

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

André Frangulis Costa Duarte

**O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS
DOCENTES DE ESPANHOL DA
ACADEMIA MILITAR DAS
AGULHAS NEGRAS**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

André Frangulis Costa Duarte

**O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS
DOCENTES DE ESPANHOL DA
ACADEMIA MILITAR DAS
AGULHAS NEGRAS**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Taubaté – SP

2018

SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

D812c Duarte, André Frangulis Costa

O Conhecimento Profissional dos Docentes de Espanhol da Academia Militar das Agulhas Negras. /André Frangulis Costa Duarte. - 2018.

192f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Departamento de Pedagogia.

1. Formação de professores. 2. Conhecimento profissional docente. 3. Língua Espanhola. 4. Academia Militar das Agulhas Negras. I. Título.

CDD – 370.71

ANDRÉ FRANGULIS COSTA DUARTE

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS
DOCENTES DE ESPANHOL DA
ACADEMIA MILITAR DAS
AGULHAS NEGRAS

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Maria da Graça Nicoletti Mizukami Universidade Federal de São Carlos

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Suelene Regina Donola Mendonça Universidade de Taubaté

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Ao Deus do meu coração, e ao seu Francisco e à dona Carmem, que inundam de afeto e exemplo minhas primeiras memórias.

Aos *maestros de la Cátedra de Español*, por seu inestimável apoio, tanto por terem generosamente compartilhado seu conhecimento profissional docente com esta pesquisa quanto, e principalmente, por terem assumido diversos encargos extras sempre que precisei me ausentar.

Aos caros Anderson, Angel e Amaral, companheiros de viagens, estudos, treinos para apresentações, cafés e balas, pelas longas jornadas repletas de alegria e pela amizade que foi se forjando na luta, superação e vitória comuns.

Aos colegas da Turma B 2017, pessoas especiais e dedicadas, a quem fui aprendendo a admirar e às quais devo muito do que consegui aprender nesta jornada.

Ao comando da Academia Militar das Agulhas Negras e da Divisão de Ensino, pelo apoio fraterno e confiança depositada, sem os quais este êxito não teria sido possível.

À coordenadora e às professoras do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, verdadeiros exemplos de dedicação e fé no poder da educação, por sua magia de transformar tardes de sábado em encontros memoráveis.

Às prezadas professoras doutoras Graça Mizukami, Neusa Ambrosetti e Suelene Mendonça, pela profundidade das observações e pelo brilhantismo das sugestões emanadas durante as bancas que compuseram as fases finais deste trabalho.

À estimada professora doutora Ana Calil, a qual, me desafiando e inspirando todo o tempo, orientou-me por este caminho árduo da aprendizagem, sempre com a luz à frente.

À minha amada Érica, aos meus amores Eduardo e Gabriela e à pequena Chloe, que dividiram comigo mais esta batalha e que – hoje e sempre – só fazem confirmar que esta vida, a cada esforço e a cada conquista, vale cada vez mais a pena.

“O bom ensino consiste mais em apresentar boas questões que em fornecer boas respostas.”

(Joseph Albers)

RESUMO

Esta dissertação tem por tema o conhecimento profissional dos docentes, no contexto do ensino de Língua Espanhola na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), instituição de ensino encarregada de formar os oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro. O principal objetivo deste trabalho é analisar a compreensão dos professores de Espanhol da AMAN acerca do processo de construção de seu conhecimento profissional. A pertinência do desenvolvimento desta pesquisa se dá pela possibilidade de se aprofundarem os conhecimentos sobre a profissão de ensinar, a partir das perspectivas dos docentes de Espanhol desta Academia Militar. Desta forma, justifica-se esta investigação pelo seu potencial de, a partir da análise das percepções destes professores sobre seu conhecimento profissional, extraírem-se dados inéditos e que possam trazer contribuições tanto para este quanto para outros Estabelecimentos de Ensino. Para a realização desta pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, no intuito de apreender a perspectiva e a subjetividade dos oito docentes participantes. São utilizados questionários compostos por questões abertas e fechadas, bem como propostas de elaboração de casos de ensino. As questões baseiam-se nos elementos elaborados por Shulman e Shulman (2016) sobre a compreensão dos docentes acerca das maneiras como ocorre seu aprendizado. As respostas dos professores são examinadas por intermédio da análise de conteúdo sistematizada por Bardin (2011) e Franco (2005), sendo analisadas, dentre outros, à luz dos seguintes teóricos: Day (2001); Vaillant e Marcelo (2012); Shulman (1986; 2014; 2015); Shulman (2000); Shulman e Shulman (2016); Grossman, Wilson e Shulman (2005); Roldão (2007); Montero (2001) e Nono e Mizukami (2002). Ao final desta pesquisa, é apresentada uma compreensão sobre como o exercício da docência influencia o conhecimento profissional destes docentes. Os principais resultados encontrados referem-se a onde, com qual estrutura, com quais propósitos e a quem, assim como o que, com que estratégias e como estes docentes ensinam Espanhol na AMAN. Adicionalmente, as experiências expostas nos casos de ensino produzidos por estes professores trazem à tona a possibilidade de codificarem-se os conhecimentos profissionais adquiridos com as práticas destes docentes, com possíveis reflexos tanto no âmbito da Academia Militar das Agulhas Negras quanto no de outros ambientes educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Conhecimento profissional docente. Língua Espanhola. Academia Militar das Agulhas Negras.

RESUMEN

Esta disertación tiene por tema el conocimiento profesional de los docentes, en el contexto de la enseñanza de Lengua Española en la Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), institución de enseñanza encargada de formar los oficiales combatientes de carrera del Ejército Brasileño. El principal objetivo de este trabajo es analizar las comprensiones de los profesores de Español de la AMAN acerca del proceso de construcción de su conocimiento profesional. La relevancia del desarrollo de esta pesquisa se da por la posibilidad de que se profundicen los conocimientos sobre la profesión de enseñar, a partir de las perspectivas de estos docentes de Español. De esta forma, se justifica esta investigación por su potencial de que, a partir del análisis de las percepciones de estos profesores sobre su conocimiento profesional, se extraigan datos inéditos y que puedan aportar contribuciones tanto para este como para otros Establecimientos de Enseñanza. Para la realización de esta investigación, fue adoptado el enfoque cualitativo, con el objetivo de obtener la perspectiva y la subjetividad de los ocho docentes participantes. Son utilizados cuestionarios compuestos por cuestiones abiertas y cerradas, así como propuestas de elaboración de casos de enseñanza. Las cuestiones se basan en los elementos elaborados por Shulman y Shulman (2016) sobre la comprensión de los docentes acerca de las maneras cómo ocurre su aprendizaje. Las respuestas de los profesores son examinadas por intermedio del análisis de contenido sistematizado por Bardin (2011) y Franco (2005), siendo analizadas a partir de, entre otros, los siguientes teóricos: Day (2001); Vaillant y Marcelo (2012); Shulman (1986; 2014; 2015); Shulman (2000); Shulman y Shulman (2016); Grossman, Wilson y Shulman (2005); Roldão (2007); Montero (2001) y Nono y Mizukami (2002). Al final de esta investigación, se presenta una comprensión sobre como el ejercicio de la docencia influencia el conocimiento profesional de estos docentes. Los principales resultados encontrados se refieren a dónde, con cuál estructura, con cuáles propósitos y a quiénes, con qué estrategias y cómo estos docentes enseñan Español en la AMAN. Adicionalmente, las experiencias expuestas en los casos de enseñanza producidos por estos profesores traen a la luz la posibilidad de que se codifiquen los conocimientos profesionales adquiridos con las prácticas de estos docentes, con posibles reflejos tanto en el ámbito de la Academia Militar das Agulhas Negras como en el de otros ambientes educacionales.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Conocimiento profesional docente. Lengua Española. Academia Militar das Agulhas Negras.

LISTA DE SIGLAS

AMAN	–	Academia Militar das Agulhas Negras
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CA	–	Conhecimento dos Alunos (Cadetes)
CC	–	Conhecimento do Conteúdo
CP	–	Conhecimento Pedagógico
CPC	–	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
Ctx	–	Conhecimento dos Contextos Educacionais
Cur	–	Conhecimento do Currículo
CV	–	Conhecimento dos Fundamentos, Propósitos, Finalidades e Valores
EB	–	Exército Brasileiro
EME	–	Estado-Maior do Exército
ESTAP	–	Estágio de Atualização Pedagógica
LE	–	Língua Estrangeira
L2	–	Segunda Língua
PLADIS	–	Plano de Disciplina
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos encontrados em bases de dados para pesquisa	24
Quadro 1 – Extrato das respostas coletadas	66
Quadro 2 – Coadunação de respostas coletadas	67
Quadro 3 – Abreviaturas das categorias da base do conhecimento	67
Quadro 4 – Extrato de respostas classificadas com base no conhecimento do conteúdo	69
Quadro 5 – Respostas objetivas dos professores de Língua Espanhola	70
Quadro 6 – Predominâncias e contrastes nas respostas objetivas dos professores	70
Quadro 7 – Caracterização dos professores de Língua Espanhola	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cruzamento entre os eixos dos elementos da compreensão docente e das categorias da base do conhecimento	68
Figura 2 – Tratamento dos resultados da pesquisa	72
Figura 3 – Níveis de capacidade comunicativa em Língua Espanhola	85
Figura 4 – Eixo de análise - Origens	93
Figura 5 – Eixo de análise - Processos	108
Figura 6 – Eixo de análise - Experiências	123
Figura 7 – Vista lateral da AMAN – Apêndice VI	186
Figura 8 – Apostila de Espanhol <i>iAvante!</i> (2º Ano) – Apêndice VI	186
Figura 9 – Tela referente à aula 01 do 2º Ano - 2018 – Apêndice VI	187
Figura 10 – Logo do III EPLEAMAN – Apêndice VI	187
Figura 11 – Apresentação de trabalho no III EPLEAMAN – Apêndice VI	187

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 O memorial como compreensão inicial do tema	15
1.2 Problema	19
1.3 Objetivos	19
1.3.1 Objetivo geral	19
1.3.2 Objetivos específicos	20
1.4 Delimitação do Estudo	20
1.5 Relevância do Estudo / Justificativa	20
1.6 Organização da Dissertação	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 Buscas em Bases de Dados	24
2.2 Desenvolvimento Profissional e Conhecimento Profissional	28
2.2.1 A busca do bom ensino ao longo da carreira docente	29
2.2.2 Os eixos norteadores da aprendizagem da docência	31
2.3 O Conhecimento dos Professores	35
2.3.1 Categorias para a base do conhecimento docente	35
2.3.2 Fontes para a base do conhecimento	36
2.3.3 Modelo de raciocínio pedagógico	37
2.4 Como os Professores Aprendem	41
2.5 O Conhecimento da Matéria para o Ensino	44
2.6 Geradores de Especificidade da Função Docente	47
2.7 O Conhecimento Profissional Docente como Objeto de Estudo	50
3 METODOLOGIA	54
3.1 Abordagem	54
3.2 População	55
3.3 Instrumentos para Coleta de Dados	55
3.3.1 Questionário (1ª parte da coleta de dados)	56
3.3.2 Casos de ensino (2ª parte da coleta de dados)	60
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	63
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	65
3.5.1 Pré-análise	65
3.5.2 Exploração do material	69
3.5.3 Tratamento dos resultados	71
4 APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA (A AMAN)	73
4.1 Aspectos Gerais do Sistema de Ensino do EB	73
4.2 O currículo da AMAN	75
4.2.1 Concepção de homem, mundo e sociedade	75
4.2.2 Matriz curricular	76
4.2.3 Princípios metodológicos	77
4.3 A Cadeira de Espanhol da AMAN	78

4.3.1 Principais atividades realizadas	80
4.3.2 Outras atividades da Cadeira de Espanhol	83
4.3.3 Os Planos de Disciplina de Espanhol (PLADIS)	84
5 ANÁLISE DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES	87
5.1 Os docentes de Espanhol da AMAN	87
5.2 A evolução da proficiência linguística dos docentes	90
5.3 Eixo de análise “Origens”	93
5.3.1 <i>Onde</i> – (Contextos Educacionais)	94
5.3.2 <i>Estrutura</i> – (Conhecimento do Currículo)	98
5.3.3 <i>Propósitos</i> – (Conhecimento dos Valores)	100
5.3.4 <i>A quem</i> – (Conhecimento dos Alunos)	104
5.3.5 Considerações parciais do eixo “Origens”	107
5.4 Eixo de análise “Processos”	107
5.4.1 <i>O que</i> – (Conhecimento do Conteúdo)	108
5.4.2 <i>Estratégias</i> – (Conhecimento Pedagógico)	112
5.4.3 <i>Como</i> – (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)	114
5.4.4 Considerações parciais do eixo “Processos”	122
5.5 Eixo de análise “Experiências”	123
5.5.1 <i>Flexibilidade em Sala de Aula</i> - Professor A	124
5.5.2 <i>Experiência docente: um convite aos contratempos</i> - Professora B	126
5.5.3 <i>Aula do 4º Ano</i> - Professora C	128
5.5.4 <i>Competências Gerais</i> - Professor D	130
5.5.5 <i>O Bendito Encanamento</i> - Professora E	132
5.5.6 <i>Escolhendo o Camarada</i> - Professor F	134
5.5.7 <i>Experiência com Alunos Estrangeiros no 3º Ano</i> - Professora G	136
5.5.8 <i>Experiência Profissional</i> - Professora H	138
5.5.9 Considerações parciais do eixo “Experiências”	140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE I – Ofício	152
APÊNDICE II – Termo de Autorização da Instituição	153
APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados – Questionário	154
APÊNDICE IV – Instrumento de Coleta de Dados – Caso de Ensino	161
APÊNDICE V – Casos de Ensino redigidos	170
APÊNDICE VI – Imagens Complementares	186
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	188
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética	190

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por tema o conhecimento profissional dos docentes, a partir da análise das percepções que os professores de Língua Espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) possuem em relação às influências do exercício da docência nesta Instituição sobre seu próprio conhecimento profissional.

O presente tema foi escolhido a partir do interesse profissional e acadêmico do autor, também integrante do corpo docente de Espanhol da AMAN, em melhor conhecer as percepções desses professores, no intuito de aprimorar o ensino deste idioma aos cadetes das Agulhas Negras. Em outras palavras, a definição por esta temática se deu por sua potencial relevância para o aprimoramento da docência, tanto no plano teórico dos conhecimentos acadêmicos quanto na sua dimensão mais prática, considerando-se aí o ambiente educacional da AMAN e outros ambientes desta natureza.

A AMAN¹ tem sua origem histórica em 1792, com a criação da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho - primeira escola militar das Américas, na cidade do Rio de Janeiro. Atualmente, localiza-se em Resende-RJ, às margens da Rodovia Presidente Dutra, congregando na sua chamada “família acadêmica” cerca de 12.000 pessoas, aí incluídos docentes, discentes, pessoal de apoio e seus familiares.

Um conceito que poderia ilustrar a concepção curricular da AMAN e do próprio Sistema de Ensino do Exército Brasileiro é o de que se deve buscar proporcionar aos militares um *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2014). De acordo com este autor, um conhecimento pode ser caracterizado como poderoso quando franqueia ao aluno uma compreensão elaborada do mundo, em que se busque cada vez mais a distribuição equitativa e justa do conhecimento como um valor social, transcendente, portanto, de uma visão tradicional e voltada para resultados imediatos.

Este *conhecimento poderoso* representa um extrato atual do pensamento de Young (2014), interessado não mais em simplesmente desnaturalizar o currículo (feito realizado na década de 1970, no bojo da chamada Nova Sociologia da Educação²), mas também em propor soluções para que os alunos, neste caso os jovens cadetes, possam se apropriar dos códigos e compreender a complexidade das estruturas e relações próprias da contemporaneidade.

¹ Uma vista parcial do conjunto arquitetônico da AMAN encontra-se ilustrada no Apêndice VI.

² A Nova Sociologia da Educação (NSE) criticava a suposta neutralidade do currículo, investigando-o a partir das suas conexões com o poder. À época, Michael Young cunhou o termo “conhecimento dos poderosos”, o qual se contrasta com suas novas investigações, mais interessadas no “conhecimento poderoso” citado no presente trabalho.

A AMAN, lócus educacional onde, dentre inúmeras outras atividades, é desenvolvida a aprendizagem em Língua Espanhola, tem seu currículo estruturado em nível superior (preparando seus formandos para a ocupação de cargos e o desempenho de funções próprias de oficiais) e na linha bélica do Exército (qualificando de forma continuada o pessoal necessário à direção, ao preparo e ao emprego da Força Terrestre).

Toda esta estruturação é necessária para que o jovem brasileiro que jura dedicar sua vida em defesa da pátria – e vive em intenso regime de internato sua formação inicial na Academia Militar – possa ser educado nas lides militares em um cenário cada vez mais desafiador. Para que se possa vislumbrar o tamanho deste desafio, leve-se em conta que o sujeito pós-moderno (final do Séc. XX e contemporaneidade) modifica-se em um diálogo contínuo com as identidades ofertadas pelos mundos culturais exteriores, não possuindo mais uma identidade unificada e estável (HALL, 2005). Em outras palavras, o jovem da contemporaneidade tende a ser um sujeito fragmentado, por vezes, contraditórias ou não resolvidas.

O currículo efetivado na Academia Militar das Agulhas Negras busca, dentre outras finalidades, justamente a de adequar estas identidades fragmentadas acima expostas ao perfil que se deseja que o oficial combatente de carreira apresente, em prol da sua missão constitucional de defesa da pátria. Com vistas a cumprir sua destinação, esta Instituição de Ensino Superior forma, anualmente, cerca de 400 oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro, após um período de quatro anos de extensas atividades teóricas e práticas, graduando-os como bacharéis em Ciências Militares. O currículo da AMAN engloba os conhecimentos necessários ao prosseguimento da carreira militar, no intuito de forjar uma personalidade militar básica, com sólida estrutura ética e fortes atributos de liderança.

O cadete, ao final da sua formação acadêmica, além das atividades de complementação do ensino, completa um total de 50 disciplinas, em cerca de 7.400 horas distribuídas ao longo dos quatro anos. Com relação ao ensino de idiomas estrangeiros, os futuros oficiais têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades em Língua Inglesa e em Língua Espanhola. Ambos os idiomas buscam, em síntese, proporcionar as melhores condições para que estes militares obtenham plenas condições de utilizá-los como veículos de comunicação e de aquisição de novos conhecimentos e experiências, de acordo com suas necessidades e interesses, nos âmbitos profissional e pessoal.

O aprendizado em Língua Espanhola é efetivado em cinco disciplinas anuais, sendo a primeira destas cursada na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx)³. Nos anos subsequentes, os cadetes continuam a estudar este idioma na AMAN, do 1º ao 4º ano. Estas cinco disciplinas também visam dar condições para que, ao final da formação, os jovens oficiais estejam em condições de atingir os índices 2-1-2-2 (conforme a escala de proficiência linguística estabelecida no âmbito do Exército Brasileiro)⁴ e/ou o nível B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001).

A finalidade da Cadeira de Espanhol da AMAN é contribuir com o perfil profissiográfico dos concludentes do curso de formação de oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro, possibilitando-lhes a oportunidade de adquirir e aprimorar suas habilidades de compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita neste idioma. Para que todos os objetivos de aprendizagem em Língua Espanhola sejam alcançados, um elemento fundamental é seu corpo docente.

A Cadeira de Espanhol compôs-se – em 2017 – por oito professores, os quais têm como uma de suas incumbências extraírem lições que possibilitem o aprimoramento contínuo do ensino, no intuito de proporcionar aos cadetes as melhores oportunidades de desenvolvimento das habilidades linguísticas. Deve haver um contínuo esforço por parte deste corpo docente em “aplicar as regras da prática”, por intermédio das quais “o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real ou explícito. Essa realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico” (IMBERNÓN, 2011, p.114).

As competências adquiridas e aprimoradas em Espanhol ao longo do curso de formação devem contemplar, além dos conhecimentos e habilidades inerentes ao aprendizado de uma língua estrangeira, atitudes condizentes, valores consagrados e experiências contextualizadas na vivência dos oficiais combatentes do Exército Brasileiro. Atitudes tais como civilidade, observação da norma culta da língua, disciplina e respeito são continuamente incentivadas pelos docentes junto aos cadetes, dos quais também são exigidos comportamentos que exteriorizem diversos valores, como lealdade, verdade e probidade, dentre outros.

Esclareça-se, para uma melhor compreensão acerca do contexto em que se realiza esta pesquisa, que o ensino de idiomas realizado na AMAN enfoca as competências linguísticas que serão utilizadas por militares, caracterizando-se como um ensino de línguas para fins

³ A EsPCEEx localiza-se em Campinas (SP). Maiores informações no sítio <http://www.espcex.eb.mil.br/>.

⁴ Os algarismos desta escala referem-se, em um intervalo de 1 a 4, a níveis crescentes de compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita, respectivamente (BRASIL, 2015).

específicos (ELFE), pois os objetivos (necessidades e interesses) são bem localizados e seu ensino é direcionado para lidar com determinadas situações-alvo (GUIMARÃES; BARÇANTE; SILVA, 2014). Conforme exposto ao longo desta dissertação, há um nítido enfoque militar neste ensino de Espanhol para fins específicos, em contraste com um ensino para fins gerais, no qual os objetivos costumam ser mais difusos.

1.1 O memorial como compreensão inicial do tema

Minhas principais motivações sempre têm convergido para a ideia de aprender cada vez mais, o que contribui deveras para trilhar este caminho de pesquisa. É interessante como, à medida que os anos vão passando, sinto uma crescente necessidade em estar nas melhores condições de influir positivamente na realidade circundante, dentre elas a educacional.

Pode-se considerar que minha conexão com a temática desta pesquisa iniciou-se durante os anos em que me cursei a Academia Militar das Agulhas Negras, como cadete. Neste percurso para tornar-me oficial combatente de carreira do Exército, a par do meu gosto por idiomas, pude também desenvolver uma grande admiração pela docência, observando os mestres e instrutores dedicarem-se de forma apaixonada ao nosso desenvolvimento integral. Hoje compreendo que, à luz de Tardif (2013, p. 568), esta avaliação que faço quanto ao “saber ensinar” destes queridos professores é um julgamento normativo e com base nos valores sociais, educativos e éticos que atualmente possuo.

Comecei, então, a visualizar que atuar na docência seria algo muito interessante para meu futuro profissional. Talvez, ao longo desta formação inicial na AMAN, eu tenha começado a perceber, ainda que de forma empírica, que a docência é realmente uma “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8).

Após a conclusão do curso de oficial do Exército nas Agulhas Negras, em 1993, iniciei um trabalho que classifico como predominantemente itinerante e intimamente relacionável ao mundo educacional, por estar praticamente todo o tempo junto a jovens recrutas, para os quais preparei e ministrei uma ampla gama de saberes, alguns mais profissionalizantes e outros mais voltados para a formação da sua cidadania. Desta forma, fui desenvolvendo meus saberes profissionais, em um “sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212).

Nestes mais de vinte anos de travessia, tive a oportunidade de estudar diversos idiomas, com destaque para o inglês e o espanhol, e de realizar vários cursos de especialização na área educacional, como a especialização em educação a distância⁵ (2004), e a especialização em coordenação pedagógica⁶ (2008). Além destes, me graduei em filosofia⁷ (2011), o que me proporcionou uma série de aprendizagens, tanto de ordem profissional como pessoal. Uma das lembranças que guardo com bastante carinho é a da resolução da última prova de Filosofia, referente à matéria “Cenários Futuros”, em uma pequena sala de provas, improvisada em plena base brasileira da Missão de Paz no Haiti. Mais recentemente (2017), também me graduei em pedagogia⁸, um dos grandes desafios intelectuais (e físicos) que consegui transpor, pois coadunar os estudos com as exigências profissionais e familiares me exigiu uma série de competências que tive que ir, aos poucos, aprimorando.

Interessante refletir que, voltando ao ano de 2010, quando ainda cursava a graduação em filosofia acima citada, tive a oportunidade de ensinar ética e lógica aos cadetes da AMAN, acumulando esta ação docente à minha função anterior, que era exercida na coordenação pedagógica deste Estabelecimento de Ensino. Este tempo de aplicação em sala de aula de muito do que, simultaneamente, aprendia na graduação, me foi muito rico, sendo que, reflito agora, este tempo foi um “fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao [meu] trabalho docente”, apoiando-me em Tardif e Raymond (2000, p. 234).

Certamente, estas oportunidades de trabalho e de estudos serviram como fontes para o conhecimento sobre ensino que possuo atualmente. Segundo Shulman (2014), podem-se considerar, no mínimo, quatro grandes fontes para a base de conhecimento para o ensino: a formação acadêmica específica; a estrutura, os materiais educacionais do processo institucionalizado inerente à profissão docente; a compreensão dos processos de escolarização, ensino, aprendizado e desenvolvimento que caracterizam uma formação acadêmica em educação; e a sabedoria adquirida com a prática. Destas, destaco as formações acadêmicas específicas que realizei e a sabedoria que porventura tenha adquirido (mas como percebê-la? Não tenho esta resposta) ao longo da prática educacional.

Hoje, no meu trabalho docente na Cadeira de Espanhol da Academia Militar das Agulhas Negras (leciono desde 2012), procuro sempre me valer de uma abordagem predominantemente comunicativa. Tenho gosto por estudar e experimentar novas técnicas que

⁵ Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora - MG).

⁶ Centro de Estudos de Pessoal (Rio de Janeiro - RJ).

⁷ Universidade do Sul de Santa Catarina (Tubarão - SC).

⁸ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro - RJ).

possam melhorar minhas aulas e venho obtendo resultados bastante promissores quanto à aprendizagem dos jovens cadetes. Com base em Shulman e Shulman (2016), compreendo que devo oportunizar aos cadetes um desenvolvimento integral, o que abarca não somente a dimensão intelectual da aprendizagem da Língua Espanhola, mas também os aspectos sociais, culturais, profissionais e inclusive pessoais.

Meu início de docência na AMAN, hoje reflito, foi bastante desafiador. Este verdadeiro “choque de realidade” se deu pela responsabilidade enorme que senti ao ensinar. Busquei conhecer os estudantes pela observação direta e pelas anotações sistematizadas de atitudes e resultados. Investiguei bastante e tive longos debates com os colegas quantos aos aspectos curriculares, tendo obtido bastante ajuda dos companheiros mais antigos para meus primeiros planejamentos. A aquisição de um repertório docente mínimo se deu por muito estudo, inclusive sacrificando horas de lazer junto à família. Creio que, com graus variados de êxito (sujeitos inclusive a outros fatores intervenientes), as turmas em que ministro aulas podem ser caracterizadas como ambientes em que a aprendizagem ocorre.

Baseando-me em Shulman (2014), percebo o quanto ainda havia por aprender ao ingressar na Cadeira. Dos aspectos atinentes às categorias básicas do conhecimento que eu deveria dominar, muito foi construído já em serviço: por exemplo, o conhecimento do conteúdo de Espanhol a ser ensinado, do qual eu detinha suficiente proficiência na expressão oral, mas possuía diversas lacunas no conhecimento gramatical; e o conhecimento pedagógico geral, englobando princípios e estratégias gerais, transcendentais ao ensino de Espanhol, como, por exemplo, o da abordagem comunicativa, a qual eu desconhecia.

Além destas, também o conhecimento do currículo, com o domínio de materiais e programas do currículo de espanhol nesta Academia Militar, os quais também se revelaram bem diferentes – vistos agora por uma perspectiva interna – do que eu percebia externamente, nas experiências prévias como coordenador pedagógico; bem como outras categorias básicas estabelecidas por este autor, como o conhecimento dos alunos e suas características, no caso o conhecimento dos cadetes que compõem as cerca de quarenta turmas anuais de Espanhol que ainda me envolvem e desafiam a cada reinício das aulas, sempre com novos rostos.

Por outro lado, também me baseando em Shulman (2014), considero como categorias por intermédio das quais minha inserção foi facilitada as que se referem ao conhecimento dos contextos educacionais, desde o funcionamento das aulas – e a gestão dos sistemas escolares – até as características das comunidades e culturas, haja vista minha experiência prévia à atuação docente na realidade de ensino na AMAN; e finalmente, o conhecimento dos

fundamentos, propósitos, finalidades e valores educativos, conhecimento este enfatizado como prioritário pelo seu enlace com a profissão militar, e por intermédio do qual também muito da minha formação inicial na própria AMAN pôde ser aproveitada.

Além de todas estas categorias básicas do conhecimento acima citadas, porém, a que mais me chama a atenção é a do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014, p. 207), o qual a define como “a que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo.” Sou cada vez mais consciente de como meus conhecimentos docentes vão se modificando, na medida em que vou incorporando novas noções de conteúdo (temas em Língua Espanhola e noções gramaticais) e pedagogia (princípios, métodos e técnicas de que me valho nos planejamentos didáticos e no trabalho em sala) que se processam no momento das aulas na AMAN, organizando, representando e adaptando as especificidades, problemas e questões para os interesses e aptidões dos cadetes.

Muito desta “conscientização” em buscar o aprimoramento profissional por intermédio dos estudos deve-se à oportunidade que tive, junto a três amigos também da AMAN, em me inscrever e realizar as provas de admissão ao Mestrado Profissional de Educação na Universidade de Taubaté, felizmente com êxito para todos nós. Neste mestrado, travei contato com uma série de conhecimentos que não possuía e em um alto nível de exigência. Este tempo de maturação também me proporcionou muitas oportunidades de reflexão sobre o fazer pedagógico, inclusive com alguns frutos já colhidos, haja vista o aprimoramento da minha prática educacional e vivência pessoal. Desta forma, concordo quando Marcelo afirma que:

Ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 8).

Busco aproveitar no meu cotidiano profissional muitas das lições que tenho aprendido ao longo do Mestrado. Meu trabalho como docente de Espanhol foi (e continua sendo) muito “oxigenado” pelas experiências que vou vivenciando, como, por exemplo, quanto aos elementos elaborados por Shulman e Shulman (2016) sobre a compreensão dos docentes acerca de como ocorre seu aprendizado, os quais têm me ajudado bastante a refletir sobre minha própria atuação docente, tanto dentro como fora de sala de aula.

O principal desafio com que me deparo é conciliar meu trabalho específico como professor, minhas obrigações gerais como militar e o esforço concentrado que dispendo

diariamente na construção da pesquisa que culminará na defesa da dissertação. Para atingir este objetivo, muito me motiva irrigar e podar a ideia de que a conclusão desse trabalho científico trará ganhos para o corpo docente de Espanhol da AMAN, ao “liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática [...]”, como bem nos fala Tardif (2013, p. 54). Esta é a esperança que embasa a futura (Deus permita) dissertação.

1.2 Problema

Os professores de Língua Espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) são militares que trabalham em tempo integral nesta Instituição de Ensino, a fim de proporcionar as melhores condições para que seus alunos possam utilizar este idioma como um veículo de comunicação e de aquisição de novos conhecimentos e experiências, de acordo com suas necessidades e interesses, nos âmbitos profissional e pessoal.

Por conseguinte, obter-se um maior conhecimento acerca da visão que estes docentes possuem sobre seus saberes profissionais pode ser relevante neste e em outros contextos educativos, haja vista a possibilidade de, a partir dessa pesquisa, desenvolverem-se representações codificadas da sua sabedoria pedagógica adquirida com a prática. Desta forma, questiona-se: **como os professores de Língua Espanhola da AMAN compreendem as influências do exercício da docência nesta Instituição sobre seu conhecimento profissional?**

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

- Analisar as compreensões dos professores de Língua Espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) acerca do processo de construção de seu conhecimento profissional.

1.3.2 Objetivos específicos

- Apresentar os aspectos gerais do ensino de Língua Espanhola no âmbito da Cadeira de Espanhol da AMAN.
- Compreender a percepção dos professores de Língua Espanhola da AMAN sobre seu conhecimento profissional, no contexto vivenciado pela sua docência nesta Instituição.
- Investigar situações pedagógicas que provocaram uma ampliação do conhecimento profissional destes docentes.
- Identificar os processos, situações e experiências que, na percepção dos docentes, são constitutivos do seu conhecimento profissional.

1.4 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa tem como objeto as compreensões dos professores de Língua Espanhola da AMAN sobre as influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional, buscando analisar estas percepções, com relação ao seu grau de domínio do conhecimento do conteúdo pedagógico em Língua Espanhola, à sua compreensão dos princípios pedagógicos e do currículo de Espanhol da AMAN e ao seu conhecimento do ensino deste idioma para fins específicos.

Este estudo também se delimita na investigação das compreensões destes professores quanto à sua avaliação da aprendizagem que ocorre em sala de aula, à sua capacidade de distinguir práticas de ensino compatíveis ou não com a Cadeira de Espanhol, à organização e gestão das salas de aula, ao seu entendimento acerca dos cadetes sob uma perspectiva de desenvolvimento integral e à percepção sobre sua inserção na sala de aula, na Cadeira de Espanhol, na AMAN e na própria profissão.

1.5 Relevância do Estudo / Justificativa

A pertinência de se desenvolver uma pesquisa com o tema *conhecimento profissional dos docentes* se dá pela possibilidade de se aprofundarem os conhecimentos sobre a profissão de ensinar, a partir das perspectivas dos professores de Espanhol da AMAN. Desta forma, a realização da presente pesquisa se justifica, inicialmente, pelo potencial de se extraírem dados inéditos e que possam trazer contribuições tanto para este quanto para outros ambientes

educacionais, a partir da análise das compreensões destes profissionais com relação às influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional. Acrescente-se que, para Shulman (2014, p. 211), “uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes”.

Adicionalmente, leve-se em conta que as perspectivas e a profundidade do conhecimento prévio dos docentes influenciam no planejamento das aulas, bem como no que e na forma como ensinam (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). Esta assertiva traz como decorrência que os futuros oficiais do Exército Brasileiro que estudam Espanhol com os professores deste idioma poderão ser expostos a aulas mais ricas e desafiadoras, a partir de um maior conhecimento acadêmico sobre o conhecimento profissional de seus docentes.

Outra justificativa para a realização desta pesquisa reside na relevância de se dar voz aos professores – neste caso, os de Língua Espanhola da AMAN – acerca da construção do seu conhecimento profissional, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimentos em suas atuações profissionais; consiste, de igual maneira, na importância de se registrarem e revelarem esses saberes, trazendo-os à luz de forma que constituam um repertório de conhecimentos sobre a docência a ser partilhado tanto na Academia Militar como em outros ambientes educacionais.

Este estudo também se justifica, em um sentido bem mais amplo e que transcende os limites desta pesquisa, pelo fato de que o ensino de Espanhol na AMAN e, por extensão, em outros contextos de natureza análoga, pode em muito colaborar para a aproximação e o maior entendimento entre nós, brasileiros, e nossos irmãos sul-americanos, ibéricos, indígenas e africanos que fomos em nossas origens e partícipes que somos, para citar apenas alguns exemplos, na preservação, gestão e defesa de vastas reservas naturais, seja na Amazônia, no Pantanal ou no Aquífero Guarani, patrimônios inalienáveis de nossas sociedades.

1.6 Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: na introdução, expõem-se o memorial como compreensão inicial do tema, o problema, os objetivos, as delimitações do estudo, sua relevância e justificativa. Na segunda seção, realiza-se uma fundamentação teórica, enfocando o conhecimento profissional docente e trata das categorias para a base do conhecimento docente, das fontes para a base do conhecimento, do modelo de raciocínio

pedagógico, de como os professores aprendem, do conhecimento da matéria para o ensino, dos geradores de especificidade da função docente e do conhecimento profissional docente como objeto de estudo.

Em seguida, apresenta-se o caminho metodológico seguido, abarcando o procedimento técnico (estudo de campo), a abordagem por intermédio da qual a pesquisa é realizada (qualitativa), a população examinada (os oito docentes de Espanhol da AMAN) e os instrumentos utilizados (questionários semiabertos e elaboração de casos de ensino).

As seções seguintes têm por finalidade apresentar os dados colhidos por intermédio do trabalho de campo, bem como o extrato dos resultados obtidos a partir da análise das compreensões que os professores de Espanhol da AMAN têm acerca das influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional.

Por último, são efetuadas as considerações finais desta pesquisa, as quais retomam os principais pontos tratados ao longo do trabalho e extraem algumas conclusões e sugestões pertinentes ao tema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por principais finalidades: (1) contextualizar o problema proposto nesta dissertação, o qual questiona como os professores de Língua Espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) percebem as influências do exercício da docência nesta Instituição sobre seu conhecimento profissional; e (2) analisar o referencial teórico pertinente à consecução do objetivo da presente investigação, a qual se propõe a analisar as compreensões dos professores de Língua Espanhola da AMAN acerca do processo de construção de seu conhecimento profissional. Para os fins a que esta pesquisa se propõe, utiliza-se como definição de conhecimento profissional a elaborada por Montero (2001, p. 218):

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, [...] manifestados no seu confronto com as exigências de complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Contextualizando esta definição de Montero (2001), pode-se prever, ainda que de forma preliminar e sujeita, portanto, à investigação a que este trabalho se propõe, que o conhecimento profissional dos professores da Cadeira de Espanhol da AMAN seja composto pelas informações, aptidões e valores que estes docentes possuem, sendo este conjunto inseparável do contexto em que atuam. Analisar suas compreensões, então, objetivo desta dissertação, significa analisar o confronto entre sua experiência prática e a complexidade de suas atividades profissionais nesta Academia Militar, sempre tendo em vista que, além da produção de resultados científicos aplicáveis neste e em outros contextos educacionais, esta reflexão também pode lhes representar oportunidades de crescimento profissional.

Imbernón (2011) também se refere ao conhecimento profissional dos docentes, afirmando que sua especificidade se dá no conhecimento pedagógico, o qual vai se constituindo ao longo da vida de um professor na relação entre a teoria e a sua prática, indo desde o conhecimento comum (integrado ao patrimônio cultural da sociedade) ao especializado. É justamente a um tipo bastante especializado de conhecimentos que esta pesquisa se dirige, haja vista ter como pano de fundo o ensino de Língua Espanhola para fins específicos em uma instituição militar de Ensino Superior. É interessante notar-se, também,

que especificidades análogas a aqui explicitada, na realidade, ocorrem em quaisquer outros contextos, pois todos são únicos, pela conjunção singular de atores, contexto e propósitos.

Coerente com as definições acima, foram empreendidas algumas estratégias para a elaboração desta revisão de literatura. Inicialmente, buscou-se em bases científicas de dados produções que pudessem servir de fundamento para a análise das compreensões dos docentes de Espanhol da AMAN acerca das influências do seu trabalho nesta Instituição sobre seu conhecimento profissional. Em seguida, passou-se a buscar a constituição de um corpo teórico consistente para a fundamentação desta pesquisa, analisando as concepções de diversos autores e respectivas publicações, dos quais se destacam, pela ordem em que aparecem nos tópicos a seguir: Day (2001); Vaillant e Marcelo (2012); Shulman (1986; 2014); Shulman e Shulman (2016); Grossman, Wilson e Shulman (2005); Roldão (2007); Shulman (2000); e Montero (2001).

2.1 Buscas em Bases de Dados

Ao pesquisarem-se, entre junho e agosto de 2017, trabalhos correlacionáveis ao tema deste projeto, obtiveram-se os seguintes resultados nas bases de dados SCIELO, CAPES e DOAJ, no período de 2011 a 2017, de acordo com os assuntos a seguir discriminados:

Tabela 1 - Trabalhos encontrados em bases de dados para pesquisa

ASSUNTO	SCIELO	CAPES	DOAJ ⁹
[Professores] de [Espanhol]	1	2	-
[Espanhol] como [segunda língua]	-	2	-
[Espanhol] [instrumental]	-	-	-
[Espanhol] para [fins específicos]	-	-	-
[Conhecimentos docentes]	-	3	2

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Pelo que foi apurado, diversas das pesquisas selecionadas a partir destas bases de dados se relacionam periféricamente ao tema desta pesquisa, enfocando as temáticas de políticas públicas, currículo, avaliações, inovações na sala de aula e os fenômenos linguísticos do ensino e da aprendizagem dos alunos. Não foram observados nestes trabalhos temas

⁹ *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) – disponível *online* em <https://doaj.org/>. Acesso em Out 17.

fortemente correlacionados às compreensões dos professores de Língua Espanhola da AMAN quanto às influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional.

Uma das pesquisas de maior interesse foi a de Díaz *et al.* (2015), no trabalho encontrado na base SCIELO intitulado *Formação docente no Chile: percepções de professores do sistema escolar e docentes universitários* (tradução nossa). Os autores apresentaram os resultados de uma investigação sobre percepções da formação docente por parte de professores chilenos que trabalham no Ensino Superior e na Educação Básica. Foram investigadas seis temáticas: avaliação, aprendizagem, inovação, investigação, melhoria e relação universidade, escola e comunidade.

Os principais resultados do trabalho acima mencionado se referiram à alta valorização de práticas avaliativas e da introdução de inovações em sala de aula. É possível que esta valorização às avaliações seja um dos aspectos que se destaquem na pesquisa a ser realizada, por intermédio da análise das compreensões dos professores de Espanhol da AMAN.

Outra destas pesquisas consideradas de interesse para a presente investigação foi a dissertação *A presença da disciplina Língua Estrangeira Moderna Espanhol no currículo escolar no Brasil: um estudo em escolas públicas da 15ª GERED-SC* (TERAN, 2012), disponível na base CAPES, que teve por objetivo compreender os sentidos dos discursos de professores de Espanhol quanto às implicações desta disciplina permanecer ou não no currículo do Ensino Médio.

Os principais resultados encontrados referiram-se a haver um processo em construção quanto ao papel da disciplina na formação dos alunos no Ensino Médio e à existência de uma relação inversamente proporcional de identidade e políticas linguísticas entre a Língua Espanhola e a disciplina de Espanhol ensinada como língua estrangeira. É possível que a presente dissertação venha a apontar que o ensino de Espanhol como língua estrangeira na AMAN apresenta diversos contrastes com os resultados desta investigação acima mencionada, pois parece voltar-se para fins mais específicos, ligados à carreira militar.

Com base nesta controvérsia entre um ensino de Espanhol como língua estrangeira ou como segunda língua, foi também objeto de seleção na base CAPES o estudo *Ensino de Língua Espanhola na Fronteira: LE ou L2?* (FREITAS; ARAÚJO, 2016), o qual teve por finalidade discutir o ensino de Língua Espanhola na região fronteira da cidade de Jaguarão (Rio Grande do Sul) e de Ríó Branco (Uruguai). Discutiui-se, mais especificamente, qual a concepção de língua dos professores de Espanhol, bem como qual concepção de ensino de Língua Espanhola era empregada nas suas práticas docentes.

Enfocou-se, desta forma, o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (LE) ou como Segunda Língua (L2). Embora o currículo prescrevesse o ensino deste idioma como LE, a investigação concluiu que o ensino de Língua Espanhola nesta cidade e arredores é, majoritariamente, relacionado à perspectiva de uma L2, haja vista as culturas dos dois países estarem em estrito contato. É de conhecimento prévio do autor da presente pesquisa que um dos professores da Cadeira de Espanhol da AMAN é originário justamente desta região, o que pode trazer alguns destes elementos à tona durante a coleta de dados a ser efetivada.

Com relação à constituição dos conhecimentos docentes, selecionou-se, por intermédio da base de dados *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), o artigo *Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional* (PRADO, 2013), o qual, no intuito de apresentar as análises de uma pesquisa de pós-doutorado, discorreu sobre as narrativas pedagógicas, em busca de evidenciar saberes e conhecimentos de professores, amparando-se em noções também tratadas na sequência desta revisão da literatura como, por exemplo, o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Os resultados deste artigo apontaram que “é possível considerar a narrativa pedagógica como um meio para compreender os conhecimentos e saberes profissionais de que é portadora, ainda que em marcas indiciárias e não em palavras explícitas” (PRADO, 2013, p. 152). Mais especificamente, o autor acima citado contribui para o embasamento das solicitações aos participantes da pesquisa para que elaborem suas narrativas de maneira que estas se constituam em casos de ensino sobre sua vivência no ensino de Língua Espanhola na Academia Militar. De acordo com Prado (2013, p. 159), os docentes:

[...] ao se arriscarem a narrar suas próprias práticas profissionais, buscando não só refleti-las, mas também teorizá-las, a partir das contribuições de seus interlocutores próximos, colegas de trabalho, criam diante de si a possibilidade, tanto de compreender os próprios saberes produzidos e mobilizados pela reflexão da prática, como também passam a ser produtores dos mesmos, permitindo-se compreenderem-se também como produtores de conhecimento.

Desta forma, é possível afirmar-se, em concordância com este autor, a possibilidade inclusive de que os objetivos desta dissertação projetem um alcance maior do que os inicialmente previstos com relação aos professores de Espanhol da AMAN, se estes, ao narrarem, não só compreendam o que narram como também formalizem e sistematizem estes conhecimentos docentes, ressignificando seus saberes constituídos (PRADO, 2013).

Por sua vez, Marcon *et al.* (2011), no ensaio também encontrado na base DOAJ, intitulado *Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica*, analisam as possíveis relações entre estes conceitos, ambos elaborados por Shulman e descritos em maiores detalhes ao longo desta fundamentação teórica, com diversos pontos de aplicação para os fins da presente investigação sobre o conhecimento profissional dos docentes de Espanhol da AMAN.

Para estes autores, sempre com base em Shulman, o conhecimento pedagógico do conteúdo, “ao ser confrontado com dilemas e situações-problema [...] desencadeia uma sequência de tarefas que, em conjunto com diferentes momentos de reflexão, encaminha tanto ao alcance dos objetivos da prática pedagógica quanto à aprendizagem dos alunos” (MARCON *et al.*, 2011, p. 262-263). Por sua vez, o processo de raciocínio e ação pedagógica pode ser compreendido, de forma não hierárquica, como um ciclo formado pela “compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, e nova compreensão”, em que ocorre a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor, de acordo com Marcon *et al.* (2011, p. 264).

Para os fins a que esta dissertação se propõe, citem-se os aspectos mais relevantes da relação dos construtos – de conhecimento pedagógico do conteúdo e de processo de raciocínio e ação pedagógica – elaborados por Marcon *et al.* (2011). Estes autores argumentam que a recepção das informações advindas das reflexões relaciona-se com a etapa da compreensão; que, por sua vez, a convocação e a interação dos conhecimentos referem-se tanto à compreensão quanto à transformação; que o estabelecimento de estratégias de ação relaciona-se naturalmente à fase da transformação; e que a intervenção na situação-problema e a avaliação de resultados são relacionáveis, respectivamente, às etapas de instrução e avaliação.

Adicionalmente, considere-se também que a aproximação percebida pelos autores entre a avaliação dos resultados (a qual é conectada à etapa de reflexão) e o arquivamento dos novos conhecimentos (relacionado à nova compreensão) pode ir até mesmo além dos objetivos desta dissertação, pois, com base em Marcon *et al.* (2011), pode-se afirmar que a reflexão e uma nova compreensão por parte dos membros da Cadeira de Espanhol da Academia Militar sobre seus saberes docentes são dimensões possíveis de ocorrerem, ainda que como objetivos indiretos e difusos, no decorrer e *a posteriori* desta investigação.

Este inter-relação das propostas de Shulman, realizada pelos autores acima elencados, revela-se de bastante utilidade para análise das compreensões dos professores de Língua

Espanhola, pois se situam exatamente nos pontos tocados pelos instrumentos de pesquisa aqui utilizados, como pode ser observado no exame da metodologia desta dissertação.

Buscaram-se também, além das bases de dados SCIELO, CAPES e DOAJ, encontrar publicações em Língua Espanhola no catálogo de trâmites e serviços do Ministério de Educação Cultura e Esporte da Espanha¹⁰, com os termos pertinentes devidamente vertidos para este idioma, mas o resultado se revelou incipiente.

Após esta busca em bancos científicos de dados, passou-se, então, no intuito de aprofundar um corpo teórico consistente para a consecução desta pesquisa, a referenciá-la nas seguintes concepções e respectivos autores, os quais passam a integrar esta revisão: as concepções acerca do *desenvolvimento profissional* de Day (2001) e de Vaillant e Marcelo (2012); o *conhecimento dos professores*, segundo Shulman (1986; 2014); *as maneiras pelas quais ocorre o aprendizado dos docentes*, propostas por Shulman e Shulman (2016); o *conhecimento da matéria para o ensino*, por Grossman, Wilson e Shulman (2005); os *geradores de especificidade do conhecimento profissional docente*, de acordo com Roldão (2007); e *o exame do conhecimento profissional docente como um objeto de estudo*, pleiteado por Montero (2001).

2.2 Desenvolvimento Profissional e Conhecimento Profissional

Desenvolvimento profissional e conhecimento profissional são dois temas pertinentes a este trabalho, podendo-se considerar, preliminarmente, que *desenvolvimento* é um termo mais abrangente e que, ao ter uma conotação de evolução e continuidade, engloba os processos de formação inicial, formação continuada e aprendizagem ao longo da vida, dentre outros. Assim, o *desenvolvimento profissional* pode ser entendido como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções” (MARCELO, 2009a, p. 9).

Além de conter o denominado *conhecimento profissional* (no sentido mais estrito de conhecimento específico e conhecimento didático, por exemplo), o *desenvolvimento profissional* também envolve o compromisso pessoal, a disponibilidade de aprender a ensinar, bem como as crenças e os valores, dentre outros aspectos (MARCELO, 2009a). Faz-se alusão a esta amplitude do termo *desenvolvimento profissional*, porque muitos destes aspectos que o constituem também serão explorados, ainda que tangencialmente, ao longo desta pesquisa.

¹⁰ *Gobierno de España – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Servicios al Ciudadano – Publicaciones y bibliotecas*. Disponível online em <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/publicaciones.html>

Percebe-se, então, que o desenvolvimento profissional dos professores de Língua Espanhola da AMAN também é parte integrante desta pesquisa, a qual objetiva compreender, de modo mais específico, as influências do exercício da docência na AMAN sobre o conhecimento profissional destes docentes. Propõe-se, por conseguinte, que se inicie a fundamentação teórica que embasará esta investigação com as concepções de Day (2001) e as de Vaillant e Marcelo (2012) acerca do desenvolvimento profissional dos docentes.

2.2.1 A busca do bom ensino ao longo da carreira docente

O primeiro destes autores, Day (2001), justifica a importância da temática do *bom ensino* com, dentre outras, as seguintes afirmações: os professores são o maior trunfo da escola, pois se constituem na “interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores”; “o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor”; e “os professores devem acompanhar as mudanças, rever e renovar seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o *bom ensino*” (DAY, 2001, p. 16-17). Contextualizando estas assertivas, há boas razões para se afirmar que o grau de sucesso do ensino de Língua Espanhola na AMAN em muito depende da capacidade de seus docentes em rever e renovar seus conhecimentos, em busca de um *bom ensino* deste idioma.

Este autor, ao analisar o desenvolvimento profissional de professores, conceitua o *bom ensino* com base na exigência de que os docentes reanalise e revejam regularmente a forma como aplicam os princípios das suas disciplinas, “não só no *que* e *como* ensinar, mas também no *porque*, ao nível de seus propósitos morais básicos.” (DAY, 2001, p. 25). Ou seja, o autor relaciona o caráter profissional da docência à própria reflexão acerca deste ensino, o que se constitui em um conceito que une a temática desta pesquisa ao objetivo de apreender as compreensões dos professores de Língua Espanhola da AMAN.

Com relação a esta amálgama de princípios enunciados por Day (2001), é possível acrescentar que, para Shulman (2005, tradução nossa), a educação profissional docente é uma síntese de três aprendizagens – *cognitiva* (aprender a pensar como um profissional), *prática* (aprender a agir como um profissional) e *moral*. Para este último autor, a aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e a agir de modo ético e responsável, na verdade é a que integra os três domínios. É plausível antever-se que o terceiro deles – o moral – se faça presente, explícita ou implicitamente, em cada uma das respostas emanadas pelos professores de Língua Espanhola da AMAN. Com efeito, questões morais estão na própria razão da

existência da Academia Militar, na qual se lida diuturnamente com uma educação cujo fim último está voltado para a defesa da soberania e da segurança nacionais.

Também abordando esta questão de *por que* ensinar, Imbernón (2011) refere-se à função docente de propor valores como impregnada de conteúdos morais, éticos e ideológicos. Acrescente-se, concordando e contextualizando as ideias acima apresentadas, que a reflexão acerca do ensino praticado junto aos cadetes deve sempre pautar-se pela observação dos propósitos morais mais básicos de nossa sociedade, haja vista a necessidade de formarem-se profissionais militares preparados para os desafios inerentes à defender nossa nação.

Montero (2001) também ressalta que há algo a mais na atividade profissional do ensino do que simplesmente ensinar algo aos alunos, pois defende que esta “exige dos professores uma complexa rede de pensamentos, conhecimentos, atuações, emoções”, estabelecendo relações que entrecruzam a atuação profissional com o compromisso pessoal (MONTERO, 2001, p. 214). Esta é uma dimensão que poderá emergir das características que os professores de Espanhol forem revelando ao longo das respostas à pesquisa junto a eles efetuada.

Sintetizando as ideias de Day (2001) sobre a busca do *bom ensino* ao longo da carreira docente, ressalte-se que, segundo o autor, embora diversas das conceituações de desenvolvimento profissional docente como um *continuum* linear sejam superficialmente plausíveis, estas acabam por se revelar simplistas e inviáveis. Certamente, o propósito de iluminar um dos múltiplos aspectos deste desenvolvimento, neste caso o dos conhecimentos dos professores militares aqui enfocados, pode contribuir para a complexificação e aprofundamento destas conceituações.

A questão, para o autor, é que estes conceitos simplistas acima aludidos percebem o professor mais como "um empregado", do que como "uma pessoa". De acordo com Day (2001), devem ser levados em conta os contextos históricos e organizacionais e as culturais do trabalho docente, bem como seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Efetivamente, este é um processo em que há plataformas, descontinuidades, regressões, estímulos súbitos e becos sem saída, de acordo com Huberman (1995, *apud* DAY, 2001, p. 114), o que pode, embora não conste dentre seus objetivos, também vir a ser revelado por esta pesquisa junto aos professores de Espanhol da AMAN.

Concluindo, ainda que não definitivamente, o exame das ideias de Day (2001) e de outros pensadores acerca desta temática, retome-se que, para este autor, o desenvolvimento profissional docente inclui as experiências de aprendizagem natural e também aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar indivíduos, grupos ou

escolas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula, de forma crítica e eivada de propósitos morais (DAY, 2001). Assim, o conhecimento profissional dos professores de Espanhol colaboradores desta investigação poderá, na análise dos dados obtidos, ser conectado a um processo em que haja desenvolvimento e renovação do seu compromisso como agentes morais da evolução pedagógica do ensino da Academia Militar das Agulhas Negras, lócus desta pesquisa.

2.2.2 Os eixos norteadores da aprendizagem da docência

Para Vaillant e Marcelo (2012), por sua vez, se aprende de modo ativo e concreto, ao lidar-se diretamente com as atividades da docência. Esta é uma aprendizagem que se dá ao longo do tempo e a partir do diálogo com outras experiências e conhecimentos anteriores. Pode-se pressupor, pelo fato de os professores de Espanhol da AMAN serem militares e trabalharem em regime de dedicação exclusiva, que deva haver uma gama de experiências dentro e fora da sala de aula que se entrecruzem continuamente, de alguma forma influenciando no seu desenvolvimento profissional. Este aspecto poderá ser mais bem elucidado no transcorrer da pesquisa, a qual se centrará nos conhecimentos profissionais destes integrantes da Cadeira de Espanhol.

De acordo com os pesquisadores acima mencionados, professores – independente do contexto educativo e cultural – devem possuir as seguintes capacidades para oferecer um bom ensino, caracterizando-se como “bons docentes”: conhecer as matérias que ensinam e saber como ensiná-las; gerenciar e monitorar a aprendizagem estudantil; comprometer-se com seus estudantes e aprendizagens, refletir sobre suas práticas; aprender com sua experiência e a de seus colegas; e integrar comunidades de aprendizagem (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Estas capacidades acima mencionadas, todas aplicáveis ao contexto desta pesquisa, possuem diversos pontos em comum com as características de um professor competente enunciadas por Shulman e Shulman (2016), referentes à visão, motivação, compreensão, prática, capacidade de reflexão e de inserção deste docente em uma comunidade de aprendizagem, as quais serão examinadas com mais detalhes no decorrer desta revisão.

Alargando-se um pouco a compreensão acerca desta característica de um bom docente acima mencionada (aprender com sua experiência e de seus colegas), destaque-se que Marcelo (2009a), em trabalho anterior, já havia se referido a três categorias de experiências que resultam das investigações sobre aprender a ensinar. Este autor afirma que as crenças e

conhecimentos que os docentes possuem sobre o ensino são influenciadas por: (1) suas experiências pessoais; (2) a experiência baseada em conhecimento formal; e (3) a experiência escolar e de sala de aula (MARCELO, 2009a). Seguindo estas ideias e sempre com vistas a atingir seu objetivo maior de analisar as compreensões dos professores de Espanhol acerca das influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional, a presente pesquisa também direcionará seu olhar para a compreensão de que tipos de experiências (em sala de aula, na Cadeira de Espanhol e na própria Academia Militar) se destacam como relevantes para a evolução do conhecimento profissional destes professores da AMAN.

Com relação à formação docente, Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que tem como eixos norteadores quatro etapas, as quais são *as experiências prévias de ensino, os primeiros anos de exercício profissional, a formação inicial e o desenvolvimento profissional e contínuo* (VAILLANT; MARCELO, 2012). Estes eixos norteadores são de grande valia para o embasamento desta pesquisa, haja vista a possibilidade de que ajudem a compor as dimensões do registro sobre o ponto de vista dos docentes da Cadeira de Espanhol da AMAN acerca das influências do exercício da docência sobre seus saberes profissionais.

Das etapas acima citadas, a do *desenvolvimento profissional e contínuo* é a que será mais enfocada ao longo desta pesquisa, pois se pretende levar em conta, dentre outros tópicos, como os professores de Espanhol da AMAN percebem seu aprendizado ativo e diretamente ligado às suas atividades como docentes nesta Academia Militar.

Com relação a esta temática, acrescentem-se as ideias de Day, para quem a formação contínua é “uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (DAY, 2001, p. 233). Para este educador, são raras as oportunidades para refletir sobre o ensino de uma forma mais abrangente, papel que os cursos de curta ou longa duração cumprem bem. Na AMAN, há diversas destas oportunidades ao longo do ano, das quais se destacam os ciclos de capacitação contínua conduzidos pela Subseção de Apoio Pedagógico, no âmbito do Projeto “Metodologias Ativas de Aprendizagem” (AMAN, 2016).

No ano letivo de 2017, os ciclos de capacitação foram desencadeados com um enfoque maior nos *Métodos, Ferramentas e Técnicas de Aprendizagem Ativa* (MFTAA). O objetivo destes ciclos foi “desenvolver competências nos docentes da AMAN, capacitando-os a compreender e aplicar os MFTAA em suas disciplinas” (AMAN, 2017, p. 02). É possível que estes esforços da Academia Militar em prover uma formação contínua sejam aludidos nas

respostas apresentadas pelos professores de Espanhol às questões sobre as influências do exercício da docência neste Estabelecimento de Ensino sobre seu conhecimento profissional.

Esta preocupação que a AMAN possui em incrementar o conhecimento profissional dos seus professores encontra diversos fundamentos na literatura atinente, da qual se pode destacar os elaborados por Marcelo (2009b), o qual considera que se o professor não conhece adequadamente a estrutura da sua disciplina, poderá expô-la incorretamente aos seus alunos. Efetivamente, para este autor, “o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no que e no como ensinar” (MARCELO, 2009b, p. 118). No exame das respostas dos professores de Espanhol desta Academia Militar será possível apreender com maior profundidade como eles percebem esta influência.

Vaillant e Marcelo (2012) também afirmam que os professores devem possuir um *conhecimento didático do conteúdo* que conjugue um profundo *conhecimento do conteúdo* que ensinam a um *conhecimento psicopedagógico* que os permita exercer seus ofícios como docentes. Esta noção certamente é relevante para o estudo das percepções dos docentes de Espanhol da AMAN, uma vez que estes lecionam quatro diferentes disciplinas ao longo do mesmo ano letivo, sendo, portanto, evidente o alto nível de exigência com relação ao conhecimento dos distintos conteúdos e das diversas configurações de turmas e salas de aula.

Um destes autores acima mencionado, Marcelo (2009b), já havia feito referência – em obra anterior – ao *conhecimento didático do conteúdo*, como um elemento central dos saberes docentes. Este representaria “a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la” (MARCELO, 2009b, p. 119). Desta forma, é levado em conta na análise dos dados coletados junto aos professores de Espanhol participantes desta pesquisa que somente conhecer-se o conteúdo não vale como indicador de qualidade de ensino, pois se deve também considerar o conhecimento de si próprio (quem ensina), o conhecimento do contexto (onde), dos alunos (a quem) e também de como se ensina no âmbito das disciplinas de Língua Espanhola da AMAN.

O *conhecimento do conteúdo* abarca, segundo Vaillant e Marcelo (2012), o *conhecimento substantivo*, que se refere aos conhecimentos inerentes à matéria, e o *conhecimento sintático*, mais ligado à articulação que o docente faz com relação aos paradigmas de pesquisa da sua disciplina. Acrescente-se que, no já citado trabalho anterior, Marcelo (2009b) referia-se a estes tipos de conhecimento, descrevendo o *conhecimento substantivo* como composto pelas informações, ideias e conceitos a serem ensinados e o

conhecimento sintático como o representado pelo grau de domínio paradigmático que o professor possui.

Por sua vez, o *conhecimento psicopedagógico* se refere aos planejamentos, técnicas, gestão das aulas e conhecimento dos alunos. Ambos (*conhecimento do conteúdo* e *conhecimento psicopedagógico*) se fundem, conforme já explicitado, no *conhecimento didático do conteúdo*, o qual dialoga com as ideias de Shulman acerca do *conhecimento pedagógico do conteúdo* (a serem examinadas no próximo tópico), e que também servirão como base para as análises a serem realizadas quanto às compreensões dos professores de Espanhol sobre seu conhecimento profissional.

Antes, porém, de passar-se ao item seguinte, é importante destacar também um tipo especial de conhecimento do conteúdo, brevemente mencionado por Vaillant e Marcelo (2012). Trata-se do *conhecimento tecnológico do conteúdo* (também designado *conhecimento tecno-pedagógico do conteúdo*), o qual se situa na interseção entre os conteúdos propriamente ditos, pedagógicos e os tecnológicos (VAILLANT; MARCELO, 2012). A relevância desta referência ao conhecimento tecno-pedagógico do conteúdo se dá no plano teórico desta pesquisa, pois ele é considerado por estes autores como a base para um bom ensino, utilizando as tecnologias modernas de forma criativa, com sua complexidade caracterizada pela crescente versatilidade, instabilidade e opacidade dos *hardwares* e *softwares* que vão sendo cada vez mais requisitados no mundo educacional, o qual já não mais depende exclusivamente do conhecimento didático do conteúdo que os professores possuem, segundo Vaillant e Marcelo (2012).

No plano contextualizado deste trabalho, por sua vez, há vários exemplos de projetos pedagógicos efetivados da Cadeira de Espanhol da AMAN que se valem do uso intensivo de *hardwares*, como celulares e computadores portáteis, bem como de *softwares*, como o comunicador *whatsapp* e dicionários eletrônicos, dentre outros. Destacam-se, neste contexto, o *Proyecto Habla* e o *Proyecto Fronteras*, ambos aplicados em duas das quatro disciplinas que compõem o currículo de Espanhol na AMAN. Por conseguinte, diversas das questões colocadas aos professores de Espanhol podem gerar respostas influenciadas pelo maior ou menor grau de envolvimento destes docentes em atividades desta natureza e de familiaridade com a utilização destes recursos em sala de aula.

2.3 O Conhecimento dos Professores

Outros fundamentos pedagógicos deste projeto encontram-se nos estudos de Shulman (1986; 2014) sobre o conhecimento dos professores. Neste âmbito, apresentam-se, a seguir, as categorias para a base do conhecimento docente, especialmente o *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Também serão examinadas as fontes para a base do conhecimento, com ênfase na *sabedoria adquirida pela prática*. Na sequência, será apresentado o modelo de raciocínio pedagógico proposto por Shulman (2014), com destaque para as etapas da *compreensão* e da *reflexão*, preliminarmente consideradas as de maior relevância para embasar a investigação acerca das compreensões dos professores de Espanhol da AMAN sobre seus conhecimentos.

2.3.1 Categorias para a base do conhecimento docente

De acordo com Shulman (2014), uma proposta que – ainda que de forma provisória e flexível – tentasse definir as categorias básicas do conhecimento de um professor deveria, no mínimo, incluir: o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, como, por exemplo, o de Espanhol, por parte dos docentes participantes desta investigação; o conhecimento pedagógico geral, englobando princípios e estratégias gerais, transcendentem à disciplina, como, por exemplo, as utilizadas pelos professores para o ensino deste idioma na AMAN; e o conhecimento do currículo, com o domínio de materiais e programas que sirvam como “ferramentas para o ofício”, o que remete, dentre outros, aos materiais didáticos, à gramática e aos Planos de Disciplina que embasam o currículo de Espanhol na Academia Militar.

Além destas categorias básicas, Shulman (2014) também estabelece outras, como o conhecimento dos alunos e suas características, o que pode ser transportado para o universo desta pesquisa como uma priorização do conhecimento docente sobre os cadetes que compõem as cerca de quarenta turmas anuais de Espanhol; o conhecimento dos contextos educacionais, desde o funcionamento das aulas e passando pela gestão dos sistemas escolares, até as características das comunidades e culturas, o que também se aplica à realidade do ensino na AMAN, haja vista seu contexto singular; o conhecimento dos fundamentos, propósitos, finalidades e valores educativos, conhecimento este enfatizado como prioritário nesta Academia Militar, pelo seu enlace com a profissão militar; e o conhecimento pedagógico do conteúdo, a seguir examinado.

Das categorias básicas do conhecimento acima citadas, Shulman (2014) declara que a de maior interesse é a referente ao conhecimento pedagógico do conteúdo, pois é a que identifica os conhecimentos necessários para o ensino. Para este autor, “o conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo.” (SHULMAN, 2014, p. 207). Esta distinção pode ocorrer, por exemplo, pela combinação única de conteúdo (temas e noções gramaticais) e pedagogia (princípios, métodos e técnicas) que se processa no momento das aulas de Espanhol da AMAN, organizando, representando e adaptando as especificidades, problemas e questões para os interesses e aptidões dos cadetes.

Estas categorias serão revisitadas, ao longo desta revisão, nos tópicos seguintes e também comporão a base para a análise das percepções dos docentes de Espanhol da AMAN, sendo todas elas, de algum modo, contempladas no questionário proposto a estes professores.

2.3.2 Fontes para a base do conhecimento

Revisitadas as categorias básicas do conhecimento dos docentes, elaboradas nos estudos de Shulman (2014), continua-se esta revisão da literatura, abordando-se as fontes para a já citada base de conhecimento, as quais podem contribuir para se aprofundar a compreensão sobre em que termos poderá ser analisada a resposta dos docentes de Espanhol quanto ao seu conhecimento profissional. Segundo Shulman (2014), podem-se considerar, no mínimo, quatro grandes fontes para a base de conhecimento para o ensino: a formação acadêmica específica; a estrutura, os materiais educacionais do processo institucionalizado inerente à profissão docente; a compreensão dos processos de escolarização, ensino, aprendizado e desenvolvimento que caracterizam uma formação acadêmica em educação e a sabedoria adquirida com a prática.

Para o autor, esta última fonte para a base do conhecimento, a sabedoria da prática, é, dentre elas, a menos estudada. A ideia de que a prática seja compreendida como uma fonte para a sabedoria reveste-se de grande relevância, pois desta sabedoria advém, em um movimento de espiral ascendente, as máximas, os princípios que, por sua vez, guiam as melhores práticas de um docente, como no caso das efetivadas pelos professores de Língua Espanhola da AMAN.

Uma das razões do pouco estudo relativo à sabedoria da prática deve-se ao fato de que as aulas são, normalmente, conduzidas de forma individual pelos docentes, os quais não articulam em sistemas de notação o tanto que sabem, raciocinam e implementam em seu

trabalho pedagógico com seus alunos. Este trabalho na maior parte das vezes solitário, aliás, é um fator já apontado anteriormente por diversos autores, dentre eles Day (2001). É o que parece ocorrer na grande maioria das aulas efetivas pela Cadeira de Espanhol da AMAN, na qual, preliminarmente, verificou-se que há apenas ocasiões pontuais em que mais de um docente se encontra presente no mesmo ambiente de aula, com a notável exceção das aulas do 4º Ano, as quais têm sido efetivadas, nestes últimos anos (desde 2016) em auditório e com a presença de ao menos dois professores.

Por causa desta forma de trabalhar predominantemente autônoma e muito relacionada ao fazer aprender em sala de aula, não se costuma registrar detalhes e lógicas das práticas específicas, causando uma das frustrações da profissão de ensinar, na qual “as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros.” (SHULMAN, 2014, p. 212). Embora, na rotina dos professores de Espanhol da AMAN haja, constantemente, encontros e reuniões pedagógicas, além de um intenso contato proporcionado pelo regime de dedicação exclusiva, as práticas específicas costumam, quando muito, ser mencionadas, no mais das vezes sem um aprofundamento da questão.

Ainda com relação à fonte da sabedoria da prática para a base do conhecimento, destaque-se que Shulman a articula ao já examinado conhecimento pedagógico do conteúdo, ao considerar que “o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, das quais algumas derivam de pesquisas, enquanto outras se originam da sabedoria da prática”¹¹ (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa). Esta articulação, ao mencionar as formas de representação, também nos remete ao próximo tópico desta revisão, o qual discorrerá sobre os aspectos do raciocínio pedagógico expostos por este autor.

2.3.3 Modelo de raciocínio pedagógico

Ao longo dessa revisão de literatura sobre as ideias de Shulman consideradas como pertinentes para os fins desta pesquisa, já foram destacadas a categoria básica do conhecimento necessário a um docente (denominada conhecimento pedagógico do conteúdo), bem como a fonte para a base de conhecimento para o ensino (advinda da sabedoria adquirida com a prática). Importa agora, prosseguindo com a compreensão de como os professores de Espanhol da AMAN percebem seu conhecimento profissional, inventariar o que Shulman (2014) descreve como as atividades que compõem o raciocínio pedagógico de um docente,

¹¹ No original, “The teacher must have at hand a veritable armamentarium of alternative forms of representation, some of which derive from research whereas others originate in the wisdom of practice”.

raciocínio este imbricado com o já citado conhecimento pedagógico do conteúdo, como será perceptível no exame das ideias a seguir expostas.

A elaboração de um modelo para ação e raciocínio pedagógico poderá estabelecer em que etapas a presente investigação deve focar seus esforços, no intuito de compreender as ideias que os próprios professores de Espanhol elaboram sobre seu conhecimento profissional. Shulman (2014) propõe este modelo, a partir de fontes empíricas e filosóficas elaboradas sob o ponto de vista do docente, como um ciclo de atividades que se resumem em compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão, fechando o ciclo em uma nova compreensão.

De acordo com este autor, não há um conjunto de etapas fixas na enumeração destas atividades. Elas podem desenvolver-se em diferentes ordens e em distintas combinações, podendo até mesmo ocorrer truncadas. O que importa é que este modelo se propõe a representar um ato completo de pedagogia, o qual os docentes devem ser capazes de adotar para que possam progredir (SHULMAN, 2014).

A primeira etapa deste ciclo é a da compreensão: esta é uma atividade, de acordo com Shulman (2014), que antecede o ensino, pois se refere ao entendimento inicial que o professor possui, tanto com relação às ideias de dentro da disciplina quanto a outras, externas a ela (seus propósitos, por exemplo). Este aspecto – o de compreensão acerca dos propósitos do ensino – é um dos que será aprofundado ao longo da pesquisa, haja vista a complexidade inerente ao entendimento do que significa, por exemplo, ensinar-se Espanhol para fins específicos no âmbito da Academia Militar das Agulhas Negras. Acerca da compreensão, Montero (2001) observa que esta etapa é o ponto inicial e final do modelo de pensamento e ação pedagógica, caracterizando a atividade de ensino como algo mais do que simplesmente ministrar aulas.

A essência do ato de raciocinar pedagogicamente se dá a partir da compreensão pessoal do conhecimento, quando surge a necessidade de que as ideias sejam transformadas, de maneira a poderem ser ensinadas, inclusive porque, de acordo com Montero (2001, p. 214), “a compreensão, como fruto do conhecimento é condição necessária, mas não suficiente”. Esta transformação, para Shulman (2014), requer a combinação dos seguintes processos: *preparação* (exame e interpretação crítica) dos conteúdos, sua *representação* (explicações, por exemplo), *seleção* de um repertório instrucional e sua *adaptação* para os estudantes em sala de aula. No contexto da AMAN, pode-se afirmar que a transformação inicia-se pela compreensão do docente de Espanhol e se efetiva na sua ação em sala de aula, junto aos cadetes. É possível, então, considerar-se que é nesta etapa que são construídas “as pontes para

o fazer através dos processos e atividades implicadas (preparação, representação, escolha metodológica e adaptação)”, segundo Montero (2001, p. 204).

A etapa seguinte do ciclo é de instrução, a qual, no âmbito do modelo de raciocínio pedagógico prescrito por Shulman (2014), possui a maior visibilidade e é a mais estudada e documentada na literatura sobre eficácia no ensino. Esta atividade, na Cadeira de Espanhol, inclui, dentre outras ações, a organização e o gerenciamento da sala de aula deste idioma, a apresentação e descrição e a gestão dos conteúdos, bem como a interação com os cadetes durante as aulas.

É na atividade de instrução de um docente que se podem perceber seus estilos de ensino, os quais, segundo Shulman (2014) são fortemente relacionáveis à sua compreensão do conteúdo. O autor ilustra esta correlação, descrevendo um caso em que uma professora, por sentir-se bastante à vontade com determinado conteúdo, adotava um estilo bastante interativo. Ao confrontar-se com a obrigatoriedade de ministrar um conteúdo sobre o qual não considerava possuir pleno domínio, mudava seu estilo de ensino para algo bem menos flexível, utilizando-se de uma rígida e acelerada palestra, evitando perguntas que pudessem colocá-la em apuros perante a classe. Raciocina-se aqui com a hipótese de que narrativas de teor semelhante a esta surjam no decorrer da análise desta pesquisa, principalmente nos casos de ensino solicitados aos professores de Espanhol que colaboraram nesta investigação.

A próxima atividade deste modelo é a avaliação (SHULMAN, 2014), a qual pode ser compreendida tanto como a verificação da compreensão do conteúdo por parte dos estudantes, como do próprio ensino efetuado e dos materiais didáticos empregados pelo docente. A avaliação, em ambos estes aspectos, é um tópico ao qual se dedica bastante atenção nas coordenações das quatro disciplinas de Espanhol, as quais, além de realizarem avaliações diagnósticas, formativas e somativas, elaboram materiais didáticos autônomos, empregam outros e prescrevem as sequências de assuntos e os padrões de desempenho a serem atingidos.

Além dos aspectos acima abordados sobre a avaliação, pode-se observar que a verificação da aprendizagem dos discentes representa uma das formas de uso do conhecimento pedagógico do conteúdo, pois requer um domínio do conteúdo e dos processos que são específicos para cada disciplina, de acordo com Shulman (2014). Acrescente-se que “compreender o que um aluno compreende exigirá um profundo domínio do conteúdo e dos processos de aprendizagem; representa outra maneira de observar o conhecimento didático do conteúdo de um determinado professor” (MONTERO, 2001, p.204). Esta última faceta levantada pela autora, o da avaliação do trabalho do docente, pode revelar-se bastante útil

para a análise das respostas dos professores de Espanhol da AMAN sobre suas compreensões acerca das avaliações efetuadas. Para ambos os autores acima mencionados, a avaliação também está ligada à reflexão, atividade seguinte do modelo de raciocínio pedagógico.

A reflexão, de acordo com Shulman (2014), é um conjunto de processos de revisão que abarca, no âmbito do raciocínio pedagógico de um docente, a análise crítica e a reconstrução do próprio desempenho, a fim de fundamentar suas explicações nas próprias experiências, com base na memória ou até mesmo com o suporte de dispositivos de registro. Algumas das questões que podem advir da reflexão são “Quais eram nossos objetivos?”, bem como “O que conseguimos?”, e “Por quê?”, reflete Montero (2001, p. 204) acerca desta questão. Tal atividade e os aspectos a ela conectados serão bastante enfocados ao longo da pesquisa com os docentes de Espanhol, por sua inerente ligação com as percepções a serem investigadas.

Apoiando-se em outro trabalho de Shulman (1993), Montero (2001) acresce às suas observações que esta etapa da reflexão refere-se especificamente a uma *reflexão sobre a experiência*, distinguindo-se das demais reflexões que ocorrem ao longo das etapas do raciocínio pedagógico, como, por exemplo: a *reflexão para a ação*, que ocorre nas etapas de compreensão e transformação; a *reflexão na ação*, na etapa da instrução; e a *reflexão sobre a ação*, na avaliação do ensino. A relevância de estabelecer-se esta distinção se dá no exame da assertiva de que “não aprendemos com a experiência, aprendemos com a reflexão sobre a nossa experiência” (SHULMAN, 1993, p. 60, *apud* MONTERO, 2001, p. 205).

Ainda com relação à etapa da reflexão, e extrapolando os limites impostos pelos objetivos desta pesquisa, acrescenta-se que Nelson (1993, *apud* DAY, 2001, p. 87) também se refere à “aprendizagem através da reflexão sobre a prática”, como um dos temas relacionados à construção do seu “eu” profissional: a realização no ensino, os relacionamentos com os colegas, a vontade de ir além do cumprimento do dever, a satisfação com o sucesso dos alunos e a já citada aprendizagem reflexiva, a partir da prática, aspectos que podem revelar-se, ainda que indiretamente, nas respostas dos professores sobre seu conhecimento profissional.

Finalmente, a última das atividades do raciocínio pedagógico, a qual também é a primeira de um novo ciclo, é a nova compreensão acerca dos conteúdos, dos processos e propósitos do ensino e até mesmo dos discentes. Esta atividade, segundo Shulman (2014), é um momento de descoberta nunca consolidado e que requer estratégias específicas de documentação, análise e discussão para que possa efetivamente ocorrer. Esta nova compreensão também pode ser considerada como uma das possíveis decorrências da análise

dos resultados obtidos nesta pesquisa acerca das compreensões dos docentes de Espanhol da AMAN, uma vez que este trabalho se propõe a contribuir para esta descoberta.

Pode-se concluir parcialmente, findo o exame do modelo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2014), que a compreensão das etapas acima descritas possivelmente contribua para a investigação sobre as percepções dos docentes de Espanhol acerca das influências do exercício da docência neste estabelecimento de ensino sobre seu conhecimento profissional.

2.4 Como os Professores Aprendem

Também são considerados fundamentos pedagógicos desta dissertação as ideias elaboradas por Shulman e Shulman (2016) sobre as maneiras pelas quais ocorre o aprendizado dos professores. Estes autores concebem uma estrutura conceitual que se destina a aprofundar o entendimento acadêmico sobre os modos pelos quais os docentes aprendem e se desenvolvem, em diferentes comunidades e contextos, estrutura esta que se pretende utilizar para aprofundar a compreensão de como os professores de Espanhol da AMAN percebem as influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional.

Os autores fundamentam a necessidade desta concepção com base em percepções advindas de pesquisas anteriores, nas quais estes perceberam “quão diferentes entre si eram os professores com os quais trabalhávamos, e especialmente o quanto eles variavam com relação à facilidade ou à dificuldade com que essas novas ideias eram aceitas e postas em prática em seu ambiente de trabalho” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 121). Efetivamente, a partir da experiência prévia do autor como docente na AMAN, é possível afirmar que os professores se apropriam de novas ideias de formas bastante diversas, além de possuírem estilos e condutas bastante diferentes em sala, por mais que os conteúdos e os padrões de desempenho sejam previamente organizados e estabelecidos.

Estes pesquisadores conceituam um professor competente como alguém que é “membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 123). A partir deste pressuposto, elaboram um modelo – que pode revelar-se útil para os fins a que se destina este projeto de pesquisa – em que as características da aprendizagem docente que emergem no processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um professor competente são: *visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade*.

É no exame destas características e na sua intercalação que, na visão dos autores, estaria a chave para descrever mais precisamente o conhecimento profissional dos professores, o que poderá ser aplicável em diferentes contextos educacionais como, por exemplo, o de ensino de Espanhol na AMAN. Em outros termos, o foco desta conceituação é apreender as estruturas teóricas que subjazem ao aprendizado e ao desenvolvimento profissional de professores, o que pode, no decorrer desta pesquisa, contribuir para a compreensão das percepções que os docentes da Cadeira de Espanhol possuem sobre seu conhecimento profissional.

Neste modelo, a *visão* está ligada ao preparo, à maturidade do docente para perceber-se imerso em uma comunidade de aprendizagem. Por sua vez, a *motivação* refere-se à disposição para despender energia em prol da sua prática docente (em prol do ensino de Espanhol, por exemplo). A próxima categoria trata da *compreensão* de conceitos e princípios necessários para implementar o ensino. Esta efetivação se dá pela *prática*, estando intimamente ligada à capacidade de fazer, de engajar-se nas atividades docentes e na capacidade de aprender com as experiências próprias ou alheias. Capacidade esta que advém da *reflexão* ativa sobre suas ações e consequências. Finalmente, a última categoria trata da capacidade e da experiência necessárias ao docente para formar ou mesmo inserir-se em uma *comunidade* de aprendizagem, a qual pode ser compreendida em diversas dimensões: *micro* – nas salas de aula de Espanhol da AMAN, por exemplo; *midi*, na Cadeira de Espanhol; *mini*, considerando-se toda a instituição de ensino; e *macro*, na própria profissão de docente militar deste idioma.

As características de *compreensão*, *prática* e de *reflexão* da aprendizagem docente remetem a um trabalho anterior de Shulman (2014), em que representam parte do ciclo de atividades que caracteriza sua proposta de modelo para o raciocínio e a ação pedagógicos (compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão). Destas categorias (*compreensão*, *prática*, *reflexão*), a de *compreensão* reveste-se de um especial interesse para os fins desta pesquisa, pois, de sua descrição, pretende-se extrair diversos elementos para o exame da percepção que os professores de Língua Espanhola da AMAN têm sobre seu conhecimento profissional. Com base em Shulman e Shulman (2016, p. 127) e adaptados para os propósitos desta pesquisa, estes elementos são:

- um grau de domínio do conhecimento do conteúdo pedagógico em Língua Espanhola que permita construir uma comunidade de professores em constante aprendizado, o qual foi contextualizado a partir do original “conhecimento do conteúdo pedagógico para colocar em prática uma comunidade de aprendizes”;

- uma compreensão dos princípios pedagógicos e do currículo de Espanhol, de maneira profunda, flexível e geradora, baseada na “compreensão do currículo (que inclui onde podem ser estabelecidas as junções entre os tópicos disciplinares e interdisciplinares [...])”;
- o conhecimento disciplinar, de conteúdo e contextualizado deste idioma para fins específicos, advindo do elemento “conhecimento disciplinar/de conteúdo/interdisciplinar”;
- a avaliação da aprendizagem que ocorre em sala de aula, na interação entre os cadetes e no desenvolvimento resultante deste ensino, gerada a partir da “avaliação de aprendizagem em sala de aula”;
- a capacidade de distinguir práticas de ensino compatíveis ou não com a comunidade de aprendizagem constituída pela Cadeira de Espanhol, no âmbito da AMAN, deliberada a partir de “conhecimento de casos em múltiplas instâncias e práticas”;
- a organização e gestão das salas de aula de Espanhol (tanto proativa como reativa, com foco especial na compreensão dos princípios de múltiplas formas de trabalhos em grupo realizados pelos cadetes durante o desenvolvimento dos conteúdos), com base na “organização e gestão de sala de aula (tanto proativa como reativa, com foco especial na compreensão dos princípios de múltiplas formas de trabalho em grupo)”;
- o entendimento acerca dos cadetes sob uma perspectiva de desenvolvimento integral, baseado na necessidade de “entender os alunos intelectual, social, cultural e pessoalmente com uma perspectiva de desenvolvimento integral”; e
- a percepção sobre sua inserção em diversos níveis de comunidade competente: micro – na sala de aula; midi – na Cadeira de Espanhol; mini – na AMAN; e macro – na própria profissão, a partir do elemento referente à inserção em uma “comunidade competente: micro – na sala de aula; midi – na escola ou rede de escolas; mini – na comunidade local; macro – na profissão ou dentro do contexto mais amplo de esforços de reforma nas políticas públicas”.

Faz-se patente que os elementos acima descritos também se combinam com o conhecimento pedagógico do conteúdo proposto por Shulman, quando trata das categorias para a base do conhecimento docente (Shulman, 2014). Propõe-se, por conseguinte, que sirvam como indicadores, no âmbito desta dissertação, sobre os níveis de desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores de Espanhol, de acordo com suas próprias percepções. Em outras palavras, pretende-se que a *compreensão* e a *reflexão* sobre a *prática* dos próprios docentes venham à tona, por intermédio da presente investigação.

Aprofundando-se, sob outra perspectiva, alguns dos elementos acima descritos, acrescentem-se as ideias de Day (2001) a eles concernentes. Este autor, ao discorrer sobre as condições de trabalho dos professores (enfocando as salas de aula, as culturas e a liderança), dá algumas pistas que podem contribuir para os objetivos desta dissertação. Para Day (2001), o trabalho em sala de aula, por exemplo, tende a ser mais efetivo quando a quantidade de alunos é menor, mas isso por si só não basta.

Na sua visão, faz-se também necessário que o profissional se sinta valorizado, que se empenhe em aprimorar seu conhecimento, bem como que a cultura da escola favoreça seu desenvolvimento e facilite o trabalho em bases colaborativas. Ademais, as lideranças educativas “têm um papel crucial na criação de culturas de aprendizagem profissional que encorajem os professores a empenharem-se de forma sistemática, numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal, isoladamente e com outros” (DAY, 2001, p. 144). É possível inferir-se que, na sua visão, estes aspectos estão firmemente conectados, o que poderá ser corroborado por intermédio da análise dos dados coletados nesta pesquisa.

Diversos destes aspectos acima elencados podem emergir das respostas dos professores de Espanhol da AMAN às questões a eles direcionadas sobre seu conhecimento profissional, pois, no cerne dos já citados elementos propostos por Shulman e Shulman (2016) também se podem entrever as considerações de Day (2001) a este respeito, o que pode contribuir de forma significativa para os objetivos desta pesquisa.

2.5 O Conhecimento da Matéria para o Ensino

No tópico anterior desta revisão, foram examinadas as maneiras pelas quais ocorre o aprendizado dos docentes, com base nas ideias de Shulman e Shulman (2016), complementadas por Day (2001). Deste exame, extraiu-se uma estrutura conceitual da qual emergiu a *compreensão* dos conceitos e princípios necessários para implementar o ensino, a qual se revelou de especial aplicabilidade para embasar a investigação acerca do que os professores de Língua Espanhola da Academia Militar percebem sobre seu conhecimento profissional. Passa-se, agora, a focar outro aspecto bastante conexo à *compreensão* já citada: o conhecimento da matéria que é necessário ao docente para que ocorra o ensino.

Assim, outros fundamentos pedagógicos deste projeto residem nas ideias expostas por Grossman, Wilson e Shulman (2005) acerca das quatro dimensões que sobressaem do conhecimento da matéria para o ensino: conhecimento do conteúdo, conhecimento

substantivo, conhecimento sintático e crenças sobre a matéria, as quais podem contribuir para aprimorar o enfrentamento ao desafio comum a todos os docentes (nos quais obviamente se incluem os professores de Espanhol da AMAN), o de transformar seu conhecimento em uma forma de conhecimento que seja específica para a tarefa de ensinar e, desta forma, o mais apropriada possível aos estudantes.

A importância de se investigar tais dimensões, de acordo com estes autores, também reside na conclusão de diversos estudos levados a cabo no âmbito do projeto de desenvolvimento do conhecimento em uma profissão, na Universidade de Stanford (1985-1988). Uma destas conclusões foi que “o conhecimento da matéria pelos professores afetava ao conteúdo e o processo de ensino, influenciando por sua vez no que e como os professores ensinam” (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 8). Esta inter-relação conhecimento docente e processo de ensino poderá ser examinada ao longo desta pesquisa, com base nos também já citados elementos que constituem a *compreensão* dos conceitos e princípios necessários para a efetivação da matéria (SHULMAN; SHULMAN, 2016).

Grossman, Wilson e Shulman (2005) também sugerem, em busca dos fundamentos do conhecimento da matéria que os professores necessitam possuir, que as dimensões (conhecimento do conteúdo, conhecimento substantivo, conhecimento sintático e crenças sobre a matéria) possam influir no ensino e na aprendizagem docente. Para que embasem melhor as noções a partir das quais a percepção dos professores de Espanhol possa ser mais bem compreendida, faz-se necessário que cada uma destas dimensões sejam examinadas.

A primeira destas dimensões refere-se ao conhecimento do conteúdo propriamente dito, podendo facilmente confundir-se com o conhecimento da matéria, da qual é a face mais visível. Se, por um lado, pode-se perceber a falta de clareza desta dimensão quando se tenta defini-la, por outro se pode delimitá-la como um composto de “informação objetiva, organização de princípios e conceitos centrais” (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 10). Esta delimitação ficará mais clara ao longo da pesquisa, dentre outros aspectos, com o exame dos Planos de Disciplina que balizam o ensino das disciplinas de Espanhol na AMAN.

O interessante desta elaboração referente ao conhecimento do conteúdo é que, de acordo com os autores, muitas vezes os professores são exigidos a ensinar sobre conteúdos sobre os quais pouco ou mesmo nada conhecem. E que este grau maior ou menor de domínio do conteúdo influencia diretamente no estilo de ensino do professor. Um exemplo que pode vir a revelar-se útil para os fins desta pesquisa é o que Grossman, Wilson e Shulman (2005) dão sobre uma professora de idiomas que, ao ensinar gramática (da qual não se sentia em pleno

domínio), conduzia muito rápido a revisão das tarefas, evitando perguntas difíceis que pudessem surgir. Quando tratava sobre outros aspectos do conteúdo, no entanto, seu estilo mudava completamente, e ela insistia em discussões abertas e recebia bem as perguntas e comentários de seus alunos. Há a possibilidade de que na elaboração dos casos de ensino por parte dos docentes participantes desta pesquisa também surjam relatos deste teor.

A segunda dimensão tratada é o conhecimento substantivo, o qual inclui os marcos exploratórios ou paradigmas usados tanto para guiar a pesquisa no campo da matéria quanto para dar sentido aos dados obtidos (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). Estes autores defendem que, seja tácito ou explícito, o conhecimento das estruturas substantivas tem importantes implicações para o que e como os professores ensinam. Ainda segundo eles, o problema é que nem sempre a formação destes docentes contempla de maneira adequada a necessária profundidade para que estes possam dominar esta dimensão do conhecimento, limitando-se a seguir os paradigmas subjacentes aos conteúdos estudados. Tal dimensão poderá ser vislumbrada no exame da coerência e do grau de elaboração que os participantes da pesquisa apresentarem ao longo do questionário, o qual versará sobre diversos elementos constituintes da sua compreensão dos princípios necessários para o ensino de Espanhol.

A definição de conhecimento substantivo elaborada pelos autores acima citados possui pontos em comum com o conceito homônimo elaborado por Vaillant e Marcelo (2012), para quem tal conceito também se refere aos conhecimentos inerentes à matéria. De maneira também análoga a estes últimos pesquisadores e com base no raciocínio de que conhecer as estruturas substantivas de uma disciplina seja necessário, porém não suficiente para a compreensão do conhecimento da matéria para o ensino, chega-se à terceira das suas dimensões, a do conhecimento sintático (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). Esta dimensão abarca as formas como o novo conhecimento é introduzido no campo de estudos, como no ensino de Espanhol na AMAN, por exemplo. Esta articulação também é aludida por Vaillant e Marcelo (2012), segundo os quais o conhecimento sintático explicita a articulação que o professor faz com os paradigmas de pesquisa da sua disciplina.

Outra das implicações do grau de domínio do docente sobre a dimensão do conhecimento sintático está na maior ou menor facilidade que o professor terá em adquirir um novo conhecimento de forma responsável e crítica (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). Pretende-se que a validade desta assertiva possa ser verificada na análise dos dados acerca das compreensões dos professores da Cadeira de Espanhol da AMAN.

Por fim, os autores apresentam uma última dimensão, a qual vai somar-se às demais (conhecimento do conteúdo, conhecimento substantivo e conhecimento sintático), de maneira não menos impactante para o conhecimento da matéria para o ensino: as crenças sobre a matéria que os professores possuem, uma vez que estas muitas vezes são por eles tratadas como conhecimento, afetando poderosamente o seu ensino (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). Estima-se, preliminarmente, que a análise dos dados obtidos por intermédio do questionário a ser aplicado junto aos professores de Espanhol da AMAN possa contribuir para desvelar adequadamente a última destas dimensões.

A dimensão das crenças sobre a matéria diz respeito ao que os docentes pensam sobre o ensino, como aprendem a partir de suas experiências e como se conduzem nas aulas. Estas crenças diferem do conhecimento justamente por terem um caráter mais afetivo e pessoal e estarem mais abertas ao debate. De acordo com Grossman, Wilson e Shulman (2005), as crenças que um professor possui sobre a matéria sempre agem como um poderoso filtro para o que e o como este docente vai ensinar. A importância do reconhecimento desta dimensão para o ensino de Espanhol na AMAN reside no possível impacto que ela possui sobre o ensino deste idioma, o que poderá ser mais bem elucidado ao longo desta investigação.

2.6 Geradores de Especificidade da Função Docente

Após a revisão e a contextualização acerca dos construtos de Grossman, Wilson e Shulman (2005) sobre o conhecimento da matéria necessário para que o professor efetive o ensino, do qual se extraíram as dimensões deste conhecimento que influem no que e como este docente leciona, passa-se agora investigar o que caracteriza, o que realmente distingue o conhecimento profissional de um professor. Pretende-se que esta distinção seja de grande utilidade para que se compreenda a especificidade das respostas coletadas junto aos professores de Espanhol da AMAN ao longo desta pesquisa.

Desta maneira, os fundamentos pedagógicos desta pesquisa se amparam também na proposta de Roldão (2007) para os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente, os quais se percebem como de grande potencial para os propósitos desta pesquisa, a qual visa analisar as compreensões dos professores de Espanhol da Academia Militar acerca das influências dos trabalhos como docentes sobre seu conhecimento profissional.

Inicialmente, a autora propõe-se a buscar respostas para a questão do que é um professor, assim como o que o distingue de outros profissionais. Roldão (2007) parte do

princípio que a ação de ensinar é um distintivo da docência, mas problematiza justamente os sentidos que esta ação assume, em uma tensão profunda entre a posição mais tradicional e estreita de “professar um saber”, e a mais pedagógica e alargada, de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 94), o que pode ser traduzido para o caso concreto da AMAN como “fazer com que os cadetes saibam empregar a Língua Espanhola”.

A autora defende que esta dialética, embora historicamente relevante, já se encontra ultrapassada, pois o ensino visto como simples transmissão de conhecimento deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo, no contexto de um mundo globalizado e com crescente acesso à informação, no qual se insere o cenário educacional objeto desta pesquisa, o de ensino de Espanhol na Academia Militar das Agulhas Negras. Embora reconheça a dificuldade de clarificar a especificidade do conhecimento profissional docente como decorrente da própria complexidade da função, Roldão (2007) alinha-se com a interpretação de que ensinar, na contemporaneidade, seja um conceito de dupla transitividade e mediação, fazendo *aprender alguma coisa* (como a Língua Espanhola, na temática aqui desenvolvida) e *fazendo aprender a alguém* (no caso, aos cadetes da AMAN).

Roldão (2007) dialoga com diversos autores (Montero, Shulman, Schön, Stenhouse e Fenstermacher, dentre outros) sobre a temática da investigação do conhecimento profissional docente, concluindo que é necessário, por um lado, desvelar epistemologicamente a natureza teórica deste conhecimento, desmontando seus componentes e, por outro, reconhecer a valia da epistemologia da prática, refletindo sobre a ação de ensinar (ROLDÃO, 2007). Com relação a este desvelamento epistemológico, pode-se estabelecer o diálogo entre a autora e Shulman (2014), o qual caracteriza, dentre outras, a sabedoria adquirida com a prática como fonte para a base do conhecimento dos docentes (fonte esta, no caso da presente investigação, a ser mais bem estabelecida a partir das percepções dos professores de Espanhol da AMAN).

A autora se propõe a avançar para além das concepções anteriormente expostas, elaborando aspectos capazes de agregá-las e de gerar fatores de distinção do conhecimento profissional docente. Estes geradores de especificidade, de acordo com Roldão (2007), são a natureza compósita deste conhecimento, a capacidade analítica, sua natureza mobilizadora e interrogativa, a meta-análise e a comunicabilidade e circulação, cujo exame mais detido, a seguir realizado, em muito poderá colaborar para os propósitos deste projeto, servindo, inclusive, como base para as análises das compreensões dos docentes de Espanhol da AMAN.

A natureza compósita do conhecimento é formada por lógicas conceitualmente incorporadoras, contrastando com uma natureza que possa simplesmente compor-se por

lógicas integradas. Roldão (2007) ilustra este gerador de especificidade com base em Shulman, esclarecendo que o conhecimento didático do conteúdo inclui, modifica e se transforma a partir do conhecimento de conteúdo. Desta forma, há uma transformação, uma mútua incorporação que transcende a mera adição ou aplicação de conhecimentos. Aplicando-se esta ideia à temática da presente pesquisa, pode-se afirmar que, quando o professor de Espanhol realiza estudos mais profundos esta língua, a elas podem se incorporar – não somente como conteúdo, mas também à forma com que suas aulas são ministradas.

Aplicando-se esta mesma lógica da natureza compósita à junção do conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico, pode-se, de maneira análoga, aduzir que quando o docente de Espanhol conhece em profundidade as formas de aplicar as teorias afeitas ao ensino deste idioma ele se torna, então, capaz de empregá-las em um determinado conteúdo de aprendizagem, articulando-os (teorias e conteúdo) em uma situação concreta de ensino junto a suas turmas, o que poderá ser verificado, na análise dos dados junto a eles obtidos.

Por sua vez, a capacidade analítica é um gerador de especificidade que se opõe diretamente à tendência de um agir docente rotineiro. Roldão (2007) percebe esta capacidade como uma sobreposição às valências técnicas e criativas, na qual o poder conceituador de uma análise se sustenta tanto nos conhecimentos formais como nos experienciais. A capacidade analítica, portanto, é o que permitiria ao docente de Espanhol da AMAN identificar sentidos e ampliar a potencialidade de ação diante das situações didáticas com as quais se confrontam, o que poderá ser mais bem elucidado no decorrer da análise dos dados coletados nesta pesquisa.

Montero (2001) também se refere ao poder desta análise sistemática, ao enfatizar sua estreita ligação entre o conhecimento e a ação docentes e o fato de que os professores sabem muito mais do que aquilo que podem articular, afirmação esta, que tem o potencial de ser corroborada ao longo desta pesquisa, pois muito dos dados analisados poderão dar mostras, ainda que de maneira indireta, sobre a capacidade de análise que os professores de Espanhol da AMAN possuem sobre sua própria ação dentro e fora das salas de aula.

Outro dos geradores de especificidade é sua natureza mobilizadora e interrogativa (ROLDÃO, 2007). Inicialmente, a dimensão mobilizadora deste gerador refere-se ao significado de ensinar como uma promoção intencional da aprendizagem de alguma coisa para outros, implicando na articulação de elementos diversos num todo complexo. A natureza interrogativa, por seu turno, é uma condição de permanente questionamento por parte do docente com relação ao seu preparo e à sua prática. Projeta-se que este gerador de

especificidade evidencie-se ao longo da análise dos conteúdos a serem elaborados a partir dos professores de Espanhol da AMAN, no contexto deste trabalho.

Relacionada a esta capacidade de questionamento acima mencionada, a meta-análise é outro gerador de especificidade do conhecimento profissional docente, de acordo com Roldão (2007), para quem este conhecimento requer uma postura de distanciamento e autocrítica que inclua uma prática reflexiva e atenta aos conhecimentos formalmente adquiridos e também àqueles advindos da prática. Ao final do questionário a se aplicado aos docentes de Espanhol da AMAN, uma pergunta aberta e a solicitação para que o docente elabore um caso de ensino tentarão apreender esta capacidade reflexiva por parte destes profissionais.

Finalmente, o conjunto comunicabilidade e circulação é o mais distintivo dos geradores de especificidade (ROLDÃO, 2007), pois permite que se discuta a articulação sistemática que emerge da meta-análise dos saberes docentes. Sem este aspecto distintivo, o desenvolvimento da docência ficaria estancado no praticismo historicamente associado a esta profissão, o qual tende a manter ocultos os conhecimentos tácitos que integram o exercício da docência, sendo este precisamente um campo no qual se pretende avançar, por intermédio da análise dos dados a serem colhidos acerca das influências percebidas pelos docentes de Espanhol da AMAN.

É a partir destes geradores de especificidade que Roldão (2007) formula seu conceito sobre a ação de ensinar, como um compósito de saberes formais e experienciais. Esta ação torna-se um saber profissional docente na recriação mobilizadora e transformativa dos atos pedagógicos, misto de arte e técnica cientificamente fundamentadas. Para esta autora, o professor profissional é aquele que “ensina não somente porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 101), assertiva que consubstancia este tópico e que, certamente, será levada em conta na análise a ser efetivada no decorrer desta investigação.

2.7 O Conhecimento Profissional Docente como Objeto de Estudo

Outros fundamentos teóricos desta dissertação encontram-se nas assertivas de Montero (2001) acerca da construção do conhecimento profissional docente e das reflexões advindas do exame desta construção como um objeto de estudo. Estas elaborações fundamentam a análise das compreensões dos docentes participantes sobre seu conhecimento profissional, justamente ao descortinar a possibilidade de tratá-lo como objeto de investigação científica. A autora, inicialmente, constata que há uma polifonia de considerações sobre esta temática. A partir deste reconhecimento prévio sobre a dificuldade da tarefa, propõe-se a buscar

“contribuir para clarificar a variedade de sons presentes na investigação sobre a construção do conhecimento profissional docente” (MONTERO, 2001, p. 9).

Por outro lado, a pesquisadora percebe que tratar o conhecimento profissional dos professores como objeto de estudo pode comportar alguns obstáculos epistemológicos, principalmente por ser esta uma profissão com a qual se considera ter bastante familiaridade, dando por sabido este assunto e pré-julgando o que é e o que faz um docente, fazendo com que a docência termine por ser “desprovida do mistério em que envolvemos aqueles profissionais que não observamos trabalhar tantas vezes como o fizemos com os professores quando fomos alunos” (MONTERO, 2001, p. 9). É possível que alguns dos professores de Espanhol da AMAN, principalmente os que são bacharéis em Ciências Militares e que aprenderam a lidar com este idioma por intermédio de outras fontes que não as licenciaturas em letras-espanhol, façam alguma menção à falta de familiaridade com a aprendizagem formal do idioma, ou seja, percebendo que, se por um lado, a figura de um professor – de maneira genérica – lhes é familiar, a de um professor de Espanhol não é.

Explorando ainda esta questão por outro ângulo, é também possível que outros professores, estes licenciados em Espanhol, se refiram a experiências que tiveram como alunos como uma das influências ao seu conhecimento. Neste sentido, a própria autora pondera que a visão crítica a esta sensação de familiaridade com o objeto de estudo contém uma poderosa contradição, pois este contato prévio é, também, uma rica fonte de conhecimento para que os docentes aprendam a ensinar (MONTERO, 2001).

Identificando os lugares comuns das definições sobre o ensino, Montero (2001, p. 148) cita a ideia de que “para que o ensino aconteça, alguém deve ensinar algo a alguém em algum lugar”, interpretando-a no sentido de que há algo que os professores conhecem que é transmitido a seus alunos em um determinado contexto espaço-temporal. A própria autora, no entanto, em acordo com Shulman, reconhece a limitação inerente a tal afirmação, ao reduzir-se o ensino a uma simples transmissão de conhecimento, aos moldes de um produto, a um aluno passivo. As análises das respostas dos professores de Espanhol da Academia Militar podem extrair alguns resultados que atestem esta correlação entre as concepções de ensino e de papel a ser assumido pelos docentes de Língua Espanhola e os cadetes.

Outro aspecto interessante das ilações de Montero (2001), o qual é objeto de investigação desta dissertação, é que esta autora chama a atenção para outras atividades menos perceptíveis do ensino, como, por exemplo, o planejamento e a avaliação, os quais são realizados com as salas de aula vazias. É possível que, em concordância com esta

pesquisadora, os professores de Espanhol destaquem que, embora tais atividades sejam menos visíveis e socialmente reconhecíveis, sejam fundamentais para seu conhecimento profissional. Desta forma, esta pesquisa também se embasa na ideia de que tais momentos (em que o professor de Espanhol planeja suas aulas e, posteriormente, avalia seus cadetes) sejam “potencialmente mais susceptíveis de ser considerados como oportunidades para a elaboração de conhecimento sobre o ensino pelos professores” (MONTERO, 2001, p. 149).

Estas duas já citadas dificuldades de acomodação conceitual – a de tratar-se o conhecimento profissional dos professores como objeto de estudo e a de definir-se o que é o ensino por estes praticado – fazem parte, de acordo com os conceitos exarados por esta pesquisadora, de uma complexidade ainda maior, pois vivemos em um tempo “caracterizado pelo debilitamento do positivismo, pelo trunfo da hermenêutica, pelos posicionamentos críticos e pela sua insistência na ideologização do conhecimento, pela sociologia do conhecimento... todos eles ingredientes do movimento da pós-modernidade” (MONTERO, 2001, p. 162). É com um olhar atento a esta complexidade, inerente à educação como um todo, incluindo-se aí a praticada em Espanhol na AMAN, que esta investigação se conduz.

Fato é que, para a autora, “o acesso, pelos professores, a uma maior consciência do seu saber profissional implica oportunidades de melhoria profissional e melhoria da prática” (MONTERO, 2001, p. 170). Desta forma, esta pesquisa sobre o conhecimento dos professores de Espanhol transcorre em paralelo à concepção da autora de que a indagação sobre o conhecimento prático dos professores represente, *per se*, o reconhecimento do seu saber profissional. Neste sentido, privilegia-se o saber dos práticos competentes, com modelos surgidos do próprio campo de ensino e caracterizados pela “difícil busca de conceitos guias proporcionados pelo pensamento dos professores sobre a ação” (MONTERO, 2001, p. 170).

Sintetizando-se o apanhado que a autora faz das concepções de Yinger (1994), Calderhead (1988), Grossman (1990) e Marcelo (1998), pode-se afirmar que os termos que constam como componentes do conhecimento prático dos professores englobam o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo, além do conhecimento pedagógico geral, da técnica e do método, do currículo, do contexto, de si mesmo, dos estudantes e de outros atores educacionais (MONTERO, 2001). Componentes estes a serem separadamente iluminados a partir da visão compósita, exarada pelos docentes de Espanhol no decorrer da pesquisa. Inclusive, a autora atribui a Grossman (*apud* MONTERO, 2001) o comentário de que estes termos acima elencados podem ser considerados frutos de análises que separam o que, na realidade, está estreitamente inter-relacionado.

Tratando mais especificamente do denominado conhecimento pedagógico do conteúdo, confirma-se mais uma vez sua característica marcante de situar-se na interseção entre conteúdo e pedagogia, pressupondo, desta forma, “uma aproximação ao que os professores conhecem sobre a sua matéria e como transmitem esse conhecimento na aula” (MONTERO, 2001, p. 194). Algo desta interseção poderá ser examinado por intermédio dos casos de ensino elaborados pelos professores. Também nesta parte da análise dos dados poder-se-á atestar o que diz esta autora quando afirma que a investigação sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo relaciona-se à que trata sobre crenças e concepções dos docentes sobre os propósitos do ensino e sobre seu conhecimento curricular e instrutivo de um conteúdo específico.

Acrescente-se, finalmente, que a busca pela compreensão das percepções dos professores de Língua Espanhola da AMAN também pode amparar-se em Montero (2001), na medida em que esta autora contribui para a distinção entre os aspectos envolvidos na noção do que seja o conhecimento didático do conteúdo. A autora o descreve, a partir das próprias concepções de Shulman, como uma forma de compreensão que os professores possuem (uma “sabedoria dos práticos”), como algo básico para o conhecimento para o ensino e, finalmente, como um processo de raciocínio e ação pedagógica, no qual ocorre uma reflexão na ação docente (SHULMAN, 1993 *apud* MONTERO, 2001).

Finalizando este exame das ideias de Montero (2001) julgadas relevantes para a consecução desta pesquisa, destaque-se que esta acrescenta, ainda, que, “na sua maior parte, os investigadores encontrarão uma grande coerência entre as concepções dos professores acerca do sentido de um tema determinado e sua atividade na aula [...]” (MONTERO, 2001, p. 195). Esta é uma correlação passível de ser apontada por uma análise cuidadosa das respostas de cada um dos membros da Cadeira de Espanhol da AMAN, embora sua verificação *in loco* transcenda aos objetivos propostos por este trabalho.

Encerra-se, pois, com o exame da construção do conhecimento profissional docente como um objeto de estudo, a revisão de literatura desta dissertação, a qual, iniciando-se por diversas ideias atinentes ao desenvolvimento profissional, também abordou a epistemologia do conhecimento dos docentes, as maneiras pelas quais aprendem, o conhecimento da matéria que é necessário para que ocorra o ensino e os geradores de especificidade da função docente. Pretende-se que o atento exame destes tópicos sirva de amparo teórico à finalidade principal desta revisão, que foi a de compor elementos que possam embasar a análise das compreensões dos professores de Língua Espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras acerca das influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional.

3 METODOLOGIA

O objeto de investigação desta pesquisa é a compreensão dos professores de Língua Espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) acerca das influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional.

A metodologia da presente dissertação seguiu como procedimento técnico o estudo de campo (GIL, 2002), focalizando a comunidade de trabalho formada pelos integrantes da Cadeira de Espanhol da AMAN. Este estudo foi efetivado com vistas a apreender as percepções destes professores de língua Espanhola, por intermédio de um questionário semiaberto e do pedido de elaboração de um caso de ensino.

A seguir, são descritas a abordagem seguida e a população examinada, bem como são apresentados e detalhados os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Na sequência, são expostos os procedimentos utilizados para a coleta e a análise dos dados desta pesquisa.

3.1 Abordagem

Esta pesquisa foi efetuada por intermédio da abordagem qualitativa, por pretender levar em conta a perspectiva, a subjetividade e a vivência dos participantes (oito professores de Língua Espanhola da AMAN) para atingir seus objetivos. Desta forma, tal abordagem buscou levar em conta as características enunciadas por Bogdan e Biklen (1994), apresentando o próprio ambiente natural (da Cadeira de Espanhol) como fonte direta de dados, envolvendo a obtenção de dados descritivos sobre os elementos da compreensão dos docentes participantes, enfatizando mais o processo do que o produto do ensino de Espanhol na AMAN e preocupando-se em retratar a perspectiva destes professores.

Procedeu-se também uma análise documental nos textos curriculares que embasam o ensino na AMAN e, principalmente, na Cadeira de Espanhol, de maneira a complementar os dados obtidos, desvelar aspectos complementares e possibilitar a compreensão do contexto afeto à temática desta pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Haja vista a proximidade profissional do pesquisador com os sujeitos investigados, a análise realizada se embasou na pesquisa em Gatti e André (2010), para as quais a abordagem qualitativa permite que se busque interpretar e descobrir os objetos investigados, ao mesmo tempo em que se assume a falta de neutralidade do pesquisador, pois se considera que, em uma pesquisa científica como esta, a qual se insere no contexto do ensino de Espanhol para

fins militares e é realizada por um militar que também atua como professor na mesma instituição de ensino, a AMAN, fatos e valores sejam indissociáveis.

O enfoque da aprendizagem por parte dos professores de Espanhol ilumina o caminho para a análise das compreensões sobre as influências que seu conhecimento profissional recebe por parte do trabalho docente. Este enfoque pode ser embasado, dentre outros autores, em Marcelo (2009a, 2009b, 2013), para quem a aprendizagem docente é historicamente construída, dialogando com os próprios professores e com os conhecimentos e experiências de outros docentes.

3.2 População

A população examinada nesta pesquisa é composta pelos docentes da Cadeira de Espanhol da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Tal população constituiu-se, em 2017 (ano em que os dados foram coletados), por oito professores, dos quais dois são oficiais de carreira formados pela própria AMAN, um pela Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx)¹² e cinco são oficiais temporários. Estes últimos podem permanecer no Exército como oficiais por um período máximo de oito anos.

3.3 Instrumentos para Coleta de Dados

Para atingir os fins aos quais se propôs esta pesquisa, foram utilizados como instrumentos para coleta de dados um questionário e um pedido para composição de casos de ensino. O primeiro destes instrumentos, o questionário, foi composto por perguntas abertas e fechadas, sendo preparado para obter respostas individuais por parte dos professores de Espanhol da AMAN. O segundo instrumento, por sua vez, solicitou a cada um dos oito professores pesquisados que narrasse um caso de ensino, contendo um episódio ocorrido em sala de aula durante seu trabalho de docência na Academia Militar.

Nos tópicos a seguir, são detalhados ambos os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa, o questionário e o pedido de elaboração de um caso de ensino.

¹² Mais informações sobre a EsFCEEx podem ser obtidas no endereço eletrônico <http://www.esfcex.ensino.eb.br/>

3.3.1 Questionário (1ª parte da coleta de dados)

O emprego de questionários no contexto desta pesquisa teve por objetivo, dentre outros, diminuir o risco de eventuais distorções advindas de uma maior interação presencial com o pesquisador (caso o instrumento escolhido fosse a entrevista, por exemplo). Leve-se em conta que o pesquisador também é docente desta Instituição e companheiro no trabalho cotidiano dos professores pesquisados, além de possuir ascendência funcional sobre estes.

Levou-se em conta, também, como base para a decisão de terem sido empregados questionários o fato de que o universo desses professores pode ser considerado, *a priori*, como relativamente homogêneo, haja vista serem militares, companheiros de Cátedra, trabalharem todos sob um regime de dedicação exclusiva e compartilharem, portanto, uma base comum de entendimento acerca dos trabalhos docentes efetuados no âmbito deste grupo. Acrescente-se, ainda, que o relativo anonimato advindo do preenchimento dos questionários, se comparado com a exposição advinda das entrevistas, também pode colaborar para que as respostas obtidas possam ser replicadas em futuras pesquisas (elaboradas inclusive por diferentes pesquisadores), sendo os docentes identificados por letras (A, B, C, [...] e H), à medida que seus questionários iam sendo devolvidos ao pesquisador.

A fim de diminuir-se eventuais desvantagens da aplicação de questionário, relativas à disponibilidade e completude das respostas dos docentes de Espanhol, foi combinado previamente com cada professor o melhor horário e local para o seu preenchimento, buscando a melhor disposição possível destes participantes em prover as respostas solicitadas. Desta forma, seguindo-se a conceituação de Santos (2003), a aplicação do questionário foi feita parcialmente de forma direta (na explicação prévia dos objetivos do estudo e tirada de eventuais dúvidas) e, parcialmente, de forma indireta (no preenchimento em si das respostas).

Também com a finalidade de refinar a clareza e efetividade das perguntas do questionário, este foi exposto previamente e em duas etapas, na primeira e na segunda semana de outubro de 2017, a docentes de Língua Portuguesa e Inglesa da AMAN, solicitando suas opiniões e sugestões, de forma a reescrever ou mesmo reelaborar as questões no que estas não se mostrassem adequadas, pertinentes ou facilmente compreensíveis. Com este pré-teste, objetivou-se a possibilidade “melhorar, cortar e incluir questões, após conhecer os resultados práticos” (SANTOS, 2003, p. 236).

Após este pré-teste, diversas modificações foram realizadas no questionário, advindas das observações dos cinco professores que o realizaram, em duas diferentes etapas. Na

primeira delas, as sugestões dos dois docentes convidados (um de Língua Portuguesa e outro de Língua Inglesa), após analisarem o questionário, foram relativas ao uso recorrente de termos acadêmicos, os quais foram substituídos, empregando uma linguagem mais dialógica e que permitisse um melhor entendimento por parte dos colaboradores quanto às intenções das perguntas realizadas. Também foram retirados alguns elementos puramente teóricos, como, por exemplo, a explicitação da base teórica que amparou a confecção das questões, a qual foi considerada não essencial para a compreensão e o preenchimento da pesquisa.

Além destas breves alterações, alguns termos foram adaptados, a fim de evitar-se a confusão entre seus significados. Por exemplo, haja vista a pesquisa envolver docentes militares, o termo “conhecimento profissional”, ligado aos conhecimentos docentes (objeto da pesquisa) foi modificado para “conhecimento profissional docente” a fim de que não houvesse um entendimento equivocado por parte dos respondentes, como sendo “conhecimento profissional militar”.

Na segunda etapa do pré-teste, por sua vez, outros três docentes de Língua Inglesa responderam o questionário já previamente modificado por intermédio do acolhimento das sugestões recebidas na primeira etapa. O alto nível descritivo, de pertinência e de reflexão obtido nas respostas evidenciou a compreensão do que estava sendo perguntado e validou a montagem do instrumento. Outra consequência do pré-teste foi a de prover o pesquisador de mais experiência quanto ao melhor momento para a aplicação do instrumento, pois, por exemplo, as datas inicialmente previstas (meados de outubro de 2017) tiveram que ser alteradas, em função de duas correções quase que consecutivas de provas por parte dos professores de Espanhol. Desta forma, um dos subprodutos do pré-teste foi angariar-se uma maior flexibilidade na coleta dos dados necessários para esta pesquisa, além de garantir-se uma melhor compreensão acerca das respostas às perguntas elaboradas. Adicionalmente, potencializou-se a obtenção de dados não disponíveis em fontes documentais, conforme os preceitos emitidos por Lakatos e Marconi (1990).

Conforme já mencionado, o questionário teve por objetivo obter dados para a consecução desta pesquisa. Propôs-se que suas questões tivessem como base os elementos elaborados por Shulman e Shulman (2016) sobre a compreensão dos docentes acerca das maneiras como ocorre seu aprendizado (já descritos no item 2.4 *Como os Professores Aprendem* desta dissertação), sendo efetivado por nove grupos de questões fechadas e abertas, constituídas por 47 perguntas (12 fechadas e 35 abertas).

Inicialmente, um conjunto predominantemente composto por perguntas fechadas direcionou-se para a obtenção de dados relativos à formação acadêmica, às atividades imersivas em língua Espanhola, ao tempo de docência e à autoavaliação dos níveis de proficiência dos professores de Espanhol da AMAN.

Posteriormente, foram apresentados no questionário os demais conjuntos de questões, agora predominantemente compostos por perguntas abertas, as quais “não ficam restritas às escolhas de categorias feitas pelo pesquisador, como nas respostas a perguntas fechadas. Por isso, elas propiciam um fácil acesso à compreensão espontânea dos respondentes com relação ao objeto em questão” (BAUER; GASKELL, 2010, p. 416).

De uma maneira geral, cada questão aberta do questionário subdividiu-se em três partes. A primeira destas partes indagou o docente sobre o grau de envolvimento que considerava ter com relação aos seguintes aspectos: planejamentos das disciplinas, confecção de materiais didáticos, atividades contextualizadas, elaboração de avaliações, desenvolvimento das habilidades linguísticas dos cadetes, formulação das práticas de ensino, aplicação destas práticas, organização e gestão das aulas, desenvolvimento integral dos alunos, inserção/atuação em sala de aula, na Cadeira de Espanhol, na AMAN e na profissão docente.

A segunda parte de cada grupo de questões, por sua vez, pediu que o docente complementasse a respectiva resposta, evidenciando suas compreensões de como era sua atuação em cada um dos aspectos já citados. A terceira parte, por seu turno, enfocou a percepção que cada docente tinha sobre as mudanças em seus conhecimentos profissionais, com relação ao aspecto investigado.

Detalhando a organização e as finalidades acima aludidas – no que tange aos conjuntos de questões elaborados para a coleta de dados desta pesquisa – acrescenta-se que o referido questionário iniciou-se, em uma primeira parte, com uma breve mensagem aos docentes de Espanhol da AMAN, tratando dos dados gerais, objetivos e bases utilizadas para a pesquisa e para a confecção deste instrumento.

O primeiro conjunto de questões teve por finalidade, conforme já mencionado, registrar as experiências acadêmicas destes docentes, suas atividades imersivas em língua Espanhola, tempo de docência, uma autoavaliação sobre os níveis de proficiência neste idioma e, finalmente, apreender sua compreensão sobre as razões das alterações e/ou manutenções nos seus níveis de proficiência atuais e as de quando iniciaram sua docência na AMAN.

O segundo conjunto de perguntas, por sua vez, objetivou desvelar a compreensão que os docentes possuem sobre os princípios pedagógicos e o currículo de Espanhol, de maneira

profunda, flexível e geradora. Estas perguntas enfocaram, inicialmente, seu grau de envolvimento nos planejamentos dos períodos das aulas, planos de disciplina e planos de aula. Em seguida, pediu-se uma descrição desta participação e, na sequência, que fossem expostas as mudanças percebidas nos seus conhecimentos profissionais, relacionadas às suas oportunidades de participação nos planejamentos da Cadeira de Espanhol.

O grupo seguinte de questões, iniciada de maneira similar às anteriores, abarcou os mudanças nos conhecimentos profissionais dos docentes, considerando o antes e o depois de participar da confecção de materiais didáticos na Cadeira de Espanhol (apostilas, conteúdos, exercícios, jogos etc.) e de atividades contextualizadas, tais como os trabalhos da Cadeira de Espanhol junto a outras disciplinas da Divisão de Ensino e/ou do Corpo de Cadetes, em aulas, avaliações ou atividades no campo de instrução da AMAN.

O quarto conjunto de questões teve por objetivo focar como os docentes, de forma sintética, compreendem a influência dos trabalhos relativos à aplicação e correção das avaliações (somativas, formativas e diagnósticas) e das retificações da aprendizagem de Língua Espanhola na AMAN no desenvolvimento dos seus conhecimentos profissionais.

O conjunto subsequente, por sua vez, examinou a percepção que os professores têm sobre as mudanças nos seus conhecimentos profissionais relacionadas às práticas de ensino que ocorrem na Cadeira de Espanhol, o que envolve também desvelar a sua capacidade de distinguir práticas de ensino compatíveis ou não com uma aprendizagem significativa.

O sexto conjunto de questões investigou as mudanças nos conhecimentos dos docentes no tocante à organização e gestão das salas de aula de Espanhol, tanto proativa como reativa, com foco especial na compreensão dos princípios das múltiplas formas de trabalho em grupo por parte dos cadetes, durante o desenvolvimento dos conteúdos das aulas.

Em resumo, o sétimo conjunto de questões, teve por objetivo elucidar os contrastes que os professores de Espanhol percebem nos seus conhecimentos profissionais, advindos da sua atuação em prol do desenvolvimento integral dos cadetes, no decorrer das disciplinas de Espanhol, nas suas dimensões intelectual, social, cultural, pessoal e profissional.

Considerou-se, para os fins desta pesquisa, que os sete conjuntos de perguntas acima mencionados já exploravam suficientemente as compreensões dos professores sobre seus conhecimentos profissionais, no tocante ao seu trabalho em sala de aula e na Cadeira de Espanhol. Desta forma, o oitavo grupo de perguntas buscou ampliar este escopo e captar o entendimento dos professores sobre sua inserção (atuação) em outro nível de comunidade competente: no da própria instituição de ensino, a AMAN.

Ao final do questionário, uma última pergunta foi realizada, no intuito de oferecer um espaço para que o docente pudesse complementar as respostas anteriores ou acrescentar alguma informação que julgasse relevante sobre esta ou outras temáticas afins. Desta forma, encerraram-se os conjuntos de questões, por intermédio das quais se buscou uma compreensão mais abrangente no que se refere às percepções que os professores de Língua Espanhola da AMAN possuem acerca das influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional.

3.3.2 Casos de ensino

Em uma segunda parte, a coleta de dados efetuada por esta pesquisa solicitou aos docentes de Língua Espanhola (com base em parâmetros fornecidos) a composição de um caso de ensino, na forma de uma narrativa que transcorresse em um tempo e local específicos (em uma sala de aula de Espanhol da AMAN), com um enredo completo (começo, meio e fim) e uma situação dramática que não emitisse julgamentos e que permitisse a interpretação e a discussão por parte de eventuais leitores.

Ao longo deste texto, poderia ser descrita pelos professores uma situação vivenciada, na qual houve um dilema relacionado ao ensino deste idioma, se houve e como foi a sua solução, como obtiveram ajuda (em livros ou em outras fontes) e/ou quem lhes ajudou (outro professor, por exemplo). Ao final desta composição, pediu-se também que respondessem a três questões, com o objetivo de apurar as razões que os levaram a escolher o caso narrado, quais foram as lições que se pode tirar da situação vivenciada e as mudanças que lhes foram perceptíveis nos seus conhecimentos profissionais, advindas deste caso vivenciado.

Este segundo instrumento de coleta de dados fundamentou-se no método dos casos de ensino, para os quais se percebeu aplicabilidade no âmbito desta pesquisa. Tais casos de ensino são aqui considerados a partir de estudos realizados por Shulman (2000), Nono e Mizukami (2002), bem como em diversos dos elementos contidos na tese de Mussi (2007). Esta última pesquisadora, ao investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores que exercem a docência no Ensino Superior, valeu-se dos casos de ensino como instrumentos fundamentais para a investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente. Para ela, os casos de ensino podem abarcar “não só a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico do professor do Ensino Superior, como também servem para evidenciar as fontes e a natureza desses

conhecimentos” (MUSSI, 2007, p. 104).

Inicialmente, considere-se que a possibilidade de que os professores aprendam entre si venha a concretizar-se das mais diversas formas, indo além de aquisições formais, informais ou mesmo da intelecção idiossincrática de novos conhecimentos, pois “outra fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares”, de acordo com Tardif (2002, p. 87). Neste sentido, documentarem-se estas experiências no âmbito dos trabalhos da Cadeira de Espanhol da AMAN constituir-se-ia em algo inédito e potencialmente relevante para os propósitos a que esta pesquisa se dispõe.

De acordo com Nono e Mizukami (2002, p. 72), um caso de ensino pode ser compreendido como “um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores”. As autoras complementam que o propósito dos casos de ensino é suscitar discussões que permitam análises e interpretações, sob diferentes perspectivas. Em consequência, o uso de casos de ensino pode revelar-se bastante útil no âmbito deste trabalho, uma vez que está entre os objetivos desta pesquisa compreender as interpretações que os professores de Língua Espanhola da AMAN fazem a partir da sua própria vivência profissional.

Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012) complementam a definição acima mencionada, ao postularem que casos de ensino são narrativas compostas por enredos de episódios reais ou fictícios, com situações de conflito que permitem a construção de pontes reflexivas entre teorias pedagógicas, teorias pessoais e práticas de docência. No âmbito desta pesquisa, conforme já descrito, optou-se por privilegiar episódios reais que contivessem as demais características enunciadas por estas autoras.

Acrescente-se que Nono e Mizukami (2002), apoiando-se em uma série de trabalhos anteriores para descrever as características de um caso de ensino, sintetizam sua definição como sendo uma narrativa que transcorre em um tempo e local específicos, com um enredo completo (começo, meio e fim) e uma situação dramática que permita a interpretação e a discussão por parte dos leitores. Seguindo-se estes parâmetros no contexto desta pesquisa, solicitou-se – conforme já mencionado – que cada professor de Espanhol elaborasse um caso de ensino, com base na sua própria experiência. Ressalte-se, ainda, que este foi justamente um dos caminhos trilhados pela pesquisa realizada junto a um grupo de alunos de um curso de formação de professores (NONO; MIZUKAMI, 2002) e também fez parte, de maneira análoga, da já mencionada proposta de Mussi (2007).

Levou-se também em conta, na formulação do pedido a cada docente de Espanhol

participante da pesquisa que relatasse um episódio real e ocorrido nas salas de aula da Academia Militar que, de acordo com Nono e Mizukami (2002, p.74):

A elaboração de um caso de ensino exige a seleção de um tópico a ser analisado; a apresentação de dados que ofereçam um quadro completo da situação vivida; decisões sobre o que incluir e omitir; redação que estimule a discussão inicial e apresentação da trama, de modo a possibilitar que análises da situação sejam realizadas.

Uma das conclusões das autoras acima citadas (NONO; MIZUKAMI, 2002) acerca desta aplicação de casos de ensino foi que estes possibilitam que se evidenciem os temas de maior interesse e também algumas possíveis lacunas no seu conhecimento profissional. Pretende-se que as temáticas que sejam mais significativas aos professores de Espanhol da AMAN sejam descortinadas ao longo da análise da produção de casos de ensino a eles solicitadas. Estas potencialidades de uso já haviam inclusive sido apontadas por Shulman (2000), ao postular que um caso de ensino se situa entre a força geral das normas e os ricos detalhes das situações de práticas específicas. Na mesma direção, as conclusões de Mussi (2007) também apontam que as estratégias de análise e de elaboração de casos de ensino permitem apreender os saberes da docência e suas fontes, o que corrobora sua pertinência para os fins a que esta pesquisa se propõe.

Retomando as ideias de Nono e Mizukami (2002) consideradas relevantes para esta pesquisa, os casos de ensino também têm o potencial de desenvolver um processo de raciocínio pedagógico e da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, afirmação que estabelece um diálogo entre estas autoras e as ideias de Shulman (2014), algumas das quais já examinadas na fundamentação teórica desta dissertação. Este potencial poderá ser verificado durante a análise dos dados obtidos junto aos docentes participantes desta pesquisa.

As ideias acima elencadas podem ser objetos de complementação por intermédio da referência que Montero (2001) faz ao interesse de Shulman (2000) pela documentação de casos de ensino, justamente por serem congruentes com o conhecimento prático e por constituírem-se em uma valiosa oportunidade de transformar conhecimento proposicional em narrativas e, por intermédio de análises, em novos conhecimentos profissionais para os docentes. Se alcançados os objetivos desta dissertação, uma das suas consequências pode ser justamente a sua contribuição para os novos conhecimentos profissionais dos docentes de Língua Espanhola da AMAN, abrindo-se portas inclusive para sua aplicação em outros contextos educacionais, intra ou extramuros acadêmicos.

Para a autora acima citada, “os estudos de caso são [...] a estratégia investigadora por excelência para o conhecimento prático, dada a sua extraordinária adequação ao problema da sua indagação” (MONTERO, 2001, p. 255). As questões finais da coleta de dados desta dissertação, logo em seguida ao já mencionado pedido de confecção de um caso de ensino, buscam extrair dados para compreender-se a reflexão que cada docente de Espanhol da AMAN faz sobre sua prática, permitindo, inclusive – em conjunto com os demais dados obtidos – o exame de seus pressupostos subjacentes. Estas perguntas examinam as razões pelas quais o docente escolheu narrar a situação exposta, o que ele pôde aprender desta vivência e as mudanças que percebeu no seu conhecimento profissional dela provenientes.

Complemente-se que, para Shulman (2014, p. 212), “uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares, tanto contemporâneos como futuros”. Pretende-se que este argumento tenha servido para, ao menos em parte, validar o esforço depreendido com esta segunda parte da coleta de dados da pesquisa, pois se espera, dentre outras finalidades, estimular o registro de outros casos de ensino como os aqui elaborados. Ressalte-se que as observações realizadas no âmbito desta pesquisa corroboram a ideia de que, no âmbito da Cadeira de Espanhol da AMAN, assim como em tantos outros corpos docentes, a maior parte do ensino praticado pelos docentes se desenvolve – isoladamente – em sala de aula e sem a audiência de seus pares, demandando um esforço contínuo, pois, de construção de uma história da prática.

Acompanhando as ideias de Shulman (2014) acima expostas, outra verificação que poderá ser feita quando da análise dos dados extraídos dos casos de ensino elaborados pelos docentes de Espanhol da AMAN é com relação a quanto “os conhecimentos da prática, ‘de propriedade dos professores’, antes relegados em relação aos demais conhecimentos, ganham espaço também através dos casos de ensino, que descortinam o cotidiano da sala de aula” (DOMINGUES; SARMENTO; MIZUKAMI, 2012, p. 11).

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, o projeto de pesquisa que embasou esta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa

dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização dos gestores da AMAN para se realizar a coleta de dados.

Preliminarmente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo A) aos professores da Cadeira de Espanhol que aceitaram participar do estudo, tendo sido garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo. Também foi solicitada à Academia Militar o Termo de Autorização da Instituição (conforme Apêndice II).

Após esta etapa inicial, iniciou-se uma análise documental enfocada nos diversos textos que compõem a documentação curricular da AMAN e, em particular, da Cadeira de Espanhol. Simultaneamente, a pesquisa foi realizada por meio de um questionário (conforme Apêndice III) previamente composto por perguntas abertas e fechadas, bem como por pedido de elaboração de casos de ensino (de acordo com o Apêndice IV). As questões presentes nos dois apêndices buscaram registrar e permitir uma análise à visão que os professores de Língua Espanhola da AMAN têm sobre seu conhecimento profissional, no contexto vivenciado pela sua docência nesta Instituição.

Os dados coletados nesta pesquisa foram obtidos no último trimestre de 2017. A aplicação destes questionários e das solicitações de elaboração de casos de ensino foi iniciada em fins de outubro deste ano e efetuada, caso a caso, nas próprias dependências da AMAN ou em outro local de escolha do colaborador, em data e período do dia combinado com cada docente e em que não estivessem ocorrendo ou sendo previstas aulas, de maneira que se dispôs de tempo suficiente (os docentes que responderam de uma só vez o questionário e compuseram o caso de ensino solicitado relataram ter empregado, em média, entre três horas e quatro horas) e tranquilidade para responder, de forma digital ou manuscrita, segundo sua preferência (sendo que todos os docentes preferiram digitar suas respostas).

Nos casos em que foi julgado conveniente e de comum acordo entre pesquisador e cada docente, tendo em vista sua extensão, os dados também foram produzidos e coletados em duas ocasiões distintas, nos mesmos moldes acima descritos, sendo a primeira delas composta pelos grupos de questões propriamente ditos e a segunda parte pela solicitação de que os participantes da pesquisa elaborassem narrativas em formato de casos de ensino.

Adicionalmente, alguns docentes declararam que preferiam responder à pesquisa ao longo de uma semana, em seus horários de lazer. O retorno dos questionários e casos de ensino deste subgrupo acabou se postergando, pois as necessidades do serviço foram se interpondo e outros fatores intervenientes se impuseram, como férias parciais e dispensas de

duas professoras. Finalmente, houve a devolução de todos os questionários e casos de ensino até o fim do mês de novembro de 2017.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

O exame das respostas aos questionários e das composições de narrativas dos professores de Espanhol da AMAN teve como base muitos dos elementos que compõem a Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (2011), para quem esta técnica de investigação permite a formulação de inferências válidas e reproduzíveis em outros contextos. Para esta autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visa obter “[...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 91).

Esta análise dos dados também buscou seguir os preceitos de Franco (2005, p. 16), segundo os quais “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor”. Por este motivo, as informações que emergiram durante a análise foram relacionadas aos referenciais teóricos já citados neste projeto, de modo a buscar-se um resultado com bases científicas sobre as compreensões dos professores de Língua Espanhola da AMAN acerca do seu conhecimento profissional.

Baseando-se nas autoras acima citadas, a análise dos dados coletados nesta pesquisa foi organizada em três fases: *pré-análise*, ordenando e sistematizando as respostas dos professores de Espanhol, de acordo com os componentes da base do ensino (SHULMAN, 2014); *exploração do material*, refinando a classificação destes dados; e *tratamento dos resultados*, inferindo e interpretando os dados com vistas a propiciar informações válidas sobre as compreensões destes docentes acerca do seu conhecimento profissional.

3.5.1 Pré-análise

A pré-análise das respostas dos professores de Espanhol foi efetuada da seguinte maneira: ao serem recolhidos cada um dos oito questionários, os professores iam sendo designados em ordem alfabética, seguindo de A (referente ao primeiro questionário entregue) a H (o oitavo deles). Tal medida teve por objetivo fazer com que suas análises fossem objeto,

até onde fosse possível, de menos pré-julgamentos por parte do pesquisador, do qual todos estes professores são colegas.

Em seguida, construiu-se, por intermédio do aplicativo *MS Excel*, uma planilha para cada professor, transpondo as perguntas apresentadas e as respostas que este efetivou no questionário. Buscou-se, desta forma, organizar os dados obtidos de maneira que estes pudessem ser continuamente reexaminados por leituras flutuantes, as quais permitissem um contato mais aprofundado com as respostas efetuadas pelos professores de Espanhol, um conhecimento melhor do contexto e uma fruição de impressões (BARDIN, 2011). O quadro a seguir ilustra esta construção, apresentando um extrato da planilha referente à transposição das respostas elaboradas pela professora C.

Quadro 1 - Extrato das respostas coletadas

PROF C	Respostas
C 2.a) Grau de envolvimento nos planejamentos	C Alto
C 2.b) Participação nos Planejamentos	C Por ser coordenadora meu grau de envolvimento é alto, pois
C 2.c) Mud Conh Prof sobre planejamentos	C Antes de vir para a AMAN não tinha sido coordenadora em ne
C 3.a) Grau de envolvimento com a confecção de materiais didáticos	C Alto
C 3.b) Propósitos dos materiais didáticos	C As apostilas são um meio para complementar a gramática com
C 3.c) Participação na confecção de materiais didáticos	C Já confeccionei três apostilas. Duas delas são utilizadas atualm
C 3.d) Mud Conh Prof sobre confecção de materiais didáticos	C Montar apostilas é um grande desafio e dá um grande trabalh
C 3.e) Grau de envolvimento com atividades contextualizadas	C Médio
C 3.f) Propósitos das atividades contextualizadas	C As atividades contextualizadas com a parte militar são impor
C 3.g) Participação em atividades contextualizadas	C Já participei de algumas atividades. A FIT foi uma na qual part
C 3.h) Mud Conh Prof sobre atividades contextualizadas	C Percebi que é possível haver a interação entre diversas discip
C 4.a) Grau de envolvimento na elaboração de avaliações	C Alto
C 4.b) Funções e propósitos das avaliações	C As avaliações são importantes para medir uma parte do apren

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Após a transposição das respostas de cada um dos professores para planilhas, conforme acima ilustrado, cada resposta foi conectada a uma das bases do conhecimento (SHULMAN, 2014) e, sempre que a resposta o permitia, a uma segunda base, conforme se pode visualizar no quadro a seguir, referente à coadunação das respostas da professora E.

Quadro 2 - Coadunação de respostas coletadas

-	-	E 2.a) Grau de envolvimento nos planejamentos	E MÉDIO
Cur	-	E 2.b) Participação nos Planejamentos	E Nestes anos de AMAN, tive maior envolvim
CP	-	E 2.c) Mud Conh Prof sobre planejamentos	E Participando dessas atividades pude amad
-	-		
-	-	E 3.a) Grau de envolvimento com a confecção de materiais didáticos	E ALTO
CV	-	E 3.b) Propósitos dos materiais didáticos	E Os materiais didáticos empregados na disc
CPC	Cur	E 3.c) Participação na confecção de materiais didáticos	E Desde que entrei na AMAN, fiz a revisão d
CPC	CP	E 3.d) Mud Conh Prof sobre confecção de materiais didáticos	E Apesar de sempre ter gostado de montar a
-	-		
-	-	E 3.e) Grau de envolvimento com atividades contextualizadas	E ALTO
Ctx	CV	E 3.f) Propósitos das atividades contextualizadas	E As atividades contextualizadas desta Acad
CV	CPC	E 3.g) Participação em atividades contextualizadas	E Várias vezes tive a oportunidade de partici
CA	Ctx	E 3.h) Mud Conh Prof sobre atividades contextualizadas	E Com as atividades contextualizadas pude c
-	-		
-	-	E 4.a) Grau de envolvimento na elaboração de avaliações	E BAIXO
CP	Cur	E 4.b) Funções e propósitos das avaliações	E Todas estas avaliações são de extrema imp
Cur	-	E 4.c) Trabalhos na elaboração das avaliações	E Na Cadeira de espanhol existe uma equipe
Ctx	-	E 4.d) Mud Conh Prof sobre elaboração de avaliações	E Como já dito anteriormente, devido ao fat
Ctx	-	E 4.e) Visão sintética sobre aplicação das avaliações	E Necessárias e fundamentais a vida escolar
CPC	Ctx	E 4.e) Visão sintética sobre correção das avaliações	E Atividade de altíssima responsabilidade e
Ctx	CA	E 4.e) Visão sintética sobre retificação da aprendizagem das avaliações	E No caso das avaliações somativas, a retifica
Cur	-	E 4.f) Atuação nas avaliações	E As avaliações diagnósticas (realizadas em u
CPC	-	E 4.g) Mud Conh Prof com as avaliações:	E O aprendizado mais significativo acontece

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Complementando-se as explicações anteriores, note-se que as abreviaturas na lateral esquerda da figura acima se referem às categorias da base do conhecimento propostas por Shulman (2014) a seguir expostas, conforme constam nas planilhas criadas para efetuar esta análise de dados:

Quadro 3 - Abreviaturas das categorias da base do conhecimento

CC	conhecimento do conteúdo
CP	conhecimento pedagógico geral
CPC	conhecimento pedagógico do conteúdo
Cur	conhecimento do currículo
CA	conhecimento dos alunos (Cadetes)
Ctx	conhecimento dos contextos educacionais
CV	conhecimento dos fundamentos, propósitos, finalidades e valores

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Explicando-se, de outra forma, este enquadramento de cada uma das respostas dos docentes participantes da pesquisa, o que se efetuou pode ser apresentado por um “cruzamento” entre dois eixos, formados por:

- Eixo vertical: disposição e temática das perguntas do questionário, extraídos dos elementos elaborados por Shulman e Shulman (2016) sobre a compreensão dos docentes acerca das maneiras como ocorre seu aprendizado (planejamentos das disciplinas, confecção de materiais didáticos, atividades contextualizadas, elaboração de avaliações, desenvolvimento de habilidades linguísticas, formulação e aplicação das práticas de ensino, organização e gestão das aulas, desenvolvimento integral dos cadetes, inserção/atuação em sala de aula, na Cadeira de Espanhol, na AMAN e na profissão docente) e;

- Eixo horizontal: formado pelas categorias da base do conhecimento propostas por Shulman (2014): conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento do currículo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos; e conhecimento dos valores.

O quadro a seguir tem por objetivo ilustrar este “cruzamento” entre os dois eixos acima mencionados. Na área hachurada, é possível visualizar-se que o conhecimento profissional dos professores de Espanhol da AMAN é analisado, no âmbito desta pesquisa, a partir do encontro entre os elementos da compreensão docente (SHULMAN; SHULMAN, 2016) e as categorias da base do conhecimento (SHULMAN, 2014).

Figura 1 - Cruzamento entre os eixos dos elementos da compreensão docente e das categorias da base do conhecimento



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

3.5.2 Exploração do material

Após a disposição das respostas dos professores nas bases do conhecimento (SHULMAN, 2014), o próximo passo foi criar outras sete planilhas (dedicadas a cada uma destas bases). Em seguida, classificaram-se nestas planilhas adicionais todas as respostas dos docentes que foram a elas previamente vinculadas, conforme ilustra o quadro a seguir, referente uma destas planilhas - *Conhecimento do Conteúdo*.

Neste quadro, observem-se diversas respostas de docentes que foram respectivamente enquadradas em cada uma das perguntas que haviam sido efetuadas, configurando o já citado “cruzamento” entre os elementos da compreensão docente sobre sua aprendizagem e a base do conhecimento dos professores.

Quadro 4 – Extrato de respostas classificadas com base no conhecimento do conteúdo

CC	conhecimento do conteúdo		
2.a)	Grau de envolvimento nos planejamentos		
2.b)	Participação nos Planejamentos	A	Apoiei apenas nos <i>ajustes de horários</i> e nas adequações de co
		H	Minha participação no planejamento foi auxiliando a coorde
2.c)	Mud Conh Prof sobre planejamentos		
		F	Estou muito mais seguro no que diz respeito à gramática do i
3.a)	Grau de envolvimento com a confecção de materiais didáticos		
3.b)	Propósitos dos materiais didáticos	G	Os materiais didáticos são utilizados na sala de aula como f
3.c)	Participação na confecção de materiais didáticos	G	Participo desenvolvendo a apostila para o terceiro ano da AM
3.d)	Mud Conh Prof sobre confecção de materiais didáticos	F	Como disse, a prática da docência nos impõe a busca pelo au
		D	A confecção de material didático não mudou a minha percepç
3.e)	Grau de envolvimento com atividades contextualizadas		
3.f)	Propósitos das atividades contextualizadas		
3.g)	Participação em atividades contextualizadas		
3.h)	Mud Conh Prof sobre atividades contextualizadas	G	Com relação às mudanças nos meus conhecimentos profissio
4.a)	Grau de envolvimento na elaboração de avaliações		
4.b)	Funções e propósitos das avaliações		
4.c)	Trabalhos na elaboração das avaliações	H	Na cadeira de Espanhol temos uma equipe para fazer um tes
4.d)	Mud Conh Prof sobre elaboração de avaliações	B	O único contraste que consigo lembrar é a prática do idioma
		F	Como participante deste processo, minha percepção auditiva
		H	Percebo um aumento nos meus conhecimentos profissionais

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Durante a fase da exploração do material coletado, refinaram-se as categorizações efetuadas na pré-análise e algumas das respostas, as quais haviam sido interpretadas como mais analisáveis sobre o ponto de vista de uma das bases do conhecimento, terminaram por ser remanejadas para outra base, configurando diversas reelaborações do sistema categórico,

os quais foram evoluindo com as idas e vindas entre teoria e o material de análise (FRANCO, 2005).

Além dos enquadramentos das respostas subjetivas acima mencionadas, reuniram-se também as respostas objetivas dos professores quanto às suas compreensões sobre o grau de envolvimento que possuem com as atividades enfocadas no questionário. Buscou-se diferenciá-las, conforme pode ser observado no quadro a seguir, em *respostas mais comuns*, *respostas dispersas* e *respostas contrastantes*, no intuito de embasar as inferências a serem realizadas na próxima fase da análise.

Quadro 5 – Respostas objetivas dos professores de Língua Espanhola

		Professores:										
		A	B	C	D	E	F	G	H			
2.a)	Grau de envolvimento nos planejamentos	Baixo	Médio	Alto	Médio	Médio	Total	Total	Médio			
3.a)	Grau de envolvimento com a confecção de materiais didáticos	Baixo	Médio	Alto	Médio	Alto	Total	Alto	Baixo			
3.e)	Grau de envolvimento com atividades contextualizadas	Médio	Baixo	Médio	Médio	Alto	Alto	Médio	Baixo			
4.a)	Grau de envolvimento na elaboração de avaliações	Alto	Alto	Alto	Alto	Baixo	Alto	Médio	Médio			
5.a)	Capacidade de distinção de práticas de ensino significativas	Média	Alto	Alto	Média	SR	Alto	SR	Baixa			
6.a)	Grau de envolvimento na organização e gestão de Trab Gp	Alto	Alto	Alto	Médio	Médio	Alto	Médio	Médio			
7.a)	Grau de envolvimento com o desenvolvimento integral dos cadetes	Alto	Total	Alto	Baixo	Médio	Total	Alto	Alto			
8.a)	Grau de inserção / atuação em trabalhos desenvolvidos na AMAN	Médio	Baixo	Alto	Baixo	Médio	Médio	Baixo	Baixo			
		<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="background-color: #90EE90;">Resposta mais comum</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #00B0F0;">Respostas dispersas</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #FFFF00;">Resposta contrastante</td> </tr> </table>								Resposta mais comum	Respostas dispersas	Resposta contrastante
Resposta mais comum												
Respostas dispersas												
Resposta contrastante												

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Complementando este embasamento às inferências a serem realizadas, também se destacaram as respostas predominantes e as que, de acordo com a pergunta, contrastavam com a tendência geral de respostas, conforme se observa na figura a seguir:

Quadro 6 – Predominâncias e contrastes nas respostas objetivas dos professores

		Contrastes:								Predominância
		A	B	C	D	E	F	G	H	
2.a)	Grau de envolvimento nos planejamentos	Baixo		Alto						Médio
3.a)	Grau de envolvimento com a confecção de materiais didáticos	-	-	-	-	-	-	-	-	Alto
3.e)	Grau de envolvimento com atividades contextualizadas	-	-	-	-	-	-	-	-	Médio
4.a)	Grau de envolvimento na elaboração de avaliações					Baixo				Alto
5.a)	Capacidade de distinção de práticas de ensino significativas								Baixa	Alto
6.a)	Grau de envolvimento na organização e gestão de Trab Gp	-	-	-	-	-	-	-	-	Médio
7.a)	Grau de envolvimento com o desenvolvimento integral dos cadetes				Baixo	Médio				Alto
8.a)	Grau de inserção / atuação em trabalhos desenvolvidos na AMAN			Alto						Baixo

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

3.5.3 Tratamento dos resultados

Nesta fase, buscou-se inferir e interpretar os dados coletados, transformando-os em informações válidas sobre as compreensões dos docentes de Espanhol da AMAN acerca do seu conhecimento profissional. As respostas dos professores compuseram, de forma provisória, uma base da análise desdobrada em sete textos provisórios, referentes às bases do conhecimento pré-estabelecidas (conhecimento do conteúdo, pedagógico, pedagógico do conteúdo, do currículo, dos alunos, do contexto e dos valores). Cada um destes sete textos provisórios apresentou e analisou as respostas em que os professores enfatizaram aspectos concernentes à respectiva base para expor as influências que a docência na AMAN exerce sobre seu conhecimento profissional. Durante esta análise, foram recuperados diversos conceitos da revisão da literatura efetuada no decorrer da pesquisa.

Posteriormente, estes textos foram revistos e renomeados, de forma a comunicar melhor o extrato do que seus respectivos conteúdos reuniam em termos de direcionamento das respostas dos docentes. Ao final de cada texto provisório, buscou-se efetuar uma conclusão parcial que pudesse, posteriormente, sintetizar a análise e embasar as considerações finais da pesquisa. Com base nestes conteúdos prévios e conclusões parciais, emergiram as nomenclaturas finais das subcategorias, as quais foram denominadas como:

- *Onde*, com qual *estrutura*, com quais *propósitos* e *a quem* os docentes ensinam Espanhol na AMAN, baseadas – de forma geral – nas seguintes bases do conhecimento (SHULMAN, 2014): Conhecimento dos Contextos Educacionais, do Currículo, dos Valores e dos Alunos, sendo estas subcategorias percebidas, ao longo das análises efetuadas, como *origens* do conhecimento profissional destes professores;

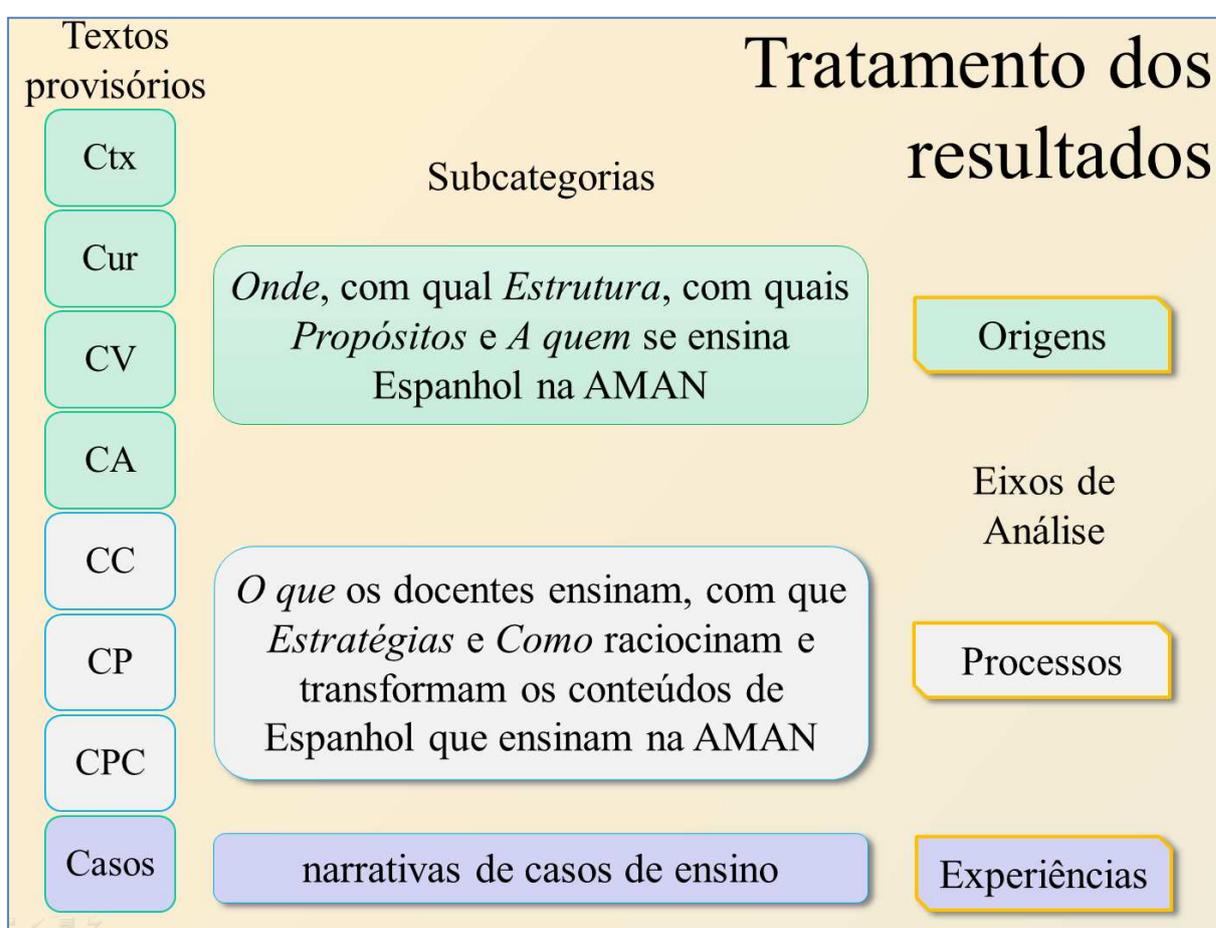
- *O que* os docentes participantes da pesquisa ensinam, com que *estratégias* e *como* estes professores raciocinam e transformam os conteúdos de Língua Espanhola que ensinam na AMAN, baseados – de maneira ampla – nas categorias da base do conhecimento (SHULMAN, 2014) a seguir elencadas: Conhecimento do Conteúdo, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, o que conduziu a análise a agrupá-los como *processos* ligados ao conhecimento profissional destes docentes;

- *Narrativas de casos de ensino* elaboradas pelos oito professores participantes da pesquisa, as quais foram expostas de forma resumida em textos provisórios, e, posteriormente, analisadas. Nesta análise, aplicaram-se diversos conceitos da revisão da literatura efetuada e, concomitantemente, examinaram-se as situações pedagógicas descritas. Utilizaram-se,

principalmente, os preceitos de Nono e Mizukami (2002) e as categorias da base do conhecimento (SHULMAN, 2014) como base para análise de vários dos aspectos salientados pelos docentes em suas *experiências*.

Desta forma, no tratamento dos resultados desta pesquisa – após uma nova revisão das pré-análises efetuadas e da exploração do material – chegaram-se, finalmente, às três categorias (ou eixos de análise) que constam na versão final desta dissertação: *Origens*; *Processos*; e *Experiências*, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 2 – Tratamento dos resultados da pesquisa



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Finalizando este tópico dedicado a explicitar a metodologia utilizada para a consecução desta pesquisa, destaque-se que as informações geradas por esta dissertação em 2017 sobre o conhecimento profissional dos docentes de Espanhol da AMAN foram armazenadas no formato digital e serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos (2022), quando então serão inutilizadas e descartadas.

4 APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA (A AMAN)

Este capítulo tem por finalidade apresentar os dados colhidos por intermédio do trabalho de campo e análise documental realizados junto à Academia Militar das Agulhas Negras. São aqui examinados alguns aspectos do Sistema de Ensino do Exército Brasileiro (EB), do currículo da AMAN e da Cadeira de Espanhol concernentes a esta investigação.

4.1 Aspectos Gerais do Sistema de Ensino do EB

Ao longo deste item, apresentam-se alguns aspectos gerais do Sistema de Ensino do Exército que embasam a pesquisa realizada no âmbito desta dissertação, destacando o que for pertinente para a compreensão acerca de como se enquadra, em uma visão macro, o trabalho realizado pelos professores de Espanhol da AMAN juntos aos cadetes.

O Exército Brasileiro possui um Sistema de Ensino que proporciona aos seus integrantes uma profissionalização continuada e progressiva, realizando rigorosas seleções meritocráticas, por intermédio de avaliações integrais, contínuas e cumulativas. Este Sistema busca motivar um aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência dos componentes da Força Terrestre.

A integração à educação nacional também é constantemente visada, com o pluralismo pedagógico e a atribuição de titulações e graus universitários próprios ou equivalentes aos de outros sistemas de ensino, conforme se pode observar no extrato a seguir, retirado da Lei de Ensino do Exército (BRASIL, 1999, p. 1).

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

O público-alvo do Sistema de Ensino do Exército é formado por seus militares (oficiais, sargentos, cabos e soldados) e pelos alunos dos Colégios Militares. Este público está localizado em todas as Regiões do Brasil, tanto em cidades de grande ou médio porte quanto em pequenas localidades. Os concludentes dos mais diversos cursos proporcionados por este Sistema, a exemplo dos cadetes que têm como professores os docentes de Língua Espanhola da AMAN, devem adquirir um condicionamento diferenciado (além) dos reflexos e atitudes funcionais esperáveis em situações normais de trabalho (responsabilidade, respeito, assiduidade etc), já que estão sendo preparados, em última instância, para empregar suas

competências sob as condições adversas do emprego em *combate real*, termo aqui utilizado no sentido de atuação em cenários de guerra. Com este fim sempre em vista, é constantemente buscada a sua atualização científica e tecnológica e o desenvolvimento do pensamento estruturado, de competências técnicas e de atitudes e valores comuns.

Em consonância com os aspectos acima abordados, o Sistema de Ensino do Exército tem a finalidade principal de qualificar os seus recursos humanos, dentre os quais os cadetes das Agulhas Negras, para a futura ocupação de cargos e para um desempenho eficiente na paz ou na guerra. Esta qualificação pode ser realizada por intermédio de capacitações (conhecimentos e práticas) e de habilitações (certificações e diplomações específicas).

Para atingir esta finalidade, o Sistema de Ensino do Exército estrutura-se em *graus*, *linhas* e *ciclos* de ensino militar, dos quais se apresentam aqui os concernentes à formação dos cadetes. Inicialmente, observe-se que estes militares são enquadrados no grau superior, o qual, no EB, qualifica o pessoal para a ocupação de cargos militares e o desempenho de funções próprias de oficiais e de oficiais-generais. Leve-se em conta, no entanto, que há no Exército outros graus de ensino militar, como o fundamental e o médio / técnico.

Com relação às Linhas de Ensino Militar, os professores de Espanhol da AMAN ensinam seus cadetes dentro da denominada Linha Bélica, a qual qualifica de forma continuada o pessoal necessário à direção, ao preparo e ao emprego da Força Terrestre. Tenha-se em mente, que, além da Linha Bélica, existem também as linhas científico-tecnológica, de saúde e complementar. Finalmente, quanto ao Ciclo de Ensino Militar, os cadetes se situam no 1º Ciclo, correspondente aos Cursos de Formação e Graduação. No prosseguimento de suas carreiras, eles poderão frequentar Cursos de Aperfeiçoamento (2º Ciclo), Altos Estudos Militares (3º Ciclo) e Cursos de Política, Estratégia e Alta Administração do Exército (4º Ciclo).

Os cadetes da AMAN são jovens brasileiros com idade média de 21 anos que, oriundos de todas as regiões do país, ingressam no Exército Brasileiro mediante um concurso público bastante disputado. Em 2017, por exemplo, houve mais de 30.000 candidatos para 440 vagas. Os aprovados realizam, em cinco anos de intensos estudos (um ano na EsPCEEx, como alunos; e quatro na AMAN, como cadetes), o curso de formação de oficiais combatentes da Linha Bélica, ao final do qual são diplomados como bacharéis em Ciências Militares.

Desta forma, pode-se caracterizar, de forma mais ampla, que o trabalho realizado pelos professores de Espanhol da AMAN enquadra-se, segundo a Lei do Sistema de Ensino do

Exército (BRASIL, 1999) no grau universitário ou superior, na Linha Militar Bélica e no primeiro dos Ciclos de Ensino Militar, correspondente aos Cursos de Formação e Graduação.

4.2 O Currículo da AMAN

A AMAN é o único estabelecimento encarregado de conduzir o Curso de Formação de Oficiais de Carreira da Linha do Ensino Militar Bélico do âmbito do Exército. Sua documentação de ensino está organizada, dentre outros, em diversos documentos internos, tais como o Projeto Pedagógico Institucional, parte integrante do Plano Geral de Ensino (AMAN, 2018a) e os Planos de Disciplinas (AMAN, 2018b), nos quais se procederam exames para extrair o que se pode denominar o currículo desta escola.

Para os fins desta pesquisa, optou-se por privilegiar – no exame destes documentos de ensino – os aspectos elencados por Cortella (2011), quando embasam de maneira lúcida os princípios, metodologias e matrizes curriculares das escolas, ao afirmar a necessidade de se buscar um sentido social concreto ao trabalho pedagógico, aumentando-se as chances do sucesso escolar dos estudantes e da própria escola. Com este embasamento, pode-se afirmar que o currículo da AMAN possui uma concepção própria de homem, mundo e sociedade, uma matriz curricular peculiar e diversos princípios metodológicos que lhe caracterizam, os quais são abaixo descritos.

4.2.1 Concepção de homem, mundo e sociedade

A concepção de homem que fundamenta os trabalhos pedagógicos da AMAN e, por extensão, da Cadeira de Espanhol, é a de formar um cidadão ético, dotado de criticidade e que cultue os valores da verdade, lealdade, probidade, responsabilidade, patriotismo, civismo e amor à pátria. Tal concepção visa preparar os seus discentes para o desempenho do futuro oficial, o qual pode, dentre outras definições, ser caracterizado como um comandante que lidera os seus subordinados, bem como um comandado que sabe obedecer, exercendo a iniciativa na ausência de ordens específicas e orientando-se em meio às incertezas e aos sobressaltos do combate – e uma fonte de iniciativas – capaz de adaptar suas ordens à realidade da situação mutável em que se encontra, conforme consta no seu Projeto Pedagógico Institucional (AMAN, 2018a, p. 3). Por sua vez, as visões de mundo e sociedade são a de que os militares devem cumprir com os preceitos contidos na Carta Magna (BRASIL, 1988), com vistas a defender o Estado Democrático, com as seguintes destinações:

Assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...].

4.2.2 Matriz curricular

A matriz curricular da AMAN situa-se no espectro da área de conhecimento das Ciências Militares, em uma extensa carga horária (em torno de 7400h), efetivada ao longo de quatro anos em regime de internato e de aulas, instruções e práticas diuturnas. Esta carga horária, como já foi mencionado, é possibilitada pelo regime de internato e de aulas, instruções e práticas diuturnas. Estas disciplinas possuem uma média de 120 horas-aula, sendo que há, aproximadamente, uma prova a cada 30 horas-aula.

Anualmente, cerca de 400 oficiais graduam-se como bacharéis em Ciências Militares e seguem como tenentes para os quartéis de todas as regiões brasileiras. Dois setores são os responsáveis diretos pela aprendizagem destes discentes na AMAN. Um deles é o Corpo de Cadetes, voltado para a condução das disciplinas de cunho eminentemente militar. Outro setor é a Divisão de Ensino, com enfoque em disciplinas humanas e naturais, dentre outras.

O curso na AMAN divide-se em duas fases. A primeira, correspondente ao 1º ano, inicia a formação do cadete, com a aquisição de conhecimentos comuns. A segunda fase, por sua vez, corresponde aos 2º, 3º e 4º anos e desdobra-se em sete distintas especializações, denominadas “cursos” (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Comunicações, Intendência e Material Bélico). A conclusão desta última fase marca a declaração destes jovens como oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro, com uma destas especializações (oficial de Infantaria, por exemplo).

Durante o curso de formação de oficiais, há disciplinas de cunho mais técnico-profissional, como Técnicas Militares, Emprego Tático, Organização, Preparo e Emprego da Força Terrestre, Liderança Militar, Tiro e Treinamento Físico Militar, assim como conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, inseridos nas disciplinas de Economia, Estatística, Matemática, Física, Filosofia, Psicologia, História, Relações Internacionais, Geopolítica, Português, Inglês, Espanhol, Didática e Direito dentre outras.

Um dos fundamentos pedagógicos das estratégias de ensino aplicadas na AMAN pode ser reconhecido na teoria pedagógica da aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK;

HANESIAN, 1980), para a qual o significado lógico do objeto de aprendizagem se converte de modo substantivo e intencional em significado psicológico para cada discente. Na AMAN, este fundamento é levado em conta, por exemplo, na forma como as práticas e avaliações são sempre individualizadas ao máximo possível, pois o que se deseja é que todos e cada um dos cadetes tornem-se profissionais competentes na área de defesa.

Outro fundamento pedagógico destas estratégias de ensino relaciona-se ao sociointeracionismo de Vygotsky, para quem “a interação social e a colaboração são componentes críticos para a aprendizagem” (VYGOTSKY *apud* PALLOFF; PRATT, 2002). Efetivamente, tanto nas atividades teóricas quanto, e principalmente, nas práticas, a colaboração entre os alunos é um dos elementos chaves para que se “cumpra a missão”, fazendo-se uso aqui de um jargão comum no meio militar. Além disso, o valor da interação social é amplamente reconhecido, até mesmo pela organização básica do curso de formação de oficiais prever, conforme já exposto, um regime de internato e longas jornadas de atividades predominantemente coletivas.

Esta matriz curricular pode encontrar apoio, dentre outras fontes, em um "modelo de educação idealizado para a escola do sujeito", de acordo com Lopes (2009, p. 183). Este autor defende que o sujeito, se concebido a partir de um prisma individual, é historicamente construído. Sob o prisma coletivo, por sua vez, o sujeito também se constitui a partir do que denominou *movimento cidadão*¹³, incluindo, dentre outras, as noções de direitos humanos, as quais, inclusive constam tanto de maneira formal no currículo quanto são vivenciadas cotidianamente nas mais diversas atividades desenvolvidas na AMAN.

4.2.3 Princípios metodológicos

Os princípios metodológicos que norteiam a AMAN são, dentre outros, a contextualização, o desenvolvimento de valores e capacidades (eixo transversal), o aprender a aprender e a aprendizagem significativa, na qual se busca oportunizar aos cadetes uma aprendizagem ancorada nos seus conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, relevante no seu contexto profissional, de acordo com seu Projeto Pedagógico Institucional (AMAN, 2018a).

¹³ Ao empregar o termo *Movimento Cidadão*, Lopes (2009) retoma a ideia de que “no movimento cidadão as referências simbólicas e de ação social dizem respeito aos valores da cidadania e da democracia, compreendendo vários desdobramentos. A cidadania inclui as noções de direitos humanos e civis, sociais e de terceira geração. A democracia inclui os ideários de justiça, participação, reconhecimento das diferenças e outros que vão sendo construídos no próprio processo de democratização.” (ROSSIAUD; SCHERER-WARREN, 2000, p. 35, *apud* LOPES, 2009, p. 183).

O currículo da AMAN possui a finalidade de orientar a formação de recursos humanos capazes de atender às demandas da denominada Era do Conhecimento, mobilizando, para tanto, conhecimentos, habilidades e atitudes norteados pelos valores e tradições castrenses. O planejamento do ensino é participativo, com a colaboração de todos os setores, inclusive das equipes de professores da Divisão de Ensino, a exemplo da Cadeira de Espanhol. Este planejamento guarda o nível adequado de flexibilidade, a fim de minimizar os reflexos negativos que as inserções ou supressões intempestivas possam causar na aprendizagem, bem como zela pelo fiel cumprimento das metas estabelecidas nesta gestão participativa da educação (AMAN, 2018a).

O acompanhamento pedagógico das atividades planejadas busca proporcionar o suporte necessário para a efetiva consecução da aprendizagem por parte dos cadetes. Por sua vez, o uso de modernos recursos tecnológicos voltados para o aprimoramento do ensino é bastante incentivado, tanto em estágios de formação continuada para os docentes, denominados Estágios de Atualização Pedagógica (ESTAP), quanto nas ações pedagógicas cotidianas, periódicas ou pontuais, em que os melhores exemplos são evidenciados e compartilhados pelo corpo docente e discente da AMAN.

Diversos documentos pedagógicos da Academia Militar (AMAN, 2017, 2018a; 2018b) também abordam os processos de acolhimento e afetividade como proposta de interação em diversas situações, como, por exemplo, no contexto da recepção e acompanhamento dos novos cadetes (egressos da Escola Preparatória de Cadetes – EsPCEEx), nas diretrizes e práticas atitudinais e nos sistemas de avaliação atitudinal desenvolvidos com bases psicopedagógicas, com vista a melhor formar o oficial do Exército do Século XXI.

4.3 A Cadeira de Espanhol da AMAN

Aprofundando-se diversos dos conceitos já esboçados anteriormente, este item da dissertação tem por objetivo focar diversos dos aspectos da Cadeira de Espanhol atinentes à pesquisa ora realizada. Conforme já mencionado, esta Cadeira tem por finalidade contribuir com o perfil profissiográfico dos concludentes do curso de formação de oficiais do Exército, ao possibilitar-lhes a oportunidade de adquirir e aprimorar suas habilidades linguísticas neste idioma.

Após cursarem 60h de aprendizagem em Língua Espanhola na EsPCEEx, 100% dos cadetes estudam este idioma em 45h anuais, do 1º ao 4º ano da AMAN, totalizando uma carga

horária de 240h. Desta forma, das cinco disciplinas de Espanhol cursadas no Curso de Formação de Oficiais, quatro são efetivadas a cargo da AMAN, em um total de 180h.

Um aspecto fulcral para a efetivação das disciplinas de Espanhol refere-se à própria decisão de se ensinar este idioma na Academia Militar aos futuros oficiais combatentes de carreira do Exército. Como o tempo é obviamente finito e as demandas por uma maior carga horária são uma constante em praticamente todas as disciplinas, dedicarem-se 180h (45h em quatro anos) ao ensino deste idioma, ainda mais que cumulativamente ao ensino de inglês (260h) é uma decisão que impacta o currículo acadêmico de forma significativa. Esta decisão se ampara, dentre outros motivos, no fato de a circunvizinhança sul-americana de nosso país ser praticamente toda hispânica, bem como na crescente tendência de intensificarem-se as operações internacionais e o intercâmbio de experiências militares com nossos países-irmãos.

A opção feita pelo EB em prover os meios para que os cadetes sejam contemplados com dois idiomas no seu currículo obrigatório ilustra bem a complexidade que envolve as escolhas sobre qual currículo adotar. Neste sentido, as reflexões de Sacristán (2000) caminham no sentido de que decisões como esta se justificam pelo fato de o currículo poder ser compreendido como um mapa representativo da multiplicidade cultural da contemporaneidade. Este autor considera que a intencionalidade do currículo se baseia em oito parâmetros, os quais selecionam culturalmente sua constituição (além do parâmetro conhecimento, que seria o primeiro deles): estrutura e sistema social, sistema econômico, sistemas de comunicação, racionalidade, sistema moral, estético e tecnologia.

Conseqüentemente, um currículo que privilegiasse o ensino de ciências exatas em detrimento do ensino de idiomas, por exemplo, refletiria uma seleção cultural, uma priorização societária dos parâmetros acima elencados, por intermédio de ideologias explícitas e implícitas no campo da formação militar, fazendo-se uso aqui dos termos utilizados por Sacristán (2000). Seleção esta que se refletiria, não somente no âmbito educacional formal da AMAN, como também nos mais diversos contextos extramuros escolares, representados, por exemplo, no grau de habilidade linguística esperável nos oficiais que servem em unidades militares, muitos deles em intenso contato com nossas fronteiras hispânicas.

Esta é uma das razões pelas quais a Diretriz para a Implantação da Nova Sistemática de Formação do Oficial de Carreira do Exército Brasileiro da Linha de Ensino Militar Bélico (EME¹⁴, 2010) estabelece, como premissa básica, que o currículo da AMAN deve ser

¹⁴ Estado-Maior do Exército (EME) - órgão de direção central, localizado em Brasília – DF, que formula a política de ensino do Exército Brasileiro e suas respectivas diretrizes estratégicas e planeja, organiza, coordena e controla o funcionamento do seu Sistema de Ensino.

orientado, de forma gradativa e coordenada, a capacitar o jovem oficial a ser proficiente em, no mínimo, dois idiomas (Inglês e Espanhol), de forma que este militar possa, dentre outras competências, trabalhar de forma integrada com outras organizações, utilizar armas e equipamento com alto grau de complexidade e tecnologia, negociar e gerenciar crises e operar em ambientes incertos e no contexto de múltiplos cenários.

A seguir, será realizada uma descrição das principais atividades e dos projetos didáticos desenvolvidos pela Cadeira de Espanhol, bem como serão expostos os principais aspectos dos Planos de Disciplinas atinentes.

4.3.1 Principais atividades realizadas

As principais atividades realizadas pela Cadeira de Espanhol da AMAN, dentre outras, são: planejar o desencadeamento dos períodos letivos; preparar e efetivar os materiais didáticos a serem utilizados; ministrar aulas; preparar, aplicar e corrigir avaliações; promover a formação continuada dos seus docentes e atuar, de forma contextualizada, junto a outros atores educacionais da AMAN, conforme descrito a seguir.

O planejamento do ano letivo das quatro disciplinas de Espanhol é realizado sempre no ano anterior ao seu desencadeamento, para que estas disciplinas possam ser distribuídas ao longo do calendário escolar da AMAN, de forma a possibilitar que a mesma equipe ministre aulas a todos os cadetes, em turmas com um efetivo médio de 35 alunos.

As quatro disciplinas de Espanhol utilizam dois tipos de materiais didáticos. Um destes é uma gramática de Espanhol¹⁵ comum a todos estes anos. O outro material é o denominado *iAvante!*, composto por apostilas criadas pela própria equipe de professores de Espanhol da AMAN; já foram confeccionadas e efetivadas três destas apostilas (1º Ano, em 2016; 2º Ano, em 2017; e 3º Ano, em 2018). Também já existe, há alguns anos, um material similar, específico para o 4º Ano da AMAN.

Dos quatro níveis que possui a coleção de materiais didáticos *iAvante!* (abarcando os níveis de proficiência A2.1; A2.2; B1.1; e B1.2 do Marco Comum Europeu de Referência), o referente ao 2º Ano, por exemplo, busca proporcionar aos cadetes padrões de desempenho de nível A2.2 que contemplem a aprendizagem de Espanhol nos âmbitos cultural, social, político e geográfico, seguindo como principais temáticas *viagens e saúde*¹⁶.

¹⁵ Trata-se da *Gramática Y Práctica de Español - para Brasileños - 3ª Edición*, de autoria de Adrián Fanjul e publicada pela Editora Santillana (2014).

¹⁶ A capa do material AVANTE 2º Año! encontra-se ilustrada no Apêndice VI.

A confecção das apostilas *iAvante!* pela própria equipe de professores de Espanhol pode ser considerada uma atividade de transformação da compreensão que estes docentes possuem sobre o ensino e sua efetivação. Shulman (2014) embasa esta afirmação, ao propor um modelo, a partir de fontes empíricas e filosóficas elaboradas sob o prisma de um docente, em que o raciocínio pedagógico dos professores pode ser caracterizado como um ciclo de atividades de compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão, fechando o ciclo em uma nova compreensão, representando um ato completo de pedagogia.

Além da utilização dos materiais didáticos já mencionados, há também uma intensa pesquisa de materiais diversos para o enriquecimento e a diversificação de objetos educacionais à disposição do professor de Espanhol durante as aulas. Por exemplo, cada uma das aulas efetivadas pelo 2º Ano utiliza, em média, um ou dois vídeos didáticos ou musicais. Em diversas destas aulas, também, são disponibilizados telas, áudios e vídeos produzidos pela própria Cadeira, a maioria constituindo-se fontes para exercícios ou explicações gramaticais.¹⁷

Diversas atividades enfocam o desenvolvimento da expressão oral e da expressão escrita dos cadetes. Estas atividades são desenvolvidas na forma de projetos pedagógicos em que há participação ativa destes alunos, baseando-se, principalmente na teoria da aprendizagem significativa, segundo PELIZZARI *et al.* (2002) e no modelo de aprendizagem integrada (ROEGIERS; DE KETELE, 2004). Destes projetos, destaquem-se dois que são efetivados do 1º ao 3º Ano da AMAN, variando em conteúdo e objetivos, mas mantendo a mesma estrutura pedagógica: o *Proyecto Habla* (com enfoque na expressão oral) e o *Proyecto Fronteras* (abarcando as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever).

O primeiro deles, o *Proyecto Habla*, pode ser resumido da seguinte forma: trata-se de um projeto pedagógico de expressão oral no qual os cadetes que cursam uma das disciplinas de Espanhol da AMAN gravam uma mensagem em vídeo tratando de um dos temas aprendidos durante as aulas e empregando o léxico e as noções gramaticais pertinentes. Este vídeo é produzido em resposta a perguntas propostas por personagens de um vídeo didático, no qual ocorrem situações também contextualizadas com o conteúdo da disciplina. Desta forma, espera-se que o cadete, ao assumir o papel de protagonista do aprimoramento da sua expressão oral em Língua Espanhola (VENEGAS, 2010), e na iminência de produzir um registro eletrônico da sua fala, mobilize todos os seus recursos linguísticos para atingir os padrões de desempenho necessários para que a comunicação efetivamente ocorra.

¹⁷ Uma das telas referentes à primeira aula do 2º Ano em 2018 encontra-se ilustrada no Apêndice VI.

Por sua vez, o *Proyecto Fronteras*, em suma, é um projeto pedagógico no qual os cadetes que cursam as disciplinas de Espanhol gravam vídeos e escrevem cartas, tratando sobre temas aprendidos durante as aulas e empregando o léxico e as noções gramaticais pertinentes. Estes vídeos e cartas são produzidos em resposta a solicitações contextualizadas com o conteúdo da disciplina. Desta forma, espera-se que os cadetes trabalhem tanto em grupo (produção do vídeo) como individualmente (confeção da carta), protagonizando o aprimoramento das suas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em Espanhol e mobilizando todos os seus recursos linguísticos para atingir os padrões de desempenho necessários para que se efetive a comunicação.

A Cadeira de Espanhol realiza, com frequência variável, reuniões administrativo-pedagógicas ao longo de todo o ano letivo, constituindo oportunidades de aprendizagem que são viabilizadas, em grande parte, pelo cumprimento de expediente integral pelos seus docentes. Além destas atividades regulares, no intuito de continuamente aprimorar seu corpo docente, esta Cadeira promove, juntamente à Cadeira de Inglês da AMAN, encontros pedagógicos voltados para este fim. Em 2017 (ano em que os dados foram coletados), por exemplo, ocorreu o 3º Encontro Pedagógico de Línguas Estrangeiras da Academia Militar das Agulhas Negras (III EPLEAMAN)¹⁸.

Durante este Encontro¹⁹, uma das professoras de Inglês expôs um relato de suas experiências como docente na Escola de Idiomas em Quebec – Canadá. Em seguida, um dos professores de Espanhol²⁰ compartilhou o conhecimento linguístico e cultural que adquiriu como aluno em uma escola localizada em La Paz, na Bolívia. Outro professor de Inglês tratou, de maneira lúdica, formas práticas de escrever artigos científicos e, por fim, uma professora de Espanhol²¹ conduziu uma prática da utilização de músicas para o aprendizado de línguas estrangeiras em sala de aula, tema de seu mestrado em linguística.

Com efeito, o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais dos docentes da AMAN como, no caso acima citado, o dos professores de Inglês e Espanhol, é certamente um dos aspectos aos que se mais se dá prioridade nesta Instituição. Concorde-se com Day (2001), quando este justifica a importância desta temática com, dentre outras, as seguintes afirmações: os professores são o maior trunfo da escola, pois se constituem na “interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores”; “o êxito do desenvolvimento da

¹⁸ O logo do III EPLEAMAN encontra-se ilustrado no Apêndice VI.

¹⁹ Uma das apresentações de trabalho do III EPLEAMAN encontra-se ilustrada no Apêndice VI.

²⁰ Denominado *Professor A* no âmbito desta pesquisa.

²¹ Denominada *Professora C* no âmbito desta pesquisa.

escola depende do êxito do desenvolvimento do professor”; e “os professores devem acompanhar as mudanças, rever e renovar seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (DAY, 2001, p. 16-17). Contextualizando estas assertivas, há boas razões para se afirmar que o grau de sucesso do ensino na AMAN (em idiomas, por exemplo) em muito depende da capacidade de seus docentes em rever e renovar seus conhecimentos, em busca de um bom ensino.

4.3.2 Outras atividades da Cadeira de Espanhol

Durante o ano letivo, os professores de Espanhol também apoiam diversos setores da AMAN com traduções e acompanhamento de visitantes, além de participar de atividades contextualizadas, como a Operação Fibra-Iniciativa-Tenacidade (FIT)²², a Manobra Escolar²³ e outras atividades em campo, a pedido dos docentes encarregados destas atividades.

A atuação dos cadetes, quando executam uma ação militar utilizando-se do idioma Espanhol como veículo de comunicação para atingir os objetivos a que se dedicam, se imbrica aos desafios do pensamento complexo proposto por Morin (2003), pois a visão fractal da educação praticada na AMAN se contrapõe a uma especialização que fosse compartimentada, tecnicamente centrada, exclusivista e excludente que, em grande parte, ainda caracteriza sobremaneira os ramos do saber e a concepção disciplinar na contemporaneidade.

Desta forma, a Cadeira de Espanhol direciona seus esforços em privilegiar uma visão autônoma e voltada para um contexto de aplicação profissional militar, contribuindo, em grande medida, para superar uma visão disciplinar e fragmentária criticada por Morin (2003). Ressalte-se, contextualizando o pensamento deste autor, que aplicar conhecimentos linguísticos em prol do treinamento para a defesa de nossa nação é consonante a uma ética que contempla o gênero humano, ensina a compreensão, a identidade terrena e a condição humana e que busca contemplar os princípios do conhecimento pertinente.

²² A Operação FIT é realizada, anualmente, no 1º Ano da AMAN. Os cadetes, durante dois ou três dias ininterruptos, realizam uma série de atividades militares em pequenos grupos, denominados patrulhas. Dentre estas atividades, uma delas é efetuada em Língua Espanhola.

²³ A Manobra Escolar é exercício militar de grande porte e que transcorre na AMAN ao final de cada ano letivo. Em 2016, por exemplo, 4500 militares de oito escolas do Exército simularam uma situação de conflito internacional, com ações ofensivas, defensivas e de pacificação, dentre outras. Neste contexto, há diversas atividades que integram, dentre outros, conhecimentos de Língua Espanhola e de direito internacional dos conflitos armados.

4.3.3 Os Planos de Disciplina de Língua Espanhola (PLADIS)

A equipe de professores de Espanhol da AMAN se encarrega de ministrar as aulas de suas quatro disciplinas, bem como de preparar, aplicar e corrigir as avaliações diagnósticas, formativas e somativas destas disciplinas, de acordo com o previsto nos Planos de Disciplina de Língua Espanhola (AMAN, 2018b). Os PLADIS são documentos que normatizam e embasam as atividades a serem realizadas a cada grupo anual de cadetes. Desta forma, há quatro PLADIS de Espanhol na AMAN, referentes ao 1º, 2º, 3º e 4º Anos de formação.

Os PLADIS de Espanhol levam em conta as reflexões de Michael Young (2014, p.196-197), mais especificamente quando este autor afirma que "a teoria de currículo corre o risco de desconsiderar duas questões relacionadas e cruciais. A primeira é que a educação é uma atividade prática [...]. A segunda questão é que a educação é uma atividade especializada". Tais afirmações têm por base a desconfiança de Young (2014) de uma teoria do currículo puramente normativa (o que remeteria a uma forma de tecnicismo) e também de sua forma oposta, absolutamente crítica (descompromissada de propor soluções).

Inicialmente, o autor considera a educação como uma atividade eminentemente prática, no sentido de que ela é um campo de investigação que lida com e para o outro, em uma assimetria de domínio de conhecimentos que é inerente à sua constituição. Esta consideração do autor está em plena sintonia com as aulas conduzidas pelos professores de Espanhol da AMAN predominantemente neste idioma (com intercorrências pontuais em português), pois o aprimoramento constante dos níveis de aprendizagem por parte dos cadetes tem esta assimetria inerente como uma de suas premissas.

Complementarmente, Young (2014) vê a educação como uma atividade especializada, pois compreende que a complexificação da sociedade transcendeu a educação de algo repassado assistematicamente no seio das famílias e das comunidades para um construto que requer instituições especificamente desenhadas para o ensino e a aprendizagem (YOUNG, 2014). Tal sistematização é perceptível, de maneira geral, na própria constituição da AMAN e, mais especificamente, no cuidado que se tem em explicitar, por intermédio dos PLADIS, o máximo de detalhamento das atividades pedagógicas de Espanhol desta escola.

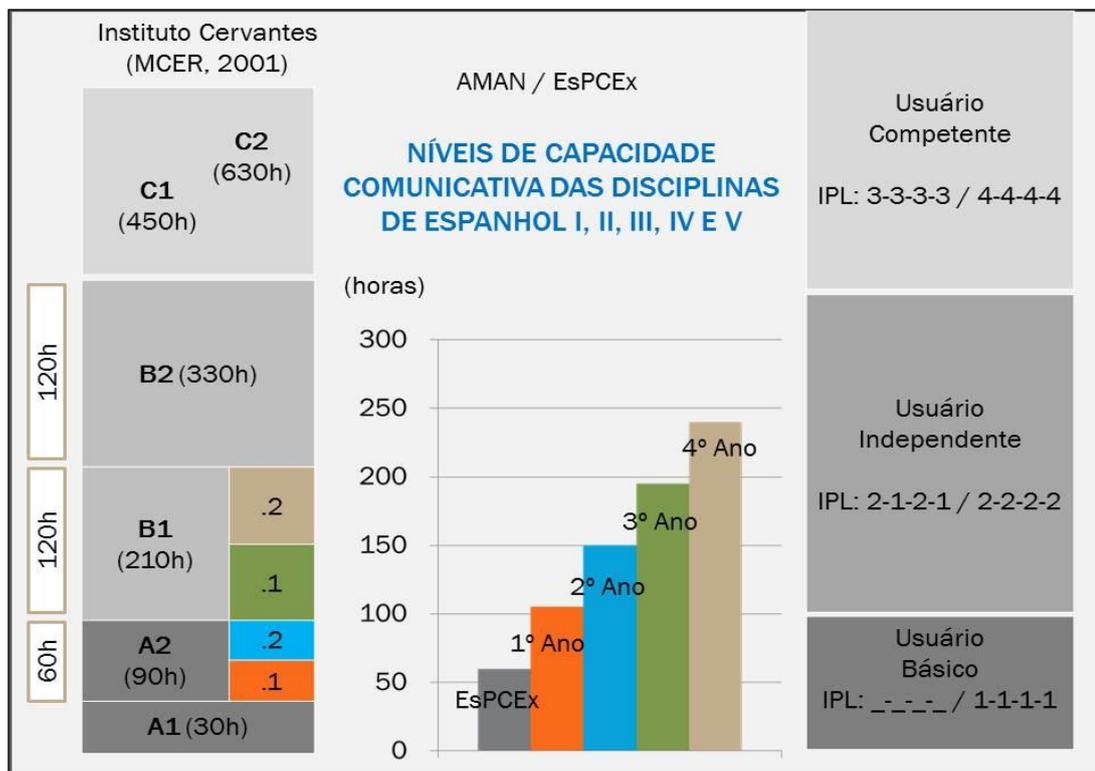
Os PLADIS das quatro disciplinas de Espanhol possuem uma estrutura comum, englobando dois Conteúdos (Unidades Didáticas) por ano, cada qual com o seu respectivo padrão de desempenho. Da mesma forma, cada um dos PLADIS prevê uma avaliação diagnóstica, quatro avaliações formativas e duas avaliações somativas, em 45 horas-aula.

Os conteúdos dos PLADIS sempre fazem referência aos temas (e seus respectivos campos de significados), bem como aos padrões de desempenho devem ser alcançados. Por exemplo, o PLADIS de Espanhol do 1º Ano prevê como Conteúdo 1 o tema *Interação*, sendo constituído pela compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora, expressão escrita e noções gramaticais relacionadas a situações relacionadas à informações pessoais e profissionais; hábitos, gostos e sensações; e atributos militares diversos.

Este mesmo Conteúdo 1 apresenta como padrão de desempenho a ser alcançado pelos cadetes: ouvir, falar, ler e escrever em situações que envolvam o campo de significados de informações pessoais e profissionais, hábitos, gostos e sensações, bem como atributos militares diversos, de acordo com a norma culta da Língua Espanhola, para interagir com fontes autênticas e com falantes nativos e não-nativos.

Por sua vez, o aspecto mais interessante das especificidades de cada um dos Planos de Disciplina é a correlação sequencial e progressiva entre os níveis de Espanhol abarcados por estas disciplinas, de acordo com o que é preconizado pelo Instituto Cervantes, com base no Marco Comum Europeu de Referência para Línguas (MCER, 2001), o que pode ser mais bem observado na figura a seguir:

Figura 3 – Níveis de capacidade comunicativa em Língua Espanhola



Fonte: Cadeira de Espanhol

Na figura 2, percebe-se que o cadete, ao final do 4º Ano da AMAN, cumpriu uma carga horária de 240h, o que corresponde à boa parte da carga horária prevista para o nível B2 de Espanhol (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e à categoria de usuário independente, bem como aos descritores dos índices de proficiência linguística (IPL) 2-1-2-1 ou 2-2-2-2 (BRASIL, 2015), referentes, respectivamente, à compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita.

Ao longo deste item, apresentaram-se os principais aspectos da Cadeira de Espanhol da AMAN, descrevendo-se o seu corpo docente, as principais atividades e os projetos didáticos realizados por esta equipe de professores e finalizando-se com a exposição dos principais aspectos dos Planos de Disciplinas de Espanhol. No tópico a seguir desta dissertação, analisar-se-á o conhecimento profissional dos professores de Espanhol da Academia Militar.

5 ANÁLISE DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Este capítulo tem por finalidade expor o extrato dos resultados obtidos a partir da análise das compreensões que os professores de Espanhol da AMAN têm sobre seu conhecimento profissional. Inicialmente, caracterizam-se estes professores e, em seguida, examinam-se suas percepções sobre a evolução das suas proficiências. Na sequência, analisam-se os dados obtidos por intermédio dos instrumentos de pesquisa, enfocando-os em três categorias, denominadas no âmbito deste trabalho como eixos de análise: *Origens*; *Processos*; e *Experiências*.

Para a interpretação dos dados aqui analisados, procedeu-se um extenso exame dos elementos trazidos pelos autores examinados na fundamentação teórica desta dissertação, com destaque, dentre outros, para os elaborados por Shulman e Shulman (2016) sobre a compreensão dos docentes acerca das maneiras como ocorre seu aprendizado. Outra das bases teóricas desta análise é correlata à que propõe Prado (2013), para quem, mesmo pela análise de “marcas indiciárias e não em palavras explícitas”, é possível compreender os conhecimentos profissionais por intermédio de narrativas pedagógicas como as que serão a seguir examinadas, as quais refletem as compreensões descritas pelos professores de Espanhol da AMAN sobre seus conhecimentos profissionais neste Estabelecimento de Ensino.

5.1 Os Docentes de Espanhol da AMAN

Por intermédio do questionário aplicado no âmbito desta pesquisa, foi apurado que a Cadeira de Espanhol constituiu-se, em 2017 (ano em que os dados foram coletados) por oito professores, dos quais seis possuem graduação específica em Letras-Espanhol e dois são graduados em ciências militares pela AMAN, sendo certificados em exames específicos em Língua Espanhola. Quatro destes professores são mestres em linguística, educação ou ciências militares e outros quatro possuem pós-graduações lato sensu em áreas afins.

Conforme já mencionado no capítulo referente à metodologia desta dissertação, os oito professores da Cadeira de Espanhol foram, para os fins a que se destina esta pesquisa, renomeados em ordem alfabética, de A a H. A seguir, serão sintetizadas as respostas destes docentes quanto às suas experiências acadêmicas, experiências prévias em atividades imersivas em Língua Espanhola no Brasil ou em outros países e quanto ao tempo (em anos, ainda que incompletos) de docência em Espanhol anterior à Academia Militar.

Também constam em cada uma das descrições a seguir: o tempo de docência destes professores em Espanhol na AMAN, uma autoestimativa dos níveis de proficiência em Língua Espanhola que possuíam antes de nela lecionarem e os níveis que agora estimam possuir, acrescidos do por que, na sua percepção, da alteração e/ou manutenção destes níveis. Antes de serem apresentadas as descrições centradas em cada um dos professores de Língua Espanhola, observe-se o quadro a seguir, o qual sintetiza as principais características destes docentes, segundo o que foi apurado na coleta de dados realizada no âmbito desta pesquisa:

Quadro 7 – Caracterização dos professores de Língua Espanhola

Docentes	Graduação na área	Especialização na área	País hispânico em que estudou	Anos de Experiência prévia	Anos de Experiência na Cadeira	Percepção de aumento das habilidades linguísticas
A	Ciências Militares	Não	Equador	0	2	Sim
B	Letras	Educação	México	5	1	Parcialmente
C	Letras	Linguística	Argentina	6	5	Sim
D	Letras	Não	Uruguai	2	3	Não
E	Letras	Espanhol	Argentina	7	2	Parcialmente
F	Ciências Militares	Não	Bolívia	0	1	Parcialmente
G	Letras	Linguística	Chile	10	1	Não
H	Letras	Espanhol	Nenhum	10	1	Parcialmente

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O primeiro dos docentes que participaram desta pesquisa, o professor A, é militar de carreira, Bacharel em Ciências Militares e Mestre em Operações Militares. Suas experiências prévias em atividades imersivas em Língua Espanhola foram em Quito, capital da República do Equador, quando foi, por um ano, técnico da equipe desportiva de tiro das Forças Armadas daquele país. O professor A nunca havia lecionado Espanhol antes de seu trabalho na Cadeira e, em 2017, possuía dois anos de experiência nesta atividade docente.

A segunda docente, por sua vez, a professora B, é oficial técnico temporária. Graduou-se em Letras (Português e Espanhol), especializou-se em Educação Infantil e é Mestre em Educação. A professora B já havia lecionado Língua Espanhola em diversos cursos de

idiomas, com cinco anos de experiência nesta área. Na AMAN, permaneceu apenas um ano (2017), tendo sido transferida para a cidade do Rio de Janeiro. Assim descreve esta professora parte da sua trajetória:

Iniciei o Mestrado em Literatura Latino-americana, pela Universidade Iberoamericana, na Cidade do México. Participei de um processo seletivo para obtenção de uma bolsa de estudos do Governo Mexicano em parceria com o Ministério das Relações Exteriores – Itamaraty. Lá, estudei por um período de 01 ano. As disciplinas cursadas foram, no meu regresso, incorporadas ao Mestrado em Educação, realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Professora B).

A terceira participante da pesquisa é a professora C, a qual, a exemplo de B, também é oficial técnico-temporária e graduada em Letras (Português e Espanhol). A professora C é especialista em gestão educacional e mestranda em linguística aplicada. Teve oportunidade de aprimorar sua expressão oral durante um mês na Argentina e, antes da AMAN, lecionou por seis anos. Já está há cinco anos na Academia Militar como professora.

O professor D, por sua vez, é militar de carreira e graduou-se em Língua Espanhola e Língua Portuguesa e Literaturas, tendo vivido “boa parte da minha vida em região de Fronteira” (Brasil – Uruguai) e sido educado, por parte de mãe, em Espanhol e estudado o Ensino Fundamental no Uruguai. Este professor tinha dois anos de experiência como docente antes de trabalhar na AMAN e está há três anos na Cadeira de Espanhol desta Academia. Também ao final de 2017, a exemplo dos professores A e B, este docente foi transferido, no seu caso para a cidade de Cruz Alta (RS).

Da mesma forma que B e C, a quinta das docentes examinadas, a professora E, é oficial técnico temporária e graduada em Letras (Português e Espanhol). Esta docente possui uma especialização em Espanhol no Brasil e um curso de atualização em ensino em uma instituição argentina. Viveu por um ano neste país vizinho, lá concluindo o Ensino Médio e realizando curso de Espanhol para estrangeiros. A professora E tem sete anos de experiências docentes anteriores à sua atuação na Academia Militar, na qual leciona há dois anos.

O sexto dos docentes que participaram da pesquisa, o professor F, é militar de carreira (como A e D) é graduado em Ciências Militares. Também é graduado em Educação Física, especializado em Inteligência Estratégica e possuidor de diversos cursos nesta última área, inclusive na Bolívia, onde viveu por um ano, realizando “todas as experiências normais de um cidadão estrangeiro, tais como viagens, turismo, interação com outra cultura, pessoas, eventos

e medidas administrativas e pessoais”. O professor F não tinha experiências prévias como docente de Espanhol e está na AMAN há um ano.

A professora G, a penúltima das docentes que colaboraram com esta pesquisa, é oficial técnico-temporária, bacharel e licenciada em Letras (Espanhol), com especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura e Mestrado em Linguística. G realizou um Curso de capacitação para professores de Espanhol durante um mês no Chile, com “aulas do idioma durante toda a parte da manhã e atividades culturais durante o período da tarde”. Ela tem dez anos de experiência anterior à docência na AMAN, na qual atua há um ano.

A última das professoras examinadas, H, também é oficial técnico temporária e graduada em Letras (Português e Espanhol), tendo se especializado no ensino Espanhol. Possui dez anos prévios de experiência no ensino deste idioma e está na AMAN há um ano. Ela é a única da equipe que ainda não possui experiência de imersão em país hispânico.

Pode-se concluir, portanto, que os professores de Língua Espanhola acima descritos, em sua maioria, se graduaram e especializaram nesta área de atuação; praticamente todos tiveram alguma experiência de imersão em país hispânico; possuem, em sua maior parte, experiências prévias de ensino deste idioma e estão, em média, há dois anos na Cadeira de Espanhol.

5.2 A evolução da proficiência linguística dos docentes

Neste item são examinadas, por intermédio das respostas obtidas por intermédio do questionário aplicado, as influências do exercício da docência na AMAN sobre a proficiência linguística dos professores participantes da pesquisa.

De acordo com a percepção do primeiro dos docentes examinados, o professor A, seus níveis de proficiência evoluíram sensivelmente no decorrer de seu trabalho docente na AMAN, pois aumentou seu contato com o idioma, tanto pelo fato das aulas serem ministradas em Espanhol como pela quantidade de textos que teve que estudar para sua atuação em sala. Ainda segundo o professor A, “a expressão escrita foi aprimorada porque me mantive estudando para realizar o exame C2 do DELE²⁴”.

Por sua vez, a professora B considera que seus níveis de proficiência não sofreram alterações sensíveis, se levados em conta o antes e o depois de lecionar na AMAN, pois, no seu entendimento, “o trabalho desenvolvido ainda é incipiente dentro da Academia”. No

²⁴ Os *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)* são títulos oficiais de Espanhol com reconhecimento internacional, outorgados pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha. Mais informações estão disponíveis em: <http://diplomas.cervantes.es/>.

entanto, esta professora considera que sua compreensão leitora tenha sido bastante trabalhada, haja vista o intenso trabalho realizado em sala de aula. Da mesma forma, quando se refere à sua habilidade de expressão escrita, esta docente se manifesta no sentido de que “mantenho a interpretação de que houve modificação, sim, mas o nível manteve-se o mesmo, ou seja, houve modificação dentro de um mesmo caráter interpretativo”.

A professora C, por seu turno, avalia que suas habilidades linguísticas, de uma forma geral, melhoraram, pois “ao produzir avaliações e materiais didáticos diversos pude aprimorar a habilidade auditiva” e, de forma semelhante, “a expressão oral foi aprimorada, já que com a prática de cinco anos em sala de aula e com as diversas missões nas comissões de recepção consegui melhorar nessa área”. Também com relação à compreensão leitora, “acredito que melhorei também pelo fato de produzir materiais didáticos e confeccionar provas”, bem como, “ao montar os materiais didáticos consegui aprimorar a parte escrita”.

O quarto dos docentes que participaram da pesquisa, o professor D, considera que seu nível de proficiência em Língua Espanhola já era máximo antes de iniciar o período de docência na AMAN e que, coerentemente, não percebeu alterações nestas habilidades. Segundo este professor, sua proficiência linguística se mantém estável, já que:

[...] procuro manter o contato com a língua conversando em casa, falando com minha mãe em Espanhol por telefone ou digitando mensagens por programas de envio instantâneo de mensagens, visitando meus parentes no Uruguai e lendo textos em Espanhol Não tenho hábito de escutar musicas em Espanhol, prefiro escutar em inglês (Professor D).

A professora E, por sua vez, considera ter mantido seus níveis atuais de proficiência em Língua Espanhola no mesmo patamar que já havia atingido, embora ressalve que:

[...] o fato de estar em sala de aula nos leva a constante busca de conhecimento, havendo assim, conseqüentemente a conservação e o aprimoramento da proficiência da língua em todas as suas habilidades. Em se tratando do meio militar, antes um âmbito desconhecido, fez-se necessário uma pesquisa constante para aprendizado de termos e situações cotidianas (Professora E).

Sendo mais específica, esta docente reconhece que “a oportunidade que a Academia nos proporciona de contato com militares e civis dos mais diferentes países hispanofalantes” influencia na sua expressão oral, bem como “a elaboração de materiais de Espanhol para os cadetes e também as traduções que nos forçam a pesquisar, praticar e aprimorar”, impactando

na sua expressão escrita. Com relação a seus níveis de compreensão leitora, a professora E considera que são influenciados pela “busca por textos ideais para serem levados para a sala de aula e a necessidade da busca por conhecimento”. Estendendo-se um pouco mais quanto à sua compreensão auditiva, esta docente relata que:

O contato constante com áudios e vídeos devido à metodologia usada [...] valoriza bastante esta habilidade da língua. A vontade de ver e conhecer sobre os mais diversos assuntos para levar o conhecimento ao aluno. Filmes, músicas, rádio na Língua Espanhola fazem parte do dia a dia de um professor de idiomas (Professora E).

O professor F, ao ser arguido sobre este tema, reconhece uma ligeira melhora em todas suas habilidades em Espanhol, embora ainda perceba oportunidades de melhoria. Para ele, “[...] ministrar aulas nos traz um conhecimento teórico que, normalmente, não teríamos. A preocupação em proporcionar boas aulas gerou em mim uma busca do auto aperfeiçoamento no idioma Espanhol. A consequência natural é um maior conhecimento do idioma”.

Para a professora G, os níveis de proficiência em Língua Espanhola que possuía quando iniciou o período de docência na AMAN e os atuais não sofreram alteração. Com relação à compreensão auditiva e expressão oral, G considera que já “lecionava em instituições que exigiam de mim esse nível para essa habilidade. Quando cheguei à AMAN, me deparei com a mesma exigência dessa habilidade no idioma”. Sua compreensão leitora, além dos motivos anteriores, foi mantida pelo “ritmo de leitura [...] acelerado devido ao mestrado que terminei recentemente”. Quanto à expressão escrita, G relata que teve um grande envolvimento “em outras instituições e sigo me envolvendo na AMAN. Essa relação é íntima devido à produção de material didático, pois em todas as instituições [...] tive experiência com essa atividade”.

Por fim, quanto aos níveis iniciais (na AMAN) e atuais de proficiência em Espanhol, a professora H considera que se mantiveram estáveis. Quanto à compreensão auditiva, declarou que “lecionar nos faz ter conhecimento teórico que, tipicamente não teríamos”; com relação à expressão oral, por sua vez, percebe algumas mudanças, mas ainda se considera iniciante no trabalho atual. H também percebe alguma evolução em sua compreensão leitora, “tendo em vista as propostas em sala para melhorar a compreensão dos cadetes”, mas considera que sua “expressão escrita manteve-se no mesmo nível”.

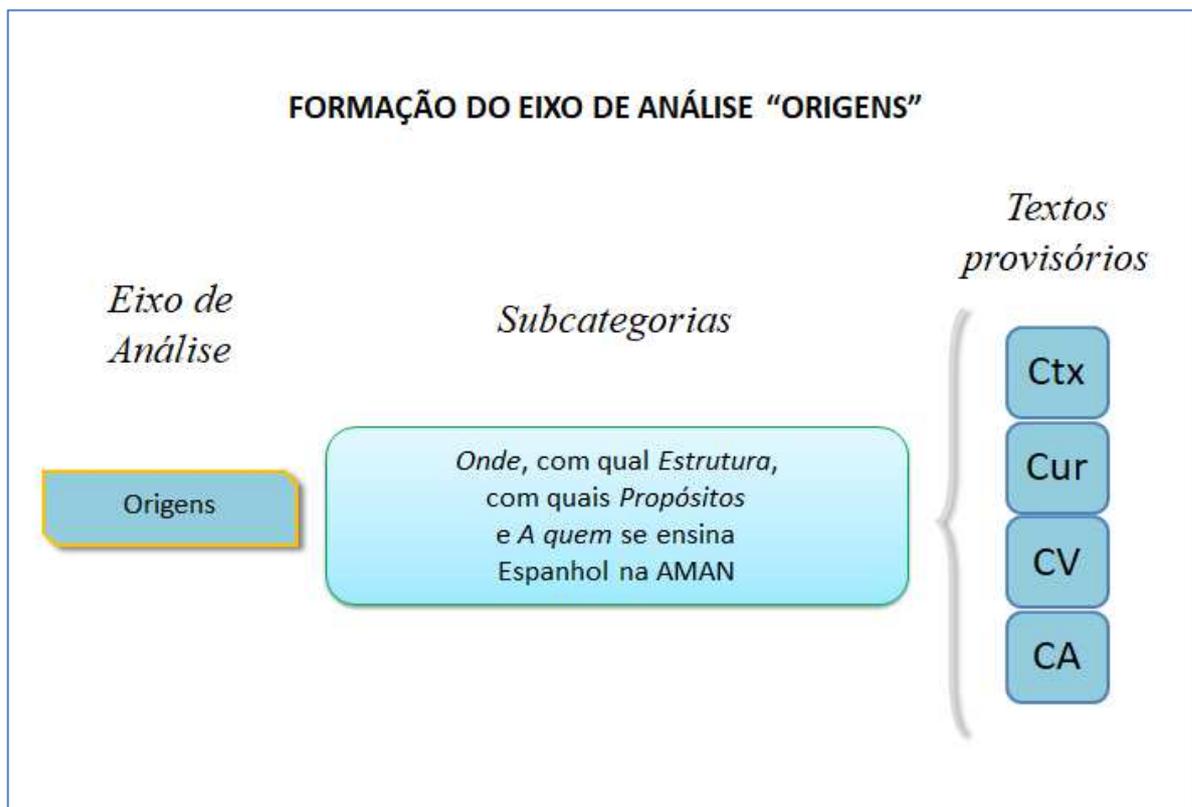
Pode-se concluir parcialmente que a maioria dos oito docentes de Língua Espanhola acima descritos percebe algum aumento das suas habilidades linguísticas, fruto de seu trabalho junto aos cadetes da AMAN, o que serve de cenário para as análises a seguir

efetuadas, em sua maior parte calcadas nas categorias da base do conhecimento propostas por Shulman (2014). Nos próximos tópicos deste trabalho, serão apresentadas e analisadas as respostas dos professores de Língua Espanhola coletadas nesta pesquisa, organizadas pelos seguintes eixos de análise das suas percepções: *Origens*, *Processos* e *Experiências*.

5.3 Eixo de Análise – Origens

A finalidade deste primeiro eixo é analisar as compreensões dos professores de Espanhol da AMAN acerca das influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional, enfocando as subcategorias *Onde*, com qual *Estrutura*, com quais *Propósitos* e *A quem* estes docentes ensinam nesta Instituição de Ensino. Esta análise baseia-se, embora não exclusivamente, nas respostas dos professores que, na pré-análise, foram sendo relacionadas, respectivamente, às seguintes categorias da base do conhecimento (SHULMAN, 2014): Conhecimento dos Contextos Educacionais, Conhecimento do Currículo, Conhecimento dos Valores e Conhecimento dos Alunos, conforme pode ser visualizado na figura a seguir.

Figura 4 – Eixo de análise - Origens



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

5.3.1 Onde – (Contextos Educacionais)

Este tópico tem por finalidade apresentar a análise das respostas nas quais os professores de Espanhol da AMAN enfocaram o contexto educacional deste Estabelecimento de Ensino para expor as influências que, na sua compreensão, são exercidas sobre seu conhecimento profissional. Desta forma, a subcategoria “*Onde*”, a seguir descrita, abarca o conhecimento do contexto educacional vivenciado por estes docentes.

Inicie-se esta análise com o entendimento da professora B quanto à sua participação nos planejamentos que ocorrem na Cadeira de Espanhol. Segundo esta professora, todos os professores da equipe são “convidados aos debates sobre as questões emergentes da Cadeira”, o que se deve, provavelmente, em grande parte à dedicação integral que estes docentes exercem, permanecendo um mínimo de oito horas diárias em estreita convivência durante o expediente. Quando convidada a expor as mudanças que percebe nos seus conhecimentos profissionais, advindas das suas oportunidades de participação nestas atividades, a professora B cita em tópicos quais seriam, no seu entendimento, os maiores contrastes perceptíveis: “planejamentos de aula; execução das atividades didático-pedagógicas; trabalho em equipe; pensar, coletivamente, nas propostas a serem implementadas na Cadeira”.

Por sua vez, ao examinar as respostas dos docentes sobre os contrastes que percebem nos seus conhecimentos profissionais antes e após participar da aplicação e correção das avaliações, destaque-se a percepção da professora H que, amparando-se no contexto dos trabalhos da Cadeira de Espanhol, relata haver um grande contraste com suas experiências anteriores:

Percebi que a participação na aplicação e correção das provas é sempre em equipe. As questões são separadas para cada um corrigir. Na hora da aplicação todos os professores estão em sala para fiscalizar, antes não tive uma equipe para participar na aplicação e na correção (Professora H).

Ressalte-se, nesta reflexão produzida pela professora H sobre a prática da aplicação e correção de avaliações, o aprendizado que esta declara ter obtido junto a seus colegas (e, depreende-se, a partilha de conhecimentos entre os docentes). Aplicando-se a esta assertiva as discussões de Vaillant e Marcelo (2012), pode-se entender que estes novos conhecimentos acerca do monitoramento e do gerenciamento da aprendizagem (quando aliados ao conhecimento de o que e como se ensina) são capacidades típicas de profissionais que podem

ser caracterizados como bons docentes de Língua Espanhola, no âmbito de comunidades de aprendizagem como a formada pela Cadeira de Espanhol.

Embora seja perceptível a mobilização dos conhecimentos profissionais da professora acima mencionada, no tocante ao trabalho em equipe voltado para as avaliações da Cadeira de Espanhol, pode-se também mencionar um caso em que outra das docentes percebeu que o contexto educacional não lhe ofereceu oportunidades para a construção e consequente modificação dos conhecimentos profissionais com relação à elaboração das avaliações: de acordo com a professora E, “devido ao fato de existir uma equipe responsável pela elaboração de avaliações na Cadeira de Espanhol, não existe influência direta nos meus conhecimentos profissionais, sendo assim, não há contrastes relevantes para serem relatados”.

Com relação às práticas de ensino que os professores realizam e que considerem capazes de promover uma aprendizagem significativa – influenciando, dessa forma nos seus conhecimentos profissionais – pode-se destacar a resposta da professora B, a qual privilegiou, na sua elaboração, o contexto singular vivenciado na Academia Militar, de uma maneira geral, e a organização interna da Cadeira, de uma maneira particular. Nas palavras de B, “não há uma prática individual de ensino feita exclusivamente por mim. Na Cadeira de Espanhol da AMAN são desenvolvidas pelo coordenador de ano, disponibilizadas por ele e, sucessivamente, devem ser aplicadas pelos professores”.

Dois professores, B e D, ao definirem o que para eles significa ser docente militar na Academia Militar, teceram críticas relacionadas ao contexto educacional em que atuam. Inicialmente, para a professora B, “ao meu entendimento, os militares temporários participam com pouca expressividade dentro da Força. Nossas contemplações científicas e acadêmicas, pelo fato de não sermos concursados ou de não sermos da área bélica, são pouco valorizadas”. O professor D, por seu turno, considera que ser docente militar “é tentar ser um professor, porém com uma carga administrativa e de outras atividades que comprometem um pouco a criatividade didática”. Em outras palavras, o acúmulo de funções e os encargos extras ao ensino de Espanhol se constituiriam, para estes docentes, em fatores adversos que se fazem presentes no contexto educacional da AMAN, por certo se refletindo, ainda que indiretamente, na influência do contexto educacional sobre seus conhecimentos profissionais.

Com uma visão diversa à que estes dois últimos docentes expuseram, a professora E (a qual é oficial temporária, da mesma forma que B, acima citada) assim se pronunciou, destacando diversos aspectos favoráveis do contexto em que atua:

*Ser docente na Academia Militar das Agulhas Negras significa muito pra mim. Estou tendo a **oportunidade** de trabalhar com alunos de alto nível, disciplinados e que estão abertos aos novos conhecimentos que temos para apresentar-lhes. Atuo numa Instituição de Ensino Superior, com boas condições de aprendizado e remuneração. Ademais, **não sigo uma rotina e posso, além de dar aula, realizar outras atividades que jamais imaginei que um dia faria**. Tenho contato constante com a língua espanhola a partir de estrangeiros que visitam a Academia, **possibilitando assim, manter a fluência, conhecer outras variedades do idioma e aprender sempre mais** (grifo nosso; Professora E).*

Esta oportunidade à qual a professora E se refere quando reflete o que, para ela, significa ser docente na AMAN parece entrelaçar-se, resumidamente, com a proposta de Montero (2001, p. 218), segundo a qual as “oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional” podem surgir do confronto entre as “informações, aptidões e valores” que os professores já possuem e as exigências que se lhes apresentam.

Ao serem solicitados a descrever em detalhes uma atividade em que utilizaram seus conhecimentos como professores de idiomas no âmbito da AMAN, quatro professores (B, E, F e G) expuseram suas percepções de forma analisável sob o ponto de vista do eixo referente ao conhecimento profissional sobre o contexto educacional desta Instituição de Ensino:

Sempre aplico meus conhecimentos, como professora de idiomas, dentro da Academia. Em frase célebre do educador Paulo Freire, dentro da Pedagogia da Autonomia, ele nos diz que nos movemos como educadores porque, primeiro, nos movemos como gente. Não há um momento em que me transformo em educadora e um momento pelo qual me transformo em gente, sou os dois, melhor, sou as duas. Não há uma hora em que, na Academia, me transforme na educadora e o momento pelo qual me transforme em gente, sou gente e educadora de todos aqueles espaços e, igualmente, faço uso de todos eles: quando converso com o jardineiro, com a senhora da cantina, com os inúmeros cadetes em sala de aula através dos espaços formais de ensino, fora das salas de aula nos espaços informais, com o meu chefe coronel da Divisão de Ensino, com meus companheiros durante os momentos em que espero o começar da formatura (Professora B).

Sobre esta questão da utilização dos seus conhecimentos no contexto da AMAN, o professor F relatou que “houve uma Comissão de Recepção e Acompanhamento de militares vindos da Colômbia. Participei de todas as etapas desta recepção e em diversas oportunidades me dirigi a todos em Espanhol, muitas vezes como intérprete”, exemplo semelhante ao da Comissão de Recepção e Acompanhamento (CRA) que a professora G utilizou, narrando que “utilizei meus conhecimentos em uma CRA inopinada com alunos equatorianos e bolivianos que apareceram em nossa seção de idiomas. Os alunos buscavam entender o material didático

que utilizávamos e, também, como funcionava o ensino de idiomas na Academia”. Adicionando a estes outros elementos típicos do contexto educacional da AMAN, a professora E assim descreveu suas atividades externas à sala de aula:

Pelo fato de ser professora fluente na língua que ensino, utilizo meu conhecimento em traduções que periodicamente são solicitadas à Cadeira, na interpretação em eventos internacionais e fazendo parte de algumas CRA (Comissão de Recepção e Acompanhamento) com militares e civis estrangeiros (Professora E).

Dois dos professores acima mencionados, F e G, também tiveram suas respostas analisadas quanto ao conhecimento profissional que desenvolveram sobre o contexto educacional e que perceberam, portanto, como mudanças nos seus conhecimentos profissionais docentes relacionados a esta temática. A professora G complementa o relato anteriormente apresentado sobre a missão de recepção a estrangeiros, destacando que, durante sua experiência, buscou entender “[...] como funcionava o sistema na Academia deles, bem como o material que eles utilizavam. Essa oportunidade me ajudou a trocar informações em âmbito educacional, cultural e linguístico”. Por sua vez, para F, a efetividade, os pontos fortes e as oportunidades de melhoria nos seus conhecimentos advindos de sua atuação em atividade similar foram os seguintes:

Efetividade: foi bastante intensa e rápida, propiciando uma necessidade de estudos específicos em assuntos determinados. Pontos Fortes: a prática da expressão oral com militares de um país de origem hispânica. Oportunidades de melhoria: deveria haver uma condução e estudo das questões históricas da AMAN por parte dos integrantes da Cadeira, a fim de facilitar a explanação em espanhol em ocasiões como esta (Professor F).

Ocorreu também um tipo de percepção singular por parte de uma docente de Espanhol, a professora H, no qual ela não faz uma alusão direta à modificação do seu conhecimento sobre o contexto, mas refere-se ao que já sabe como algo que a surpreende, o que fica patente ao examinar-se sua narrativa a seguir, na qual aborda uma recepção por ela efetuada durante a visita da primeira turma de alunas²⁵ da Escola Preparatória de Cadetes:

Tive que me preparar bastante para apresentar às alunas, pois embora feita de maneira rápida, a visita estava sendo feita por alunas que ano que vem

²⁵ As alunas acima referidas são componentes da primeira turma de mulheres que ingressou na linha militar bélica do Exército Brasileiro, no ano de 2017, e após cursar um ano na EsPCEX, matricularam-se, em 2018, no primeiro dos quatro anos em que estudarão na AMAN.

estarão conosco, já como cadetes. Não notei nenhuma falta de conhecimento minha para explicar tudo, apesar do pouco tempo aqui [...](Professora H).

Finalizando a análise realizada neste tópico, mencione-se novamente a professora H, a qual, ao responder sobre outras mudanças no seu conhecimento profissional, também destaca que, em contraste com suas experiências anteriores, percebe que há uma maior eficácia quando os professores conseguem trabalhar em equipe, compartilhando responsabilidades e conhecimentos, o que remete mais uma vez à questão dos conhecimentos desta professora sobre o contexto educacional em que agora atua. H conta, fazendo inclusive alusão a possíveis aplicações das suas experiências atuais em outros contextos educacionais, que:

Uma grande diferença que percebo é sobre trabalhar em equipe, pois o trabalho sai bem mais perfeito. Várias pessoas pensando, o trabalho sai bem diferente, como no caso dos jogos e dos projetos de oralidade que fizemos. Agora sei que é possível fazer, que dá resultado trabalhar desta forma. Inclusive para alunos de Ensino Médio o Projeto Fronteras poderia ser adaptado, com viagens à Argentina, por exemplo. Eu faria inclusive uma feira cultural para que os grupos apresentassem suas viagens (Professora H).

Concluindo parcialmente a análise das respostas catalogadas no âmbito do eixo de análise *Origens*, mais precisamente na subcategoria *Onde*, pode-se afirmar que, dentre outras ideias que emergem transversalmente dos depoimentos dos professores, encontra-se a percepção de que, de maneira geral, atuam como membros de uma comunidade docente (SHULMAN; SHULMAN, 2016), qual seja, a Cadeira de Espanhol. Este contexto de trabalho é por eles reconhecido como de grande influência no seu conhecimento profissional, com destaque, dentre outras, para suas atuações nos planejamentos, nas avaliações e nas ocasiões em que utilizaram seus conhecimentos como professores de idiomas no âmbito da AMAN.

5.3.2 Estrutura – (Conhecimento do Currículo)

A análise a seguir tem por escopo as respostas nas quais os professores enfatizaram seu conhecimento acerca do currículo da AMAN para expor as influências que, na sua percepção, a docência em Espanhol exerce sobre seu conhecimento profissional. Por conseguinte, a subcategoria “*Estrutura*” engloba o conhecimento curricular que estes docentes possuem.

Destaque-se, inicialmente, que diversos professores descreveram sua participação nas avaliações da Cadeira de Espanhol de maneira relacionável, no âmbito desta análise, ao conhecimento do currículo. Com relação a estas respostas, faz-se pertinente, no campo desta

análise, notar que os aspectos curriculares e os conhecimentos que a partir deles são construídos podem influenciar na adaptação dos professores recém-chegados, conforme se pode depreender da declaração da professora G (a qual ingressou na AMAN em 2017) quanto aos contrastes que percebe nos seus conhecimentos profissionais antes e após participar da aplicação e correção das avaliações. Para esta docente:

Antes de aplicar e corrigir as avaliações não entendia muito bem a mecânica do processo e o motivo dos níveis de progressão das questões. Após aplicar e corrigir as avaliações, bem como ler o PLADIS, comecei a entender melhor esse aspecto e o motivo dessa mecânica (Professora G).

Três professores enfatizaram, de forma indireta, seu conhecimento do currículo quando expuseram suas compreensões acerca das mudanças nos seus conhecimentos profissionais docentes, considerando o antes e o depois de suas participações em atividades contextualizadas realizadas pela Cadeira de Espanhol. Tome-se, primeiramente, a compreensão da professora C, a qual percebeu que, neste tipo de atividade, “é possível haver a interação entre diversas disciplinas e sem perder o foco do aprendizado”. A professora H complementa esta percepção, relatando que percebeu ser importante “estudar previamente as atividades e que os conhecimentos prévios dos cadetes devem ser considerados”.

Por fim, evidenciando uma preocupação possivelmente comum a todos estes docentes (em realizar atividades contextualizadas e ajustar a didática em sala de aula à medida que autoavaliam seu processo de ensino), destaque-se também a fala do professor D, para quem:

[...] todas as atividades que são desenvolvidas em sala de aula ou fora dela, como as atividades contextualizadas, servem para reavaliar o meu processo de ensino. A partir das observações que faço na desenvoltura dos cadetes em atividades desse tipo, verifico as dificuldades que eles apresentam para aprender a língua, especialmente na parte expressão oral, e tento ajustar a minha didática em aula (Professor D).

Destaque-se, também, a resposta dada pela professora H ao descrever uma atividade no decorrer da qual tomou consciência dos seus próprios conhecimentos profissionais, ao explicitá-los no ambiente educacional da AMAN. Esta docente trabalhou “bastante apoiando a visita da EsPCEX à AMAN, trouxe algumas alunas dessa escola para conhecer a Cadeira e as salas de idiomas. Expliquei sobre as aulas, provas e elas notaram algumas diferenças, como a gramática e os jogos que usamos aqui”. Repare-se que os conhecimentos profissionais curriculares desta docente foram testados e – pode-se induzir – valorizados, ao ter que

explanar sobre os programas e materiais para suas futuras cadetes²⁶. Por conseguinte, pode-se verificar, com base em Montero (2001), que se inter-relacionaram, dentre outros, os componentes do conhecimento prático acerca das alunas e do currículo em si por parte desta professora.

Concluindo, ainda que de forma parcial, a análise das respostas catalogadas por esta pesquisa no âmbito da subcategoria *Estrutura* do eixo *Origens*, pode-se afirmar, com base em Shulman e Shulman (2016), que há docentes que percebem a relevância de compreenderem os princípios pedagógicos e curriculares de Espanhol da AMAN, de maneira profunda, flexível e geradora, deixando transparecer que, de alguma forma, seus conhecimentos vão sendo modificados à medida que atuam de maneira mais profunda nas avaliações da Cadeira de Espanhol, nas participações em atividades contextualizadas e nas atuações no âmbito da Academia Militar, passando a estar possivelmente em melhores condições de atuar e influir na estruturação curricular do ensino deste idioma.

5.3.3 Propósitos – (Conhecimento dos Valores)

Este texto tem por objetivo analisar as respostas dos docentes participantes da pesquisa em que foram ressaltados os fins e propósitos da educação relacionáveis ao ensino de Espanhol, buscando-se expor, de acordo com suas compreensões, as influências que seu trabalho na Academia Militar das Agulhas Negras exerce sobre seu conhecimento profissional. Desta maneira, a subcategoria “*Propósitos*” envolve o conhecimento que possuem estes docentes acerca dos valores desta Instituição de Ensino.

Inicialmente, quando solicitados a descrever como foram suas participações em atividades contextualizadas que envolvem a Língua Espanhola na AMAN, destacou-se a resposta da professora E, por intermédio da qual se pode afirmar que o ensino de língua na AMAN está intimamente conectado a valores como iniciativa e flexibilidade, bem como pela inserção destes docentes em simulações típicas de operações militares:

*Várias vezes tive a oportunidade de participar de atividades contextualizadas de Espanhol na AMAN, mas a mais recente foi a ida a cidade de Nossa Senhora do Amparo durante a Manobra Escolar com o propósito de avaliar o espanhol dos envolvidos durante uma **simulação de manifestação violenta**. Tive que assisti-los e avaliá-los em seu desenvolvimento com a língua (grifo nosso; Professora E).*

²⁶ A professora H encontra-se ministrando aulas no 1º Ano da AMAN em 2018, ano seguinte à coleta de dados desta pesquisa (2017), podendo ter entre seus cadetes as referidas alunas.

Praticamente todos os professores descreveram ações que, no seu entendimento, influenciaram no desenvolvimento dos cadetes, nos seus aspectos intelectual, sociocultural, profissional e pessoal, de maneira que se possam destacar, em suas respostas, fins, propósitos e valores inerentes a seus afazeres docentes. Nas percepções a seguir examinadas, destacam-se diversos constructos orais, éticos e ideológicos em grande medida alinhados com os que Imbernón (2011) considera inerentes à função docente, às razões para que se efetue um bom ensino e, acrescente-se, que são comuns ao ensino profissional militar e à nossa sociedade.

Inicialmente, o professor A, ao direcionar sua resposta para o desenvolvimento intelectual de seus alunos, considera que desafia “os cadetes a solucionar situações problemáticas e exercícios em sala de aula, sempre tentando imaginar um possível problema que ele enfrentará no futuro e que terá que aprender o idioma para resolver tal situação, tal como dar uma entrevista em espanhol”. Para G, por sua vez, o desenvolvimento intelectual requer dos alunos que “[...] em sala de aula utilizem, além do conhecimento sistêmico, o conhecimento de gênero e de mundo para solucionar certas questões”. A professora H, por seu turno, declarou que tenta “estimular o desenvolvimento intelectual deles, ensinando o que é previsto e também um pouco mais”.

Com relação ao desenvolvimento sociocultural, embora a professora C tenha declarado, muito sucintamente, que “não acredito que haja”, sua opinião é contraposta pela visão de dois colegas. Uma delas, a professora E, considera que atua sim para que haja deste desenvolvimento, “pesquisando, preparando e levando para eles conteúdos e assuntos que desenvolvem o seu lado sociocultural. Textos, áudios, vídeos, conversas que acrescentam no seu **conhecimento militar**, na sua **vivência em sociedade** e na grande variedade que existe na língua” (grifo nosso). O segundo colega, o professor A, acrescentou mais detalhes quanto a este tipo de atuação, conduzindo-a mais para o compartilhamento de suas experiências e valores militares:

Eu compartilho com eles minhas experiências socioculturais, como viagens a outro país e algumas situações de cunho sociocultural vividas no Equador, ressaltando algumas diferenças culturais entre brasileiros e equatorianos. Os cadetes acharam muito interessante quando eu contei de minha visita aos “Guerreiros Iwia”, uma espécie de unidade militar de selva, composta por índios que ainda mantêm seus traje tradicionais seminus (Professor A).

Ao tratar sobre o desenvolvimento profissional dos cadetes, a questão dos valores também foi bastante contemplada pelos docentes participantes da pesquisa. A professora H, de certa forma, resumiu as demais declarações, manifestando-se sobre este tema no sentido de

que trabalha “sempre para que eles se desenvolvam mais profissionalmente”. O professor D complementou que “exploramos por meio de textos e vídeos características da carreira militar de outros países sul-americanos”, o que novamente remete à questão dos valores militares, sempre presentes quando se aborda esta profissão, seja no Brasil ou nos países do seu entorno. É o que também parece considerar a professora E, ao defender que sua contribuição ocorre “ensinando o idioma que será extremamente importante no decorrer de sua carreira militar”.

Outros dos professores, F, enfatiza uma vez mais a importância de ter-se em mente os fins da educação militar na AMAN, haja vista que “sempre passo minhas experiências profissionais para os cadetes, com enfoque nas consequências de cada decisão ou acontecimento profissional. Os cadetes normalmente fazem muitas perguntas nestas horas. Creio que isto agrega bastante à questão profissional deles”. Por fim, o professor A também se expressou de forma correlata aos demais, conforme se observa a seguir:

Eu compartilho experiências profissionais adequando ao conteúdo da aula, explorando minha experiência vivida no Exército Brasileiro, tais como competições internacionais e minha missão no exterior, momentos em que o espanhol foi extremamente necessário. Os cadetes se interessam muito quando eu conto alguns casos vividos no exterior (Professor A).

Este mesmo professor cuja resposta foi acima destacada, A, também acrescentou, agora com referência ao desenvolvimento pessoal dos seus alunos, que “trato de temas de ordem pessoal sempre que há oportunidade (intervalos e/ou depois da aula). Os cadetes gostam quando falo de minha experiência pessoal vivida no Equador, como os momentos de medo que passei por ocasião dos tremores de terra em Quito em 2015”. É de forma semelhante que F acrescenta que “como disse, procuro passar minhas experiências pessoais aos cadetes, buscando mostrar as consequências reais e práticas em nossa vida”, embora não tenha percebido muitos contrastes no seu conhecimento profissional advindo destas experiências, pois considera que “muitas vezes são questões que são passadas à margem da disciplina do idioma e que a transcendem”.

Para a professora E, por sua vez, o desenvolvimento pessoal dos cadetes se dá “no clima de aprendizado, liderança, confiança, responsabilidade, disciplina que procuro despertar na sala, características estas que considero muito importantes na sua formação. Através da afetividade e respeito mútuo”, dando destaque, desta forma a uma série de valores comuns a nossa sociedade. Acrescentando um ponto de vista singular, a professora G considera que o desenvolvimento pessoal também possa ocorrer “em atividades que demandam avaliações entre os próprios alunos como, por exemplo, o *Proyecto Fronteras*”. E, por fim, a professora

H resume a essência do que, na sua percepção, realmente importa para o desenvolvimento pessoal. De acordo com esta docente, “os cadetes sempre podem contar comigo como professora”.

Os docentes de Espanhol que participaram da coleta de dados deste trabalho de pesquisa, quando perguntados sobre o significado de ser docente na AMAN, convergiram diversas de suas respostas para a questão dos valores, como a de que é uma “missão nobre de contribuir para formar futuros colegas de trabalho”, respondida pelo professor A. Para a professora C, por sua vez, “significa exigir responsabilidade, disciplina e bons resultados dos cadetes”. No que lhe concerne, a professora G considera que, “ser professor é construir significado junto ao aluno, independente da instituição em que se leciona. No âmbito militar, nosso trabalho docente se estende a outras funções. Então, ser professor na AMAN é dialogar as funções da docência com a não docência”.

Por seu turno, o professor F aquilata este significado como sendo “um privilégio e uma oportunidade de passar aos cadetes minhas experiências profissionais e pessoais e contribuir, além do idioma, para que o cadete tenha uma formação intelectual e moral cada vez melhor”. Este mesmo docente ainda acrescenta: “ouvir de um cadete que ele aprendeu muito comigo é algo impagável”. As respostas destes docentes, e em especial a do professor F, remetem ao que Day (2001) exige para que haja um bom ensino. Pode-se, inclusive, contextualizar tal exigência como a necessidade de que os professores de Espanhol da AMAN revejam constantemente não só o que ensinam (em termos de conteúdos e de desenvolvimento de habilidades), mas também no por que ensinar Espanhol específico para militares, com um elevado propósito moral alicerçado em valores básicos como patriotismo, preparo profissional e senso de cumprimento do dever.

Complementando, de forma espontânea, as respostas que já havia preenchido em seu questionário, o professor F achou por bem compartilhar mais algumas de suas reflexões, as quais ilustram a acurácia da compreensão deste docente sobre os fins, propósitos e valores que são praticados na Cadeira de Espanhol e, por extensão, na Academia Militar, valores estes muito semelhantes aos que toda a nossa sociedade valoriza:

Entendo que a condução das atividades de estudo e aulas de língua espanhola na AMAN esteja cada dia melhor. Há uma grande preocupação com o aprendizado e uma incessante busca pela excelência das aulas e práticas didáticas. Os docentes, de uma maneira geral, são experientes e competentes no uso do idioma. O processo ensino-aprendizagem é uma constante busca pela interação produtiva aluno-professor. A cadeira de espanhol busca sempre dar as melhores condições para a prática da

docência. O ganho é mais que mútuo. Ganham os docentes, os discentes, a instituição e a sociedade (grifo nosso; Professor F).

As reflexões de F acima expostas convergem, em certa medida, com a caracterização que Shulman e Shulman (2016) efetuam sobre um professor competente, para os quais algumas destas características se referem à visão, motivação, prática, capacidade de reflexão e de inserção deste professor em uma comunidade de aprendizagem. Efetivamente, F descreve seus companheiros como “preocupados com seu aprendizado” (dotados de visão), buscando “pela excelência das aulas” (motivados) “experientes e competentes” (possuem grande prática), e voltados para uma “interação produtiva aluno-professor” (reflexivos), dentre outras qualificações efetuadas, as quais, segundo este docente, são inerentes a uma comunidade de aprendizagem que “sempre busca dar as melhores condições para a prática da docência”.

Concluindo-se, parcialmente, a análise das respostas catalogadas por este trabalho no eixo *Origens* e em sua subcategoria *Propósitos*, pode-se atestar que o conhecimento profissional dos participantes da pesquisa é influenciado sobremaneira pela sua percepção acerca dos fundamentos, propósitos, finalidades e valores educativos que abarcam o ensino de Espanhol na AMAN. Destaquem-se das respostas analisadas com base em Shulman e Shulman (2016), seu entendimento acerca do que seja desenvolvido nos cadetes sob uma perspectiva integral (intelectual, social, cultural, pessoal e profissional), na qual reconhecem uma série de valores inerentes tanto à profissão militar quanto à sociedade brasileira.

5.3.4 A quem – (Conhecimento dos Alunos)

Este último tópico do eixo de análise *Origens* põe em relevância as declarações que os professores prestaram às perguntas a eles direcionadas, nas quais expuseram seu conhecimento acerca dos jovens aos quais ensinam Espanhol, expondo as influências que, na sua compreensão, a docência neste Estabelecimento de Ensino exerce sobre seu conhecimento profissional. Desta forma, a subcategoria “*A quem*” diz respeito ao conhecimento que estes docentes possuem acerca de seus alunos, no caso os cadetes da AMAN.

Inicialmente, a professora E, ao expor sua percepção acerca das mudanças nos seus conhecimentos profissionais docentes, considerando as atividades contextualizadas em que houve sua participação, preferiu focar o conhecimento dos cadetes em atividades fora da sala de aula de Espanhol:

Com as atividades contextualizadas pude conhecer outros lados da formação do cadete, realidade até então desconhecida por mim. Interagi em instruções e atividades do seu dia-a-dia fora da sala de aula, podendo assim compreender melhor a realidade deles, o contexto em que vivem. Conclusão: houve uma aproximação que muito favoreceu no relacionamento em sala e conseqüentemente no ambiente de ensino-aprendizagem. É preciso conhecer nossos alunos para oferecer-lhes mais qualidade (Professora E).

Por sua vez, a professora B teve uma de suas respostas analisada nesta subcategoria, ao enfocar o conhecimento profissional que possui sobre os cadetes aos quais ensina Espanhol. Esta docente crê que as correções das avaliações devem “considerar seus conhecimentos de mundo e as gamas de possibilidades que trazem no universo e práticas de vida” e que se deve “ser mais flexível quanto às reivindicações e pleitos dos alunos, considerando-os agentes de saberes sociais”. Esta mesma professora assim descreve suas atitudes durante seu trabalho relacionado à correção das avaliações de Espanhol:

Quando posso corrigir as dos meus alunos, corrijo de acordo com as possibilidades de cada um e de acordo com os seus limites. Tento identificar no cotidiano de minhas aulas, as capacidades que cada traz consigo. Quando corrijo as dos alunos que não conheço, tento manusear as formas articuladas em que fazem determinados usos, não pelos conhecimentos pragmáticos em que buscamos que tragam, mas pela aplicabilidade diante do contexto situacional de seu uso, porque isso me fará entender se, de fato, o aluno internalizou o conhecimento ou se, meramente, decorou ou não; se faz sentido o que se foi trabalhado em sala, ou se está usando o conteúdo nas provas para, puramente, passar na disciplina (Professora B).

Dando continuidade à reflexão acima apresentada, esta mesma professora também relata alguns dos contrastes que percebe nos seus conhecimentos profissionais antes e após participar da aplicação e correção das avaliações. Segundo esta docente, ela agora é capaz de perceber:

A importância de se considerar a multiplicidade de saberes e de conhecimentos, assim como também de se considerar as gamas de possibilidade de internalização do conhecimento: através de jogos, de rodas de conversas, de revisões de prova. Entendi que a fundamentação teórica deve considerar não tão somente o ensino pragmático de conteúdos específicos, mas, ao ensiná-lo, trazê-lo de forma significativa para o aluno (Professora B).

Mudando-se agora o foco desta análise para a questão das práticas de ensino realmente capazes de promover a aprendizagem significativa, o professor A as define como aquelas que

exigem que o cadete “reflita sobre o tema e consiga recrutar suas habilidades para resolver um problema (tema)”. Repare-se como este docente centra no aluno a própria definição do que sejam estas práticas de ensino. Contextualizando sua resposta, este mesmo professor continua a centralizar seu raciocínio no seu conhecimento sobre a geração atual de estudantes do terceiro milênio que cursa a AMAN, ao descrever sua percepção acerca das mudanças nos seus conhecimentos profissionais relacionados às práticas de ensino que efetua na Cadeira de Espanhol. Nas palavras de A:

Percebi que estamos sempre aprendendo novas práticas de ensino e que este tema jamais se esgotará, pois o mundo está sofrendo grandes transformações. Cabe ao professor o papel de se adaptar (e adaptar sua aula) para que sua mensagem atinja o aluno. Uma grande mudança percebida foi que o projeto HABLA é capaz de colocar o cadete numa situação tal que ele se vê obrigado a se expor diante da câmera, aumentando seu interesse pelo conteúdo, seja para não passar vergonha diante de seus pares, seja por consciência da importância do idioma. Isso foi uma grande constatação: a filmadora tem a capacidade de incentivar o aluno a se esforçar para aprender, já que uma exposição indesejada é um dos maiores temores dessa geração conectada nas redes sociais (Professor A).

Diversos professores de Espanhol direcionaram suas respostas ao conhecimento que possuem sobre seus alunos, ao descrever as mudanças perceptíveis nos seus conhecimentos profissionais, acerca da forma como são organizados e geridos trabalhos em grupo nas suas aulas na AMAN. O professor A, por exemplo, percebe que “nem sempre o melhor aluno da sala é o que realiza o melhor trabalho em grupo. A habilidade de trabalhar com outras pessoas deve ser valorizada tanto quanto o conhecimento cognitivo”. Em concordância, a professora C, por sua vez, reflete que “há discentes que são mais responsáveis que outros e com isso obtive experiência para saber diferenciar os diversos tipos de discentes”. Ambas estas percepções, inclusive, também se conectam a uma visão crítica quanto à forma como a dimensão cognitiva é predominante na valorização dos conhecimentos dos cadetes.

Embasando mais ainda as falas dos docentes acima mencionados (A e C), o professor D, de acordo com sua resposta, também aprendeu que “os trabalhos em grupo servem para atestar as dificuldades que os aprendizes possuem na hora de usar o idioma”. Em contraste, o professor F dirige sua reflexão para a necessidade do conhecimento do professor abarcar diferentes abordagens e estilos. Por baixo desta constatação, percebe-se nas palavras de F uma atenção muito grande para com seus cadetes e suas reações quando trabalham em grupo: “passei a perceber e entender as diversas maneiras que o grupo recebe diferentes estímulos. Hoje consigo conduzir melhor tais atividades [...]”.

Finalizando este eixo de análise, dedicado aos conhecimentos sobre os alunos, dá-se destaque à resposta da professora H, a qual, ao relatar as mudanças nos seus conhecimentos profissionais docentes relacionados às atividades na AMAN, compartilha que percebe “muitas diferenças, pois os cadetes são bastante centrados, comparados aos alunos civis que eu tinha. Me sinto privilegiada, pois aqui os cadetes ‘correm atrás’ do conhecimento”. Perceba-se que esta docente, ao ser perguntada sobre os contrastes no seu conhecimento – maneira geral – houve por bem direcionar seu pensamento sobre o que pôde conhecer e que lhe pareceu mais inédito no seu trabalho cotidiano, neste caso, os cadetes das Agulhas Negras.

Concluindo-se, ainda que parcialmente, a análise das respostas concernentes ao eixo de análise *Origens*, em sua subcategoria *A quem*, pode-se afirmar que o direcionamento de diversas declarações ao conhecimento que possuem sobre seus discentes comprova que seus raciocínios pedagógicos também são influenciados por tal conhecimento, conforme aponta o modelo elaborado por Shulman (2014). Com efeito, a compreensão dos conhecimentos profissionais dos docentes participantes da pesquisa é, perceptivelmente, um momento nunca plenamente realizado, sempre em construção, o que pode se atestado, dentre outras conclusões possíveis, pelas correlações que fazem entre sua compreensão sobre os cadetes e a efetividade do ensino de Espanhol na AMAN.

5.3.5 Considerações parciais do eixo “Origens”

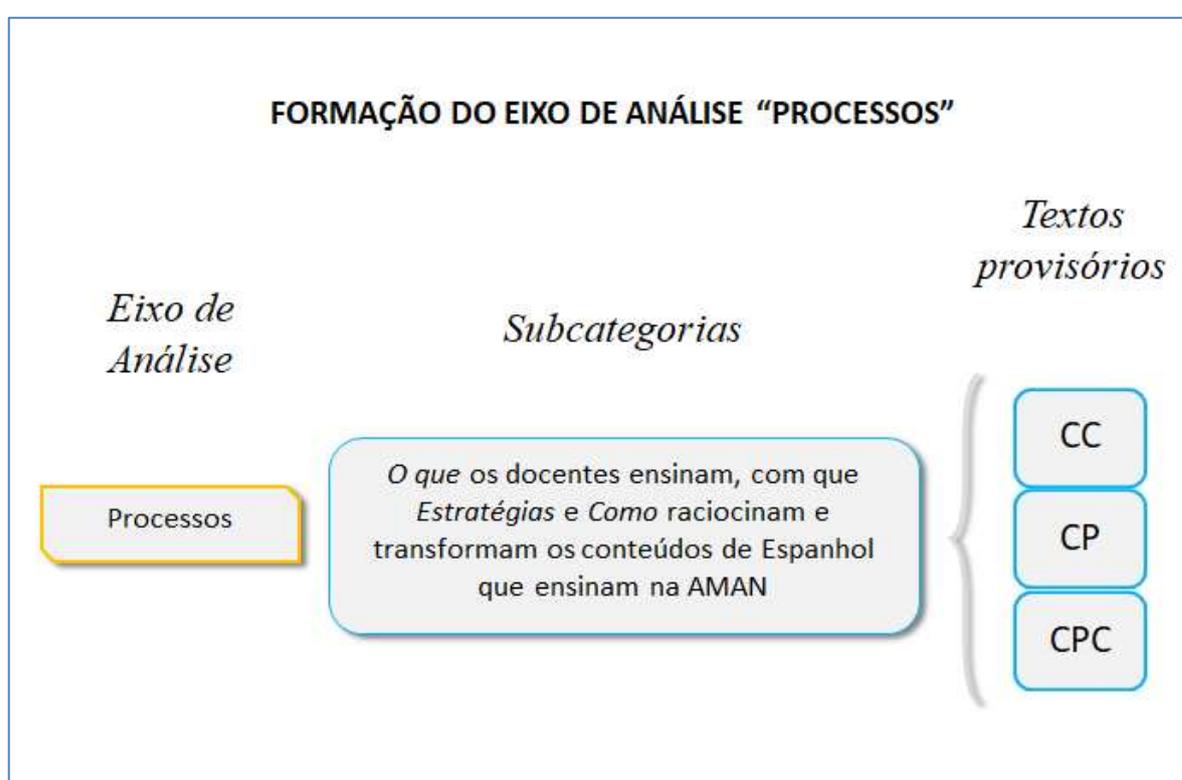
Como considerações parciais do eixo de análise *Origens*, destaquem-se algumas das diversas percepções em comum que constam nas respostas produzidas pelos docentes da AMAN – e dispostas nas subcategorias *Onde*, com qual *Estrutura*, com quais *Propósitos* e *A quem* estes professores ensinam Espanhol. Tais percepções, dentre outras, são as de que o contexto educacional exerce grande influência sobre seu conhecimento profissional, que o currículo acadêmico é um fator que pesa sobremaneira nas atividades da equipe de docentes, que os valores militares orientam as práticas de Espanhol e que, conhecer-se os cadetes a quem se ensina permite aprimorar seu próprio conhecimento como docentes na AMAN.

5.4 Eixo de Análise – Processos

O segundo dos eixos de análise que compõem este trabalho tem por finalidade analisar as compreensões dos docentes de Espanhol da AMAN sobre as influências exercidas sobre

seu conhecimento profissional, com enfoque em *O que* os participantes da pesquisa ensinam, com que *Estratégias* e *Como* estes professores raciocinam e transformam os conteúdos que ensinam neste lócus educacional. Este eixo baseia-se majoritariamente nas respostas dos docentes que, na pré-análise, foram sendo relacionadas às seguintes bases do conhecimento (SHULMAN, 2014): Conhecimento do Conteúdo, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (ênfatisando o raciocínio pedagógico, em especial na transformação dos conteúdos aos cadetes), conforme se observa na figura a seguir.

Figura 5 – Eixo de análise - Processos



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

5.4.1 *O que* – (Conhecimento do Conteúdo)

Este tópico tem por propósito apresentar a análise das respostas nas quais os professores de Espanhol da AMAN enfocaram o que ensinam neste Estabelecimento de Ensino para expor as influências que, na sua percepção, são exercidas sobre seu conhecimento profissional. Desta forma, a subcategoria "*O que*", a seguir descrita, abarca o conhecimento do conteúdo que possuem os docentes na Academia Militar das Agulhas Negras.

Inicialmente, quanto à compreensão dos docentes acerca das mudanças nos seus conhecimentos profissionais, considerando o antes e o depois de participar da confecção de materiais didáticos (apostilas, conteúdos, exercícios, jogos etc.) da Cadeira de Espanhol, destaque-se a resposta do professor D, para quem esta atividade “[...] não mudou a minha percepção do ensino de idiomas. O que ajudou e me aperfeiçoou foi o estudo do Marco Comum Europeu de Ensino de Idiomas e como os livros didáticos trabalham cada nível”. Percebe-se nesta declaração que, muito embora a confecção destes materiais em si não lhe tenha trazido frutos imediatos, o estudo de outras fontes de conhecimento lhe foi bastante útil para o conhecimento do conteúdo de Língua Espanhola.

A maior parte dos professores participantes desta pesquisa considerou como médio seu grau de envolvimento com as atividades contextualizadas (trabalhos da Cadeira de Espanhol junto a outras disciplinas da Divisão de Ensino e/ou do Corpo de Cadetes, em aulas, avaliações ou atividades no campo de instrução). Ilustrando esta conexão entre a participação nestas atividades e seu conhecimento do conteúdo, a professora G expôs sua percepção acerca das mudanças nos seus conhecimentos profissionais docentes, considerando o antes e o depois das atividades contextualizadas em que houve sua participação, nos seguintes termos:

Com relação às mudanças nos meus conhecimentos profissionais, entendo que houve mudanças lexicais, pois após a atividade consegui ampliar meu léxico do âmbito militar. Utilizei meus conhecimentos do idioma dialogando com os meus conhecimentos de mundo sobre a prática de “orientação” (Professora G).

Duas docentes compuseram suas respostas – quanto aos contrastes que percebem nos seus conhecimentos profissionais antes e após participar da elaboração de avaliações na Cadeira de Espanhol – de forma muito semelhante e perceptivelmente conectada ao conhecimento do conteúdo. A professora B declarou que o único contraste que consegue lembrar “é a prática do idioma como língua estrangeira estar vinculada às nomenclaturas e usos militares”. H, por sua vez, percebe “um aumento nos meus conhecimentos profissionais sobre termos militares”. Um terceiro docente, F, por sua vez, declarou que:

Como participante deste processo, minha percepção auditiva fica mais sensível aos detalhes, pois não se pode cobrar algo que não esteja no áudio. A questão da gramática também teve um incremento significativo em meus conhecimentos do idioma (Professor F).

Uma possível explicação para o contraste entre as respostas de B e H e as do professor F pode estar nas diferentes trajetórias formativas e nas fontes consideradas como mais

relevantes para seu conhecimento do conteúdo. Enquanto ambas se graduaram em Letras e vieram recentemente do meio civil (o que explica a maior atenção para com o aprendizado de termos militares por elas desconhecidos), F, por sua vez, graduou-se em ciências militares e desenvolveu boa parte dos seus conhecimentos linguísticos no período em que realizou curso em um país hispanofalante, ou seja, ainda estava se familiarizando com os aspectos formais do ensino do idioma. Nas três respostas, percebe-se que uma maior ou menor sensação de familiaridade com o objeto de estudo é sempre uma rica fonte de conhecimento para que a aprendizagem da docência (MONTERO, 2001).

Complementando suas visões sobre a aplicação, correção das avaliações e retificações da aprendizagem de Língua Espanhola na AMAN, estes três professores também enfatizaram em suas o conhecimento do conteúdo. O professor F, por exemplo, refletiu que:

A prática da docência nos impõe a busca pelo auto aperfeiçoamento. Erros na parte escrita e oral que antes cometia, hoje já são bastante menores. A correção de itens nos obriga a fazer reflexões acerca de questões gramaticais, que, antes, passavam despercebidas (Professor F).

Quanto à compreensão que os professores têm acerca das mudanças nos seus conhecimentos profissionais relacionados às práticas de ensino que efetuam na Cadeira de Espanhol, novamente a professora H faz referência ao conteúdo vocabular mais específico com que está tendo que lidar: “a mudança que pude perceber nos meus conhecimentos é quanto à aproximação do ensino às nomenclaturas militares, no contexto das nossas aulas”.

Com relação às nomenclaturas militares mencionadas acima pela professora H, pode-se inferir que seus conhecimentos profissionais estão sendo modificados pela tarefa de desenvolver, dentre outras, a compreensão leitora de seus cadetes, neste contexto específico. Desta forma, este maior domínio da dimensão sintática a possibilita discutir com mais efetividade as várias interpretações possíveis para um texto relacionado à profissão militar, ao mesmo tempo em que permite a seus alunos desenvolver diversas interpretações sobre ele. Em suma, dominar a dimensão sintática abre as portas a que esta docente perceba sua disciplina tanto como processo como produto (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

Outro professor, A, por seu turno, aprofundou bastante a temática do conhecimento profissional, descrevendo os contrastes que percebe nos seus conhecimentos a partir do conhecimento do conteúdo, bem como advindos da sua atuação em prol do desenvolvimento integral dos cadetes, no decorrer das disciplinas da Cadeira de Espanhol:

Percebi que o aprendizado também se dá na direção aluno-professor. Aprendi bastante com os alunos, sobretudo como atingi-los integralmente nesse mundo repleto de informações. O maior aprendizado meu foi que para atuar em prol do desenvolvimento integral, o professor deve se aproximar do aluno, deve se apresentar como amigo, guardando as devidas peculiaridades do meio militar. Não adianta conhecer muito bem as noções gramaticais de Espanhol, se o professor não tem a capacidade motivar o aluno a estudar. O professor deve ser capaz de liderar o cadete, dando bons exemplos de conduta e se apresentando da forma mais honesta e verdadeira possível, sem máscaras. Às vezes, é melhor confessar que não sabe, ou que tem dúvidas sobre aquela pergunta, do que tentar forçar uma resposta sem fundamento (Professor A).

Ao relatar as mudanças nos seus conhecimentos profissionais docentes relacionados à sua atuação em trabalhos desenvolvidos no âmbito da AMAN, nos quais utilizaram seus conhecimentos como professores de idiomas, em termos de efetividade, pontos fortes e oportunidades de melhoria, o professor D também destaca que “o que mais me impactou foi que meus conhecimentos foram reforçados, ao colocar em prática os aspectos culturais e literários em conversações”. A professora B, por sua vez, ao discorrer sobre as oportunidades que percebe durante suas atuações como docente no âmbito da Academia Militar das Agulhas Negras, traz sua reflexão para a questão dos conteúdos de Língua Espanhola, inclusive exemplificando-a:

Busco trazer a reflexão para o uso do idioma, como língua estrangeira, como parte atuante da língua materna. Usamos com frequência a palavra “delgado” para diferenciar o intestino delgado do intestino grosso, quando, na verdade, ela quer dizer que delgado é fino, justamente o oposto do grosso. Busco brincar com as palavras, busco trazer as combinações brincantes das palavras para as significações delas. Para o uso da Língua Espanhola e Portuguesa também (Professora B).

Nesta reflexão compartilhada pela professora B, percebe-se claramente a influência que o conhecimento prévio que esta docente revela ter das estruturas da Língua Espanhola (assim como às referentes à Língua Portuguesa) influencia, conforme aponta Marcelo (2009b), no que e no modo como ocorre o ensino para os alunos, neste caso os cadetes da AMAN.

Concluindo, ainda que de forma parcial, a análise das respostas catalogadas no âmbito da subcategoria *O que* do eixo *Processos*, pode-se afirmar, baseado em Grossman, Wilson e Shulman (2005), que o conhecimento profissional dos professores participantes da pesquisa é deveras impactado, dentre outros aspectos, pelas concepções que vão desenvolvendo sobre os conteúdos específicos de Espanhol, sobre a organização de princípios e sobre os conceitos

centrais das suas disciplinas de Língua Espanhola na AMAN, notadamente quanto a planejamentos, materiais didáticos, atividades contextualizadas e avaliações.

5.4.2 Estratégias – (Conhecimento Pedagógico)

A análise a seguir tem por escopo as respostas nas quais os professores enfatizaram seu conhecimento acerca das estratégias que utilizam para ensinar Espanhol na Academia Militar, expondo as influências que, na sua compreensão, a docência na AMAN exerce sobre seu conhecimento profissional. Por conseguinte, a subcategoria “Estratégias” engloba o conhecimento pedagógico que possuem os docentes deste estabelecimento de ensino.

Inicialmente, destaque-se que cinco dos professores da Cadeira de Espanhol expuseram as mudanças que percebem nos seus conhecimentos profissionais, advindas das suas oportunidades de participação nos planejamentos desta Cadeira, de forma visivelmente conectada a questões pedagógicas. Um deles, o professor A, relata que “[...] há uma ordem a ser seguida no conteúdo (determinados conteúdos devem ser ministrados antes de outros). Eu nunca me atentei para a sequência pedagógica [...]”. A professora C, por sua vez, estabelece um contraste entre sua experiência atual e as anteriores, declarando que “antes de vir para a AMAN não tinha sido coordenadora em nenhum colégio ou curso [...]”. O professor D, por seu turno, aumentou o alcance da resposta para além dos trabalhos de planejamento da Cadeira, contando que há, “mudanças pedagógicas, aprendidas com outros professores da Cadeira e observando como outros profissionais de idiomas ensinam na cidade de Resende”.

Duas declarações em que se percebem intensos contrastes do conhecimento pedagógico foram as das professoras E e G. Apresente-se, a seguir, a narrativa de E:

*Participando dessas atividades **pude amadurecer profissionalmente** e ver outro lado que não se limita unicamente à sala de aula. Aprendi, em determinados momentos, a ficar por trás dos bastidores, a estruturar um curso e guiar outros professores – algo que nunca antes havia feito (grifo nosso; Professora E).*

Este amadurecimento relatado por E, centrado na mudança de papéis que a experiência de planejar proporciona (e, de certa forma, impõe) aos docentes, é complementado pela narrativa de G, mais direcionada à adaptação que vivenciou ao chegar à Cadeira de Espanhol quanto às perspectivas teóricas do ensino de Língua Espanhola:

Precisei me adaptar com relação à abordagem teórica que a Cadeira de Espanhol adota em consonância com os documentos norteadores da Língua Espanhola no Exército Brasileiro. Nas instituições que trabalhei anteriormente, utilizávamos outra perspectiva teórica, diferente da que encontrei na Academia. Esse fato foi ao mesmo tempo um obstáculo e uma oportunidade de crescimento, pois tive que estudar e (re)aprender essa perspectiva (Professora G).

Perceba-se, nas percepções acima expostas pelas professoras E e G, que o desenvolvimento cognitivo e emocional de ambas se entrelaça, conforme postula Day (2001) ao contexto organizacional e cultural constituído por seu trabalho em uma equipe de docentes militares e voltado para o ensino de Espanhol para fins específicos. Por exemplo, a declaração da professora E, conforme grifado acima, remete aos *estímulos súbitos* mencionados por Huberman (1995, *apud* DAY, 2001), ao declarar que se sente mais amadurecida após ter assumido outros encargos que não os inerentes ao ensino em sala de aula.

Quatro dos professores de Língua Espanhola também contribuíram para com esta pesquisa, relatando sua percepção sobre as mudanças nos seus conhecimentos profissionais, considerando o antes e o depois de participar desta confecção de materiais didáticos. Com a exceção de C, que declarou que “já tinha participado de confecção de apostila no Curso Pré-vestibular de Nova Iguaçu”, três destes relataram ter havido um grande contraste em seus conhecimentos pedagógicos. A, por exemplo, relatou que, antes de participar nos planejamentos da Cadeira de Espanhol, “[...] não tinha noção da complexidade que é montar uma apostila e/ou aula de acordo com essa qualidade pedagógica. E isso me acrescentou muito profissionalmente”.

A terceira destes docentes, a professora E, declarou que:

*Apesar de sempre ter gostado de montar atividades para sala de aula, nunca havia tido a oportunidade de confeccionar um material de aprendizado e posso afirmar que foi uma grande oportunidade na minha carreira. **Pude passar e adquirir conhecimentos sobre assuntos diversos**, sair da minha zona de conforto, aprender a ser mais segura, decidida, determinada e também, a receber críticas. Foi um trabalho de dedicação, muita pesquisa e aquisição de saberes (grifo nosso; Professora E).*

Matizando esta fala anteriormente exposta, em que a professora E se mostra francamente entusiasta destas mudanças, a professora G expõe em tom mais neutro os contrastes que percebe nos seus conhecimentos profissionais quanto ao conhecimento pedagógico advindo da confecção de materiais didáticos na Cadeira de Espanhol:

[...] a principal mudança foi na (re)estruturação em minhas concepções teórico-metodológicas com relação à abordagem teórica que teria que desenvolver na apostila, uma vez que tive dificuldades em me adaptar com a linha teórica desenvolvida pela Cadeira nas aulas de Língua Espanhola (grifo nosso; Professora G).

Em ambas as percepções expostas pelas professoras acima examinadas, E e G, podem ser notadas algumas das concepções de Day (2001) com relação à ideia que ambas partilham quanto à revisão e renovação seus conhecimentos pedagógicos, buscando assim implementar um bom ensino, conforme fica explícito, dentre outros, nos grifos acima efetuados.

Finalmente, quanto às mudanças que percebe nos seus conhecimentos profissionais, advindas da forma como são organizados e geridos trabalhos em grupo nas suas aulas, a professora G reflete que “esta questão também dialoga com as mudanças nos meus conhecimentos profissionais nas outras questões. Tive que repensar meu direcionamento teórico, bem como minha prática contextualizada ao âmbito militar”.

Concluindo-se, ainda que parcialmente, a análise das respostas concernentes ao eixo de análise *Processos*, em sua subcategoria *Estratégias*, pode-se afirmar que é patente o amadurecimento profissional que diversos dos docentes percebem em seus conhecimentos pedagógicos, advindos de sua docência de Espanhol na AMAN, principalmente quanto a planejamentos e confecção de materiais didáticos. Com efeito, utilizando-se de Shulman (2014), é perceptível que estes professores, de forma geral, (re)elaboram diversos princípios e estratégias gerais que transcendem às disciplinas de Língua Espanhola que ministram, ao mesmo tempo em que compartilham o crescimento profissional que percebem como sendo por eles vivenciado, no contexto de sua docência nesta Instituição de Ensino.

5.4.3 Como – (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)

Este último tópico do eixo de análise *Processos* enfoca as respostas nas quais os professores expuseram seu conhecimento acerca de como ensinam Espanhol, expondo as influências que, na sua compreensão, a docência neste Estabelecimento de Ensino exerce sobre seu conhecimento profissional. Desta forma, a subcategoria “*Como*” diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo que estes docentes possuem, enfatizando o raciocínio pedagógico, em especial quanto à transformação (preparação, representação, seleção e adaptação) dos conteúdos de Língua Espanhola aos cadetes da AMAN.

No bloco de questões relativas à participação dos docentes nos planejamentos (período das aulas de cada disciplina, planos de disciplina, planos de aula etc.), no âmbito das disciplinas da Cadeira de Espanhol, houve uma tendência de considerar-se como médio este grau de participação. Uma das professoras que classificou exatamente desta maneira seu grau de participação, H, destacou-se ao expor as mudanças que percebeu nos seus conhecimentos profissionais, provenientes das suas oportunidades de participação nos planejamentos da Cadeira de Espanhol. H percebe que seu conhecimento:

“[...] causou mudanças nos planejamentos. Meus conhecimentos mudaram, também, ao planejar técnicas de ensino, com o objetivo de fazer os cadetes lidarem com novas tecnologias na sala de aula em função do conteúdo e adequar a teoria da sala de aula a uma situação prática na profissão de militar” (Professora H).

O depoimento da professora H, ao vincular a mudança de seus conhecimentos ao planejamento de técnicas de ensino específicas para o Espanhol e ao preparo tecnológico dos cadetes, pode ser fundamentado em Marcon *et al.* (2011), quando estes autores apontam que o conhecimento pedagógico do conteúdo desencadeia tarefas voltadas tanto para a prática pedagógica quanto para a aprendizagem dos alunos.

Ao relatarem suas percepções acerca das mudanças nos seus conhecimentos profissionais, considerando o antes e o depois de participar da confecção de materiais didáticos, diversos professores evidenciaram uma preocupação com seu conhecimento pedagógico do conteúdo, ainda que não tenham se utilizado desta terminologia. A professora B, por exemplo, destacou que seus conhecimentos se modificaram quanto à “valorização de algumas práticas altamente importantes para os contextos do processo de ensino-aprendizagem, como a inclusão das abordagens lúdicas dentro de um espaço militar”.

Por sua vez, o professor A estabeleceu diversas conexões sobre os contrastes no seu conhecimento pedagógico do conteúdo oriundo da sua participação na confecção de apostilas, enfatizando a flexibilidade que um material autônomo pode dar ao professor em sala e a importância da inserção de atividades lúdicas para o aprendizado dos cadetes:

Antes eu pensava que seguir um livro didático era o recomendado, pois se aproveitava melhor o conhecimento pedagógico do autor. No entanto, percebi que produzir apostilas próprias dá flexibilidade e ajuda alunos com características tão peculiares como os cadetes da AMAN. Percebi também que devemos inserir alguma atividade lúdica, sempre que houver tempo para tal. O jogo atrai a atenção do aluno, aumentando o contato com o idioma. Quanto maior for o tempo de contato com o idioma, maior será o

aprendizado. Antes de apoiar na confecção de materiais didáticos, eu acreditava que jogo era pra ser usado, em tempo livre. Na sala de aula, o tempo era para passar conhecimento, como foi quando eu era aluno. Depois dessa experiência, aceitei melhor a ideia de trazer o jogo para o tempo da aula, mesmo que isso tome o tempo que antes era destinado a outro conteúdo. Afinal, de que adianta passar muito conteúdo se o aluno não tem interesse em absorver? É melhor reduzir o conteúdo e melhorar a absorção, com atividades de maior interesse dos cadetes (Professor A).

Também tratando sobre a confecção de apostilas, a professora C considera que deveria haver maior autonomia para os conteudistas dos materiais didáticos de Espanhol, embora reconheça que suas apostilas estão cada vez ficando melhores, inclusive na opinião dos cadetes que regularmente são consultados sobre este tema. Para esta docente:

Montar apostilas é um grande desafio e dá um grande trabalho levando muitas semanas de preparação e inspiração. Infelizmente, essa confecção fica prejudicada com a falta de autonomia de quem está preparando. Por isso, a apostila fica restrita a alguns tipos de atividades impostas e prejudicam o dinamismo das aulas. Certamente depois de fazer três apostilas obtive crescimento através de pesquisas feitas (Professora C).

Dois professores relacionaram suas respostas ao conhecimento pedagógico do conteúdo, ao relatar os contrastes que percebem nos seus conhecimentos antes e após participar dos processos das avaliações na Cadeira. O professor D conseguiu perceber que “mudanças na minha maneira de ver o ensino acontecem quando realizo as correções das redações”. Indo nesta mesma direção, e considerando que os conteúdos das avaliações também são constituintes do que se deseja ensinar, o professor A compartilhou as seguintes reflexões:

Na aplicação, não houve contrastes. Na correção, percebi que esse momento exige uma preparação mental: é necessário estar aberto a novas respostas. O contraste da retificação da aprendizagem foi que consegui encontrar uma melhor forma de atingir e motivar o cadete, sem contudo, ser muito rígido. Uma boa aula nem sempre é aquela em que seus alunos fazem exatamente tudo que você manda. O grande contraste que percebi foi que há muitas formas de responder uma questão. Se esperamos uma resposta, a pergunta deve ser muito bem feita e testada por mais de uma pessoa. Também aprendi mais sobre noções gramaticais, já que minha experiência com o Espanhol foi predominantemente adquirida pelo uso, por ter vivido 17 meses no Equador e pouco pelo contato com livros didáticos. Pelo fato de participar da elaboração de avaliações da Cadeira de Espanhol, tive que estudar mais sobre noções gramaticais. Além disso, aumentou minha tolerância a respostas “inesperadas”. Espanhol não é matemática e, portanto, se o aluno respondeu algo diferente do gabarito, mas que tenha coerência com o que foi perguntado, merece seu ponto. Portanto, aprendi a

elaborar melhor as perguntas, melhorando minha comunicação com o aluno (Professor A).

É possível perceber-se, na resposta acima, que o professor A discorreu sobre seu engajamento na correção das avaliações (a qual também pode ser compreendida como parte de uma das etapas do processo de raciocínio e ação pedagógica), realizando a reflexão e a nova compreensão às quais Marcon *et al.* (2011) se referem quando abordam esta temática.

A professora E estabelece uma ligação bastante clara entre os contrastes nos seus conhecimentos profissionais que têm como fonte o trabalho de correção das avaliações e a melhoria do seu conhecimento pedagógico do conteúdo de Espanhol, o qual será reaplicado posteriormente em sala de aula:

O aprendizado mais significativo acontece durante a correção das questões das provas porque nesse período, cada vez mais, podemos aprender sobre as dificuldades de nossos alunos que variam muito e de acordo com os mais variados fatores. Percebe-se o que se pode melhorar nas aulas e o que deve ser ensinado com mais cuidado. A diferença do antes e depois, é justamente o acúmulo de conhecimento relativo ao que foi visto (Professora E).

Por sua vez, o professor D redireciona e alarga bastante o sentido de sua resposta quanto aos contrastes que percebe nos seus conhecimentos profissionais antes e após participar da aplicação e correção das avaliações: “uma grande mudança que percebi foi quando adotamos a gramática atual e mudamos a maneira de ensinar, pois anteriormente eu seguia as ordens de assuntos do antigo livro didático. Agora eu percebo que o aprendizado de Espanhol se dá por níveis”. Repare-se que este docente conduziu sua reflexão para o ensino e, principalmente para a questão da proficiência desenvolver-se por níveis, o que pode influir não só na maneira como ensina, mas também em como avalia seus cadetes.

Três docentes expuseram de forma bastante descritiva suas percepções acerca das mudanças nos seus conhecimentos profissionais relacionados às práticas de ensino na Cadeira de Espanhol, contrastando com o professor D, para quem não houve mudanças significativas. Estas três professoras (C, E e G) relacionaram, perceptivelmente, suas respostas aos seus conhecimentos pedagógicos do conteúdo, dando ênfase, respectivamente, à validação das atividades lúdicas e à interação entre docente e discentes, bem como à finalidade linguística desejada ao utilizarem-se músicas:

(Professora C) - com a pesquisa realizada para a dissertação, as atividades lúdicas fizeram com que eu obtivesse mudanças significativas no meu

crescimento. Consegui me certificar, segundo a opinião dos cadetes, que os discentes necessitam de aulas que saiam da rotina de sala de aula.

(Professora E) - O aprendizado é inerente à prática de dar aula, a meu ver não existe a possibilidade de não haver troca de conhecimentos quando há interação entre seres humanos, sendo assim, obviamente houve ganhos. Conheci uma nova forma de utilizar metodologias que já havia usado antes em outras instituições, porém de maneira diferente e aprendi também sobre outras práticas que ainda não havia experimentado e que nos são determinadas para serem exploradas em sala de aula.

(Professora G) - [...] houve uma mudança quanto ao meu direcionamento teórico sócio-cognitivo e sócio-discursivo nas aulas que ministrava em outras instituições. Na Cadeira, tive que me reestruturar e re(aprender) a práticas que não utilizava. Por exemplo, quando utilizava uma simples música, explorávamos o viés discursivo que a música poderia proporcionar.

Embasem-se as percepções acima elencadas no que Day (2001) defende quanto ao aprimoramento da qualidade da educação nas salas de aula (neste caso, as de Espanhol na AMAN), poder ser atingido – tanto por experiências de aprendizagem natural (conforme relatam as professoras E e G), como por experiências planejadas (o que parece acontecer no caso da professora C) – todas estas, segundo este autor passíveis de serem incluídas no desenvolvimento do conhecimento profissional de docentes como os aqui examinados.

Ao sintetizarem sua visão sobre os princípios que devem fundamentar os trabalhos em grupo durante o ensino de Língua Espanhola na AMAN, para os quais os professores dividiram suas respostas entre médio e alto quanto ao grau de participação, três docentes se pronunciaram de maneira a enfatizar o conhecimento pedagógico do conteúdo das disciplinas deste idioma. Inicialmente, de acordo com a professora C, “o trabalho em grupo necessita ter atrativos para que a grande parte dos cadetes tenha interesse em participar”. Em concordância, o professor F acrescenta que devem haver “questões pertinentes e de acordo com a realidade do cadete, ludicidade, liberdade para perguntar e questionar de acordo com a matéria e condução do docente de modo a não perder o controle sobre as atividades”. A professora E aumenta o alcance da resposta, estendendo seu raciocínio para, por exemplo, as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, também ministradas na AMAN:

A meu ver, os trabalhos em grupo, não só no ensino de Língua Espanhola como também em todos os outros idiomas, têm como fim o aprendizado do aluno, toda atividade desse tipo é bem-vinda na AMAN se o foco é a aquisição de conhecimento pelo cadete. Nestes tipos de trabalho é possível sair da rotina, interagir com os colegas e aprender de forma lúdica e/ou diferente (Professora E).

Encerrando as respostas atinentes à questão dos trabalhos em grupo de forma correlacionável a seus conhecimentos pedagógicos do conteúdo de Espanhol, três docentes expuseram as mudanças que percebem nos seus conhecimentos profissionais, advindas da forma como são organizados e geridos trabalhos em grupo nas suas aulas. A professora C percebe agora, fruto de sua experiência, que “há discentes que são mais responsáveis que outros e com isso obtive experiência para saber diferenciar os diversos tipos de discentes”. De modo mais geral, a professora H acrescenta que “[...] a percepção sobre o modo de organizar grupos contribui muito com meu aprendizado na profissão”. Por último, a professora E reflete sobre “as mudanças na forma de lidar com o aluno” nos seguintes termos:

Os conhecimentos profissionais são constantemente modificados, independentemente da atividade, do lugar ou da turma, sempre aprendemos algo. A partir da apresentação, das dúvidas e dos erros dos alunos surgem novas ideias e oportunidades de melhorias. São também bons exemplos as mudanças na forma de lidar com o aluno, o conhecimento de determinados assuntos e conteúdos, melhores formas de realização e aplicação de determinados trabalhos (grifo nosso; Professora E).

Na reflexão da professora E acima exposta, percebe-se que esta descreve, ainda que subliminarmente, a *nova compreensão* a que esta docente chega ao final de uma sequência lógica que encontra muitos paralelos com a *proposta de modelo para o raciocínio e a ação pedagógicos* elaborada por Shulman (2014), mais exatamente sobre os processos de ensinar Língua Espanhola na Academia Militar.

Com relação à sua atuação em prol do desenvolvimento integral dos cadetes, no decorrer das disciplinas da Cadeira de Espanhol, os docentes a seguir citados descreveram os contrastes que percebem nos seus conhecimentos profissionais. Para a professora E, “o aprendizado sempre acontece. Houve enriquecimento cultural e ainda mais vontade de me aperfeiçoar para atendê-los”. Enfatizando mais a íntima relação entre o conhecimento pedagógico do conteúdo que vai sendo construído pelos docentes à medida que levam em conta “as dificuldades que os cadetes apresentam na hora de usar o idioma”, o professor D também acrescenta que:

[...] o aprendizado que obtenho com estas atividades partem das observações que faço nas dificuldades que os cadetes apresentam na hora de usar o idioma em sala de aula ou em atividades em Espanhol com outras disciplinas. Entretanto, pelas peculiaridades da formação deles na AMAN e pela nossa rotina, que é muito pesada administrativamente, não tem como ser melhor (Professor D).

A professora G, por seu turno, considera que seus conhecimentos pedagógicos imbricados aos conteúdos de Língua Espanhola contrastam, principalmente, na aplicação de conceitos teóricos em sala de aula, o que pode ser analisado sob o ponto de vista de Montero (2001), para quem a etapa da *reflexão* do modelo de raciocínio pedagógico comporta *per se* a ideia de uma *reflexão sobre a experiência*. Nas palavras desta docente:

Um dos contrastes [...] é a mudança de perspectiva teórica. Em minha atuação em sala de aula, preciso colocar em prática a metodologia dos “3 P”: Presentación, práctica y producción. Tal fato para mim foi desafiador, uma vez que não segue o embasamento teórico que eu colocava em prática em minhas aulas antes de ingressar na AMAN (Professora G).

Por fim, apresentem-se as reflexões da professora H, para quem “sempre há um conhecimento novo para mim, mas não consigo explicar nenhum contraste específico, a não ser na rapidez com que tenho que tomar decisões em sala. Não deixo mais para a próxima aula as decisões, vou resolvendo os casos que aparecem na hora”. Nesta fala da professora H, percebem-se ecos do que Shulman (2005) postula sobre um profissional não ser alguém para quem entender seja suficiente, embora necessário. “Você tem 32 alunos à sua frente e precisa agir. Você não pode dizer ‘veja bem, me dê uma hora para descobrir qual conhecimento me ajudará a decidir o que fazer em seguida’. Você terá que agir, em plena aula, com a informação insuficiente da qual dispõe”²⁷ (SHULMAN, 2005, p. 03, tradução nossa). Pode-se ainda extrair deste mesmo trecho que, para este pensador, “a ação é igualmente importante, talvez, mais importante que o entendimento”.

Quando instados a reportar mudanças nos seus conhecimentos profissionais docentes em que foram extrapolados os limites da Cadeira de Espanhol, em termos de efetividade, pontos fortes e oportunidades de melhoria, o professor A produziu uma longa reflexão, na qual se destaca sua percepção atual de que é necessário “adaptar didaticamente o conteúdo” para que o aprendizado efetivamente aconteça, não se limitando simplesmente a reproduzir os conteúdos a serem ensinados:

Para os cadetes, a efetividade é evidenciada no desafio ao qual o cadete é submetido, exigindo o desenvolvimento de muitas habilidades para solucionar problemas complexos. O ponto forte é a aplicabilidade ser bem próxima do combate real e com a devida complexidade. A oportunidade de melhoria está na impossibilidade de submeter todos os cadetes aos mesmos estímulos. Para tanto, seria necessário contratar mais professores ou pedir

²⁷ No original, “You’ve got 32 kids in front of you and you need to act. You can’t say, “You know, give me an hour to figure out what I know that will help me decide what to do next.” You’ve got to act on the fly with insufficient information”.

*apoio aos militares da AMAN com conhecimento em Espanhol, para apoiar nos incidentes. Com relação aos meus conhecimentos, quanto à efetividade, eu aprendi com os incidentes de guerra em exercícios de acampamento que os problemas estão cada vez mais complexos, sendo necessário adaptar a formação na AMAN a essa nova realidade. Não posso mais ensinar, reproduzindo o conteúdo da forma que aprendi. Eu devo **adaptar didaticamente o conteúdo** à nova realidade, de forma a atingir de forma mais contundente, efetiva, o cadete. Os pontos fortes nos meus conhecimentos profissionais relacionados à inserção do Espanhol nas atividades no âmbito da AMAN foram a melhoria de minha expressão oral e o aumento de meu conhecimento sobre outras áreas (como Direito Internacional dos Conflitos Armados e crise humanitária). Devido à atuação nos acampamentos, eu aprendi um pouco sobre a atuação diante de prisioneiros de guerra, como atuar em calamidades públicas e como proceder em situações para garantir a lei e a ordem. Em relação às oportunidades de melhoria nos meus conhecimentos profissionais relacionados à minha inserção em atividades no âmbito da AMAN, foram o aumento da minha atuação nessas atividades e o estudo antecipado desses temas para melhor atuar. Ou seja, eu gostaria de atuar mais vezes nessas atividades e ter tempo para estudar melhor os temas dos acampamentos, para melhorar meu conhecimento nessas áreas. Afinal, são assuntos que não foram explorados em minha formação, mas que são de grande necessidade no cenário geopolítico atual (grifo nosso; Professor A).*

A professora E, por sua vez, percebe que houve muitos ganhos em termos de conhecimentos, inclusive com reflexos excepcionais em seu comportamento e sua maneira de lidar com novos desafios:

Aperfeiçoei a minha habilidade de tradução e minha fluência no idioma. Ganhei enriquecimento cultural, aprendi novas palavras, expressões, regras gramaticais e variedades da língua Espanhola. Perdi a insegurança de falar em público e melhorei muito a minha capacidade de lidar com o inesperado (Professora E).

Percebe-se, nas reflexões individuais acima exaradas pelos professores A e E, que estes evidenciam várias características do que seja um professor competente (SHULMAN; SHULMAN, 2014), pois unem, à visão acerca de seu papel como docente (com destaque para a fala de A), uma compreensão de como ensinar e uma disposição para aprimorar-se cada vez mais (na qual se destaca a declaração de E) no ensino de Língua Espanhola na AMAN.

Finalizando a análise realizada no âmbito deste trabalho quanto ao conhecimento pedagógico do conteúdo, destaque-se a resposta a seguir exposta do professor A, o qual, ao ser convidado a complementar suas respostas anteriores, decidiu, de forma espontânea, aprofundar seus relatos sobre as mudanças que percebe nos seus conhecimentos profissionais. O professor A reforça que o que mais lhe impactou foi o aprendizado adquirido ao gerir um projeto pedagógico da Cadeira de Espanhol:

O aprendizado mais relevante pra mim foi o projeto Habla. Aprendi que a expressão oral pode ser desenvolvida em sala de aula introduzindo produção de vídeos com os próprios alunos. O nível de motivação é grande e o professor não precisa dedicar seu tempo para cada aluno. Pode coordenar a produção de vídeos e depois vê-los com mais tempo fora da sala. Para mim, é uma prática de sucesso! (Professor A)

Concluindo, ainda que de forma parcial, a análise das respostas dispostas por esta pesquisa no âmbito da subcategoria *Como* do eixo de análise *Processos*, é possível afirmar-se, com base em Shulman (2014), que o ciclo de atividades que compõem o raciocínio pedagógico dos professores de Espanhol se manifestou, dentre outras, em diversas das suas declarações, tanto com relação aos planejamentos, materiais didáticos e avaliações quanto com relação ao desenvolvimento dos cadetes de suas turmas. Destaque-se, ainda, a transformação dos conteúdos de Espanhol em oportunidades de aprendizagem por parte dos cadetes, trabalho árduo que perpassa as respostas dos participantes da pesquisa e que, nas suas próprias percepções, exerce uma grande influência no seu conhecimento profissional docente.

5.4.4 Considerações parciais do eixo “Processos”

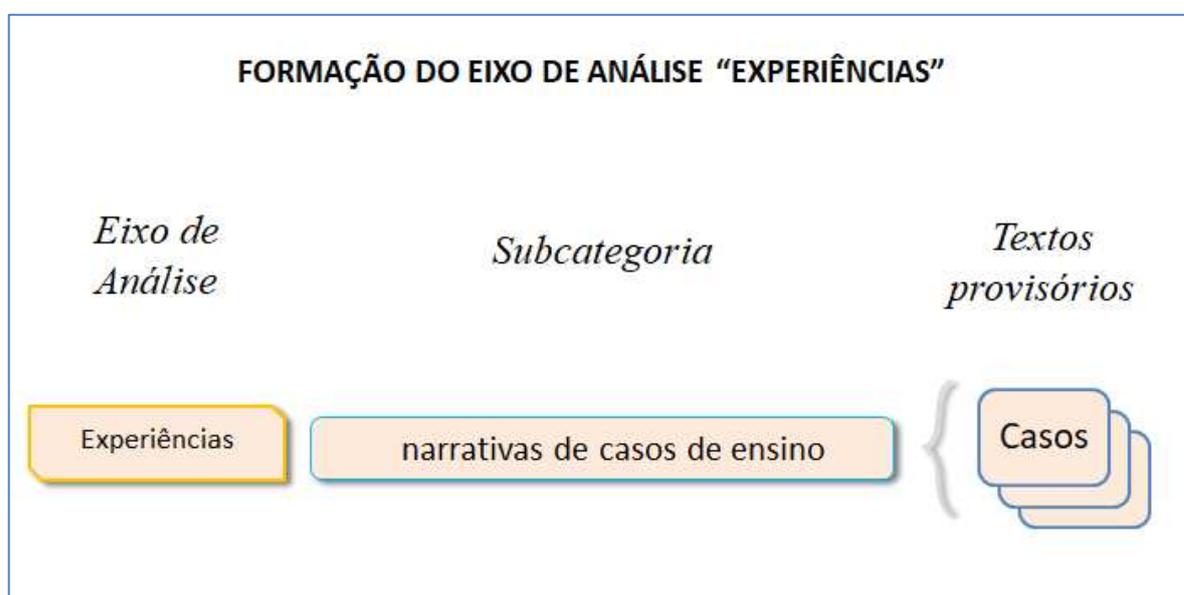
Como considerações parciais do eixo de análise *Processos*, podem ser destacadas diversas das percepções constantes das respostas dos docentes de Espanhol – e dispostas nas subcategorias *O que*, com quais *Estratégias* e *Como* estes professores ensinam na AMAN. Indubitavelmente, os conteúdos de Espanhol para fins específicos, sua coadunação com as estratégias pedagógicas mais apropriadas e sua efetivação junto aos cadetes se consubstanciam no conhecimento pedagógico do conteúdo deste idioma que cada professor possui e exercem considerável influência sobre seu conhecimento profissional.

Sobressaem-se, destas percepções, as lógicas conceitualmente incorporadoras que caracterizam a *natureza compósita* do conhecimento definida por Roldão (2007), embasando a ideia de que os professores de Espanhol se apropriam de seu próprio conhecimento profissional, ao dedicarem-se não somente com relação ao domínio dos conteúdos deste idioma, mas também quanto à maneira com que estes conteúdos são ministrados, articulando com cada vez maior maestria as teorias, os conteúdos e as forma de ensinar, nas diversas situações concretas de ensino às suas turmas de cadetes.

5.5 Eixo de Análise – Experiências

A finalidade do terceiro e último dos eixos de análise deste trabalho (os dois anteriormente expostos foram *Origens* e *Processos*) é analisar as narrativas compostas pelos professores participantes, em formato de casos de ensino. Tal eixo foi composto a partir da subcategoria *narrativas de casos de ensino*, a qual, por sua vez, reuniu e explorou os dados contidos nos casos de ensino produzidos pelos docentes de Espanhol.

Figura 6 – Eixo de análise - Experiências



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Baseando-se, dentre outras fontes, nas conceituações de Shulman (2000), bem como nos preceitos de Nono e Mizukami (2002), foi solicitado a estes docentes que narrassem, em primeira ou terceira pessoa, uma situação por eles considerada importante para seu conhecimento profissional como docentes, a qual houvesse acontecido em uma sala de aula de Espanhol da AMAN. Solicitou-se também que compusessem um relato dramático, detalhado e que permitisse, neste ou em outros contextos, a compreensão, a interpretação e a discussão pedagógica por parte de outros professores sobre o dilema retratado, a solução porventura encontrada e as lições aprendidas.

Desta forma, os casos de ensino a seguir examinados foram compostos pelos oito professores participantes da pesquisa, com os títulos *Flexibilidade em Sala de Aula* (Professor A); *Experiência docente: um convite aos contratemplos* (Professora B); *Aula do 4º Ano* (Professora C); *Competências Gerais* (Professor D); *O Bendito Encanamento* (Professora E);

Escolhendo o Camarada (Professor F); *Experiência com Alunos Estrangeiros no 3º Ano* (Professora F); e *Experiência Profissional* (Professora H).

Um dos possíveis embasamentos teóricos para a validade das elaborações destas narrativas pode ser encontrado em Prado (2013), para quem as reflexões que advêm do risco que assumiram ao compor estes relatos também proporcionam possíveis compreensões sobre os próprios conhecimentos. Indubitavelmente, os professores que colaboraram com esta dissertação, de alguma forma são (e podem considerar-se, a partir da publicação desta pesquisa), produtores e difusores do seu próprio conhecimento.

Nos itens a seguir, optou-se por, inicialmente, transcrever de forma resumida o caso de ensino composto por cada professor, de maneira a não quebrar a fluidez da narrativa. Na sequência de cada um dos casos narrados, analisam-se os elementos nele expostos, no intuito de compreender a percepção destes docentes sobre seu conhecimento profissional – no contexto por eles vivenciado – e de examinar os elementos da sua compreensão, por intermédio das categorias da base do conhecimento.

5.5.1 *Flexibilidade em Sala de Aula* - Professor A

O caso narrado pelo professor A, cujo título é *Flexibilidade em Sala de Aula*, ocorreu com sua primeira turma de Língua Espanhola na Academia Militar, logo ao iniciar seu trabalho docente na Cadeira de Espanhol: este docente, cuja conduta era – à época – bastante rígida, ao verificar que um cadete se mostrava ostensivamente desinteressado nas suas aulas, registrou o fato no sistema disciplinar da AMAN, o que poderia gerar uma punição a este aluno – a perda da autorização para viajar em um fim de semana, por exemplo. No entanto, o cadete continuou sem melhorar seu comportamento até o fim das aulas.

O professor, ao final da retificação da aprendizagem da última prova, percebendo que poderia aproveitar a opinião dos cadetes para aprimorar seu ensino, reuniu-os para obter um *feedback* de sua atuação. Dentre as diversas observações recebidas por parte dos seus alunos, o cadete em questão fez-lhe, em público, uma crítica respeitosa e depois lhe contou, em particular, que estava passando por momentos difíceis, como doença e morte na família.

Fruto deste episódio e das observações que colheu junto a outros cadetes desta turma, o professor relata ter instituído esta prática de colher as impressões de seus alunos ao final de um determinado período de aulas. Aprendeu também a flexibilizar suas condutas e a tentar

outras formas de atrair a atenção dos seus alunos, tornando suas aulas mais descontraídas. É o que defendem Kirsch e Mizukami (2014, p. 190), quando afirmam que:

[...] ser professor requer conhecimentos específicos, pedagógicos e desenvolvimento de habilidades como organização da classe e da aula, além de tomada de decisão diante das incertezas da prática diária. Além disso, ter experiência profissional e praticar a docência com flexibilidade e reflexão sobre saberes e fazeres faz muita diferença para os processos de ensinar e de aprender com os alunos.

O professor A reconhece agora que o desinteresse de seus alunos também podia ser ocasionado pelo fato de a aula estar pouco atrativa, embora ressalte que os cadetes também possuem a obrigação de se esforçar para obter o aprendizado. Nas palavras deste docente:

Aprendi que não devemos atuar somente como instrutores e sim como educadores, como irmãos mais velhos, como pais, como amigos, como líderes, e afinal, como seres humanos. O professor deve olhar para seus alunos como seres humanos que também têm problemas e dificuldades e não como simples reprodutores de conteúdo (Professor A).

O conhecimento dos alunos – no caso, os cadetes da AMAN – parece ter sido uma das categorias para a base do conhecimento docente (SHULMAN, 2014) em que houve maior aprimoramento por parte do professor A. Reforçando o acima exposto, a escolha de narrar este episódio, de acordo com este professor, se deu pela seguinte razão:

Porque foi uma experiência de profundo aprendizado profissional e pessoal que me marcou bastante. Minha postura diante de meus alunos mudou significativamente. Passei a conduzir a aula com mais bom humor e senti que o interesse de meus alunos pela aula aumentou. Teve cadete que se sentiu tão à vontade que me procurava para dar conselhos sobre escolha de Curso e escolha de Unidade (primeiro local de trabalho após a formação). Além disso, escolhi narrar essa situação, para que ela sirva de inspiração para outros professores (Professor A).

Finalizando suas respostas relativas ao caso por ele narrado, o professor A descreveu as seguintes mudanças nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino:

*A principal mudança foi na melhoria de minha percepção para os detalhes na relação professor-aluno. Além dessa, procurei melhorar minha didática, minha oratória e minha postura em sala. Não basta ser o melhor professor e ministrar a melhor aula do mundo para que meu aluno aprenda. Às vezes, **é melhor dedicar-me um pouco mais em motivar o discente do que em ministrar uma aula perfeita.** Afinal, você pode ensinar tudo de forma perfeita. Se seu aluno não estiver querendo aprender, seu trabalho foi*

perdido. Portanto, devemos ter muita sensibilidade e flexibilidade se queremos verdadeiramente ensinar (grifo nosso; Professor A).

Estas reflexões efetuadas pelo professor A acerca das mudanças em seus conhecimentos parecem ecoar o que Marcelo (2009a) afirma quanto às crenças e conhecimentos de um docente sofrerem influências, dentre outras causas, das suas experiências pessoais e das vivenciadas na própria sala de aula. Efetivamente, este professor revela estar agora muito mais atento ao relacionamento interpessoal com seus alunos e, ainda que não descuide da sua didática, parece estar bastante mais disposto a “motivar o discente do que em ministrar uma aula perfeita”.

Concluindo-se, parcialmente, a análise do caso narrado pelo professor A, repare-se que este docente parece ter adquirido um entendimento acerca de seus cadetes sob uma perspectiva de desenvolvimento integral (SHULMAN; SHULMAN, 2016), passando a compreendê-los não somente na dimensão intelectual, mas também pelos enfoques social, cultural e pessoal. Pode-se, adicionalmente, afirmar que estas situações pedagógicas que o professor teve a oportunidade de vivenciar provocaram uma ampliação do seu conhecimento profissional. Desta ampliação, destaca-se, dentre outras, a nova compreensão que estes profissionais declara possuir sobre a importância da flexibilidade e da empatia como fatores que tornam a aprendizagem dos seus cadetes mais efetiva,

Complementarmente, percebe-se também que esta prática efetivada pelo professor A de solicitar um retorno dos seus alunos ao final das aulas, contendo pontos positivos, negativos e oportunidades de melhoria, pode, inclusive, no decorrer das reuniões e encontros promovidos regularmente pela Cadeira de Espanhol da AMAN ou mesmo a partir da publicação desta pesquisa, vir a configurar-se no mais distintivo dos geradores de especificidade, segundo Roldão (2007), o da *comunicabilidade e circulação*, articulando sistematicamente a meta-análise dos saberes docentes em Língua Espanhola nesta Academia Militar.

5.5.2 *Experiência docente: um convite aos contratempos* - Professora B

A professora B narrou o seguinte caso, por ela intitulado *Experiência docente: um convite aos contratempos*, o qual transcorreu em uma sala de aula de Espanhol da AMAN: com sua experiência prévia de aulas ao 3º e 2º Anos, ela iniciou suas aulas com o 1º Ano esperando encontrar alunos também “exemplares”, compenetrados e atentos. Em vez disso, diversos cadetes desta nova turma compareciam às aulas sem material didático e faziam uso

do aparelho celular, o que lhe foi particularmente desgastante num dia em que, estando física e mentalmente cansada, teve que retirar o celular e o material de outra disciplina que estavam sendo usados em plena aula por um determinado cadete, inclusive trocando-o de lugar para que sentasse junto a um companheiro que tinha o material didático apropriado.

Embora o chefe imediato da professora, quando colocado a par da situação, tenha inclusive se oferecido a intervir diretamente, esta docente, motivada por suas leituras pedagógicas, resolveu conversar em aula posterior com os cadetes – de maneira franca – sobre “as negociações que a vida nos convida a fazer”. Ressaltou-lhes que poderia seguir pelo caminho da punição disciplinar, mas que “antes disso, gostaria de ver neles homens de direitos e deveres sociais conscientes de seus papéis como cidadãos e que, para tanto, é preciso respeitar o outro para se ter respeito”.

De acordo com a docente, a partir deste dia houve uma sensível melhora do comportamento da turma e daquele cadete em particular, sendo que a professora percebeu uma predisposição muito melhor deste grupo para a aprendizagem em Espanhol. Com esta experiência, esta professora reforçou sua crença de que “na vida, como um todo, é preciso sempre abertura à vida e aos seus contratempos”.

Este movimento realizado pela professora B, ao extrair, a partir da predisposição de seus alunos para a aprendizagem em Espanhol, lições que vai acumulando em sua própria experiência como educadora, remete às definições de Imbernón (2011), quando este afirma que a especificidade do conhecimento profissional dos docentes ocorre no conhecimento pedagógico que evolui ao longo da relação entre a teoria e a prática. Reforçando esta referência, esta professora também acrescenta que aprendeu:

[...] a me colocar e a estar no lugar do outro; a ter mais cautela e a ter mais cuidado. A estar com e no lugar do outro. Não que eu não estivesse sempre sensível às causas alheias, mas me despertou, ainda mais, o entendimento de que é preciso estar, cada vez mais, disponível às adversidades do meu cotidiano profissional (Professora B).

A professora B julgou por bem narrar esta situação, em detrimento de outras, “porque me tocou enquanto docente diante dos desafios que a profissão, em seu cotidiano de troca, me apresenta”. Tal extrapolação – com origem em uma situação particular e fim nos desafios gerais da profissão – evidencia como ela compreende sua inserção em diversos níveis de uma comunidade competente, partindo do nível micro – na sala de aula onde ocorreram os fatos narrados, passando pelo contexto educacional da AMAN e chegando ao nível macro – na

própria profissão como docente de Espanhol (SHULMAN; SHULMAN, 2016).

Concluindo-se, ainda que não definitivamente, a análise do caso acima narrado, pode-se afirmar que valores tais como responsabilidade, espírito de grupo, solidariedade, lealdade, dentre tantos outros fundamentais para nossa sociedade, em geral, e nossas instituições, em particular parecem aflorar da fala da professora B, quando, por exemplo, relata haver percebido mudanças nos seus conhecimentos profissionais, pois teve que “pensar o ensino através da contemporaneidade dos alunos. Uma tarefa muito difícil, porém oportuna à nossa época. É preciso trazê-los para nós, digo os alunos, e não nos distanciarmos deles”.

Note-se que as reflexões desta professora, embora não tenham sido verificadas na prática de sala de aula no decorrer da pesquisa, possivelmente se traduziram em uma sensível ampliação, ainda que indireta, dos seus conhecimentos pedagógicos do conteúdo, aumentando a efetividade do seu trabalho junto aos cadetes e unindo, segundo Shulman e Shulman (2016), duas das características da aprendizagem docente que emergem no processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um professor competente: *prática e reflexão*.

Adicionalmente, afirme-se que o conhecimento dos alunos e o conhecimento dos fundamentos, propósitos, finalidades e valores educativos (SHULMAN, 2014) são, dentre outras passíveis de menção, duas das categorias para a base do conhecimento em que houve maior reflexão por parte desta docente. Correlacionando-se o fato de a experiência desta professora ter ocorrido no seu único ano de docência na AMAN (em 2017), é perceptível que estas bases do conhecimento, se devidamente ilustradas por narrativas afins, podem converter-se em casos de ensino a serem debatidos entre os professores de Espanhol, contribuindo, desta forma, para o aprimoramento da capacidade analítica desta equipe de docentes.

5.5.3 Aula do 4º Ano - Professora C

A professora C narrou o caso a seguir resumido, por ela nomeado *Aula do 4º Ano*, transcorrido em auditório durante suas aulas de Espanhol da AMAN: esta docente havia se encarregado de ministrar aos 460 cadetes do 4º Ano da Academia Militar aulas preparatórias para um Exame de Proficiência Linguística que é realizado no âmbito do Exército. Tais aulas eram temáticas e realizadas predominantemente em formato de palestra, com poucas oportunidades de interação. Durante uma aula que tinha por tema viagens, esta professora resolveu, então, pedir que em cada um dos sete cursos presentes se apresentasse ao menos um cadete, de forma voluntária. A ideia era que estes cadetes escolhessem um dos destinos por

ela selecionados e se expressassem oralmente sobre itens diversos, tais como alojamentos e meios de transporte.

A atividade transcorria relativamente bem, com os cadetes tentando comunicar-se em Espanhol e sendo por ela corrigidos quando necessário, quando um dos últimos cadetes – o qual havia recebido uma observação negativa por parte da professora em ano anterior “por conduta inapropriada na sala de aula” – se expressou puramente em português e “sobre uma viagem que não tinha relação ao pedido em sala”. Diante da algazarra que se produziu na plateia, a professora resolveu não o repreender, manter um tom neutro e continuar a aula normalmente.

Ao buscar ajuda, posteriormente, para solucionar este tipo de “situação embaraçosa”, foi decidido, com a ajuda de seu chefe que, quando houvesse novamente este tipo de atividade, o cadete seria escolhido previamente. A professora, com este episódio, aprendeu que é preciso “estar prontos para situações embaraçosas” e “ter mais cautela quando forem realizadas atividades com grande público”.

A professora C relata ter aprendido também que “a afetividade é importante para o aprendizado. Quando o discente não sente empatia com o docente ele bloqueia o aprendizado e se recusa a participar, apresentando mau comportamento”. Esta falta de empatia pode ser explicável, ainda que parcialmente, pela observação negativa acima aludida, muito embora outros fatores possam também ter concorrido para a inadequação da resposta do cadete, haja vista que, segundo Kirsch e Mizukami (2014, p. 184):

No meio militar, as punições e os elogios são bastante característicos e marcantes na sala de aula, tanto individualmente quanto na turma. Desse modo, o comportamento é reforçado, positiva ou negativamente, de maneira que o aluno se mantenha disciplinado e comprometido com seus estudos.

Os conhecimentos profissionais desta docente se modificaram, segundo suas palavras, ao compreender que “situações embaraçosas podem ocorrer com frequência e que há a necessidade de lidar bem com isso. Além de que não se deve demonstrar insatisfação na frente de todos e lidar naturalmente”. Pode-se depreender, na reflexão da professora C, que seu conhecimento pedagógico do conteúdo de Língua Espanhola – baseando-se esta análise nas categorias da base do conhecimento propostas por Shulman (2014) – foi refinado, pois a ela não bastou possuir o conhecimento nem saber transmiti-lo em situações de sala de aula com cerca de trinta alunos, mas houve necessidade de desenvolver maneiras de adaptar sua didática às características do ensino em um auditório com centenas de cadetes.

Concluindo-se, parcialmente, a análise do caso narrado pela professora C, sublinhe-se que esta ampliou seu conhecimento profissional, ao perceber algo que é específico e distintivo do conhecimento profissional de um docente, qual seja a sua natureza mobilizadora e interrogativa (ROLDÃO, 2007). Com efeito, esta docente pôde compreender que ensinar Espanhol na AMAN é, tanto quanto promover intencionalmente a aprendizagem desta disciplina para os cadetes (articulando elementos diversos num todo complexo), também é permanente questionar-se sobre seu preparo e sua prática.

Pode-se também destacar que o planejamento, uma das atividades menos perceptíveis do ensino, a qual ocorre ainda com as salas de aulas vazias (MONTERO, 2001), foi mínima, mas significativamente alterado a partir desta experiência da professora C, trazendo decorrências para toda a Cadeira: desde este episódio, as participações dos cadetes nas sessões do 4º Ano de Espanhol da AMAN, especialmente quando são convidados a se expressar em microfone, passaram a ser, sempre que possível, previamente elaboradas, no intuito de prevenir embaraços perante o grande público e, principalmente, com a intenção pedagógica de amplificar as chances de que resultem em um efetivo aprendizado aos demais cadetes.

5.5.4 *Competências Gerais* - Professor D

O caso narrado pelo professor D, intitulado *Competências Gerais* refletiu, sob seu ponto de vista, a dificuldade que alegou ter encontrado em redigir uma experiência em particular, preferindo, desta forma, tratar do tema de forma mais genérica. Para este professor, em um ambiente disciplinado como o que encontra nas salas de aula de Espanhol da AMAN, as eventuais atitudes de desleixo (leitura de outros materiais ou sonolência) são reflexos da rotina pesada que vivenciam os cadetes ou do seu relativamente pouco interesse em aprender este idioma.

Quando ocorre de ser questionado em sala sobre assuntos que não domina, este docente costuma solicitar que o cadete pesquise e tente sanar a dúvida “na sua internet”. Conforme relatado pelo professor D, este sempre esclarece a seus alunos que:

*[...] o domínio de um idioma não significa deter todo o seu conhecimento semântico, e sim ser capaz de compreender uma pessoa falando, ou ler um texto, e ser capaz de expressar oralmente ou por meio escrito, e sempre que houver alguma dúvida de vocabulário, utilizar **competências estratégicas**, como perguntar o nome de algum objeto por meio de algum gesto ou fazer uso de um dispositivo eletrônico; e de **competências socioculturais**, pois os vocabulários podem adquirir significados diferentes de acordo com o*

dialeto local e nas circunstâncias que está sendo usado (grifo nosso; Professor D).

Esta ênfase que o professor D imprime à importância de utilizarem-se competências estratégicas (“gestos”) e socioculturais (“significados diferentes de acordo com o dialeto local”), aliada à naturalidade com que considera ser uma obrigação quase que exclusiva dos cadetes tentarem sanar suas dúvidas lexicais é explicável, dentre outras possibilidades, por ter sido este professor criado na região fronteira da cidade de Jaguarão (Rio Grande do Sul), próximo à fronteira com o Uruguai. Em estudo realizado por Freitas e Araújo (2016), conforme já apontado na revisão da literatura desta dissertação, verificou-se que o ensino de Espanhol nesta região é fortemente relacionado à perspectiva de uma Segunda Língua, por estarem ambas as culturas (brasileira e uruguaia) em forte contato.

O professor D escolheu fazer referência geral a este tipo de experiência em sala de aula, por julgar que é o que ocorre mais comumente nas suas atividades docentes da AMAN. Ele também relata que não tirou muitas lições destas vivências, pois já considerava que “o professor de idiomas ou quem vai ensinar idiomas não é detentor de todo conhecimento, ele deve ser um facilitador e despertar o gosto do aprendiz em aprender um idioma”. Coerentemente com este posicionamento, o professor D acrescenta que:

[...]este caso de ensino não me fez mudar. O que me fez mudar é minha experiência em ver como os cadetes apresentam dificuldades em dominar o idioma. Outras observações que contribuíram para o meu aperfeiçoamento como professor partiram de leituras próprias e observações de como o idioma é ensinado em outros locais (Professor D).

Nestas falas acima, pode-se perceber que o professor D aborda, ainda que tangencialmente, a questão das fontes para a base do conhecimento (SHULMAN, 2014), ao declarar que seu conhecimento profissional não tem sofrido alterações com experiências específicas como a narrada, mas sim com as advindas da sabedoria adquirida com a prática geral nas aulas de Espanhol na AMAN.

Pode-se também, à guisa de conclusão parcial referente à análise deste caso de ensino, inferir que o conhecimento do conteúdo é aparentemente considerado como de menor relevância pelo professor D justamente pelo fato de este o deter já desde criança, como uma segunda língua, levando-o a crer que a sabedoria da prática é a principal fonte do seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Se considerada esta premissa como válida, uma das possíveis conclusões é que o arsenal de formas alternativas de representação do professor D –

utilizando-se a terminologia de Shulman (1986) – se origina, de acordo com sua compreensão, prioritariamente da sabedoria da prática vivenciada nas salas de aula das disciplinas da Cadeira de Língua Espanhola.

Uma das decorrências da análise deste caso de ensino que pode ser codificável quanto à ampliação do conhecimento profissional dos docentes de Espanhol da AMAN é que suas crenças agem, a exemplo desta exarada acima pelo professor D, como um poderoso filtro para o que e como estes docentes ensinam (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005), inclusive na maneira como concebem a construção do conhecimento de seus alunos.

5.5.5 *O Bendito Encanamento* - Professora E

A professora E narrou o caso a seguir, *O Bendito Encanamento*, ocorrido há alguns anos em uma de suas aulas de Língua Espanhola no 1º Ano da AMAN. Após receber a turma, esta docente entabulou uma conversa com seus alunos sobre por que haviam optado pela carreira militar. Em seguida, averiguou as profissões dos pais, dando-lhes a oportunidade de expressar-se em Espanhol. Uma das profissões citadas foi a de vidraceiro e nem o aluno nem a professora sabiam como vertê-la ao Espanhol. “Imediatamente olhei no dicionário e o primeiro problema foi resolvido. Ufa! Dei continuidade à aula”, relatou a professora E, ao encontrar o termo *vidriero*.

Logo no exercício seguinte, porém, outra dificuldade surgiu, com a definição que um cadete tentou dar à profissão de *plomero* (encanador). Desta vez, faltou à professora lembrar-se do termo. Segundo a docente, o cadete “‘travou’, pois queria usar <encanamento> e não sabia como. Eu também não!”. Ela prontamente ensinou-lhes outra forma de fazer esta definição, utilizando um termo correlato, seguindo com a condução da aula. Mas não ficou satisfeita e, já que também não encontrava a solução no dicionário, desceu as escadas e foi até a sala dos professores para acessar a internet (à época não havia a facilidade de buscarem-se informações na sala de aula com o celular). Ao final da aula, apresentou aos alunos a solução encontrada (*tubería*), e do cadete que havia apresentado a dúvida ouviu “Nossa, professora, já tinha até me esquecido da pergunta! Que bom que a senhora nos disse, é bom saber que se empenha para tirar as nossas dúvidas”.

A professora E sentiu-se bastante gratificada com o reconhecimento dos cadetes ao seu esforço, tendo declarado que “voltei pra casa realizada, não há nada melhor em nossa carreira do que isso”. Observa-se, nesta sua reação, bem como na de seus alunos que, “apesar dos

elementos arbitrários serem marcantes na escola militar, a interação, em especial professor-aluno, está presente em qualquer sala de aula e envolve laços de confiança e cumplicidade” (KIRSCH; MIZUKAMI, 2014, p. 184), o que é perceptível pela empatia gerada a partir do caso narrado.

A professora E escolheu narrar esta situação “por ter sido o primeiro caso que me veio à cabeça quando li a proposição, sendo assim, algo confortável e espontâneo de falar sobre. Trata-se de um fato simples, mas que naquele momento me incomodou e até os dias de hoje marcou minha memória”. De acordo com esta professora, as lições que pôde tirar e as mudanças que percebeu nos seus conhecimentos profissionais ao vivenciar esta situação foram as seguintes:

Aprendi que existe uma cobrança muito grande de minha parte quando na verdade, na maioria das vezes, o aluno compreende que não somos um dicionário e que não temos que saber tudo na ponta da língua. No entanto, a partir desse dia tive ainda mais certeza que o estudo prévio da aula tem que existir, desenvolvi inclusive, uma “técnica” para quando vou ensinar algum vocabulário específico: faço sempre uma tempestade de ideias para lembrar o máximo de palavras possíveis. Pude ver também e principalmente o quão importante é para o discente ver o esforço do professor para sanar uma dúvida. Ressalto aqui que sou totalmente a favor da ideia de que há determinados conteúdos que o professor não pode não saber, digo, o docente deve estudar sempre o que será dado para que isso não aconteça (Professora E).

Esta situação me fez estudar e buscar cada vez mais conhecimentos, me envolver mais com a preparação anterior a aula e também me cobrar menos em fatos como este. Consequentemente minhas aulas se tornaram mais naturais, sem tensão (Professora E).

Concluindo-se, ainda que não definitivamente, a análise do caso narrado pela professora E, pode-se afirmar que seu conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014) foi bastante aprimorado, pois alterou a forma com que prepara suas aulas (“tempestade de ideias para lembrar o máximo de palavras possíveis”), de maneira indiscernível à crença de que “há determinados conteúdos que o professor não pode não saber”.

Por outro lado, outra possível conclusão parcial é que a professora E passou também a encarar diferentemente suas eventuais falhas, valorizando seu próprio esforço por intermédio do reconhecimento que seus cadetes lhe prestam, quando percebem seu esforço em dedicar-lhes o máximo de atenção. É perceptível que houve uma decorrência benéfica deste aprimoramento do conhecimento profissional da professora, pois, enfatizando-se as palavras desta docente acima transcritas, “[...] minhas aulas se tornaram mais naturais, sem tensão”.

Uma decorrência codificável desta situação pedagógica, a qual provocou uma ampliação do conhecimento profissional da professora acima mencionada, é que se evidenciou na prática sua natureza compósita (ROLDÃO, 2007), haja vista que o conhecimento pedagógico do conteúdo em Língua Espanhola incluiu, bem como modificou e se transformou a partir do conhecimento do conteúdo deste idioma. Desta forma, é possível e desejável preparar-se cada vez melhor para as aulas da Cadeira de Espanhol, ao mesmo tempo em que se naturaliza a possibilidade de cometerem-se eventuais equívocos durante a condução do ensino.

5.5.6 *Escolhendo o Camarada* - Professor F

O professor F relatou o caso por ele intitulado *Escolhendo o Camarada*, o qual ocorreu quando começou a ministrar suas aulas de Língua Espanhola na AMAN. Logo no início deste período, este docente percebeu como uma vantagem o fato de que a aula já contivesse “textos e matérias estabelecidas, o que facilitou muito o trabalho”. Por outro lado, também notou que, uma vez que os planos de aula já previam o material a ser ministrado, “não havia nem há margem para grandes improvisos”.

Durante uma aula em que os cadetes estavam sonolentos, por terem retornado de madrugada de um exercício militar, o professor se viu diante do seguinte dilema: se administrasse as leituras que estavam previstas em dois textos “com razoável tamanho e complexidade”, estaria tecnicamente correto, mas a seu ver, didaticamente inadequado. Resolveu, então, alterar a forma de desenvolver a compreensão leitora. Ao invés de dar um tempo para que os cadetes fizessem suas leituras individualmente e em silêncio, houve por bem dividir a turma em dois grupos com as carteiras voltadas para o centro da sala e, conseqüentemente, para o outro grupo.

A partir deste novo dispositivo, solicitou a um voluntário que iniciasse a leitura e, em determinado ponto, pediu-lhe que indicasse um cadete de outro grupo para que continuasse a leitura daquele ponto em diante. Nas suas palavras:

Atenção geral da turma neste momento! O cadete escolhia um amigo, ou colega, por algum motivo alheio a mim. E o escolhido também escolhia outro. E assim sucessivamente. E sempre que alguém era escolhido, a turma se mobilizava, ficava atenta, comentava. Eram risos de canto de boca. Às vezes risos estridentes. Mas todos ficaram atentos. Todos queriam escolher! Mas para isso, precisavam ser escolhidos também! (Professor F).

O professor F ressaltou que a aula fluiu muito melhor e que, em pesquisa, os cadetes apontaram esta conduta como “interativa e positiva”. O docente passou a adotar este procedimento em ocasiões semelhantes, ressaltando que sua improvisação poderia ter dado errado, mas que “surtiu efeito para este grupo: os cadetes”. Percebe-se, nesta reflexão do professor F, ecos do que Kirsch e Mizukami (2014, p. 185) afirmam sobre os elementos subjetivos da prática docente:

[...] a docência como um trabalho carrega, além de toda estruturação e os componentes de uma profissão, muitos elementos subjetivos, tais como a habilidade de interagir e a aptidão de organização e decisão própria de cada professor. Carrega também uma gama de significações que é atribuída pelo docente nos diferentes contextos educacionais em que atua.

Também em consonância com as autoras acima citadas, este docente relatou que decidiu narrar esta situação “porque foi uma conduta que foi benéfica para o aprendizado, sob minha ótica e percepção de docente e baseado nas pesquisas que fiz posteriormente”. O professor F acrescenta que aprendeu, com este episódio, “que temos que estar atentos ao que é previsto, mas sempre adaptar às necessidades dos discentes e da turma como um todo”.

Ao descrever, sinteticamente, as mudanças que percebeu nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino, este professor assim se pronunciou:

Não creio que tenham ocorrido grandes mudanças. Apenas entendi tal experiência como uma percepção de momento do docente, que conhece um pouco a realidade vivida no dia-a-dia por seus alunos. Percebi também que muitas vezes o que fazer no momento é uma questão de feeling. Se eu tivesse planejado antecipadamente, poderia também ter dado certo, mas para aquela realidade, o que acabou dando muito certo foi esta atividade (Professor F).

Como conclusão parcial da análise do caso acima narrado, pode-se afirmar que, de alguma forma, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (SHULMAN, 2014) do professor F foi ampliado, ao adaptar sua aula de modo a aumentar as chances de que o tempo fosse bem aproveitado para o aprendizado de Língua Espanhol. Além do acima mencionado, podem-se também destacar pelo menos outras duas categorias da base do conhecimento elencadas por Shulman (2014) que se fizeram presentes no caso narrado: *conhecimento dos contextos educacionais* e *conhecimento dos alunos*.

A primeira destas, referente ao contexto acadêmico, foi evidenciada pela percepção que o professor F teve quanto à possível baixa disposição prévia dos cadetes para esta aula em

particular, haja vista estarem retornando de um exercício militar na madrugada anterior. Por sua vez, a segunda destas categorias – referente ao conhecimento que possuía sobre os cadetes, proporcionou ao professor F o *insight* de flexibilizar a didática empregada, sem abrir mão do conteúdo previsto, tornando o tempo de aula mais prazeroso, driblando o cansaço geral que pesava sobre sua turma e dando efetividade às alternativas possíveis para que o conhecimento fluísse.

Pode-se, finalmente, destacar como um dos fatores decorrentes deste caso de ensino algo que permeia a narrativa deste professor e que certamente pode converter-se em meta para toda a equipe de Espanhol da AMAN: a disposição para aprender com suas experiências práticas, o que, de acordo com Shulman e Shulman (2016) pode ser conceituado como uma das características desejáveis de um professor competente.

5.5.7 *Experiência com Alunos Estrangeiros no 3º Ano* - Professora G

A professora G narrou o caso *Experiência com Alunos Estrangeiros no 3º Ano*, buscando retratar o que chamou de um dilema de característica sociocultural em uma de suas primeiras aulas de Língua Espanhola na AMAN. Nesta ocasião, ainda não dominava a dinâmica das turmas de aula e lembra-se de ter estranhado, mas ir se acostumando com o fato de ter entre seus cadetes dois estrangeiros, um jovem militar do Vietnã e outro da Namíbia, os quais também cursavam a Academia Militar. Nesta aula em particular, o tema que constava no livro didático era *Festa de Casamento*. Na descrição desta professora:

[...] a primeira parte consistia em ouvir um áudio, seguido de alguns exercícios gramaticais e depois, se não me falha a memória, o plano de sessão guiava o professor a uma parte de pré-leitura do tema supracitado. No primeiro momento achei estranho, pois a etapa de pré-leitura é aconselhável que se faça no início, seguido da leitura e pós-leitura. Porém, como era nova, não queria destoar dos outros professores e, além disso, estava ansiosa por ser aquela primeira semana de aula. Nessa etapa de pré-leitura que o plano de sessão nos direcionava, se apresentavam as seguintes perguntas: O que há em festas de casamento? O que costuma acontecer? E eu acrescentei: Como costuma ser a festa de casamento em nosso país? (Professora G).

Os cadetes foram, pouco a pouco, vencendo a vergonha de se exporem em um tema tão sensível para jovens em sua ampla maioria solteiros, e os termos relativos a este campo de significados foram surgindo, todos derivados do senso comum. Foi então que o estudante da

Naníbia pronunciou-se: “*No maestra. No es así en mi país*”²⁸. A professora G teve, então, que refletir rapidamente sobre como responderia e conduziria sua aula. Nas suas palavras:

[...] diante da minha falta de familiaridade com o contexto da Academia e, em “saia justa”, percebi que não podia deixá-lo e/ou ignorá-lo passando por cima das suas concepções e experiências sobre o tema. Busquei então fazer com que essa indagação dele me desse subsídio para fomentar a necessidade de estabelecer um diálogo entre ele e a turma através da Língua Espanhola mediado por mim e, conseqüentemente, utilizar a noção gramatical que deveríamos desenvolver na aula daquele dia (Professora G).

Ao conduzir-se desta forma, a professora e sua turma findaram por descobrir, sempre em Espanhol, que na Naníbia um homem poderia ter várias esposas e, adicionalmente, quais eram os costumes praticados entre os vietnamitas nestas ocasiões, tornando a aula muito mais interessante, com os novos conhecimentos oriundos destes países “de cultura, história e contextos socioculturais bem distintos ao nosso”. Percebe-se, na fala da professora G, muito do que aludem Kirsch e Mizukami (2014, p. 186), quando comentam que:

O professor precisa estar preparado para situações inesperadas, para a incerteza, para o aprendizado do dia a dia na sala de aula com os alunos. Não há norma, ou receita que deva ser aplicada em situações problemáticas. Precisa existir sim o profissional capacitado para agir nas diferentes situações escolares, sendo flexível e reflexivo na/sobre a prática pedagógica.

A professora G escolheu contar este caso, pois ele lhe fez refletir sobre seu “papel como docente de alunos tão próximos de corpos, mas tão diferentes de culturas e contextos sociais”. Ela relatou ainda, em termo de lições aprendidas, que “ao findar aquela aula, entendi que não podemos tratá-los todos os alunos/cadetes de igual maneira. Eles não são folhas em branco. Possuem experiências linguísticas, culturais e sociais bem diferentes”, declaração que revela a *nova compreensão* que desenvolveu, uma das atividades do raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2014). Ao mesmo tempo, G faz referência explícita à importância de uma das bases do conhecimento propostas por esse autor, o conhecimento dos alunos, neste caso o dos cadetes de nações amigas que cursam, ao lado dos jovens brasileiros, a Academia Militar.

Por fim, ao descrever as mudanças nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino, a professora G pontuou que “tal experiência aumentou muito mais minhas concepções teóricas sobre língua e cultura. Não há aprendizado de Língua Espanhola fora dos contextos socioculturais e, além disso, o aluno enxerga, compreende e respeita a cultura do

²⁸ “Não, professora, não é assim no meu país” (tradução nossa).

outro quando é confrontado com ela”. Percebe-se, tanto no conteúdo quanto na forma com que a professora G narra seu caso que esta docente está disposta a pensar no ensino “como um processo diferente de ‘dar aula’ e na aprendizagem como um processo diferente de repetir ou reafirmar o dito pelo professor” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 125).

Pode-se concluir provisoriamente esta análise ressaltando que a professora G, provavelmente por possuir uma sólida qualificação e 10 anos de docência prévia à AMAN, já possuía visão e preparo que a propiciaram compreender e ser capaz de praticar alternativas válidas às maneiras previstas no plano de aula em questão. Ao mesmo tempo, esta professora revelou-se disposta e ainda mais motivada a aprimorar seus conhecimentos, expondo, ao compartilhar sua reflexão individual, várias destas características próprias do conhecimento profissional de um professor competente, de acordo com Shulman e Shulman (2016).

Complementando-se, é possível que o caso narrado por esta docente venha a iluminar a necessidade de que os professores que chegam à Cadeira de Espanhol, independentemente de suas experiências prévias, possam, antes mesmo de entrar em sala, aprender por intermédio das experiências de seus colegas (inclusive pelo estudo de narrativas como esta), facilitando sua integração nesta comunidade de aprendizagem (VAILLANT; MARCELO, 2012).

5.5.8 *Experiência Profissional* - Professora H

A professora H narrou o caso *Experiência Profissional*, enfocando uma solução que encontrou para o problema de ter que lidar com uma turma em que havia cadetes constantemente sonolentos, durante suas aulas de Língua Espanhola na AMAN. Esta professora, logo de início, ressalta a disciplina que percebe nos seus alunos, atitude esta que não lhe evitava o incômodo ao ter que lidar com estas situações de pouca atenção. Ao final de determinada aula, já cansada de adverti-los direta ou indiretamente sobre este comportamento inadequado, resolveu perguntar o que estava acontecendo e algumas das respostas a surpreenderam, pois o motivo foi que ficou-se “até tarde de conversa no celular”. Logo na aula seguinte, a professora H, aproveitando que o tema era *rotina* e que já havia cumprido com o conteúdo previsto, resolveu ter uma conversa aberta com eles, pois:

[...] era uma abertura que eu tinha para conversar sobre a rotina deles e também sobre as responsabilidades que eles teriam daqui para frente. Comecei a falar com eles sobre minha história. Eu disse que gostava de ver minha madrinha e minhas primas planejando aulas e um dia minha madrinha levou-me para conhecer a escola onde trabalhava e fiquei

impressionada como ela se dedicava, e isso foi me despertando o interesse pela profissão. Claro que tem uma rotina puxada como todas outras, mas ao mesmo tempo é prazerosa. Era o que eles deveriam fazer, seguir a rotina, foram eles que escolheram estar aqui na AMAN (Professora H).

Concomitantemente, trouxe o exemplo da sonolência durante as aulas, encaixando-a no que já estava conversando. A professora considera que este diálogo surtiu os efeitos desejados, pois “no final do tempo de aula, um cadete veio conversar comigo sobre ocorrido na aula pedindo desculpa por ele ter dormido, disse também que gostou da conversa que tive com a turma mostrando que foi escolha deles em estar na Academia e para conseguir o que queremos temos que correr atrás dos nossos objetivos”. A partir de então, relatou a professora H, este problema diminuiu e suas aulas melhoraram bastante.

Repare-se que, na solução encontrada por H, foram estabelecidas relações que podem ser embasadas em Montero (2001) quanto à exigência de mobilizar-se uma complexa rede, não só de conhecimentos, mas também de emoções. Foi o que ocorreu quando esta docente entrelaçou sua atuação profissional com seu compromisso pessoal, originado em uma vocação para a docência, pela qual seguia o exemplo de dedicação colhido com seus familiares.

Esta docente explicou, ao final do caso de ensino, que decidiu narrar esta situação “por ter chamado muito a minha atenção como os cadetes chegavam em sala de aula cansados e também com a falta de respeito ao dormir. Trata-se de um fato simples, mas que naquele momento me incomodou”. Ela relatou, adicionalmente, que aprendeu com esta situação:

Aprendi que existe uma cobrança grande da minha parte quando na verdade, o aluno compreende que temos que ser assim de cobrar deles agora a responsabilidade porque foi uma escolha que fizeram e as escolhas tem consequências e nada é fácil para ninguém e no Exército não é diferente. Pude ver também o quão importante é para o docente ministrar uma aula que os cadetes prestem atenção (Professora H).

Com relação às mudanças que percebeu nos seus conhecimentos advindas deste caso de ensino, a professora H declarou que “esta situação me fez estudar e buscar uma forma rápida de trazer os cadetes para as aulas e também para que eles tivessem o interesse e o prazer pelo idioma. E com isso vi a diferença nas aulas e que através do diálogo podemos resolver os problemas”. Percebe-se, nesta fala da professora H, o que Montero (2001) define sobre a compreensão dos docentes como uma etapa inicial e final da ação pedagógica, caracterizando a atividade de ensinar como mais ampla do que a ministrar aulas, haja vista que a dificuldade

encontrada por esta docente a fez buscar alternativas, como o diálogo que entabulou, no intuito de melhorar o comprometimento de seus cadetes com a aprendizagem em Espanhol.

É possível concluir-se, ainda que provisoriamente, que a análise do caso narrado pela professora H traz à luz a coerência entre suas concepções prévias acerca do compromisso com a profissão e sua visualização do diálogo como um meio para que os cadetes adquiram esta maturidade fundamental tanto à carreira militar (no caso destes cadetes) quanto à carreira docente (no caso da própria docente), coerência esta já prevista por Montero (2001).

Pode-se também concluir que o entrelaçamento das dimensões profissional e pessoal, presentes no diálogo da professora H com seus alunos, se deu tanto em um sentido mais estrito, buscando aumentar a efetividade de sua aula, quanto em um sentido mais geral, ao chamar a atenção de seus cadetes para a responsabilidade que tinham com o próprio aprendizado. Desta forma, percebe-se a presença, dentre outros, de um profundo entendimento acerca destes jovens sob uma perspectiva de desenvolvimento integral (intelectual, social, cultural, pessoal e profissional), compondo um dos elementos da compreensão estipulados por Shulman (2014) que, se adequadamente compartilhado no âmbito da Cadeira, pode vir a acarretar uma maior efetividade na aprendizagem dos cadetes.

5.5.9 Considerações parciais do eixo “Experiências”

Como considerações parciais referentes ao eixo de análise *Experiências*, observe-se que sua análise baseou-se, em grande medida, nas categorias da base do conhecimento elencadas por Shulman (2014). Ressalte-se também que um dos fios condutores dos oito casos de ensino aqui expostos, avançando-se além dos objetivos propostos para esta dissertação, é a possibilidade de codificarem-se os conhecimentos profissionais adquiridos com as práticas destes docentes (SHULMAN, 2014), no caso às referentes ao ensino de Língua Espanhola na AMAN. Dentre estas possíveis codificações, frutos das análises aqui realizadas das situações pedagógicas que provocaram uma ampliação do conhecimento profissional dos docentes de Espanhol, cite-se a de serem articulados os saberes docentes desta equipe quanto à validade de buscar-se um retorno dos cadetes quanto à efetividade do ensino do ministrado; à importância de planejar-se até mesmo a participação dos discentes quando há grandes efetivos em auditório; e a de que as crenças prévias que os professores possuem sejam percebidas como filtros à sua atuação em sala de aula.

Podem também ser citadas as seguintes possibilidades de ampliação do conhecimento profissional destes docentes: a natureza compósita que incorpora a importância do preparo prévio e a naturalização de eventuais equívocos no decorrer das aulas; a disposição de aprender-se com a própria experiência; a validade de se buscar desenvolver os cadetes sob uma perspectiva integral; e, por último, mas não menos importante, o compartilhamento e estudo por parte dos atuais e futuros membros da Cadeira de Espanhol da AMAN de casos de ensino como os aqui analisados, no intuito de agregar experiências de companheiros ao seu próprio conhecimento profissional e, desta forma, potencializar as oportunidades de aprendizagem dos cadetes desta Academia Militar neste idioma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciem-se as últimas considerações desta pesquisa por uma breve reflexão, na qual tento sintetizar as influências do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté para a minha própria profissionalização docente, nos seguintes termos: *encanto*; *descoberta*; e *aprofundamento*. *Encanto*, pela possibilidade de travar contato com um corpo docente experiente e com colegas entusiasmados, todos devotados à missão de educar. *Descoberta*, pela aproximação a um mundo de autores e teorias para mim ainda inéditos, nos quais o conhecimento profissional dos docentes é tratado com a relevância que merece. Finalmente, *aprofundamento*, pois, ao ter a oportunidade de pesquisar no próprio meio em que trabalho, os conhecimentos que penso ter desenvolvido e que tentei compartilhar nesta pesquisa se estenderam muito além do que imaginara, ao início desta jornada. Enfim, um novo mundo se abriu!

A partir destes princípios de *encanto*, *descoberta* e *aprofundamento*, a presente dissertação buscou desenvolver a temática do conhecimento profissional dos docentes, orientada pelo objetivo geral de analisar as compreensões dos professores de Espanhol da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) acerca do processo de construção de seu conhecimento profissional. Esta Instituição de Ensino Superior (na qual, dentre as diversas disciplinas que compõem seu currículo, encontram-se as que são conduzidas pela equipe de docentes da Cadeira de Língua Espanhola) localiza-se no Vale do Paraíba (em Resende – RJ) e é a única escola responsável pela formação dos oficiais combatentes de carreira da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro. Buscou-se justificar a pertinência desta pesquisa pela possibilidade de se aprofundarem os conhecimentos sobre a profissão docente a partir das compreensões exaradas por estes professores, bem como pelo seu potencial de extraírem-se dados inéditos e que possam aportar contribuições tanto para este quanto para outros estabelecimentos de ensino.

Ao longo desta dissertação, revisou-se a literatura sobre o conhecimento profissional docente, enfocando, dentre outros aportes, os referentes às categorias para a base do conhecimento docente; às fontes para a base do conhecimento; ao modelo de raciocínio pedagógico; às maneiras como os professores aprendem; ao conhecimento da matéria para o ensino; aos geradores de especificidade da função docente e; ao conhecimento profissional docente como objeto de estudo. Em seguida, apresentaram-se o caminho metodológico percorrido, destacando-se o estudo de campo realizado no ano de 2017, a abordagem

qualitativa por intermédio da qual a pesquisa foi efetivada, os oito docentes de Espanhol da AMAN que compuseram a população examinada e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, compostos por questionários e pedidos de elaboração de casos de ensino.

Na sequência, foram expostos os dados colhidos no trabalho de campo, discorrendo-se sobre os aspectos mais relevantes do Sistema de Ensino do Exército Brasileiro, do currículo da AMAN e da Cadeira de Espanhol, na qual procedeu-se uma caracterização de seus professores, bem como descreveram-se suas principais atividades e projetos didáticos. Finalmente, apresentaram-se os principais resultados obtidos a partir da análise das compreensões que estes professores têm acerca das influências do exercício da docência na Academia Militar sobre seu conhecimento profissional, organizadas pelos seguintes eixos de análise: *Origens, Processos e Experiências*.

Uma conclusão inicial, fruto da autoavaliação que os docentes participantes da pesquisa realizaram quanto às suas habilidades linguísticas em Língua Espanhola, é que a maioria deles percebe algum tipo de aumento nestas habilidades, fruto do contato intenso com o idioma, dentro e também fora de sala de aula, configurando, desta forma, uma influência por eles percebida do exercício da docência na AMAN sobre seu conhecimento profissional.

Por sua vez, as principais conclusões que podem ser extraídas do eixo de análise *Origens* se referem à influência percebida sobre seus conhecimentos profissionais, notadamente quanto a *onde*, com qual *estrutura*, com quais *propósitos* e *a quem* os docentes ensinam Espanhol. Podem-se destacar, dentre outras, as mudanças nos seus conhecimentos profissionais relacionadas à importância do trabalho em equipe (e do consequente compartilhamento de saberes), principalmente, na confecção e correção de avaliações, algo a que boa parte deles não estava acostumada antes de iniciar sua docência na AMAN.

Também merece destaque, no contexto do eixo de análise *Origens*, a correlação que estabelece a maior parte destes docentes entre o aprofundamento de seus conhecimentos curriculares sobre o ensino de Espanhol na AMAN e o aumento de sua influência neste mesmo currículo. Da mesma forma, estes professores percebem o quanto seu grau de conhecimento sobre os cadetes e o propósito de desenvolver estes jovens exerce influência sobre seus conhecimentos profissionais, uma vez que reconhecem que atuar junto a seus alunos de forma integral (nos planos intelectual, social, cultural, pessoal e profissional) implica estarem atentos e alinhados a uma série de valores inerentes tanto à profissão militar quanto à nossa sociedade em geral.

Com relação às principais conclusões que podem ser extraídas do eixo de análise *Processos*, estas se referem à influência do *que se ensina* em termos de Língua Espanhola, com quais *estratégias e como* estes professores ensinam este idioma. Pode-se concluir, com base na análise efetuada neste eixo, que o conhecimento do conteúdo de parte significativa destes docentes é modificado pela concepção que possuem sobre os assuntos específicos de Espanhol, ao mesmo tempo em que continuamente reelaboram seus conhecimentos pedagógicos, por intermédio das respostas em que abordaram diversos princípios e estratégias intrínsecos ou mesmo transcendentais às disciplinas em que exercem sua docência.

Também se pode concluir, pela análise realizada, que o raciocínio pedagógico dos docentes participantes da pesquisa foi influenciado de fato pela sua docência na AMAN, com destaque para as percepções que compartilharam sobre os modos como transformam os conteúdos de Espanhol (tanto no trabalho em sala de aula, como também na confecção das apostilas da Cadeira de Espanhol) em elementos de aprendizagem para seus cadetes, reconfigurando seu conhecimento pedagógico do conteúdo a partir de suas próprias vivências.

Acrescente-se, ainda, que há uma compreensão geral de que os conhecimentos destes professores estejam sendo influenciados pelo exercício da docência nesta instituição de ensino, pelo fato de serem amparados por planejamentos estáveis, material didático autônomo e, talvez mais relevante ainda, exercerem eles próprios as funções de coordenadores de Ano e de Avaliações deste idioma perante seus companheiros de equipe, o que, na sua visão, aprofunda ainda mais os aprimoramentos de seus conhecimentos profissionais, em que pese haver algumas visões críticas à falta de flexibilidade advinda dos planejamentos predominantemente preestabelecidos.

Com relação às situações pedagógicas relatadas no último dos eixos de análise desta pesquisa – *Experiências* – sobressaem-se as seguintes influências do exercício da docência na AMAN percebidas pelos professores como ampliações no seu conhecimento profissional: a modificação do seu entendimento quanto à importância do desenvolvimento integral dos cadetes, no lugar de um desenvolvimento predominantemente cognitivo; e a relevância da empatia, da solidariedade e da aproximação com os discentes, para que o conhecimento linguístico seja realmente desenvolvido.

Também podem ser citadas, dentre outras possíveis influências do exercício da docência na AMAN percebidas pelos professores de Espanhol com relação à ampliação do seu conhecimento profissional, tanto a partir da análise dos casos de ensino que compuseram quanto nas respostas que foram fornecendo ao longo da pesquisa: seus conhecimentos

profissionais docentes podem ser caracterizados como dotados de uma crescente atitude de questionamento permanente sobre seu preparo e prática, visto sempre como postura necessária ao exercício da sua docência. Nesta mesma direção, ficaram evidenciados diversos aprimoramentos nas suas formas de ensinar a partir do olhar dos discentes, bem como ficou patente que o ambiente educacional que os circunda ampara uma busca incessante de formas alternativas para melhor ensinar. Complementarmente, alguns destes docentes reforçaram sua crença de que o diálogo entre docentes e discentes possa ser empregado como um meio de promoção da maturidade, tanto profissional quanto pessoal dos cadetes.

Transcendendo-se os objetivos aqui traçados e em consonância com as finalidades de uma pesquisa *stricto sensu* profissional em educação, podem-se, sinteticamente, esboçar cinco oportunidades de codificação das representações do conhecimento profissional dos docentes de Espanhol, percebidas como fios condutores ao longo desse trabalho: (1) *Seu conhecimento profissional é deveras filtrado pelas crenças que possuem*; (2) *As oportunidades de aprimoramento da expressão oral são por eles bastante valorizadas*; (3) *Das categorias da base do conhecimento, a mais conectada à compreensão e à reflexão destes professores é a do conhecimento pedagógico do conteúdo*; (4) *Trabalhar em equipe, coordenar-se mutuamente e efetivar em conjunto avaliações e materiais didáticos constituem elementos favoráveis à ampliação do seu conhecimento profissional*; e finalmente, (5) *a elaboração e compartilhamento de casos de ensino permitem a estes professores se reconhecerem como autores de seu próprio conhecimento e aprender com a sua prática e a dos companheiros*.

Muito embora a literatura pertinente à temática deste trabalho aponte que os docentes sabem mais do que conseguem articular e que é possível encontrar-se coerência entre suas concepções e as atividades que desenvolvem em sala, não foi possível, no recorte efetuado por esta pesquisa, afirmar-se categoricamente que as novas compreensões exaradas pelos professores de Espanhol se traduzem, efetivamente, em melhores planejamentos, atuações em sala de aula e avaliações do ensino efetuado junto aos cadetes. Tampouco se conseguiu concluir, com suficiente nitidez, se há uma coerência entre o grau de elaboração das respostas dadas e a real atuação profissional destes docentes, o que pode configurar-se em caminhos inéditos para futuras pesquisas desta natureza.

Também não foram investigados, no recorte efetuado, diversos outros aspectos afins aos aqui tratados, referentes, dentre outros possíveis exemplos, às compreensões mais específicas que os professores possuem sobre projetos pedagógicos e atividades lúdicas desenvolvidos pela Cadeira de Espanhol (como o *Proyecto Habla* e o *Proyecto Fronteras*, dentre outros) e

sua influência sobre seus conhecimentos profissionais. Adicionalmente, mais pesquisas também poderiam ser realizadas no sentido de que os casos de ensino aqui produzidos fossem trabalhados junto à equipe de professores de Espanhol ou até mesmo estendidos a outras equipes de docentes, na própria Academia Militar ou em outros ambientes educacionais.

É desejável, em suma, que novos trabalhos possam contribuir com o aprimoramento dos conhecimentos profissionais dos docentes de Língua Espanhola e outros idiomas; e que estas pesquisas possam iluminar os pontos obscuros, aprofundar e avançar além dos limites das questões aqui discorridas, no intuito de contribuir não somente com o aumento de conhecimentos acadêmicos, mas também com o reconhecimento mútuo e a aproximação entre instituições de ensino e, principalmente, com a formação dos futuros oficiais oriundos da Academia Militar das Agulhas Negras, berço profissional dos garantidores da soberania de nossa nação, no alvorecer deste terceiro milênio.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (AMAN). SSAP– Subseção de Apoio Pedagógico. **Diretriz de implantação do projeto metodologias ativas de aprendizagem**. 2016.
- _____. SSAP – Subseção de Apoio Pedagógico. **Plano de Ação – Projeto Metodologias de Aprendizagem**. Resende: Ed. Acadêmica, 2017.
- _____. Divisão de Ensino. **Plano Geral de Ensino / Projeto Pedagógico Institucional**. Resende: Ed. Acadêmica, 2018a.
- _____. Divisão de Ensino. Seção de Coordenação Pedagógica. **Planos de Disciplinas de Língua Espanhola (PLADIS)**. Resende: Ed. Acadêmica, 2018b.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3 reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Decreto nº 3.182**, de 23 de setembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, Nº 184 SEXTA-FEIRA, 24 SET 1999.
- _____. **PORTARIA Nº 133-EME**, DE 23 de junho de 2015. Aprova a Diretriz para o Sistema de Ensino de Idiomas e Certificação de Proficiência Linguística do Exército. 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Livraria Porto, 1994.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. 2001.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed., São Paulo, Cortez, 2011.
- Day, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DÍAZ, C.; SOLAR, M.; SOTO, V.; CONEJEROS DEL, M. Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios. **Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas**. Bogotá, v. 15, n. 28, p. 229-246, Jan. 2015. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532015000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Jul 2017.

DOMINGUES, I. M. C. S.; SARMENTO, M. T. J.; MIZUKAMI, M. G. N. Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais. In: **I Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**, Braga-Portugal – UMINHO. Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, S. B. ; ARAÚJO, N. M. Ensino de língua espanhola na fronteira: LE ou L2? **RELAcult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. V. 02, ed. especial, dezembro, 2016, p. 604-615. Disponível em <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZTKynhM8q0wJ:periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/download/345/163+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab>>. Acesso em 08 Jul 2017.

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

GATTI, B.; ANDRÉ, M. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 12-28.

GUIMARÃES, R. M.; BARÇANTE, M.; SILVA, V. C. **A natureza do ensino de línguas para fins específicos (ELFE) e as possibilidades de aquisição/aprendizagem de línguas**. Contexturas, v. 23, p. 62-80-80, 2014.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. **Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 9, núm. 2, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KIRSCH, D. B.; MIZUKAMI, M. G. N. Concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender em uma Academia Militar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 182-195, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990. 232p.

LOPES, J. R. **Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar**. Educar, n. 33, p. 171-188, 2009. Disponível online em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/12.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 112p.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009a. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 2013. 272 p. (Ciências da educação século XXI; 2).

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V.. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 261-294, Apr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 Out 2017.

MONTERO, L. **A Construção do Conhecimento Profissional Docente**. 1. ed. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Unesco, 2003.

MUSSI, A. A. **Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional**. 2007. 294 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NONO, M. A. **Casos de Ensino e Professores Iniciantes**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de Ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 203/204/205, pp. 72-84, 2002.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, nº 1, p. 37-42, jul. 2001/jul. 2002.

PRADO, G. V. T. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, v. 4, p. 149-165, 2013.

ROEGIERS, X.; De KETELE, J. M. **Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino**. Tradução Carolina Huang. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 14.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, I. E. dos. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

SHULMAN, J. **Case methods as a bridge between standards and classroom practice**. 2000. Disponível online em <http://www.ericsp.org/pages/digests/shulman.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SHULMAN, J.; SHULMAN, L. Como os professores aprendem: uma perspectiva em transformação, 2004. **Cadernos Cenpec** | São Paulo | v.6 | n.1 | p.120-142 | jan./jun. 2016. Disponível online em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 05 jun. 2017.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível online em: <<<https://pdfs.semanticscholar.org/f29d/a5d8c806102b060e7669f67b5f9a55d8f7c4.pdf>>> Acesso em 21 Jan 17.

_____. The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: potential lessons for the education of teachers. **Conferência - National Research Council's Center for Education** - Irvine, Califórnia, 2005. Disponível online em <http://www.taylorprograms.com/images/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

_____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Publicado originalmente como: Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1 - 21, fev. 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 nov. 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In. TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dec. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Nov. 2017.

TERAN, A. T. L. **A presença da disciplina língua estrangeira moderna espanhol no currículo escolar no Brasil**: um estudo em escolas públicas da 15ª GERED-SC. 2012. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau - FURB. Blumenau, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Tradução de Marcia dos Santos Lopes. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VENEGAS, G. V. **Desarrollo de la fluidez oral en ELE** (2010). Biblioteca Virtual de la RedEle. Disponível online em <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_21Vargas.pdf?documentId=0901e72b80e1fe22>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. In: **Cadernos de pesquisa**. V.44, n.51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

APÊNDICE I - OFÍCIO

Taubaté, 30 de junho de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. Exa. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno André Frangulis Costa Duarte, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **“PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE SEU CONHECIMENTO PROFISSIONAL”**. O estudo será realizado com oito professores de língua espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras, na(s) cidade(s) de Resende, sob a orientação da Prof. Dr. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Para tal, será realizada a aplicação de questionários, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO ____).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com André Frangulis Costa Duarte, telefone (24) 988-372740, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Exmo. Sr. General-de-Brigada RICARDO AUGUSTO FERREIRA COSTA NEVES
ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS
Rodovia Presidente Dutra Km 306, S/N - Centro, Resende - RJ, 27534-970

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

RESENDE - RJ, 30 de junho de 2017.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE SEU CONHECIMENTO PROFISSIONAL”**, com propósito de trabalho a ser executado pelo(a) aluno(a) André Frangulis Costa Duarte, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a **APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS** junto aos oito professores de Língua Espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

General-de-Brigada RICARDO AUGUSTO FERREIRA COSTA NEVES
ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS
CNPJ/MF nº 09.561.190/0002-71
Rodovia Presidente Dutra Km 306, S/N - Centro, Resende - RJ, 27534-970

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE ESPANHOL DA AMAN

Prezado(a) docente!

Muito obrigado por sua colaboração! Este questionário tem por finalidade obter dados para a pesquisa PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE SEU CONHECIMENTO PROFISSIONAL, proposta na linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, de autoria de André Frangulis Costa Duarte, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

O principal objetivo desta pesquisa é analisar as percepções dos professores de Língua Espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) acerca das influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional, de maneira a responder à seguinte formulação: haja vista a possibilidade de que um maior conhecimento acerca da visão que estes docentes possuem sobre seus saberes profissionais seja relevante neste e em outros contextos educativos, questiona-se: como os professores de Espanhol da AMAN percebem as influências do trabalho nesta Instituição de Ensino sobre seu conhecimento profissional docente?

1.a) Registre suas experiências acadêmicas (finalizadas ou em andamento):

Nível	Curso, instituição, anos de início e conclusão
1ª Graduação	
2ª Graduação	
1ª Especialização Lato Sensus	
2ª Especialização Lato Sensus	
Mestrado	
Doutorado	
Outros cursos	

1.b) Cite suas experiências prévias em atividades imersivas em Língua Espanhola no Brasil ou em outros países:

Tipo de experiência:	
Local:	
Período:	
Descrição das principais atividades desenvolvidas:	_____

Tipo de experiência:	
Período:	
Local:	
Descrição das principais atividades desenvolvidas:	_____

Tipo de experiência:	
Período:	
Local:	
Descrição das principais atividades desenvolvidas:	_____

1.c) Tempo (em anos, ainda que incompletos) de docência em espanhol anterior à AMAN:

Resposta: _____ ano(s).

1.d) Tempo (em anos, ainda que incompletos) de docência em espanhol na AMAN:

Resposta: _____ ano(s).

1.e) Estime (com base nos níveis A1, A2, B1, B2, C1 ou C2) os níveis de proficiência em Língua Espanhola que possuía quando iniciou o período de docência na AMAN:

Compreensão Auditiva (CA)	Expressão Oral (EO)	Compreensão Leitora (CL)	Expressão Escrita (EE)

1.f) Estime (com base nos níveis A1, A2, B1, B2, C1 ou C2) seus níveis atuais de proficiência em Língua Espanhola:

Compreensão Auditiva (CA)	Expressão Oral (EO)	Compreensão Leitora (CL)	Expressão Escrita (EE)

1.g) Explique, na sua visão, o porquê da alteração e/ou manutenção dos seus níveis de proficiência em Língua Espanhola, conforme acima estimado:

CA: _____

EO: _____

CL: _____

EE: _____

3.a) Considerando os trabalhos já finalizados e/ou os ainda em andamento, qual é o seu grau de envolvimento com a confecção de materiais didáticos (apostilas, conteúdos, exercícios, jogos etc.) da Cadeira de Espanhol?

Total	Alto	Médio	Baixo	Nenhum	Sem resposta
-------	------	-------	-------	--------	--------------

3.b) Caracterize quais os propósitos que você atribui aos materiais didáticos empregados nas disciplinas de Espanhol:

3.c) Descreva sua participação na confecção de materiais didáticos na Cadeira de Espanhol:

3.d) Relate sua percepção acerca das mudanças nos seus conhecimentos profissionais, considerando o antes e o depois de participar da confecção destes materiais didáticos:

3.e) Considerando os trabalhos já finalizados e/ou os ainda em andamento, qual é o seu grau de envolvimento com as atividades contextualizadas (trabalhos da Cadeira de Espanhol junto a outras disciplinas da Divisão de Ensino e/ou do Corpo de Cadetes, em aulas, avaliações ou atividades no campo de instrução)?

Total	Alto	Médio	Baixo	Nenhum	Sem resposta
-------	------	-------	-------	--------	--------------

3.f) Caracterize quais os propósitos que você atribui às atividades contextualizadas que envolvem a Língua Espanhola na AMAN:

3.g) Descreva uma participação sua em atividade contextualizada de Espanhol na AMAN:

3.h) Exponha sua percepção acerca das mudanças nos seus conhecimentos profissionais docentes, considerando o antes e o depois de atividade(s) contextualizada(s) em que houve sua participação (por exemplo, que conhecimentos foram/são mobilizados para estas ações? Como seus conhecimentos profissionais foram/são influenciados por estas atividades?):

4.a) Considerando a elaboração de avaliações (somativas, formativas e diagnósticas) já finalizadas e/ou os ainda em andamento, qual é o seu grau de envolvimento nesta atividade da Cadeira de Espanhol?

Total	Alto	Médio	Baixo	Nenhum	Sem resposta
-------	------	-------	-------	--------	--------------

4.b) Resuma sua visão acerca das funções e os propósitos das avaliações (somativas, formativas e diagnósticas) de Língua Espanhola na AMAN:

4.c) Descreva os trabalhos que você está realizando e/ou já realizou na elaboração das avaliações da Cadeira de Espanhol:

4.d) Relate os contrastes que você percebe nos seus conhecimentos profissionais antes e após participar da elaboração de avaliações na Cadeira de Espanhol:

4.e) Sintetize sua visão acerca...

...da aplicação das avaliações de Língua Espanhola na AMAN:

...da correção destas avaliações de Língua Espanhola:

...da retificação da aprendizagem verificada nestas avaliações:

4.f) Descreva, em linhas gerais, como você aplica e corrige as avaliações, bem como conduz as retificações da aprendizagem:

4.g) Relate os contrastes que você percebe nos seus conhecimentos profissionais antes e após participar da aplicação e correção das avaliações, bem como nas retificações da aprendizagem:

5.a) Como você avalia sua capacidade de distinguir entre práticas de ensino realmente capazes de promover a aprendizagem significativa e outras, incompletas, insuficientes ou relativamente ineficazes (aulas “tradicionais”, por exemplo), no âmbito da Cadeira de Espanhol?

Total	Alta	Média	Baixa	Nenhuma	Sem resposta
-------	------	-------	-------	---------	--------------

5.b) Exponha, na sua visão, o que significa uma prática de ensino capaz de promover a aprendizagem significativa de Língua Espanhola na AMAN:

5.c) Descreva uma prática de ensino que você está realizando e/ou já realizou, no âmbito da Cadeira de Espanhol, a qual considere capaz de promover uma aprendizagem significativa:

5.d) Relate sua percepção acerca das mudanças nos seus conhecimentos profissionais relacionados às práticas de ensino que você efetua na Cadeira de Espanhol:

6.a) Qual é o seu grau de envolvimento na organização e gestão de trabalhos em grupo (como o *Proyecto Fronteras*, por exemplo), trabalhos em duplas, jogos e outras atividades desta natureza, no âmbito das aulas da Cadeira de Espanhol?

Total	Alto	Médio	Baixo	Nenhum	Sem resposta
-------	------	-------	-------	--------	--------------

6.b) Sintetize sua visão sobre os princípios que devem fundamentar os trabalhos em grupo durante o ensino de Língua Espanhola na AMAN:

6.c) Exponha alguma(s) das medidas que você empreende para organizar e gerir trabalhos em grupo nas suas aulas:

6.d) Explique se (e em que) varia sua forma de organizar e gerir trabalhos em grupo nas suas aulas, de acordo com as turmas de aula do mesmo ano (1º, 2º, 3º ou 4º) ou de diferentes anos:

6.e) Descreva as mudanças que você percebe nos seus conhecimentos profissionais, advindas da forma como são organizados e geridos trabalhos em grupo nas suas aulas:

7.a) Como você avalia seu grau de envolvimento com o desenvolvimento integral (intelectual, social, cultural, pessoal e profissional) dos cadetes das suas turmas de aula?

Total	Alto	Médio	Baixo	Nenhum	Sem resposta
-------	------	-------	-------	--------	--------------

7.b) Descreva uma ação sua que influencie no...

...desenvolvimento intelectual dos cadetes:

...desenvolvimento sociocultural dos cadetes:

...desenvolvimento profissional dos cadetes:

...desenvolvimento pessoal dos cadetes:

7.c) Descreva os contrastes que você percebe nos seus conhecimentos profissionais, advindos da sua atuação em prol do desenvolvimento integral dos cadetes, no decorrer das disciplinas da Cadeira de Espanhol:

8.a) Após exploradas as percepções sobre seus trabalhos em sala de aula e na Cadeira de Espanhol, como você avalia seu grau de inserção / atuação em trabalhos desenvolvidos no âmbito da AMAN, nos quais utilizou seus conhecimentos como professor de idiomas?

Total	Alto	Médio	Baixo	Nenhum	Sem resposta
-------	------	-------	-------	--------	--------------

8.b) Defina o que significa para você ser docente militar na Academia Militar das Agulhas Negras:

8.c) Descreva em detalhes uma atividade (alguma ainda não abordada neste questionário) em que você utilizou seus conhecimentos como professor de idiomas, no âmbito da AMAN:

8.d) Relate as mudanças nos seus conhecimentos profissionais docentes relacionados a esta atividade acima descrita, em termos de efetividade, pontos fortes e oportunidades de melhoria:

APÊNDICE IV – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – CASO DE ENSINO

CASOS DE ENSINO ELABORADOS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezado(a) docente!

Agradeço novamente por sua colaboração!

As solicitações a seguir também têm por objetivo obter dados para a consecução da pesquisa **PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE SEU CONHECIMENTO PROFISSIONAL**, proposta no âmbito da linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, de autoria de André Frangulis Costa Duarte, sob a orientação da Prof. Dr. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

As questões têm por base os estudos realizados por Judith Shulman (2000) e Maévi Nono e Maria Mizukami (2002) sobre a elaboração de casos de ensino.

Solicito-lhe a gentileza de narrar, em primeira ou terceira pessoa, uma situação que tenha sido importante para seu conhecimento profissional como docente, transcorrida em uma sala de aula de espanhol da AMAN. Tente compor um relato dramático e detalhado (com início, meio e fim) que permita a compreensão, a interpretação e a discussão pedagógica por parte de outros docentes, em futuros contextos.

Por conseguinte, peço-lhe que esta narrativa descreva uma situação vivida, na qual houve um dilema relacionado ao ensino de espanhol e como foi sua solução (ou se não houve solução imediata), como obteve ajuda (livros ou outras fontes) e/ou quem lhe ajudou (outro professor, por exemplo). Não há necessidade de tecer julgamentos, basta ater-se à narração do caso.

A página a seguir está reservada para seu texto. Ao final da sua composição, responda também, por gentileza, às três perguntas finais, que buscam obter sua reflexão acerca do caso de ensino narrado.

APÊNDICE V – CASOS DE ENSINO REDIGIDOS

CASO DE ENSINO - PROFESSOR A

Flexibilidade em sala de aula

Minha primeira turma sofreu um pouco com minha inflexibilidade. Em 2016, primeiro ano em que ministrei aula de espanhol na AMAN, recebi duas turmas do 3º Ano. Em uma delas, havia um cadete que se encontrava em um momento pessoal difícil, o que o prejudicava dar a atenção esperada às aulas. Este cadete esqueceu-se de levar o livro para as aulas, cochilou em sala e, interpelado por mim para resolver um exercício, disse que não sabia e que nem queria tentar. Eu, no auge de minha inexperiência, ao invés de tentar contornar a situação com bom humor e atividades dinâmicas, resolvi lançar fatos observados negativos (FO-) no sistema da AMAN. Afinal, nem passava pela minha cabeça que o cadete poderia estar em um momento pessoal difícil (inexperiência). Para mim, todo cadete deve estar motivado e totalmente focado na sua formação. Ressalta-se que este sistema de FO é muito temido pelos cadetes, pois pode gerar punições, de acordo com a gravidade do fato observado.

Passadas algumas semanas, este cadete não melhorava e assim foi até a última aula. No final da última aula, pedi um “feedback” de minha atuação diante de minha primeira turma. Para tanto, os cadetes pegaram um pedaço de papel e escreveram pontos +, pontos - e oportunidades de melhoria. Ninguém precisou se identificar. Muitas observações positivas, diversas negativas e algumas oportunidades de melhoria. Aprendi muito com cada uma daquelas observações! Mas o que me chamou a atenção foi um papel que continha muitas observações negativas e de carácter pessoal. Imediatamente, fiz uma reflexão sobre quem poderia ser e imagino que seja do referido cadete que mais sofreu com minha inflexibilidade.

Depois disso, aplicamos a prova em todos os cadetes do 3º Ano, corrigimos as provas e, após a entrega das mesmas corrigidas, reuni todos os cadetes de minha turma em sala e perguntei se alguém gostaria de falar algo sobre as aulas e, para minha surpresa, o cadete de quem eu desconfiava que fosse o autor daquelas observações negativas, fez uma crítica respeitosa sobre minha atuação em sala. Ouvi com muita humildade, reconheci algumas oportunidades de melhoria, expliquei outros pontos que mereciam uma justificativa e pedi que o mesmo ficasse em sala para conversarmos um pouco mais, depois que todos saíssem. Foi aí que nos sentamos frente a frente e descobri que o mesmo passava por um momento difícil

(caso de doença e morte na família). Agradei muito pelas observações e desejei a ele um excelente término de curso na AMAN.

Por fim, aprendi que devo tentar outras formas de atrair a atenção antes de usar o sistema de FO. Afinal, se meu aluno não presta atenção na minha aula, pode ser que minha aula não esteja atrativa. Por isso, mudar a forma de atuação do professor é o primeiro passo a ser dado para mudar aquele cenário de desatenção de algum aluno. Com isso, minhas aulas posteriores ficaram mais divertidas, arranquei várias risadas de meus alunos e eu mesmo me senti melhor como pessoa. É importante salientar que o aluno também tem obrigações e deve se motivar para as aulas. Além disso, esse sistema de FO é uma importante ferramenta para ajustar comportamentos inadequados em sala. E o professor que consegue tocar verdadeiramente seu aluno, dificilmente terá problemas com desinteresse em aula.

O “feedback” continuou sendo feito e não houve mais nenhuma observação negativa de carácter pessoal como aquela, em que pese ainda existir algumas pequenas oportunidades de melhoria. Essa prática sempre fará parte de meu auto aperfeiçoamento, orientando minha atuação em sala, tendo sempre em mente alguns atributos que não podem ser esquecidos, dentre eles, a hierarquia, a disciplina, a responsabilidade, a verdade, a probidade, a lealdade e a liderança. Caso eu permanecesse como professor, em 2018 eu inseriria uma pequena pesquisa de opinião para meus alunos na primeira aula, perguntando qual era a expectativa deles para as aulas que viriam e como eles esperariam que o professor atuasse.

Finda sua narrativa, responda, por favor:

1) Por qual(is) razão(ões) escolheu narrar esta situação?

Porque foi uma experiência de profundo aprendizado profissional e pessoal que me marcou bastante. Minha postura diante de meus alunos mudou significativamente. Passei a conduzir a aula com mais bom humor e senti que o interesse de meus alunos pela aula aumentou. Teve cadete que se sentiu tão à vontade que me procurava para dar conselhos sobre escolha de arma e escolha de Unidade (primeiro local de trabalho após a formação). Além disso, escolhi narrar essa situação, para que ela sirva de inspiração para outros professores.

2) O que aprendeu (que lições pôde tirar) ao vivenciar a situação narrada?

Aprendi que não devemos atuar somente como instrutores e sim como educadores, como irmãos mais velhos, como pais, como amigos, como líderes, e afinal, como seres humanos. O

professor deve olhar para seus alunos como seres humanos que também têm problemas e dificuldades e não como simples reprodutores de conteúdo.

3) Descreva mudanças nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino:

A principal mudança foi na melhoria de minha percepção para os detalhes na relação professor-aluno. Além dessa, procurei melhorar minha didática, minha oratória e minha postura em sala. Não basta ser o melhor professor e ministrar a melhor aula do mundo para que meu aluno aprenda. Às vezes, é melhor dedicar-me um pouco mais em motivar o discente do que em ministrar uma aula perfeita. Afinal, você pode ensinar tudo de forma perfeita. Se seu aluno não estiver querendo aprender, seu trabalho foi perdido. Portanto, devemos ter muita sensibilidade e flexibilidade se queremos verdadeiramente ensinar.

Mais uma vez agradeço sua colaboração! Saber mais para melhor ensinar!

CASO DE ENSINO - PROFESSORA B

Experiência docente: um convite aos contratempos

Ingressei na Academia Militar das Agulhas Negras há pouco menos de um ano. Até então, minhas experiências profissionais delimitavam-se nas inúmeras escolas em que lecionei no meio civil e nas muitas das práticas não formais de ensino que, sempre e cada vez mais, estive envolvida. Desde que comecei a dar aulas de Língua Espanhola na Academia, não obtive, de imediato, qualquer dificuldade – outros professores devem, inclusive, fazer uso da mesma narrativa. Diferente do que estava acostumada a encontrar nas escolas civis, os alunos são bastante compenetrados, envolvidos e atentos, talvez pelo regime militar, que os pode punir e os classificar simultaneamente de acordo com sua postura dentro e fora de sala de aula. Ou seja, um comportamento que todo educador gostaria de encontrar em seus espaços geográficos de troca de conhecimento – ou como sempre ouvi nos muitos dos Conselhos de Classes, os famosos “Cocs”, assim como nas muitas das reuniões de classe dos colégios que trabalhei.

Contudo, e com as adversidades que nos rodeiam a vida, o inesperado estava a minha espera a me desafiar como educadora. Frente às instâncias do aprendizado da disciplina estava à vida pungente do novo e a manutenção dela na juventude dos cadetes. Nós, não só dentro

desse espaço de formação continuada, sofremos com o uso insistente dos aparelhos de telefonia celular. Chamar os cadetes para a conscientização dos momentos devidos dos manuseios desse tipo de dispositivo, e de muitos outros, é uma “batalha” árdua, diária e ininterrupta. Dentro do regime militarizado, por exemplo, temos diversas alternativas para impedirmos o seu uso, um deles, inclusive, é o nosso tão conhecido e odiado pelos cadetes Fato Observado, o vulgo “FO”, ou um eufemismo à linda palavrinha “punição”. Eu sou uma professora muito reflexiva sobre minha prática docente desde que iniciei minhas primeiras experiências magistrais e, portanto, sempre busquei acreditar que o diálogo seria, é, e poderá ser a forma de melhor alcance aos meus alunos – até aqui as minhas vivências não me deixaram enganar – por isso apresento essa situação como experiência não só profissional e trabalhista, mas de vida e de mundo que levarei para minhas futuras práticas e incursões docentes.

Nas minhas aulas com o 1º ano, alunos recém-ingressos na Academia, tive algumas dificuldades de imersão. Tenho pouco tempo lecionando aqui, tinha participado de uma experiência com o 2º e com o 3º ano que foram o que podemos chamar de “exemplares”, sem danos emocionais: alunos compenetrados, envolvidos, que se doavam, e assim vai. Pensei que com o 1º ano, eu encontraria uma extensão de tudo isso, haja vista o fato de os alunos terem acabado de adentrar a esse espaço totalmente particularizado. Enganada estive e me enganava ainda mais a cada aula que me deparava com o oposto disso, melhor, me enganava e me assustava. No começo, conversei com alguns amigos professores que compartilharam da mesma ideia. Meu chefe imediato sugeriu intervenção, que viria a meu favor caso fosse necessário, mas continuei achando que a prática de minha oratória, no entrelaçar de minha movimentação para com eles, alguma diferença faria no nosso processo de ensino-aprendizagem, pois bem...

Em uma aula, estava eu saindo de serviço, cansada – como são todas as aulas após quase vinte e quatro horas de trabalho ininterrupto em um batalhão. Fatigada e muito faminta, porque não tive tempo hábil de tomar café após a recepção do Comandante da Unidade e chegar a tempo para o início das aulas, chego em sala de aula pronta para mais um dia com meus alunos e me deparo com um cadete sem o material didático. Até aí, tudo bem, mesmo não sendo aceitável. Ao ser questionado sobre o porquê de não tê-lo, ele me responde que esqueceu em seus aposentos, mas não ficou por aí, começou a utilizar o celular e, mesmo eu pedindo para que guardasse, ele abriu o livro de história e começou a folheá-lo na minha frente. Diante do meu cansaço físico e mental, tive vontade de chorar e foi diante do choro

contido que pensei, astutamente, nas muitas das horas que me predispos aos estudos sobre o caráter evolutivo da educação e, conseqüentemente, entendi que não entraria no jogo dele. Retirei os materiais que o impediam de prestar atenção na aula, pedi que se sentasse ao lado de quem portava o material que, igual, ele deveria ter, informei que na próxima aula, isso não deveria acontecer e “segui o baile”.

Porém, esse ocorrido seguiu comigo no tracejar do meu dia e da semana me convidando à reflexão sobre minha prática docente contemporânea e o quanto eu estava, ou não, disponível a ela. Nas muitas leituras que faço em meu cotidiano, encontrei uma do Paulo Freire, na Pedagogia da Indignação, no final de semana seguinte, que, imediatamente, me remeteu ao que vivenciei na semana anterior. Óbvio que quis compartilhar. Como as aulas são já planejadas, pensei na melhor forma de trazê-la para um diálogo com esses cadetes, principalmente com aquele me desafiou diante dos demais, da vida e de minha prática do discente. Na nossa aula seguinte, nos reunimos em círculos, e comecei a conversar com eles sobre minha trajetória profissional e sobre o poder de toque da educação – e por que eu havia escolhido esta profissão como minha. Eu os disse que havia feito uma leitura que me remeteu a eles porque dizia que não deveríamos ter medo de arriscar, mas que, como todo o risco, deveríamos assumir os nossos riscos. Trouxe o exemplo da apostila, do livro e do celular. Conversamos sobre as negociações que a vida nos convida a fazer e que não seria diferente na Academia, que eu poderia puni-los, mas que eu, antes disso, gostaria de ver neles homens de direitos e deveres sociais conscientes de seus papéis como cidadãos e que, para tanto, é preciso respeitar o outro para se ter respeito.

A conversa foi bem amistosa. Muitos falaram seus pontos. Abrimo-nos aos contratempos, foi bom, mas não foi só bom, foi importante e crucial para a manutenção do nosso transito dali por diante. No mesmo dia, o cadete que me despertou o olhar para os fatos relatados, deu-me um presente que, como fez com a reflexão de sua conjuntura anterior, fez com essa naquele dia e tem feito até hoje – tanto que senti necessidade de transcrevê-la, agora, nessa carta – deixou seu celular, voluntariamente, em cima da minha mesa. Quando me dei conta de que havia um aparelho, sem pensar, perguntei de quem seria, e ele me respondeu com a seguinte frase: “professora, deixei aí, porque acho que reajo melhor deixando-o longe”. Nossa, fiquei muito feliz, mas tão feliz que não consigo nem mencionar. De imediato, eu o respondi dizendo: “você é o protagonista de sua história e só você vai saber o que pode ser melhor para si, se entender que é deixar aqui, seu celular vai ficar aqui...”. E ficou em cima da minha sala pelo restante das nossas horas. Desde então, minhas aulas melhoraram muito, a

abertura deles à permissão do idioma, à dificuldade do idioma também. E essa experiência me fez crer, mais uma vez e tanto e mais, na vida, como um todo, é preciso sempre abertura à vida e aos seus contratempos – como menciona Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia.

Finda sua narrativa, responda, por favor:

1) Por qual(is) razão(ões) escolheu narrar esta situação?

Porque me tocou enquanto docente diante dos desafios que a profissão, em seu cotidiano de troca, me apresenta.

2) O que aprendeu (que lições pôde tirar) ao vivenciar a situação narrada?

A me colocar e a estar no lugar do outro; a ter mais cautela e a ter mais cuidado. A estar com e no lugar do outro. Não que eu não estivesse sempre sensível às causas alheias, mas me despertou, ainda mais, o entendimento de que é preciso estar, cada vez mais, disponível às adversidades do meu cotidiano profissional.

3) Descreva mudanças nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino:

Pensar o ensino através da contemporaneidade dos alunos. Uma tarefa muito difícil, porém oportuna à nossa época. É preciso trazê-los para nós, digo os alunos, e não nos distanciarmos dele.

Mais uma vez agradeço sua colaboração! Saber mais para melhor ensinar!

CASO DE ENSINO - PROFESSORA C

Aula do 4º ano

As aulas do 4º ano da AMAN são realizadas desde o ano passado, 2016, no teatro acadêmico para todo o efetivo (por volta de 460 cadetes). O ensino deste ano é voltado para a preparação do EPL (Exame de Proficiência Linguística). As aulas são temáticas, ou seja, há um tema que é trabalhado a compreensão leitora, auditiva, produção escrita e oral. Após este momento presencial, há tempos a disposição para estudo e dúvidas, com professores de plantão.

No ano passado, na aula de tema viagem, na prática da produção oral, desafiei os

cadetes a relatar uma viagem em espanhol no microfone, o que deveria ser realizado por somente um cadete de cada uma das sete armas. A ideia era que eu chamaria a arma (Infantaria, por exemplo) e voluntariamente um cadete relataria alguns itens solicitados sobre a viagem, tais como alojamento e transporte utilizados.

Lembro que, por exemplo, o cadete de infantaria escolheu a Argentina para relatar e se expressou muito bem, havendo a minha ajuda e intervenção para melhora do relato. Assim ocorreu sucessivamente, até chegar à arma de Engenharia. O cadete que se levantou foi um que eu havia lançado um FO negativo no ano anterior por conduta inapropriada na sala de aula. No momento que ele falou no microfone só falou em português e sobre uma viagem que não tinha relação ao pedido em sala. Diante dos gritos da maioria eu não o repreendi e mantive a seriedade da aula no instante seguinte.

Sendo assim, esta foi a solução adotada diante de uma situação embaraçosa, pois diante de uma aula de 480 cadetes, a aula precisa manter a discricão apesar de uma participação inconveniente. Além disso, a solução encontrada pelo meu chefe foi de quando houver este tipo de atividade, o cadete deve ser escolhido previamente e não apresentar o caráter voluntário como realizado.

Finda sua narrativa, responda, por favor:

1) Por qual(is) razão(ões) escolheu narrar esta situação?

Narrei porque acredito que com essa experiência aprendi a ter mais cautela quando forem realizadas atividades com grande público.

2) O que aprendeu (que lições pôde tirar) ao vivenciar a situação narrada?

A afetividade é importante para o aprendizado. Quando o discente não sente empatia com o docente ele bloqueia o aprendizado e se recusa a participar apresentando mau comportamento. Além disso, devemos estar prontos para situações embaraçosas.

3) Descreva mudanças nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino:

Aprendi que situações embaraçosas podem ocorrer com frequência e que há a necessidade de lidar bem com isso. Além de que não se deve demonstrar insatisfação na frente de todos e lidar naturalmente.

Mais uma vez agradeço sua colaboração! Saber mais para melhor ensinar!

CASSO DE ENSINO - PROFESSOR D

Competências Gerais

Bom, não sei como relatar uma experiência negativa aqui na AMAN. O cadete ele é muito disciplinado e, como tal, ao observar dificuldades no professor, ele não se manifesta, como ocorre em colégios de ensino médio. As atitudes de desleixo encontradas em sala de aula, como leitura de outros materiais ou o ato de dormir, eu as encaro como uma consequência da rotina que eles possuem na AMAN ou falta de interesse particular. As aulas são planejadas de forma que o aprendiz possa participar em aula, fazendo exercícios de compreensão auditiva, leitura e expressão escrita e oral. Em alguns casos, quando fui questionado sobre um assunto e não soube responder, eu solicitei que o cadete pesquisasse na sua internet.

Eu sempre esclareço que o domínio de um idioma não significa deter todo o seu conhecimento semântico, e sim ser capaz de compreender uma pessoa falando, ou ler um texto, e ser capaz de expressar oralmente ou por meio escrito, e sempre que houver alguma dúvida de vocabulário, utilizar competências estratégicas, como perguntar o nome de algum objeto por meio de algum gesto ou fazer uso de um dispositivo eletrônico; e de competências socioculturais, pois os vocabulários podem adquirir significados diferentes de acordo com o dialeto local e nas circunstâncias que está sendo usado.

Finda sua narrativa, responda, por favor:

1) Por qual(is) razão(ões) escolheu narrar esta situação?

Por que é a mais comum de acontecer na AMAN. Em colégios militares é comum ver o aluno desinteressado pela aula que se resume somente ao uso do livro didático e ao seus exercícios, o que não ocorre na AMAN, pois o cadete encara a aula como um momento para ler o seu livro e fazer os exercícios, pois sua rotina é muito intensa. O aluno do SCMB já estudou o seu livro didático e vai a sala de aula para ser desafiado, ver o novo. A didática adotada na AMAN é muito boa, porem o problema é o número de alunos em sala.

2) O que aprendeu (que lições pôde tirar) ao vivenciar a situação narrada?

Na verdade não aprendi, é uma ideia minha que eu já tinha. O professor de idiomas ou quem vai ensinar idiomas não é detentor de todo conhecimento, ele deve ser um facilitador e despertar o gosto do aprendiz em aprender um idioma.

3) Descreva mudanças nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino:

Este caso de ensino não me fez mudar. O que me fez mudar é minha experiência em ver como os cadetes apresentam dificuldades em dominar o idioma. Outras observações que contribuíram para o meu aperfeiçoamento como professor partiram de leituras próprias e observações de como o idioma é ensinado em outros locais.

Mais uma vez agradeço sua colaboração! Saber mais para melhor ensinar!

CASO DE ENSINO - PROFESSORA E

O bendito encanamento

Lembro-me, ainda como se fosse hoje, desta aula de espanhol, que aconteceu quando ainda trabalhava como professora civil na AMAN, antes que retornasse como militar.

Em forma, a minha turma de cadetes do primeiro ano de formação da Academia chegou à sala de aula, realizou os procedimentos formais que lhes são cobrados sempre e se sentaram. Após todos se acalmarem, comecei uma conversa com eles questionando acerca da escolha da profissão, queria saber por que haviam optado pela carreira militar. Em seguida, averigui se havia alunos com pais militares e por fim, perguntei aos outros a profissão de seu pai e/ou mãe. Todos tiveram a oportunidade de participar.

Havia as mais variadas profissões, mas a palavra vidraceiro se sobressaiu já que eu não tinha a menor ideia de como traduzi-la ao espanhol. Imediatamente olhei no dicionário e o primeiro problema foi resolvido. Ufa! Dei continuidade à aula. O próximo passo foi escolher um cadete para definir uma destas profissões para que a turma pudesse adivinhá-la e aí surgiu outro empecilho.

O Cad Constant – curioso que lembro até o seu nome – elegeu o ofício de encanador (em esp. *plomero* ou *fontanero*) e na hora de defini-lo “travou”, pois queria usar <encanamento> e não sabia como. Eu também não! Neste momento paralisei, mas pra minha sorte consegui rapidamente outra forma de dizer o mesmo: ao invés de dizer encanamento pedi que utilizasse <os canos>. Pro momento serviu, consegui resolver, contudo não me satisfiz com a resposta, além disso, fiquei curiosa para saber, disse a ele que iria pesquisar e lhe daria a tradução exata desta palavra ainda nesta aula.

A aula continuou e assim que tive a oportunidade, enquanto eles resolviam uns exercícios, comecei a correr atrás. Até olhei no dicionário, mas não me lembro bem o que aconteceu, só sei que não encontrei. Naquela época não havia a facilidade que existe hoje de buscar informações usando a internet do próprio celular, então desci até a seção (as aulas eram no andar de cima). Peguei meu computador, voltei pra sala, fiz a conexão com a internet e comecei a procurar, só pra dificultar ainda mais, a internet estava com o sinal horrível. Depois de um tempo tentando, entre uma atividade e outra, eu consegui. Descobri que <encanamento> em espanhol poderia ser *cañería* ou *tubería*. Fiquei super animada para contar ao meu aluno a minha descoberta.

Ao final da aula, pedi a atenção de todos e comentei com eles a dúvida que o Constant havia tido, logo, falei os possíveis nomes. Escuto então esse mesmo cadete me dizendo: “Nossa, professora, já tinha até me esquecido da pergunta! Que bom que a senhora nos disse, é bom saber que se empenha para tirar as nossas dúvidas.” Na mesma hora agradei e obviamente fiquei muito feliz pelo reconhecimento, ganhei o meu dia, principalmente porque se tratava de um excelente aluno. Voltei pra casa realizada, não há nada melhor em nossa carreira do que isso.

Finda sua narrativa, responda, por favor:

1) Por qual(is) razão(ões) escolheu narrar esta situação?

Escolhi narrar esta situação por ter sido o primeiro caso que me veio à cabeça quando li a proposição, sendo assim, algo confortável e espontâneo de falar sobre. Trata-se de um fato simples, mas que naquele momento me incomodou e até os dias de hoje marcou minha memória.

2) O que aprendeu (que lições pôde tirar) ao vivenciar a situação narrada?

Aprendi que existe uma cobrança muito grande de minha parte quando na verdade, na maioria das vezes, o aluno compreende que não somos um dicionário e que não temos que saber tudo na ponta da língua. No entanto, a partir desse dia tive ainda mais certeza que o estudo prévio da aula tem que existir, desenvolvi inclusive, uma “técnica” para quando vou ensinar algum vocabulário específico: faço sempre uma tempestade de ideias para lembrar o máximo de palavras possíveis. Pude ver também e principalmente o quão importante é para o discente ver o esforço do professor para sanar uma dúvida.

Ressalto aqui que sou totalmente a favor da ideia de que há determinados conteúdos que o professor não pode não saber, digo, o docente deve estudar sempre o que será dado para que isso não aconteça.

3) Descreva mudanças nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino:

Esta situação me fez estudar e buscar cada vez mais conhecimentos, me envolver mais com a preparação anterior a aula e também me cobrar menos em fatos como este. Consequentemente minhas aulas se tornaram mais naturais, sem tensão.

Mais uma vez agradeço sua colaboração! Saber mais para melhor ensinar!

CASO DE ENSINO - PROFESSOR F

Escolhendo o camarada

Quando comecei a ministrar aulas de espanhol na AMAN, em fevereiro deste ano, percebi que a aula já continha textos e matérias estabelecidas, o que facilitou muito o trabalho. Por outro lado, os planos de aula já tinham o material a ser ministrado. Não havia nem há margem para grandes improvisos. Adaptei-me a esta realidade e segui o previsto.

Em determinada aula, entretanto, com cadetes do Curso de Infantaria, percebi que os alunos estavam, em sua grande parte, sonolentos, pouco perceptivos. Haviam retornado na madrugada de um exercício militar. E havia dois textos com razoável tamanho e complexidade a serem ministrados, considerando o nível do conhecimento da turma no idioma. O que fazer para lerem os textos com razoável atenção?

Se eu seguisse o previsto e realizasse a leitura dos textos estaria tecnicamente certo.

Mas didaticamente errado! Resolvi, então, fazer o seguinte: as carteiras estavam voltadas para o quadro, para o professor. Eu, ao centro da turma, pedi que os cadetes à minha esquerda voltassem as suas carteiras para o centro da sala; os da minha direita fizeram o mesmo. Logo, a turma ficou dividida em dois grupos. Um de frente para o outro. E agora? Eu resolvera fazer um teste.

Solicitei então um cadete voluntário para iniciar a leitura do primeiro texto. Iniciou-se a leitura. Em determinado ponto, determinei que ele parasse de ler. Determinei também que o cadete que leu, então, escolhesse um companheiro do outro grupo para continuar... Atenção geral da turma neste momento! O cadete escolhia um amigo, ou colega, por algum motivo alheio a mim. E o escolhido também escolhia outro. E assim sucessivamente. E sempre que alguém era escolhido, a turma se mobilizava, ficava atenta, comentava. Eram risos de canto de boca. Às vezes risos estridentes. Mas todos ficaram atentos. Todos queriam escolher! Mas para isso, precisavam ser escolhidos também!

E assim foi. Os textos fluíram e os cadetes, em pesquisas, apontaram estas atividades como interativas e positivas. Todos acompanhavam os textos e, com o passar do tempo, adotei esta prática com outras turmas. Nada foi planejado, tampouco pesquisado com antecedência. Foi uma conduta que poderia ter dado errado. Mas surtiu efeito para este grupo: os cadetes.

Finda sua narrativa, responda, por favor:

1) Por qual(is) razão(ões) escolheu narrar esta situação?

Porque foi uma conduta que foi benéfica para o aprendizado, sob minha ótica e percepção de docente e baseado nas pesquisas que fiz posteriormente.

2) O que aprendeu (que lições pôde tirar) ao vivenciar a situação narrada?

Que temos que estar atentos ao que é previsto, mas sempre adaptar às necessidades dos discentes e da turma como um todo

3) Descreva mudanças nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino:

Não creio que tenham ocorrido grandes mudanças. Apenas entendi tal experiência como uma percepção de momento do docente, que conhece um pouco a realidade vivida no dia-a-dia por seus alunos. Percebi também que muitas vezes o que fazer no momento é uma questão de *feeling*. Se eu tivesse planejado antecipadamente, poderia também ter dado certo, mas para

aquela realidade, o que acabou dando muito certo foi esta atividade.

Mais uma vez agradeço sua colaboração! Saber mais para melhor ensinar!

CASO DE ENSINO - PROFESSORA G

Experiência com alunos estrangeiros no 3º ano

Conforme detalhei anteriormente, sou nova na AMAN e não tenho nenhum dilema gramatical relacionado ao ensino de espanhol como LE. No entanto, acredito ter vivido um dilema de característica sociocultural.

Lembro-me que quando era recém-chegada na Academia, iniciei as aulas substituindo um Major da cadeira de espanhol. Nesse período, comecei a dar aulas para o terceiro ano de Infantaria e Cavalaria, que já haviam tido aulas com outros professores. Como era nova, não entendia muito a mecânica das aulas, da divisão dos cadetes por armas e, muito menos, que havia um fluxo de cadetes estrangeiros nas salas de aula. Recordo-me que utilizávamos uma gramática concomitante a um livro didático nas aulas e, o que regia a harmonia entre esses dois materiais eram os planos de sessões.

Em uma das aulas que dava para a arma de Infantaria havia dois alunos estrangeiros, um era do Vietnã e outro da Namíbia. Achei estranho no início, uma vez que são países de cultura, história e contextos socioculturais bem distintos ao nosso, porém, depois, fui acostumando-me com a rotina vivida em sala de aula. Certo dia, relendo o plano de sessão e preparando a aula do dia seguinte, me deparei com o seguinte tema: Festa de casamento. Então pensei: como darei essa aula? Como farei? E, então respondi a mim mesma: vou seguir o plano de sessão e tudo dará certo.

Chegando à sala, preparei o meu quadro, recebi a apresentação da turma e, então, comecei a seguir o plano de sessão. A primeira parte consistia em ouvir um áudio, seguido de alguns exercícios gramaticais e depois, se não me falha a memória, o plano de sessão guiava o professor a uma parte de pré-leitura do tema supracitado. No primeiro momento achei estranho, pois a etapa de pré-leitura é aconselhável que se faça no início, seguido da leitura e pós-leitura. Porém, como era nova, não queria destoar dos outros professores e, além disso, estava ansiosa por ser aquela primeira semana de aula. Nessa etapa de pré-leitura que o plano de sessão nos direcionava, se apresentavam as seguintes perguntas: O que há em festas de

casamento? O que costuma acontecer? E eu acrescentei: Como costuma ser a festa de casamento em nosso país?

Todos os alunos interagiram e responderam a pergunta, mesmo que um pouco envergonhados e cautelosos em responder, uma vez que podiam ser “zombados” pelos outros companheiros da sala. Responderam que em festas de casamento há o noivo, a noiva, os padrinhos, bebidas e bolo. Além disso, o líder religioso do casal costuma celebrar a cerimônia, com entrada de alianças e muita cantoria. E, finalizaram dizendo que a festa em nosso país costuma ser muita cara e celebrada em um dia, pois, no dia seguinte, os noivos partem para a lua de mel.

Bom... Tudo estava indo bem, até que um aluno estrangeiro, oriundo da Namíbia, me indagou e disse em alta voz e em espanhol: *No maestra. No es así en mi país*. Então percebi a pergunta que tinha feito. Em milésimos de segundo, refleti: como faço uma pergunta dessas se tenho aluno estrangeiro na sala? Claro que haverá diferenças, pois são diversos contextos. Que burra que sou, pensei.

Mesmo diante da minha falta de familiaridade com o contexto da Academia e, em “saia justa”, percebi que não podia deixá-lo e/ou ignorá-lo passando por cima das suas concepções e experiências sobre o tema. Busquei então fazer com que essa indagação dele me desse subsídio para fomentar a necessidade de estabelecer um diálogo entre ele e a turma através da LE mediado por mim e, conseqüentemente, utilizar a noção gramatical que deveríamos desenvolver na aula daquele dia.

Procurei então, saber mais sobre como eram realizadas as festas de casamento no país dele, pois agora todos estavam curiosos, inclusive eu. As respostas dele foram incríveis e, acrescentou ainda que em seu país um homem poderia ter várias mulheres. É claro que toda a turma riu. Na sequência, para minha surpresa, o outro aluno estrangeiro, levantou a mão e, tentando falar em espanhol, comentou também como era as festas de casamento em seu país, o Vietnã. Todos começaram a perguntar e querer saber mais sobre o tema, e o mais interessante foi que toda essa interação foi na LE mediada por mim, a professora deles naquele momento.

Finda sua narrativa, responda, por favor:

1) Por qual(is) razão(ões) escolheu narrar esta situação?

Escolhi esse episódio, pois me fez refletir o meu papel como docente de alunos tão próximos de corpos, mas tão diferentes de culturas e contextos sociais.

2) O que aprendeu (que lições pôde tirar) ao vivenciar a situação narrada?

Ao findar aquela aula, entendi que não podemos tratá-los todos os alunos/cadetes de igual maneira. Eles não são folhas em branco. Possuem experiências linguísticas, culturais e sociais bem diferentes.

3) Descreva mudanças nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino:

Tal experiência aumentou muito mais minhas concepções teóricas sobre língua e cultura. Não há aprendizado da LE fora dos contextos socioculturais e, além disso, o aluno enxerga, compreende e respeita a cultura do outro quando é confrontado com ela.

Mais uma vez agradeço sua colaboração! Saber mais para melhor ensinar!

CASO DE ENSINO - PROFESSORA H

Experiência Profissional

Comecei a dar aulas na AMAN neste ano, só trabalhei em escolas civis, e os alunos aqui, cadetes, são realmente muito disciplinados, o que chama a atenção de quem chega.

Mas o que vou contar foi algo que me incomodava bastante durante as aulas, que era quando um ou outro cadete ficava dormindo. Quando me deparava com essa cena chegava perto os acordava pedindo para ir ao banheiro lavar o rosto. Às vezes, parava a aula chamando atenção não diretamente, mas de uma forma que o cadete percebesse que era com ele, no final da aula, chamei um cadete específico e perguntei o que tinha acontecido para ele estar tão sonolento durante a aula. Sem surpresa, veio à resposta: o motivo do sono foi que ficou até tarde de conversa no celular. Assim, informei que, na próxima aula, isso não deveria acontecer.

Logo pensei em uma solução para não repetir a cena dos cadetes sonolentos durante as aulas e aproveitei que a aula no dia era sobre rotina. Como já tinha passado para eles o vídeo sobre rotina de um “Cadete Venezuelano” era o momento de conversar com eles sobre a rotina, era uma abertura que eu tinha para conversar sobre a rotina deles e também sobre as

responsabilidades que eles teriam daqui para frente. Comecei a falar com eles sobre minha história. Eu disse que gostava de ver minha madrinha e minhas primas planejando aulas e um dia minha madrinha levou-me para conhecer a escola onde trabalhava e fiquei impressionada como ela se dedicava, e isso foi me despertando o interesse pela profissão. Claro que tem uma rotina puxada como todas outras, mas ao mesmo tempo é prazerosa. Era o que eles deveriam fazer, seguir a rotina, foram eles que escolheram estar aqui na AMAN.

Trouxe o exemplo do sono durante aula. No final do tempo de aula, um cadete veio conversar comigo sobre ocorrido na aula pedindo desculpa por ele ter dormido, disse também que gostou da conversa que tive com a turma mostrando que foi escolha deles em estar na Academia e para conseguir o que queremos temos que correr atrás dos nossos objetivos. Desde então, minhas aulas vem melhorando muito.

Finda sua narrativa, responda, por favor:

1) Por qual(is) razão(ões) escolheu narrar esta situação?

Escolhi narrar esta situação por ter chamado muito a minha atenção como os cadetes chegavam em sala de aula cansados e também com a falta de respeito ao dormir. Trata-se de um fato simples, mas que naquele momento me incomodou.

2) O que aprendeu (que lições pôde tirar) ao vivenciar a situação narrada?

Aprendi que existe uma cobrança grande da minha parte quando na verdade, o aluno compreende que temos que ser assim de cobrar deles agora a responsabilidade porque foi uma escolha que fizeram e as escolhas tem consequências e nada é fácil para ninguém e no Exército não é diferente. Pude ver também o quão importante é para o docente ministrar uma aula que os cadetes prestem atenção.

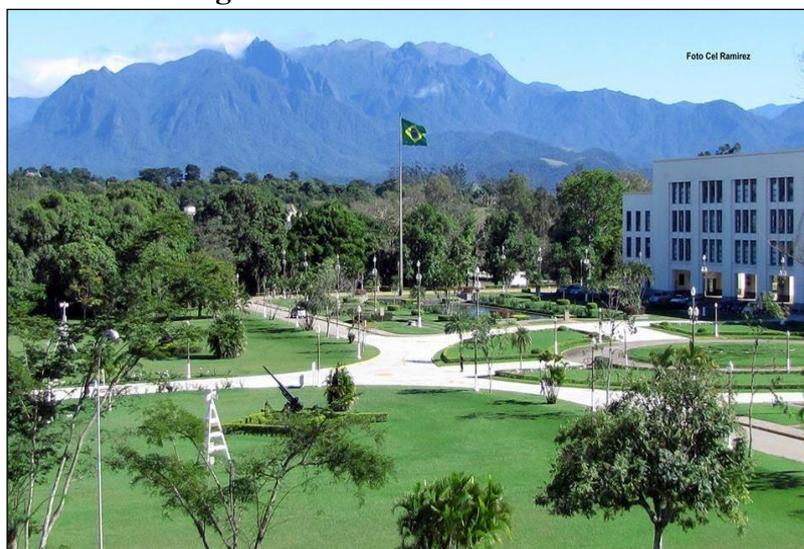
3) Descreva mudanças nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino:

Esta situação me fez estudar e buscar uma forma rápida de trazer os cadetes para as aulas e também para que eles tivessem o interesse e o prazer pelo idioma. E com isso vi a diferença nas aulas e que através do dialogo podemos resolver os problemas.

Mais uma vez agradeço sua colaboração! Saber mais para melhor ensinar!

APÊNDICE VI – IMAGENS COMPLEMENTARES

Figura 7 – Vista lateral da AMAN



Fonte: Coronel Ramires

Figura 8 – Apostila de Espanhol *iAvante!* (2º Ano)



Fonte: Cadeira de Espanhol

Figura 9 – Tela referente à aula 01 do 2º Ano – 2018

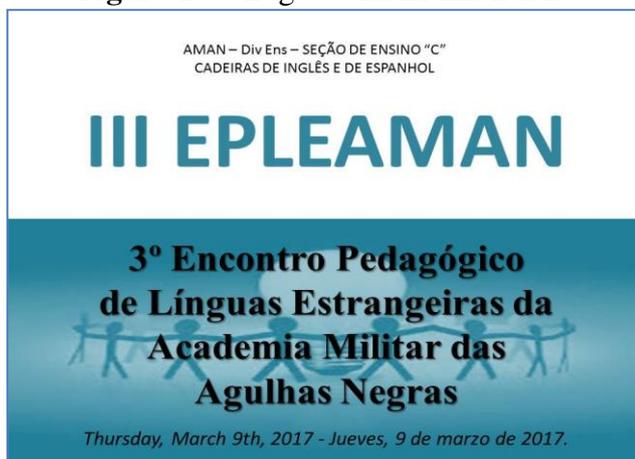


CORRECCIÓN DE LA CANCIÓN:

(A) MIRADA	(I) HORAS
(B) DOLOR	(J) MUNDO
(C) VIENTO	(K) LOBO
(D) BRÚJULA	(L) PISTOLA
(E) CUERPO	(M) AMOR
(F) DOLOR	(N) DOLOR
(G) HORAS	(Ñ) MUNDO
(H) MUNDO	(O) AGUA

Fonte: Cadeira de Espanhol

Figura 10 – Logo do III EPLEAMAN



AMAN – Div Ens – SEÇÃO DE ENSINO “C”
CADEIRAS DE INGLÊS E DE ESPANHOL

III EPLEAMAN

**3º Encontro Pedagógico
de Línguas Estrangeiras da
Academia Militar das
Agulhas Negras**

Thursday, March 9th, 2017 - Jueves, 9 de marzo de 2017.

Fonte: Cadeira de Espanhol

Figura 11 – Apresentação de trabalho no III EPLEAMAN



Fonte: Cadeira de Espanhol

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE SEU CONHECIMENTO PROFISSIONAL”

Orientadora: Prof. Dr. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE SEU CONHECIMENTO PROFISSIONAL”

Objetivo da pesquisa: analisar as percepções dos professores de língua espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) acerca das influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados questionários que serão aplicados junto a oito professores de língua espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras na cidade de Resende-RJ.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio questionários, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionários serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio da aplicação de questionários. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o conhecimento profissional dos docentes. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), André Frangulis Costa Duarte, residente no seguinte endereço:

avenida Rita Maria F. da Rocha, 443, 1302 – Jardim Jalisco – Resende - RJ, podendo também ser contatado pelo telefone (24) 988372740, inclusive por intermédio de chamadas a cobrar. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof. Dr. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 99113-4398. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar a compreensão sobre o conhecimento profissional dos docentes.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

André Frangulis Costa Duarte
Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE SEU CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Pesquisador: ANDRE FRANGULIS COSTA DUARTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72744317.2.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.286.000

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem por tema o conhecimento profissional dos docentes, no contexto do ensino de espanhol na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), instituição de ensino encarregada de formar os oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro. O principal objetivo deste trabalho é analisar as percepções dos professores de língua espanhola da AMAN acerca das influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as percepções dos professores de língua espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) acerca das influências do exercício da docência sobre seu conhecimento profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Toda pesquisa traz risco mínimo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pendências atendidas.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.286.000

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente.

Recomendações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 15/09/2017, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_972002.pdf	29/08/2017 22:47:15		Aceito
Outros	Autorizacao_Institucional_coleta_dados_Andre_Duarte.pdf	29/08/2017 22:41:22	ANDRE FRANGULIS COSTA DUARTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Projeto_Andre_Duarte.pdf	29/08/2017 22:35:27	ANDRE FRANGULIS COSTA DUARTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Andre_Duarte.pdf	29/08/2017 22:11:46	ANDRE FRANGULIS COSTA DUARTE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Andre_Duarte.pdf	03/08/2017 20:18:24	ANDRE FRANGULIS COSTA DUARTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro CEP: 12.020-040

UF: SP Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.286.000

TAUBATE, 20 de Setembro de 2017

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br