para refletir acerca dos seus saberes e fazeres.

Apesar do nosso estudo ter como foco os instrutores militares, convém destacar que não somente eles ministram aulas na AFA, e sim existem os professores civis, sendo estes regidos pela legislação da carreira do Magistério Superior no Comando da Aeronáutica. A maioria deles se já não são mestres ou doutores tem disponibilidade na semana para dedicarem-se à formação continuada. Tal situação é bem diferente do militar que, além de ensinar, tem inúmeras tarefas nas seções nas quais exercem cargo de chefia e também precisa cumprir as escalas de serviço. Os aviadores têm, ainda, outra peculiaridade na profissão, que é o voo, uma atividade de risco e que exige deles dedicação e tempo para o aperfeiçoamento constante.

A partir dessas considerações em torno do contexto da pesquisa, com todas as suas peculiaridades de ensino militar, é que podemos fazer uma relação das características e práticas dessa Instituição com as teorias acerca da formação docente, as quais na sua maioria são voltadas à educação civil,

possibilitando um diálogo que enriqueça os processos de ensinar e de aprender de professores/instrutores e alunos.

Ensinar e aprender: uma via de mão dupla

Ensinar não é somente transferir conhecimentos, ensinar está além disso, pois contém duas dimensões, uma é a intencionalidade dessa ação e a outra é o resultado que se obtém do ensino (ANASTASIOU; ALVES, 2003). Nessa situação, o professor tendo apenas a intenção e não um resultado, o ensino não ocorreu. Este somente ocorrerá se houver a aprendizagem, que é o resultado do ensino, que é a apropriação pelo aluno do conhecimento trabalhado em aula. Aprender é segurar, assimilar, entender e compreender.

Considerando esses aspectos temos que tratar da aula como meio de articular os processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, fazer aulas, o qual implica ação conjunta de professor e aluno sobre o objeto de estudo. Decorrente desse processo de ensinar e de aprender, no qual o conhecimento pode ser saboreado pelo aluno, é que Anastasiou e Alves (2003) apresentam o termo ensinagem.

Nos processos de ensinagem, portanto, a simples memorização de conteúdos em aula é ultrapassada. O docente aparece como mediador em sala, ele é quem organiza e dirige as atividades necessárias à aprendizagem dos alunos, à compreensão do assunto, através de tarefas em que os estudantes sejam colocados diante do objeto a ser conhecido e o apreendam.

Para que isso ocorra, precisamos considerar que uma aula não pode ficar restrita a explanação/apresentação dos conteúdos pelo professor, visto que há a necessidade de considerarmos o movimento do pensamento do sujeito quando constrói o conhecimento. De acordo com Anastasiou e Alves (2003), isso não pode ser visto sob a lógica tradicional, mas sim sob uma lógica dialética:

A lógica dialética considera que, além dos princípios de identidade e negação, na base do processo de construção do conhecimento estão os princípios de movimento, contradição, existência de uma visão inicial e sincrética trazida pelo aluno e de uma possibilidade de análise intencional e sistemática, visando à construção de sínteses, sempre provisórias, a serem efetivadas no processo do pensar humano, em ação conjunta de alunos e professores. (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 23)

Nesse momento consideramos que os conhecimentos não podem ser vistos de forma estanque, mas sim devemos considerar as operações do pensamento, tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

Para compor os processos de ensinar e de aprender, o olhar do professor perante a classe é essencial, no sentido de buscar nos alunos conhecimentos que já possuem e fazer uso disto na dinâmica da sala de aula. Segundo Weisz (2003), o docente precisa abrir espaço para o entendimento do que os alunos trazem para a instituição de ensino sobre as mais diversas temáticas, para que de fato construa uma situação de aprendizagem, criando um problema sobre o qual seja necessário o pensar.

Desse modo, a inter-relação desses conhecimentos prévios com aqueles trazidos e organizados pelo próprio professor é mais um elemento importante na construção do ensinar e do aprender sob uma lógica dialética.

A relevância do professor nesse percurso diz respeito às estratégias que ele irá estabelecer em aula para encaminhar o aluno para a apreensão do novo conhecimento. Selecionar os conteúdos, conceitos e relações a serem estabelecidas e aprendidas, bem como a maneira em que isso será estruturado é papel docente. E é nessa hora que o desafio a ele é lançado, pois terá que responder a seguinte questão para fazer sua aula: *como ensinar?*

As próprias autoras Anastasiou e Alves (2003) apontam as estratégias de ensinagem, como sinônimo também de técnicas ou dinâmicas, para utilização em sala de aula no sentido de propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento de ações mentais, de acordo com a metodologia dialética. São através destas estratégias que “aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 70).

Anastasiou e Alves (2003) também colocam a importância do trabalho em grupo, o que não significa apenas juntar as pessoas, mas pressupõe a interação, o respeito e a habilidade de lidar com outro, incluindo sentimentos e emoções, a fim de que se promova a construção da autonomia, o autoconhecimento do aluno, a capacidade de exposição/contraposição, bem como a habilidade de sintetizar/resumir. Para que isso ocorra, o papel docente é fundamental, e torna-se mais trabalhoso do que uma aula expositiva, pois exigirá dele grande organização, planejamento e preparação minuciosa a fim de que possa realizar as intervenções pertinentes.

Podemos imaginar nessa trajetória que o professor é quem dirige os processos de ensinar e de aprender. Ele é quem está no comando, deve saber o caminho a percorrer, as diferentes estradas que se precisa passar e, obviamente, o destino final do grupo. Entretanto, a classe precisa se locomover junto, andar *com* o professor, mesmo que tenham ritmos distintos, considerando sempre que o fim da viagem somente ocorrerá com êxito se todos chegarem ao mesmo lugar.

Ao longo de todo esse texto, estaremos sempre retomando a ideia do *como ensinar*, visto que é uma das questões centrais para buscarmos compre-

A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares

ender a construção do próprio ensino, o qual visa à obtenção da aprendizagem pelos envolvidos na educação formal.

Shulman (1986, p. 8) corrobora:

Na leitura da literatura da pesquisa sobre o ensino, está claro que as questões centrais não são perguntadas. A ênfase é como os professores gerenciam suas salas de aulas, organizam atividades, alocam tempos e turmas, estruturam tarefas, atribuem elogios ou falhas, formulam níveis de suas questões, planejam lições e julgam se os estudantes em geral estão entendendo.

Todos esses elementos trazidos pelo autor são extremamente relevantes para o fazer aulas (ANASTASIOU; ALVES, 2003). Digamos que são saberes didático-pedagógicos que influenciam de modo sistemático na aprendizagem da turma. Todavia, parece-nos que não há uma preocupação por parte dos professores em relação a esses elementos. Eles apareceriam como decorrentes do domínio do conhecimento específico de cada disciplina.

Podemos ousar dizer, desse modo, que o que acaba acontecendo na educação formal é o improvisado na condução das aulas, um “dar-se o jeito”,⁷ onde “passar”⁸ o conteúdo é o que importa. A maneira como será ensinado esse conteúdo nem sempre é preocupação do professor e, muitas vezes, está desmotivado a aprofundar, ou mesmo conhecer acerca dos saberes didáticos e pedagógicos necessários ao ensino.

Embora hoje esteja em foco a discussão em torno da formação docente no que tange à didática e à pedagogia, em especial para quem leciona no ensino superior, a ênfase ainda é no domínio do conteúdo técnico especializado – ressaltamos que não desconsideramos sua importância. O fato é que inúmeras vezes nos deparamos com alunos afirmando que seus professores sabem muito a matéria da aula, mas não conseguem transmiti-la.⁹ Falta-lhes, assim, este conhecimento didático-pedagógico.

Nessa perspectiva, podemos acreditar que o processo de ensinar e de aprender envolve a construção de uma aula, no que se refere ao *como* fazer aulas. Além disso, requer a utilização, pelo professor, de estratégias que mobilizem o pensamento dos estudantes dentro de uma lógica dialética, considerando as concepções que os alunos trazem para a sala de aula. E, ainda, vale salientar que o docente é o guia nessa trajetória, portanto lhe compete grandes responsabilidades.

Saberes e fazeres docentes: um olhar sobre a formação de professores

O estudo do conhecimento do professor, de sua gênese e de seu desenvolvimento está iluminando na atualida-

de um considerável número de trabalhos de pesquisa. A pergunta já não é somente como os professores adquirem conhecimento, mas que tipos de conhecimentos são os que configuram uma base adequada para atuação docente, assim como determina as diferenças na forma de estruturar este conhecimento por parte dos professores. (MARCELO, 1989, p.15)

Os estudos de Marcelo (1989) apontam para a necessidade de pensarmos acerca de uma base adequada de conhecimentos para a atuação docente no processo de ensinar. Diferentes pesquisas buscam respostas para questões do tipo: como se aprende a ensinar? Quais saberes são fundamentais para ensinar?

Desse modo, com referência as investigações de Shulman, Mizukami (2004) vem colaborar quando escreve sobre os conhecimentos que os professores precisam ter para ensinar. A base de conhecimento para o ensino, que é um dos modelos apresentado pela autora quando faz uma leitura dos trabalhos de Shulman, “consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 38). Além disso, tal base é flexível e sofre modificações à medida que o docente, na sua profissionalização, vai se construindo.

Essa base de conhecimento para o ensino, portanto, foi desenvolvida considerando a concepção de ensino como profissão (MIZUKAMI, 2004), ou seja, precisamos considerar que há características inerentes e necessárias à constituição do ser professor e, por isso, a necessidade de desvelá-las.

Em decorrência dessa base de conhecimento, Mizukami (2004) discute também as categorias que dela derivam, de acordo com os estudos de Shulman, e que podem ser explicitadas em três grupos de conhecimentos: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento de conteúdo específico se refere a uma área específica de conhecimento do docente, a matéria em si que ele ministra. Sem dúvida, tais saberes são apropriados pelos profissionais que exercem a docência, entretanto, ele não é suficiente para a concretização do ensino. Ele é um saber fundamental, mas sozinho não atende/contempla a base de conhecimento para o ensino.

Tal conhecimento pode ser evidenciado, por exemplo, no campo dos saberes dos instrutores militares, visto que possuem, com grande domínio, este conhecimento específico de sua área profissional, podendo ser da Aviação, da Intendência ou da Infantaria.

A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares

Já o conhecimento pedagógico geral faz referência àqueles que envolvem as características dos alunos, o conhecimento do espaço educacional, o trabalho em sala de aula e a interação professor-aluno, o conhecimento do currículo, de metas e propósitos educacionais (MIZUKAMI, 2004). Este, conforme coloca a autora, está relacionado aos processos de ensinar e aprender, ultrapassando o conhecimento específico da área.

Contudo, é o conhecimento pedagógico do conteúdo que damos ênfase nesse momento. Ele seria a junção do conhecimento específico com o conhecimento pedagógico e é construído pelo professor na medida em que ensina a matéria e qualifica suas ações em sala de aula, observa se o aluno está aprendendo, que estratégias e analogias utilizou para isso, por exemplo. Segundo Mizukami (2004, p. 40): “É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos [...]”.

Quando transpomos essa teoria acerca da docência para o contexto da formação do instrutor militar, podemos dizer que, por mais que ele não tenha tido uma formação para licenciatura, ele está em sala de aula, portanto, exercita a docência. A questão não pode ser outra: o que ele aprende nesse percurso? Eis que surge a necessidade e o desafio de investigar como o instrutor militar aprende esse conhecimento pedagógico do conteúdo.

A aprendizagem da docência também perpassa por outros caminhos e, por mais que tenha muito das características e vivências de cada profissional, tendo em vista a formação e atuação de cada um, existem traços comuns que podem ser identificados e estes nos auxiliam no entendimento da constituição do ser professor.

Um dos aspectos importantes a ser observado é a experiência como aluno. Digamos que um dos primeiros pensamentos quando o sujeito passa de estudante a professor é buscar lembrar as vivências que teve em sala de aula. O que o professor ensinava, se o conteúdo era chato, como ministrava suas aulas, se ele deixava a turma trabalhar em grupo, conversar, ou cada um tinha que ficar isolado na sua cadeira, como era o relacionamento professor-aluno – de diálogo ou de autoritarismo? – e, ainda, se de fato eles aprendiam algo nessas aulas. Ou seja, o profissional iniciante busca na memória de quando aluno juntar elementos que justifiquem a concepção que formou do ser professor, se estes eram “bons” ou “maus”, e como ele diante do ato de ensinar irá agir, com o modelo do “bom” ou o “mau” docente.

No caso dos instrutores militares não é diferente, suas experiências como cadetes, como alunos do ensino militar, são muito marcantes e também servem para a criação de modelos de “profissional ideal”, tendo em vista também que sua formação não tinha como foco a docência e, de uma hora para

outra, tornam-se professores. Essa ideia está de acordo com o que coloca Isaia e Bolzan (2004, p. 123):

[...] é possível afirmar que o início da trajetória profissional/institucional dos professores é precário, à medida que assumem os encargos docentes, respaldados em pendores naturais e ou em modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica que não a do magistério superior.

Além do “choque” com essa nova atividade na instituição militar, a docência, o exercício paralelo com funções administrativas e/ou funções específicas da formação de aviadores, intendentes ou infantess, acaba sendo um empecilho para o instrutor no sentido de pensar sua aula, seus saberes e fazeres. Mas, do contrário, o instrutor acaba ganhando diferentes experiências profissionais que também contribuem para o enriquecimento e o desenvolvimento de suas aulas.

Aliando o conhecimento disciplinar, adquirido durante o curso na AFA, com o da experiência em determinada atividade, que ainda não é a docência, o militar vai delineando seu repertório de saberes profissionais, contribuindo para o conhecimento (teórico) e experiência profissional (prática) específica de sua área. Isso é importante na medida em que, sabendo que os cadetes irão passar por uma trajetória semelhante ao que seu instrutor passou, transmitir tais conhecimentos traz certa segurança tanto para o instrutor diante da classe, visto que domina esse conteúdo e tem prática na área, quanto para o cadete, o qual não ouve um profissional que sabe apenas no campo do discurso, mas sim que viveu significativas experiências profissionais em que eles próprios poderão estar/passar um dia.

Desse modo, o domínio do conteúdo que vai ensinar, enriquecido de vivências que o instrutor teve, compõe um campo de conhecimento profissional indispensável à dinâmica da sala de aula. O professor deve entender o conteúdo teórico que ensina como também os trâmites necessários para colocá-los em prática, sendo saberes relevantes para o exercício da docência na caserna.¹⁰ Estes, portanto, advêm do próprio estudo e trabalho dentro da Aeronáutica.

Tendo em vista que, diferentemente das escolas, a Academia Militar e a maioria das Instituições de Ensino Superior não possuem um espaço formal de reuniões pedagógicas, um ambiente em que poderia haver discussões acerca das práticas em sala de aula, do planejamento, das avaliações, enfim, uma troca de conhecimentos e experiências entre os professores no sentido de qualificar a atividade docente. A autoformação, dessa maneira, aparece como o meio do professor fazer e refazer sua prática.

A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares

O que nos preocupa nesse contexto é saber se o docente/instrutor pensa sobre seus saberes e fazeres, se busca essa autoformação de maneira consciente e comprometida com a aprendizagem dos alunos. Isso porque o desenvolvimento profissional não se dá apenas na execução da atividade docente, no mero cumprimento de uma tarefa, mas sim ocorre quando o professor reflete sobre o que fez, faz e irá fazer, mobilizando para isso distintos saberes.

O processo de reflexão, portanto, precisa ser inerente à formação/atuação docente, visto que:

[...] parte-se da análise das práticas dos professores [pelos próprios professores] quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 102)

A reflexão, desse modo, é uma necessidade à prática educativa e precisaria ser incentivada desde a formação inicial dos sujeitos. Porém, se ela não for estimulada desde esse momento, é então na atuação profissional que o docente precisa “dar-se conta” da importância de uma atividade reflexiva consciente, do parar para pensar acerca do que está desenvolvendo em sala, seja em relação à organização da própria aula, ou mesmo sua postura/atitude diante da classe e do conteúdo ministrado.

A instituição tem seu papel de promotora de espaços, formais ou informais, físicos ou não, mas que sejam motivadores para práticas reflexivas, pois está imbuída no processo educativo e precisa se preocupar na qualidade da atividade docente.

Nesse momento, auxiliar o professor vai permitir também que seja dada a devida autonomia para ele, seja para analisar e interpretar sua própria ação pedagógica, seja para dar soluções aos problemas com que se depara. Isso porque precisamos pensar sempre que o docente é um dos principais atores nessa peça e precisa ser garantido a ele este poder.

O ator dessa peça, portanto, não irá agir sozinho e sem considerar o meio em que está inserido, visto que existem tantos outros elementos nesse percurso:

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, corres-

pondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 103)

O processo reflexivo, desse modo, perpassa por todas as vivências, as quais estão além do espaço profissional que o sujeito teve (e tem) ao longo da sua construção como humano, pois estão no âmbito das relações sociais, tudo que experimentou ele carrega consigo e se adere ao seu “eu” (pessoal mais profissional). Assim, os conhecimentos (acadêmico, teórico, científico ou técnico) são os meios necessários à organização dessas vivências/experiências dos professores a fim de reconfigurar suas próprias práticas.

Permitir que o processo reflexivo englobe também o pensar sobre a prática no coletivo, implica que os professores, em constante formação, ressignifiquem seus saberes e fazeres, aprendam com os demais colegas que, muitas vezes, têm as mesmas angústias e dificuldades em torno da prática docente, mas não tinham com quem expor e discutir tais situações do cotidiano escolar.

Quando pensamos, por exemplo, um ensino prático reflexivo para a instituição militar precisamos perceber que, além dos conhecimentos técnico-especializados e das relações didático-pedagógicas que, os instrutores possuem em sala, faz-se mister acreditarmos que: “A legitimidade do instrutor não depende de suas relações acadêmicas ou de sua proficiência como palestrante, mas sim do talento artístico de prática de instrução” (SCHÖN, 2002, p. 227).

A prática da instrução, nesse sentido, vem como o espaço para o conhecimento na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação (PÉREZ GÓMEZ, 1995) a partir das atividades desenvolvidas em aula, de tudo o que se utiliza para o ensinar e para o aprender, considerando também o que se estabelece para a relação professor-aluno, a fim de ser esta prática da instrução um dos meios de constante reconstrução de saberes e fazeres docentes.

Considerações finais

A partir da contextualização do ensino militar na AFA, Instituição foco de nossa pesquisa, pudemos discutir em torno de questões pertinentes tanto para esses profissionais militares, envolvidos em práticas pedagógicas na Educação Superior, quanto para os professores que atuam no meio civil, isso porque buscamos elencar alguns aspectos essenciais à atividade docente: o ensinar, o aprender e a construção da aula, inicialmente.

A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares

Na seqüência, avançamos na discussão em torno da profissionalização do instrutor militar, em especial, considerando o processo de ensinagem, cunhado por Anastasiou e Alves (2003), e a relevância do professor na condução dessa atividade.

Para tanto, faz-se necessário nesse percurso a mobilização dos diferentes conhecimentos adquiridos pelos profissionais da educação ao longo de suas trajetórias, inclusive considerando as experiências como estudantes, visto que estas marcam significativamente a vida dos envolvidos e repercutem nas suas ações em sala de aula.

Quanto aos grupos de conhecimentos, a partir dos estudos de Shulman e trazidos por Mizukami (2004) – conhecimento do conteúdo específico, pedagógico geral e pedagógico do conteúdo – eles nos servem como referência para uma base de conhecimento para o ensino que seja sólida e apropriada por seus atores, os próprios professores.

E, para que a prática, os saberes e fazeres docentes sejam incessantemente construídos e reconstruídos, a fim de alcançar êxito no ensinar e no aprender, é o processo de reflexão que precisa tomar forma, no âmbito individual e/ou coletivo. O ensino prático reflexivo (SCHÖN, 2002) é um dos caminhos importantes que precisamos pensar quando temos o intuito de qualificar os processos educativos.

Portanto, procuramos através desse artigo, além de apresentar um pouco acerca da realidade peculiar do ensino militar e de seus atores, contribuir com elementos teórico-práticos para que os profissionais da educação possam pensar e repensar seus saberes e fazeres didático-pedagógicos.

Referências

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. **Glossário da Aeronáutica - MCA 10-4**. Brasília, DF, 2001.

_____. **Ensino participativo no COMAER**. Brasília, DEPENS, 2006.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação de Professores do Ensino Superior: um processo que se aprende? **Educação – Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

MARCELO, C. **Introducción a la Formación del Profesorado** – Teoría e Métodos. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1989. N.114.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor** – um enfoque Vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

Deise Becker Kirsh – Maria da Graça Nicoletti Mizukami

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M. R. MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Educação – Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Instituto de inovação educacional. Publicações Don Quixote. Nova Enciclopédia, Lisboa, 1995.

SILVA, P. C. **Ensino na Aeronáutica**: uma análise de seu significado. Artigo científico – MBA em Desenvolvimento Avançado com Ênfase na Gestão Estratégica, 2005.

SCHÖN, D. A. Como um ensino prático reflexivo pode conectar os mundos da universidade e da prática. In: **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. POA: Artes Médicas Sul, 2002.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2. 1986. p. 4-14.

TURRA, C. M. G (Org.). **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: SAGRA, 1985.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003. 2. ed.

Notas

¹ Utilizaremos esta sigla ao longo do texto para nos referirmos à Academia da Força Aérea.

² Cadete é o aluno que frequenta o Curso de Formação de Oficiais na Academia da Força Aérea, seja de Aviação, Intendência ou de Infantaria.

³ A ideia de inserir conteúdos do campo da Administração na AFA surgiu da necessidade de ampliar os conhecimentos dos militares, visto que irão ser futuros comandantes/administradores na Força Aérea. Convém ressaltar que não há na AFA um curso específico de Administração, mas há muitas disciplinas do campo da Administração inseridas nos currículos dos cursos de Aviação, Intendência e Infantaria.

⁴ DE – sigla para Divisão de Ensino, onde estão as salas de aula e laboratórios de ensino da Instituição.

⁵ Esse é um número aproximado de cadetes que, anualmente, são matriculados e fazem parte das quatro séries dos Cursos de Aviação, Intendência e Infantaria.

⁶ No currículo da formação do cadete, as disciplinas estão organizadas em três campos: Campo Geral, que são disciplinas ministradas pelos professores civis da AFA; Campo Militar e Campo Técnico-Especializado, que são disciplinas ministradas por militares.

⁷ Grifo nosso.

⁸ Grifo nosso.

A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares

⁹ Transmitir não é o termo que queremos utilizar para processos de ensinar e de aprender, mas é o termo utilizado pelos estudantes quando querem explicar que não está havendo o ensino e conseqüentemente suas aprendizagens.

¹⁰ Caserna é um termo utilizado para se referir à vida no interior da Instituição Militar, considerando que há regras e normas específicas a serem cumpridas.

Correspondência

Deise Becker Kirsh – Academia da Força Aérea. Estrada do Aguai s/n, CEP: 13643-970 – Pirassununga, São Paulo, Brasil.

E-mail: deisekirsch@yahoo.com.br

Recebido em 15 de março de 2011

Aprovado em 26 de julho de 2011