

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO**  
**HUMANO**  
**MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**Frederico Augusto Almeida Tavares**

**PRÁTICA DOCENTE DO INSTRUTOR:**  
**uma identidade na educação técnica militar**

**Taubaté – SP**  
**2021**

**Frederico Augusto Almeida Tavares**

**PRÁTICA DOCENTE DO INSTRUTOR:  
uma identidade na educação técnica militar**

**TEACHING PRACTICE OF THE INSTRUCTOR:  
an identity in the military technical education**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação

Linha Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação

Orientadora: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala.

**Taubaté – SP**

**2021**

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

T231p Tavares, Frederico Augusto Almeida  
Prática docente do instrutor : uma identidade na educação  
técnica militar / Frederico Augusto Almeida Tavares. -- 2021.  
139 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2021.  
Orientação: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala, Departamento  
de Ciências Sociais e Letras.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Educação militar. 3. Ensino  
técnico. 4. Identidade profissional. I. Universidade de Taubaté.  
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano.  
II. Título.

CDD – 370

FREDERICO AUGUSTO ALMEIDA TAVARES

PRÁTICA DOCENTE DO INSTRUTOR: uma identidade na educação técnica militar

Dissertação apresentada na Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.  
Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.  
Orientadora: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Ana Moura

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Renato de Sousa Almeida

Assinatura \_\_\_\_\_

## RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar a identidade profissional dos instrutores de uma escola de ensino militar de educação técnica. Para tanto, analisou os fenômenos que influenciam a identidade profissional de um instrutor militar, os fatores envolvidos na atuação profissional ao longo da carreira militar desses instrutores, os conceitos de identidade e de docência relacionados com o ensino militar de educação técnica e, por fim, verificou os componentes identitários dos instrutores militares que se relacionam com as atividades consolidadas da prática docente. Com as discussões acerca dos conceitos de identidade se intensificando nos últimos anos e com as poucas pesquisas que abordam o contexto militar, pesquisar sobre a identidade do instrutor militar torna-se uma atividade desafiadora. A prática docente exercida pelos instrutores das escolas técnicas militares carece de maior conhecimento e investigação. Nesse entendimento, elaborou-se a seguinte questão: Quais fenômenos influenciam a identidade profissional de um instrutor militar que atua na docência de uma escola militar de educação técnica? A pesquisa foi realizada em uma Escola Militar de Educação Técnica localizada no vale do Paraíba, participaram da pesquisa instrutores militares do corpo docente dessa escola. Essa pesquisa trata-se, portanto, de uma pesquisa aplicada e exploratória, possui uma abordagem qualitativa e utilizou a História oral temática como metodologia de pesquisa e realizou a análise de dados por triangulação de métodos. Primeiro foi feito um questionário com 141 instrutores em seguida foram escolhidos por conveniência e a partir dos traços encontrados nos questionários 15 instrutores para as entrevistas. Por meio dessa pesquisa verificou-se que os instrutores militares, por meio de um esforço pessoal, buscam demonstrar uma conduta militar exemplar por entenderem ser espelho para seus alunos; que a atividade da docência está relacionada a um ajuste da sua identidade para cumprir a missão de militar e instrutor, o que gera uma expectativa de que a instituição “Força Armada” seja coautora na elaboração de sua narrativa identitária enquanto instrutor. O traço de sua identidade que o leva a se adaptar e buscar o cumprimento da missão, muitas vezes, parece se sobrepor às dificuldades e o impulsiona a realizar suas atribuições da melhor forma que lhe parece. Soma-se a isso a possível existência de algo mal resolvido em sua identidade como instrutor militar, talvez por exercer sua docência em uma escola técnica esse profissional enfrenta uma confusão sobre sua semelhança (ou não) com um professor. Espera-se que os resultados dessa pesquisa motivem os instrutores da escola abordada oportunizando aumento na qualidade de suas tarefas. Pretende-se ainda compartilhar os resultados obtidos com o diretor de ensino da Aeronáutica com o objetivo de que seja incentivado o estudo científico no âmbito do contexto militar, além de ampliar o conhecimento dos contextos que envolvam atividades de docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento Humano. Identidade. Instrutor Militar.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the professional identity of instructors at a military technical education school. Therefore, it analyzed the phenomena that influence the professional identity of a military instructor, the factors involved in the professional performance throughout the military career of these instructors, the concepts of identity and teaching related to military teaching of technical education and, finally, verified the identity components of military instructors that relate to the consolidated activities of teaching practice. With discussions about the concepts of identity intensifying in recent years and with the few researches that address the military context, researching the identity of the military instructor becomes a challenging activity. The teaching practice exercised by instructors of military technical schools needs further knowledge and investigation. In this understanding, the following question was elaborated: What phenomena influence the professional identity of a military instructor who teaches at a military technical education school? The research was carried out in a Military School of Technical Education located in the Paraíba valley. Military instructors from the faculty of that school participated in the research. This research is, therefore, an applied and exploratory research, has a qualitative approach and used thematic oral history as a research methodology and performed data analysis by triangulation of methods. First, a questionnaire was made with 141 instructors, then 15 instructors were chosen for convenience and based on the traits found in the questionnaires. Through this research, it was found that military instructors, through a personal effort, seek to demonstrate exemplary military conduct because they understand themselves to be a mirror for their students; that the teaching activity is related to an adjustment of their identity to fulfill the mission of military and instructor, which generates an expectation that the institution "Força Armada" is a co-author in the elaboration of their identity narrative as an instructor. The trait of his identity that leads him to adapt and seek to fulfill his mission often seems to overcome the difficulties and drives him to carry out his duties in the best way he thinks. Added to this is the possible existence of something unresolved in his identity as a military instructor, perhaps because he is teaching at a technical school, this professional faces confusion about his similarity (or not) to a teacher. It is expected that the results of this research motivate the instructors of the school addressed, providing opportunities for an increase in the quality of their tasks. It is also intended to share the results obtained with the Aeronautics director of education in order to encourage scientific study within the military context, in addition to expanding knowledge of the contexts involving teaching activities.

**KEYWORDS:** Human Development. Identity. Military Instructor.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> – Delineamento da pesquisa.....	73
<b>Ilustração 2</b> – Procedimentos para análise dos dados.....	79
<b>Ilustração 3</b> – Panorama dos instrutores da escola pesquisada.....	93
<b>Ilustração 4</b> – Resultados das categorias das perguntas abertas.....	96

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Relação de matrículas e população por região.....	16
<b>Quadro 2</b> – Resultados obtidos nas bases de dados revisadas.....	27
<b>Quadro 3</b> – Lista dos autores e títulos dos trabalhos encontrados.....	27
<b>Quadro 4</b> – Características encontradas nos estudos analisados.....	31
<b>Quadro 5</b> – Exemplo de Quadro de disciplinas para o Curso de Formação de Sargentos na especialidade de Comunicações.....	52
<b>Quadro 6</b> – Exemplo de desdobramento de disciplinas para o Curso de Formação de Sargentos na especialidade de Comunicações.....	55
<b>Quadro 7</b> – Exemplo de Plano de Unidades Didáticas para o Curso de Formação de Sargentos na especialidade de Comunicações.....	56
<b>Quadro 8</b> – Categorias para a primeira pergunta aberta.....	80
<b>Quadro 9</b> – Categorias para a segunda pergunta aberta.....	81
<b>Quadro 10</b> – Categorias para a terceira pergunta aberta.....	82
<b>Quadro 11</b> – Categorias para a quarta pergunta aberta.....	82
<b>Quadro 12</b> – Categorias para a quinta pergunta aberta.....	84
<b>Quadro 13</b> – Categorias para a sexta pergunta aberta.....	85
<b>Quadro 14</b> – Categorias para a sétima pergunta aberta.....	86
<b>Quadro 15</b> – Categorias para a oitava pergunta aberta.....	87
<b>Quadro 16</b> – Categorias para as entrevistas.....	90



## **LISTA DE ABREVIACES E SIGLAS**

- AMAN – Academia das Agulhas Negras
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertaes
- CAPES – Coordenao de Aperfeioamento de Pessoal de Nvel Superior
- CEP-UNITAU– Comitê de tica em Pesquisa da Universidade de Taubaté
- CFS – Curso de Formao de Sargentos
- CM – Currículo Mnimo
- COMAER– Comando da Aeronáutica
- COTEL – Colégio Técnico de Lorena
- CPI – Curso de Preparao de Instrutores
- CTIG – Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá
- DIRENS – Diretoria de Ensino da Aeronáutica
- EAGS – Estágio de Adaptao  Graduao de Sargentos
- ETEC – Escolas Técnicas Estaduais
- FAB – Fora Aérea Brasileira
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INPE – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Ansio Teixeira
- PAVL – Plano de Avaliao
- PDE – Padrão de Desempenho de Especialidade
- PTE – Plano de Trabalho Escolar
- PUD – Plano de Unidade Didática
- SCIELO – Scientific Electronic Library Online
- SISTENS – Sistema de Ensino da Aeronáutica

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	PROBLEMA.....	14
1.2	OBJETIVOS.....	15
1.2.1	OBJETIVO GERAL.....	15
1.2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
1.3	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	16
1.4	RELEVÂNCIA DO ESTUDO/JUSTIFICATIVA.....	23
1.5	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	25
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	27
2.1	REVISÃO A PARTIR DAS BASES DE DADOS.....	27
2.2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	34
2.2.1	UM PANORAMA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL.....	35
2.2.2	DUALIDADE ENTRE A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO MANUAL E A FORMAÇÃO INTELECTUAL.....	42
2.2.3	O PROFISSIONAL MILITAR E A ORGANIZAÇÃO MILITAR.....	47
2.2.4	O ENSINO NA ORGANIZAÇÃO MILITAR PESQUISADA.....	50
2.2.5	CONCEITOS SOBRE IDENTIDADE.....	60
2.2.6	CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA DA DOCÊNCIA.....	68
3	METODOLOGIA.....	73
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	73
3.2	TIPO DE PESQUISA.....	75
3.3	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	76
3.4	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	77
3.5	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	79
3.6	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	80
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	93
4.1	PANORAMA DOS INSTRUTORES MILITARES.....	93
4.2	RELAÇÕES ENTRE A CARREIRA MILITAR E A FUNÇÃO COMO INSTRUTOR MILITAR.....	101
4.2.1	CATEGORIA: INSTRUÇÃO E REALIDADE PRÁTICA.....	101
4.2.2	CATEGORIA: POSTURA E EXEMPLO MILITAR.....	103
4.2.3	CATEGORIA: AMBIENTE MILITAR.....	104
4.2.4	CATEGORIA: CUMPRIMENTO DA MISSÃO.....	106
4.2.5	CATEGORIA: SUPORTE PARA O CUMPRIMENTO DA MISSÃO.....	108

4.2.6	CATEGORIA: DIFERENÇAS ENTRE INSTRUTOR E PROFESSOR.....	110
4.2.7	CATEGORIA: DIFERENÇA ENTRE ENSINO SUPERIOR E ENSINO TÉCNICO .....	112
4.3	SÍNTESE DOS COMPONENTES IDENTITÁRIOS DOS INSTRUTORES MILITARES NA RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA.....	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
6	REFERÊNCIAS.....	118
7	ANEXO I – OFÍCIO DESTINADO À ORGANIZAÇÃO.....	129
8	ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO.....	130
9	ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	131
10	ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	134
11	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO.....	137
12	APÊNDICE II–ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO.....	139

## 1 INTRODUÇÃO

O mundo atual impõe um ritmo cada vez mais intenso ao cotidiano de todas as pessoas, é cada vez maior o número de atividades desempenhadas por elas diariamente. Diante desse cenário, encontrar sentido nas ações tomadas no dia a dia se torna uma tarefa de extrema complexidade. Uma grande parte das diversas tarefas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos se relaciona ao trabalho que desenvolvem, por isso conhecer e dar sentido a essas atividades faz com que o trabalho ganhe maior expressão e importância na vida de cada um.

A busca da identificação e sentido das atividades relacionadas ao trabalho coaduna com a observação feita por Pimenta (2012) sobre a construção da identidade profissional a partir da significação social da profissão. Compreender a relação entre a identidade e as práticas laborais, que resistem a inovações por estarem intimamente ligadas com as necessidades imediatas da realidade, tornou-se uma ação fundamental para o intento dessa pesquisa. A curiosidade sobre os aspectos dessa relação fez com que em 2018 fosse realizada em uma escola militar de educação técnica localizada na cidade de Guaratinguetá-SP uma constante observação das tarefas exercidas pelos seus instrutores militares, tal observação foi o primeiro passo para a construção dessa pesquisa. Essas observações abriram espaço para o questionamento sobre qual a identidade que esses instrutores, profissionais militares que exercem a docência em uma organização de ensino militar, possuem.

Por meio de conversas e pelas soluções técnicas apresentadas por esses profissionais foi possível notar que há pouco domínio de aspectos docentes. Em muitas situações que exigiam um conhecimento pedagógico o que se obteve foi um vazio de conhecimento e uma atuação passiva, isto é, não houve resposta técnica para a solução de um impasse envolvendo questões relacionadas à docência.

Essas conversas com os instrutores da escola pesquisada levantaram a dúvida sobre como eles se veem e qual o sentido do exercício de sua docência. É importante notar que além dos aspectos comuns da prática docente, tem-se também nesse contexto as especificidades da profissão militar, as quais parecem se misturar, causando uma complexidade ainda maior na busca dos componentes identitários que influenciam na

formação da identidade desse instrutor e conseqüentemente em seu desenvolvimento humano.

Além disso, esse período de observação permitiu que os sentimentos de ansiedade, frustração, contradição e muitos outros fossem demonstrados por diversos instrutores. Não foi somente a dificuldade técnica que se tornou um indicador, mas esses sentimentos também reforçaram a importância de se pesquisar sobre a identidade desses profissionais e, a partir dessa perspectiva, buscar um caminho para minimizar possíveis dificuldades de atuação profissional.

Assim, foi pensada a presente pesquisa, tendo como ponto de partida esses profissionais com o objetivo de conhecer mais sobre sua docência e identidade. Essa pesquisa buscou também construir um conhecimento sobre a profissão de instrutores militares de uma escola militar de nível técnico além de investigar os componentes que compõem a história desses militares.

Esse estudo tem como tema a identidade profissional dos instrutores militares exatamente por entender que ela está relacionada com a pessoa, nesse caso, com esses militares e toda a sua experiência, corroborando com a perspectiva de que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional” (TARDIF, 2014, p.11.).

A profissão docente é constantemente problematizada, encontramos, por exemplo, em Libâneo (2011) novas atitudes docentes que vão desde assumir o ensino como mediação, mudar a ideia de uma prática pluridisciplinar, conhecer estratégias de ensinar a aprender a aprender, passando por auxiliar os alunos a enfocar os conteúdos escolares de forma reflexiva, assumir a sala de aula como um processo comunicacional, e chegando a integrar a dimensão afetiva e orientar os alunos com valores e atitudes. Essa nova postura reafirma a característica dinâmica dessa profissão tornando-a cada vez mais desafiadora.

Conciliar as características da docência com o contexto militar, isto é, com o meio social no qual os instrutores militares exercem sua atividade profissional alinha-se ao que Dubar (1997) aponta sobre as identidades sociais profissionais. Para esse autor, essas identidades não são meramente expressões individuais, mas sim resultam de interações sociais.

A profissão docente acompanha as características do contexto do momento histórico no qual ela surge (PIMENTA, 2012), e a cultura configura a identidade por meio

do sentido dado às experiências e às escolhas que atendem as subjetividades (HALL, 2014). Assim, a complexidade da vida atual permite observarmos a necessidade de se compreender a identidade profissional. A atualidade permite que os profissionais assumam diferentes identidades, e os instrutores militares não fogem dessa perspectiva. O conflito gerado entre essas identidades (WOODWARD, 2014) é uma possível causa da dificuldade que os instrutores possuem em se verem e atuarem como docentes, a existência conflituosa do profissional militar, do instrutor, do professor e do especialista tornou essa pesquisa ainda mais relevante.

No referencial teórico desta pesquisa foi traçado um panorama do ensino técnico no Brasil, do processo para se estabelecer o ensino técnico na escola pesquisada e um aprofundamento da perspectiva de que o ensino técnico está mais voltado para o trabalho manual do que para o intelectual.

Em seguida foi apresentado o profissional militar e os aspectos de uma organização, pois a escola pesquisada é uma Organização Militar de Ensino e os instrutores são militares. Isso foi feito para que fosse possível compreendê-los melhor.

Na sequência foi estudado as características do ensino técnico na escola pesquisada, tendo como base a vivência do pesquisador no dia a dia da escola e na análise dos seguintes documentos: DCA 11-45 Conceção Estratégica – Força Aérea 100, NSCA 37-1 Norma do Sistema de Ensino do Comando da Aeronáutica, PCA 37-17 Plano de Desenvolvimento Estratégico para o Ensino, ICA 37-4 Elaboração e Revisão de Currículos Mínimos, ICA 37-457 Elaboração e Revisão de Plano de Unidade Didática, ICA 37-521 Objetivos e Níveis de Ensino, ICA 37-11 Avaliação do Ensino, ICA 37-520 Elaboração do Plano de Avaliação e os últimos 5 Currículos Mínimos e Plano de Unidade Didática do CFS e do EAGS.

Por fim, abordou-se os conceitos de identidade e prática da docência. Todo esse trajeto pretendeu contribuir na definição de ações mais adequadas para esses instrutores e conseqüentemente, em seu desenvolvimento humano, além de somar aos demais estudos que tratam da identidade do profissional da docência.

A seguir será apresentado o problema de pesquisa, assim como o objetivo geral e os objetivos específicos traçados para atingir os resultados esperados. Além disso, o estudo será delimitado assim como será apresentada a justificativa de se realizar essa pesquisa. Por fim, será mostrada a forma como a presente dissertação está organizada.

## 1.1 PROBLEMA

Na Educação Profissional de nível médio tem-se normalmente a dificuldade de relacionar o aspecto técnico com a docência, nesse âmbito é comum verificar que muitos docentes se apoiam em seus conhecimentos especializados em detrimento do domínio da didática em sala de aula.

A educação profissional é vista por Cordão (2002) como um ambiente no qual o aluno deve desenvolver-se para a vida produtiva, e isto significa ir além do preparo para a realização de tarefas repetitivas, significa instruir-se para o percurso de uma vida de trabalho. Nesse tipo de educação o docente deve indicar a direção para que o aluno consiga navegar no complexo mundo do trabalho (REHEM, 2009).

Além dessas características da educação profissional, o nível de ensino técnico também traz suas peculiaridades. A educação técnica profissional, na visão de Barato (2011), implica na adequada vinculação entre a aprendizagem e a tarefa, ao trabalho em si. Para esse estudioso, a tarefa, portanto a técnica, nasce antes mesmo da ciência. Esse mesmo autor aponta que o docente do ensino técnico possui certas concepções que o levam a ensinar com base em sua intuição, com base na busca pelo saber fazer bem-feito.

Não bastasse a complexidade que essa modalidade de educação promove, soma-se a isso o contexto militar, o qual tem como base a hierarquia e a disciplina conforme estabelecido no Art 142 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Além disso, o contexto militar é regido pela ética militar (BRASIL, 2019) pautada pelos valores presentes no estatuto dos militares: o patriotismo, traduzido pela vontade inabalável de cumprir o dever militar e pelo solene juramento de fidelidade à Pátria até com o sacrifício da própria vida, o civismo e o culto das tradições históricas, a fé na missão elevada das Forças Armadas, o espírito de corpo, orgulho do militar pela organização onde serve, o amor à profissão das armas e o entusiasmo com que é exercida e o aprimoramento técnico-profissional (BRASIL, 1980).

Dessa forma é possível notar que na vida dentro dos quartéis, os profissionais que ali exercem suas atividades observam os valores citados acima dentro de uma estrutura balizada pela hierarquia e pela disciplina. Cabe ressaltar que o profissional militar, cidadão membro das Forças Armadas, constitui uma categoria especial de servidores públicos e, em

virtude de sua destinação constitucional, tem sua atividade caracterizada pela inteira devoção às Forças Armadas. Dele é esperada uma conduta moral e profissional irrepreensível em que o sentimento de dever, o pundonor e o decoro são impostos pela observância de preceitos da ética militar.

Encontrar-se como profissional da docência diante dessas variáveis tornou-se um desafio e um problema para os instrutores militares. Têm-se assim reflexões acerca dos fenômenos que se relacionam com a identidade profissional desses militares, sobre como eles se veem e se esse olhar os fazem sentirem-se profissionais do ensino. A identificação desses fenômenos tornou imperativo que o presente estudo caracterizasse, nas sessões mais adiante, a profissão militar, a atuação do instrutor militar e a instituição de ensino militar. Além disso, essas reflexões apontaram para o seguinte problema:

Quais fenômenos influenciam a identidade profissional de um instrutor militar que atua na docência de uma escola militar de educação técnica?

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 OBJETIVO GERAL**

Investigar a identidade profissional dos instrutores militares de educação técnica da Aeronáutica.

### **1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conhecer os fatores envolvidos na atuação dos instrutores militares ao longo de sua carreira militar;
- Compreender como os conceitos de identidade e de prática docente se aplicam ao contexto de ensino militar da escola pesquisada;
- Identificar os componentes identitários dos instrutores militares que se relacionam com a prática docente.



### 1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa será realizada em uma Escola Militar de Educação Técnica localizada no Vale do Paraíba do Estado de São Paulo, participarão da pesquisa instrutores militares do corpo docente dessa escola. É importante traçar um panorama para esse estudo, a partir de dados sobre a educação profissional de nível médio no Brasil, das características da escola pesquisada e de seu corpo docente.

Para tanto, delimitaremos os dados para a modalidade subsequente da educação profissional de nível médio, a mesma ofertada pela escola pesquisada. A Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 mostra que em 2016 foram feitas, na modalidade subsequente da educação profissional de nível técnico, 881.738 matrículas na região Norte, 191.339 na região Nordeste, 414.978 na região Sudeste, 155.506 matrículas na região Sul e 58.205 na região Centro-Oeste totalizando 1.701.766 matrículas realizadas.

No Censo Demográfico 2010 a população era de 15.864.454 na região Norte, 53.081.950 na região Nordeste, 80.364.410 na região Sudeste, de 27.386.891 na região Sul e 14.058.094 na região Centro-Oeste, verifica-se a partir da relação de matrículas conforme a população de cada região que a região Sudeste, onde se localiza a escola pesquisada, possui uma relação próxima a das regiões Sul, Centro-Oeste e Nordeste respectivamente. As matrículas na modalidade de educação reportada representam menos de 1% da população de cada região com exceção da região Norte, que atinge mais de 5%. A tabela a seguir mostra essa relação.

Quadro 1 – Relação de matrículas e população por região

<b>Região</b>	<b>População (Censo Demográfico de 2010)</b>	<b>Matrículas na modalidade subsequente da educação profissional de nível técnico (Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2018 matrículas em 2016)</b>	<b>Porcentagem de matrículas em relação à população</b>
Norte	15.864.454	881.738	5,56%
Nordeste	53.081.950	191.339	0,36%
Sudeste	80.364.410	414.978	0,52%
Sul	27.386.891	155.506	0,567%

Centro-Oeste	14.058.094	58.205	0,41%
<b>Total</b>	<b>190.755.799</b>	<b>1.701.766</b>	<b>0.89%</b>

Fonte: próprio autor

Sobre os professores, em 2016 dos 2.196.397 docentes da educação básica, 134.440 eram profissionais da educação profissional, isto é, somente 6,12% desses profissionais atuavam na Educação profissional. Esses dados traçam um panorama sobre a educação básica brasileira e de maneira particular da educação profissional de nível médio. É importante notar que a atuação dos professores na educação profissional é pequena, tornando ainda mais exclusiva as discussões sobre esse grupo de profissionais.

Além de delimitarmos o universo quantitativo de profissionais que atuam na docência da educação profissional, faz-se necessário delimitar o ensino técnico militar ofertado pelas Forças Armadas e em particular pela Aeronáutica. Iniciemos situando novamente as Forças Armadas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual em seu Art. 142 estabelece que

As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem. (BRASIL, CF 1988)

A Constituição Federal aponta que as Forças Armadas são organizadas com base na hierarquia e disciplina, sendo duas importantes características da atividade militar. Tanto a hierarquia quanto a disciplina podem ser melhores compreendidas por meio dos valores militares estabelecidos na Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980 que dispõe sobre o Estatuto dos Militares. Em seu Art. 27. esse Estatuto estabelece o patriotismo, o civismo, a fé na missão elevada das Forças Armadas, o espírito de corpo, o amor à profissão das armas e o aprimoramento técnico-profissional como valores militares.

Partindo tanto do citado artigo da CF 88 e dos valores militares presentes no Estatuto dos Militares vê-se a necessidade de um ensino que supra as demandas das Forças Armadas. Para tanto, o artigo 83 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que o ensino militar será regulado em lei específica. Sendo assim, a Marinha, O Exército e a Aeronáutica promovem a formação

de seus militares, e estabelecem o funcionamento de seus respectivos sistemas de ensino por meio de leis específicas como se vê abaixo.

O ensino no Exército Brasileiro (EB) é regulado pela Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. O EB possui suas escolas de formação profissional vinculadas ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), entre elas a Escola de Sargentos das Armas (ESA) e a Escola de Sargentos de Logística (EsSLog). Ambas as escolas formam sargentos de carreira para o EB.

A ESA foi criada no dia 21 de agosto de 1945 no bairro de Realengo na cidade do Rio de Janeiro ao término da 2ª Guerra Mundial. Em 1949 foi transferida para a cidade de Três Corações em Minas Gerais e em 25 de maio de 1950 foi concluída a instalação da ESA na cidade tricordiana.

Em 1979, a ESA adota a frase que marcará essa escola, a frase: Sargento: elo fundamental entre o Comando e a Tropa. Em 2005, o EB promove grandes modificações na sistemática de formação dos sargentos das armas. Uma das que possuíram grande impacto foi o aumento da duração do Curso de Formação de Sargento que passou a ter 19 meses. Ao longo de sua existência a ESA formou mais de vinte e cinco mil sargentos e aperfeiçoou cerca de seis mil militares. A Escola de Sargentos das Armas forma Sargentos Combatentes de Carreira das Armas de Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Comunicações<sup>1</sup>.

A EsSLog foi criada em 2010 por meio da Portaria do Comandante do Exército nº 126 de 10 de março de 2010. Essa escola é responsável por formar e aperfeiçoar os sargentos da área logística do EB nas qualificações de Material Bélico (Manutenção Automóvel), Material Bélico (Manutenção de Armamento), Material Bélico (Mecânico Operador), Intendência, Manutenção de Comunicações, Topografia, Saúde e Música. Além disso a EsSLog aperfeiçoa sargentos nessas mesmas qualificações

A Escola de Sargento de Logística está localizada na cidade do Rio de Janeiro tendo ocupado as instalações da Escola de Material Bélico e da Escola de Comunicações. Apesar de sua recente criação a EsSLog possui a visão de se tornar um centro de referência nacional e internacional no ensino e da pesquisa na área da logística militar.<sup>2</sup>

---

1 Disponível em: <http://www.esa.eb.mil.br/>, Acesso em: 4 de março de 2021.

2 Disponível em: <http://www.esslog.eb.mil.br/>, Acesso em: 4 de março de 2021.

O ensino na Marinha do Brasil (MB) é disposto na Lei Nº 11.279, de 9 de fevereiro de 2006. De maneira similar ao EB a Marinha do Brasil possui uma Diretoria de Ensino da Marinha a qual é responsável pelas escolas. A Diretoria de Ensino da Marinha (DensM) possui sede na cidade do Rio de Janeiro. Ela foi criada em 27 de novembro de 1931, tendo suas atividades regulamentadas nesse mesmo ano e alteradas em 1941.

A DensM ficou extinta de 1952 a 1968, quando foi recriada com suas atividades regulamentadas pelo Decreto nº 66.069, de 14 de janeiro de 1970. Após algumas mudanças ao longo dos anos em sua estrutura e organização, teve seu regulamento atual aprovado pela Portaria nº 95 de 14 de setembro de 2017, do Diretor-Geral do Pessoal da Marinha.

A escola da Diretoria de Ensino da Marinha que forma sargentos chama-se Centro de Instrução Almirante Alexandrino (CIAA). Esse centro tem o objetivo de capacitar praças para o exercício das funções atribuídas à MB.

Por meio do Curso Especial de Habilitação para Promoção a Sargento (C-EspHabSG) a Marinha do Brasil forma sargentos para compor seu pessoal. Em 2019 o CIAA formou cerca de 406 mulheres e 2.139 homens, os quais passaram cinco meses de formação nesse centro de instrução.<sup>3</sup>

Por fim, o ensino na Aeronáutica se pauta na Lei nº 12.464, de 4 de agosto de 2011, a qual dispõe sobre o ensino na Aeronáutica e o Sistema de Ensino da Aeronáutica (SISTENS). Reforça-se que a escola pesquisada oferta esse ensino e que a escolha dela como objeto de pesquisa foi devido ao acesso que o pesquisador possui aos documentos do SISTENS. Além disso, a participação do pesquisador no dia a dia dos instrutores fez com ele observasse as inquietações desses profissionais no exercício da docência militar. Em conversas e trabalhos em conjunto o pesquisador verificava que muitas questões possuíam várias interpretações e respostas conflitantes. A própria designação de instrutor levantava uma interrogação sobre os motivos de se utilizar essa denominação e não a de professor. Via-se também que muitos assuntos da área de ensino eram desconhecidos pelos instrutores, no entanto eles apresentavam um grande domínio sobre as suas especialidades técnicas. Isso resultava em opiniões muito voláteis, ora apoiavam uma ação ora optavam por descontinuí-la. Aos poucos foi possível sentir que o desconhecimento sobre a identidade desses profissionais tinha impacto em suas práticas docentes. Muitas vezes as opiniões emitidas tinham grande relação com o que estava escrito nos documentos de

---

3 Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/ciaa/>, Acesso em: 4 de março de 2021.

ensino que a escola pesquisada utiliza, reforçando a importância de se pesquisar a partir desses documentos.

Para entendermos melhor a Aeronáutica, cabe aqui uma apresentação das atividades do Comando da Aeronáutica (COMAER). A seção II, Art. 3º, do Decreto nº 6.834, de 13 de abril de 2009, regulamenta suas atividades, conforme segue:

- I – formular a Política Militar da Aeronáutica;
- II – propor a constituição, a organização e os efetivos, bem como aparelhar e adestrar (preparar) a Força Aérea Brasileira (FAB);
- III – formular seu Planejamento Estratégico Militar;
- IV – executar ações relativas à defesa do País, no campo aeroespacial;
- V – contribuir para a formulação e condução de políticas nacionais que digam respeito à aviação, ao controle do espaço aéreo, às atividades espaciais, à infraestrutura aeronáutica e à espacial e às atividades afins com a destinação constitucional da Aeronáutica, especialmente as relativas a recursos e ao desenvolvimento científico, tecnológico e industrial de interesse aeronáutico e espacial;
- VI – operar o Correio Aéreo Nacional;
- VII – implementar e fiscalizar o cumprimento de leis, regulamentos e normas de interesse aeronáutico, em coordenação com outros órgãos governamentais, quando for necessário, em razão de competências específicas da Aeronáutica;
- VIII – cooperar na produção de bens ou na execução de obras e serviços especializados, quando a cooperação for de interesse do preparo da Aeronáutica, na forma em que for acordada e mediante indenização obrigatória, no caso de havida com entidades privadas;
- IX – cooperar, na sua área de atuação, com os órgãos governamentais responsáveis pelo controle das atividades de aviação civil e da infraestrutura aeronáutica;
- X – estabelecer, equipar e operar, diretamente ou mediante concessão, a infraestrutura aeroespacial, aeronáutica e aeroportuária de sua competência;
- XI – incentivar e realizar atividades de pesquisa e desenvolvimento relacionadas com as atividades aeroespaciais;
- XII – contribuir para o fortalecimento da indústria aeroespacial e de defesa;
- XIII – prover a segurança da navegação aérea;

IV – exercer o controle do espaço aéreo brasileiro, observado o disposto no § 2o do art. 8º da Lei nº 11.182, de 27 de setembro de 2005;

XV – apurar, julgar, aplicar penalidades e adotar providências administrativas por infrações ao Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro, previstas na Lei nº 7.565 de 19 de dezembro de 1986, e na legislação complementar, inclusive as relativas às tarifas de uso das comunicações e dos auxílios à navegação aérea em rota, bem como conhecer os respectivos recursos; e

XVI – realizar outras atribuições subsidiárias particulares, estabelecidas na Lei Complementar nº 97, de 1999.

Sendo assim, vê-se que o COMAER possui a atribuição de preparar os militares da FAB, e isso é realizado por meio de seu sistema de ensino, conforme mencionado acima.

O Sistema de Ensino da Aeronáutica é constituído pelo seu Órgão Central e pelos seus Órgão Executivos, sendo a escola pesquisada um deles. O Órgão Central é responsável pela orientação técnica e normativa e é exercido pela Diretoria de Ensino da Aeronáutica (DIRENS), localizada em Brasília-DF. A Norma de Sistema do Comando da Aeronáutica (NSCA) que trata do SISTENS estabelece que são atribuições do Órgão Central do Sistema a emissão e atualização das normas e instruções de todo esse sistema.

Para compreender melhor o contexto de trabalho desses instrutores, é importante saber que a escola pesquisada é uma organização militar do Comando da Aeronáutica (COMAER), localizada no estado de São Paulo. Trata-se de uma organização cuja missão é formar e aperfeiçoar os graduados da Força Aérea Brasileira (FAB). A carreira militar é organizada por meio de postos e graduações, sendo que posto é o nível hierárquico do oficial e graduação o da praça. O termo graduado se refere então às praças e nesse sentido aos níveis hierárquicos de soldado, cabo, sargento e suboficial enquanto os níveis hierárquicos de tenente, capitão, major, tenente-coronel, coronel e brigadeiro se referem aos oficiais.

A missão da escola pesquisada, prevista em seu regulamento, está diretamente relacionada com o ensino militar profissional de nível técnico, visto que a formação dos graduados é realizada por meio do Curso de Formação de Sargentos (CFS) e do Estágio de Adaptação à Graduação de Sargentos (EAGS), ambos com o objetivo de qualificar civis e militares para o exercício de funções voltadas aos profissionais de nível técnico.

O CFS consiste em um curso com duração de 4 semestres, em regime de internato ofertado à civis e militares que tenham sido aprovados no processo de admissão realizado pela FAB. O público-alvo desse processo são homens e mulheres, brasileiros, com idade entre 17 e 25 anos. São ofertadas vagas para 17 especialidades para atender às necessidades do COMAER, são elas: Comunicações, Controle de Tráfego Aéreo, Eletricidade e Instrumentos, Estrutura e Pintura, Equipamentos de Voo, Fotointeligência, Mecânica de Aeronave, Material Bélico, Meteorologia, Suprimento, Informações Aeronáuticas, Bombeiro de Aeronáutica, Cartografia, Desenho, Eletromecânica, Guarda e Segurança, Metalurgia. Ao término, os alunos recebem o diploma de técnico de nível médio na especialidade cursada.

O EAGS é um estágio com duração de 2 semestres, também em regime de internato, ofertado à civis e militares, de ambos os sexos, que possuem diploma de nível técnico nas seguintes especialidades: Eletrônica, Administração ou Contabilidade, Obras, Pavimentação, Topografia, Eletricidade, Informática, Música, Enfermagem, Laboratório e Radiologia, totalizando 11 especialidades. Ao término do CFS e EAGS os alunos são promovidos à graduação de Terceiro Sargento e são movimentados e distribuídos por todo o território nacional, compondo o corpo de graduados da FAB.

Cabe ressaltar que os egressos da escola pesquisada já passaram pelo processo de admissão, em outras palavras, eles já estão empregados. Dessa forma, essa escola militar forma seus alunos para si, para atender as necessidades da Força Aérea Brasileira.

O currículo do CFS e do EAGS está dividido em 3 campos. O campo geral compõe-se das disciplinas da educação básica as quais se fazem necessárias quando alguma disciplina do campo técnico especializado requerer; o campo técnico especializado que é composto pelas disciplinas que se relacionam diretamente com as diversas especialidades e o campo militar que compreende as disciplinas voltadas à formação militar, isto é, dos valores militares, regulamentos e aquelas voltadas à atividade de guerra, tais como prática de tiro, atividade de campanha e treinamento físico militar.

Outro aspecto importante a ser ressaltado da escola pesquisada é sua localização. A escola localiza-se em um município distante 175 quilômetros da capital de São Paulo e 259 quilômetros da capital do Rio de Janeiro, oportunizando, dessa forma, ao ocupar essa localização estratégica, grande interação com diversas organizações militares situadas entre essas capitais. Entre as organizações militares próximas destacam-se, por desenvolverem

atividades de ensino, a Academia das Agulhas Negras (AMAN), localizada na cidade de Resende-RJ, que forma oficiais combatentes do Exército Brasileiro; o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), localizado na cidade de São José dos Campos-SP, que forma engenheiros, civis e militares, nos cursos de engenharia aeronáutica, eletrônica, mecânica-aeronáutica, civil-aeronáutica, computação e aeroespacial e o Instituto de Logística da Aeronáutica (ILA) que capacita profissionais do COMAER na área de apoio logístico.

A região do Vale do Paraíba possui quase 3,3 milhões de habitantes e conta com as seguintes Escolas Técnicas Estaduais: ETEC Machado de Assis (Caçapava), ETEC Prof. Marcos Uchôas dos Santos Penchel (Cachoeira Paulista), ETEC Professor José Santana de Castro (Cruzeiro), ETEC Professor Alfredo de Barros Santos (Guaratinguetá), ETEC Cônego José Bento (Jacareí), ETEC Padre Carlos Leôncio da Silva (Lorena), ETEC João Gomes de Araújo (Pindamonhangaba), ETEC São José dos Campos (São José dos Campos), e ETEC Doutor Geraldo José Rodrigues Alckmin (Taubaté). Conta também com o Colégio Técnico de Lorena (COTEL) e o Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá (CTIG). A influência dessas instituições torna o contexto vivido pelos instrutores da escola pesquisada ainda mais propenso à investigação e estudo na busca por uma identidade desses profissionais.

Após termos delimitado o estudo, cabe ressaltar que as referências para uma melhor compreensão da escola pesquisada se encontram na sessão que trata dos referenciais teóricos, mais abaixo.

#### **1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO/JUSTIFICATIVA**

A possibilidade de se obter dados a partir da experiência dos instrutores militares é um importante aspecto do presente estudo. Essa pesquisa se desenvolveu em um ambiente militar, que tradicionalmente é reservado diante de estudos científicos, porém teve-se nessa pesquisa a oportunidade de se conhecer mais esse contexto. Isso se deu devido ao fato do pesquisador ser militar e integrante do efetivo da escola pesquisada, permitindo estar entre os instrutores, ouvindo, vendo e vivenciando o dia a dia deles.

Segundo Castro (2004) no ensaio bibliográfico de Edmundo Campos feito em 1985 já se via a menção sobre a dificuldade que os pesquisadores encontravam em ter acesso aos militares. Castro (2004) revela também que em sua experiência percebeu que



para muitos militares o resultado de uma pesquisa deve trazer de maneira clara se fala bem ou mal da instituição, reforçando o aspecto mais reservado atribuído aos militares.

Além disso, o saber do professor traz em si mesmo a marca de seu trabalho, ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. O trabalho docente possui muitas faces, ele é multidimensional (TARDIF, 2014) e incorpora aspectos da identidade do docente, sua condição social e os resultados diários de seu trabalho em sala de aula.

Veiga (2010) traz que a construção da identidade para o docente é parte de sua construção profissional, demonstrando a relação íntima entre o profissional da docência e a prática dentro de um ambiente educacional. Não parece existir um espaço mais promissor para se conhecer a identidade do instrutor militar do que a partir de seu ambiente de trabalho.

A coerência dos acontecimentos sobre um mesmo assunto é devido não à soma das partes, mas da repetição de fatores que apontam para um coletivo (MEIHY; HOLANDA, 2018). Pesquisar a partir do grupo de instrutores permitiu encontrar tais coerências atribuindo maior sustentação para esse estudo sem que se tenha perdida a perspectiva de que são os indivíduos que se lembram (HALBWACHS, 2003). Halbwachs (2003) nos lembra ainda que a memória individual é possível porque as pessoas emprestam as palavras e ideias do meio em que vivem. Isso reafirma a relevância de se estar no meio dos instrutores militares.

É conhecendo o trabalho do instrutor que será possível conhecer quais são os elementos incorporados a ele. Desse modo, ao pesquisar a vivência do instrutor como docente e militar teve-se a possibilidade de conhecer ao mesmo tempo o ensino militar e as características da prática docente nesse contexto.

Nos estudos de Pimenta (2012) existe também outra informação relevante sobre a identidade profissional do docente. Para ela é necessário que exista uma significação social da profissão para se construir uma identidade e isso vai ao encontro da investigação científica, isto é, o de promover significação para aquilo que não tinha sentido.

Cabe ressaltar que o Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação é a linha de pesquisa do programa de mestrado dessa pesquisa. Ao investigar a identidade profissional dos instrutores militares busca-se, portanto, motivar e fortalecer a construção das identidades promovendo um adequado desenvolvimento humano.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação foi organizada em seções. A primeira se refere a Introdução e subdivide-se em cinco subseções: Problema; Objetivos; Delimitação do Estudo; Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho. A subseção Objetivos é dividida em Objetivo Geral e Objetivos específicos.

A segunda seção tratou da Revisão de Literatura e apresentou na primeira subseção a revisão a partir das bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Sua segunda subseção buscou um referencial teórico sobre os significados de Identidade, de Prática da Docência e Educação Profissional Técnica na Aeronáutica.

A metodologia foi a terceira seção e foi subdividida em seis subseções. A primeira tratou do Delineamento da Pesquisa. A segunda subseção referiu-se ao tipo de pesquisa a ser desenvolvida. Após isso, na terceira subseção, tiveram as informações sobre População e Amostra, a população foi os instrutores militares da escola envolvida nessa pesquisa, dos quais foram selecionados 15 militares para a entrevista. A quarta subseção traz os Instrumentos de Pesquisa, isto é, o questionário e o roteiro para entrevistas semiestruturada. A quinta subseção esclareceu os procedimentos para Coleta de Dados e, por fim, a sexta subseção apontou os Procedimentos e Análise dos Dados.

Em seguida, a quarta seção trouxe os Resultados e discussão. Seguiu-se após essas seções as Referências, os Apêndices e os Anexos.

Nos Anexos e Apêndices constam os seguintes documentos: Anexo I – Ofício Destinado à Instituição de Ensino; Anexo II – Termo de Autorização da Instituição; Anexo III – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido; Anexo IV – Parecer Consubstanciado do CEP; Apêndice I – Questionário, Apêndice II – Roteiro de Pesquisa Semiestruturado.

A seguir está a revisão da literatura realizada para essa pesquisa. Primeiro foi realizada uma revisão integrativa (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO, 2008) a partir das bases de dados, buscando na literatura encontrada quais seriam as principais características dos instrutores militares.

Em seguida, será apresentado um referencial teórico para sustentar as análises pretendidas pela pesquisa. A fim de situarmos o ensino técnico e sua realidade no Brasil, a próxima sessão traz um panorama do ensino técnico no Brasil e uma perspectiva sobre a dualidade entre a formação para o trabalho manual e a formação intelectual.

Também, para sustentar as análises pretendidas, será apresentado um referencial sobre o profissional militar e a organização militar, além da caracterização do ensino na organização militar pesquisada. Por fim, serão abordados alguns conceitos sobre identidade e sobre as características da prática da docência.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 REVISÃO A PARTIR DAS BASES DE DADOS

Essa pesquisa corrobora com a posição adotada por Botelho, Cunha e Macedo (2011) ao apontarem que a revisão da literatura é uma etapa inicial na promoção e possibilidade da cientificidade do conhecimento, é na revisão que muitas vezes se verifica o surgimento de teorias ainda não formuladas além de se oportunizar o desenvolvimento de novas pesquisas em assuntos pouco explorados.

Com o objetivo de se obter uma revisão a partir de um método específico optou-se pela realização de uma revisão integrativa, o propósito inicial deste método de pesquisa é conhecer de maneira profunda um determinado fenômeno. Além disso ele possui as características apontadas por Mendes, Silveira e Galvão (2008) por ser um método de grande rigor e clareza, pautado em etapas a serem seguidas para se organizar a revisão.

Segundo esses autores, a primeira etapa de uma revisão integrativa é a definição de uma pergunta que norteará as decisões tomadas pelo revisor. Neste estudo, adotou-se a seguinte pergunta como norteadora: Quem é o instrutor militar? Essa pergunta traz o norte pretendido, pois as respostas giram em torno do “instrutor militar”, estabelecendo-o como o tema da presente revisão integrativa. Esta revisão buscou as pesquisas que se relacionam com esse tema e nestas os resultados obtidos que lançam luz sobre as características desse instrutor.

Apoiando nas etapas definidas por Mendes, Silveira e Galvão (2008) segue-se então para a segunda etapa, isto é, a busca nas bases de dados. Utilizou-se como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o portal de periódicos da CAPES, o catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Foi estabelecido como objetivo a busca de trabalhos que abordassem o critério estabelecido na primeira etapa dessa revisão. Dessa maneira utilizando o descritor “instrutor militar” obteve-se os resultados quantitativos conforme quadro abaixo.

Quadro 2 – Resultados obtidos nas bases de dados revisadas

<b>BASES DE DADOS</b>	<b>RESULTADO PARA O DESCRITOR: “instrutor militar”</b>
Teses Dissertações CAPES	0
Periódicos CAPES	3
BDTD	4
SciELO	0

Fonte: próprio autor

Diante desses resultados quantitativos se nota a escassez de estudos que tratam diretamente da temática do instrutor militar.

Com os resultados obtidos nas bases de dados foi feita uma organização dos trabalhos encontrados. Esta etapa tem o objetivo de criar um acesso fácil aos resultados encontrados, para isso foi realizada uma ordenação para análise dos títulos desses trabalhos. A partir da análise realizada nos resultados encontrados nas bases de dados foram selecionados os trabalhos que possuem pertinência com a pergunta norteadora dessa revisão. Essa seleção permite avançar para a quarta etapa proposta por Mendes, Silveira e Galvão (2008) para uma revisão integrativa, qual seja, a análise detalhada dos estudos selecionados.

O quadro abaixo traz os trabalhos selecionados ela possui três colunas, a primeira os enumera, a segunda aponta o nome de seu autor ou autora e a terceira coluna traz o título do trabalho.

Quadro 3 – Lista dos autores e títulos dos trabalhos selecionados

<b>PERIÓDICOS CAPES</b>		
<b>Nº</b>	<b>PESQUISADOR(A)(ES) (ano)</b>	<b>TÍTULO</b>
1	Ferreira e	O Sorteio Militar e a Questão da Profissionalização do

	Júnior (2009)	Exército no Início da República.
<b>BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES</b>		
Nº	PESQUISADOR(A)(ES) (ano)	TÍTULO
2	Kirsch (2013)	Processos de ensinar e de aprender: os instrutores militares e os cadetes da aeronáutica
3	Nascimento (2009)	Exercícios físico-militares em escolas civis brasileiras e portuguesas na passagem do século XIX para o XX
4	Rocha (2008)	Educação Física Escolar: História da inserção e consolidação na capital cearense
5	Pereira (2015)	Um estudo de caso sobre formação militar e sua relação com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no aluno

Fonte: próprio autor

O artigo de Ferreira e Júnior (2009) traz diversos discursos de generais e autoridades do início da República do Brasil, nos quais é possível identificar a questão do exército no que se refere a sua modernização. Ao exército é atribuído uma espécie de escola da nacionalidade, a qual dotaria a população de um sentimento de unidade nacional. Para tanto, esse artigo demonstra que a República ao buscar modernizar o exército estabelece um novo perfil de oficialato, o do oficial instrutor. Nesse ponto o artigo apresenta como predecessor desse modelo dois tipos de profissionais militares, um voltado às questões teóricas chamado de científico e outro mais voltado para atividades profissionalizantes do ponto de vista militar chamado de tarimbeiro.

A pesquisa intitulada “Processos de ensinar e de aprender: os instrutores militares e os cadetes da aeronáutica” da autora Kirsch (2013), é um estudo que buscou mapear as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem dos instrutores militares de uma Organização Militar que oferta a educação superior. Nessa pesquisa a autora aponta que, na escola militar pesquisada, alguns instrutores militares não possuem formação nem pós-graduação na área da pedagogia ou voltada para a reflexão e investigação característica do

processo de pesquisa. Ocorre uma passagem “natural” do profissional militar para o profissional da docência, sem ocorrer uma formação adequada nos moldes apontados por Alarcão (2001) e Feldman (2004), isto é, essa formação ocorre no ambiente de trabalho, na atuação docente diária.

A autora indica um outro ponto importante no estudo desses profissionais, eles possuem salário acima da média do magistério civil e boas condições para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Além da questão salarial, a autora enumera algumas características dos instrutores militares, esses profissionais não ingressam na docência por meio de concurso público, seu vínculo com a instituição é mais forte na área específica de sua atuação do que com a docência, ser professor é uma missão que ele precisa cumprir mais do que sua profissão, eles não se veem como professores de tempo integral, parcial ou horistas, não possuem formação pedagógica e não realizam um estágio probatório para sua inserção na docência. Kirsch (2013) retoma os estudos de Pimenta e Anastasiou (2011) para indicar que a formação na área específica é aquela de maior impacto na vida do instrutor e que essa lembrança de seu tempo de aluno possui grande influência em suas práticas de docência, pois ele carece de formação pedagógica adequada.

A pesquisadora realizou algumas entrevistas com instrutores e alunos e distribuiu questionários para esses sujeitos com o objetivo de coleta de dados. Os resultados obtidos por Kirsch (2013) permitiram o desenvolvimento de um mapa conceitual trazendo os principais assuntos relatados pelos instrutores. Os instrutores da escola pesquisada se relacionam com as seguintes variáveis: tempo, currículo, conteúdo, planejamento, programação, avaliação, trabalho pedagógico, atividade de estudo docente, aprendizagem conhecimento, comunicação, flexibilidade e experiência.

A pesquisa do autor Nascimento (2009) intitulada: Exercícios físico-militares em escolas civis brasileiras e portuguesas na passagem do século XIX para o XX analisa, comparativamente, a trajetória dos exercícios físico-militares em escolas civis brasileiras e portuguesas, discutindo algumas características do instrutor militar.

O autor resgata a história do instrutor militar por meio de documentos de alunos de colégios militares da década de 1910, somam-se a esses relatos outras fontes que trazem os instrutores militares e sua relação com os professores civis, o que se nota é que esses

documentos apontam algumas características que já eram conhecidas desde a época retratada.

O pesquisador, a partir das fontes utilizadas, indica que se questionava já no ano de 1910 se os instrutores militares eram militares ou professores e que a atuação deles nas escolas gerava certas tensões. Os documentos apontam que algumas atividades de ensino dependiam do instrutor militar e que era esperado desse profissional um desempenho adequado e diversos resultados ainda que ele não tivesse a formação adequada para atingir as expectativas.

O estudo realizado demonstra uma ausência na definição da atuação do instrutor militar nos documentos pesquisados, causando grande estranhamento para esses profissionais ao serem designados para cumprir a missão de dar instruções. Os documentos apontam que a sociedade brasileira e a portuguesa demonstravam pouco interesse pelas instituições militares o que ampliava a confusão na definição de atividades dos instrutores militares, o autor indica que a instrução militar era mais voltada para suprir as necessidades impostas pelo serviço militar obrigatório do que ser promotora de uma construção de conhecimento.

A quarta pesquisa é um estudo sobre a gênese e desenvolvimento da Educação Física Escolar em Fortaleza, discutindo algumas características do instrutor militar, com o título “Educação Física Escolar: História da inserção e consolidação na capital cearense”, de Rocha (2008).

A autora apresenta as origens da contribuição do instrutor militar para a educação física partindo do ano de 1860 até 1930. Nas fontes que ela utilizou é possível perceber que os instrutores militares tiveram um papel central na formatação da atividade da educação física, esse profissional extrapolava a instituições militares para atuar nas escolas.

Os instrutores militares traziam sua experiência prática para o ensino e ainda formavam outros profissionais. Além das técnicas da educação física, os instrutores militares proliferavam as ideias militares nas escolas, relacionando a formação do corpo forte, ágil e produtivo ao desenvolvimento da nação. A pesquisadora apresenta algumas características desse instrutor militar, tais como a importância dada ao cumprimento de uma missão, o sentimento nacionalista e o exercício da docência a partir das experiências práticas.



A quinta pesquisa é um trabalho que reflete questões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades em um grupo de jovens acadêmicos intitulada “Um estudo de caso sobre formação militar e sua relação com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no aluno”, de autoria de Pereira (2015). A pesquisadora realizou um estudo quantitativo sobre a relação de aprendizagem entre os instrutores e os alunos tendo obtido resultados que apontam para uma adequada atuação dos instrutores militares em relação ao emprego de técnicas didáticas e administração do tempo de instrução.

A pesquisa aponta ainda que existe espaço para um aprimoramento da relação instrutor-instruendo, foi apontado lacunas para melhoria na relação afetiva entre eles e necessidade de maior diversidade de técnicas didáticas nas instruções. Todos os instrutores militares pesquisados apresentaram alta expectativa diante de sua prática docente para atingir os objetivos educacionais propostos, no entanto somente metade dos alunos apresentaram expectativa elevada no desenvolvimento dos objetivos relacionados a promoção de criatividade ao longo das atividades de ensino que participaram.

Esses dados, aponta a autora, mostram que tanto os alunos quanto os instrutores possuíam uma boa expectativa para o desenvolvimento das atividades de ensino que participaram, isso implica em uma condição prévia favorável para o desenvolvimento das práticas docentes. A autora conclui que apesar de se obter um alto índice nas variáveis pesquisadas é importante que se insista na melhoria da formação dos instrutores para a docência que visa a formação de um sujeito integral.

Assim, a pesquisa revelou que para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais durante as atividades de instrução militar a participação dos instrutores, o planejamento da instrução, as expectativas dos alunos e, por fim, a experiência prática dessas atividades promovem um cenário favorável para a mudança esperada do comportamento.

O quadro abaixo traz as características dos instrutores militares encontradas nas leituras dos trabalhos selecionados.

Quadro 4 – Características encontradas nos estudos analisados

<b>PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO INSTRUTOR MILITAR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os instrutores militares possuíam dois tipos de profissionais como seus predecessores.</li> </ul>

Um voltado às questões teóricas chamado de científico e outro, mais voltado para atividades profissionalizantes, chamado de tarimbeiro.

- Alguns instrutores militares não possuíam formação, nem pós-formação na área da pedagogia ou voltada para a pesquisa.

- O vínculo dos instrutores militares com a instituição é mais forte na área específica de sua atuação do que com a docência, ser professor é uma missão que ele precisa cumprir do que sua profissão.

- Os instrutores militares não possuíam uma definição clara de sua atuação.

- Os instrutores militares ministravam uma instrução mais voltada para suprir as necessidades impostas pelo serviço militar obrigatório do que ser promotora de uma construção de conhecimento.

- Os instrutores militares traziam sua experiência prática para o ensino, e ainda formavam outros profissionais.

- Os instrutores militares apresentavam as características relacionadas ao cumprimento de uma missão, ao sentimento nacionalista e ao exercício da docência a partir das experiências práticas.

- Os instrutores militares apresentaram alta expectativa diante de sua prática docente para atingir os objetivos educacionais propostos.

- Os instrutores militares notavam a importância de se insistir na melhoria de sua docência visando a formação de um sujeito integral.

Fonte: próprio autor

As características trazidas por Ferreira e Júnior (2009) sobre o militar científico e o tarimbeiro parecem se relacionar com o que Ramos (2012) identificou na história do ensino no Brasil, para esse existe uma divisão entre a formação para o trabalho manual e a formação para o trabalho intelectual.

Nos apontamentos de Kirsch (2013) e Rocha (2008) ao falarem sobre o cumprimento da missão pelos militares, é possível encontrar no Estatuto dos Militares um eco dessa questão. Esse Estatuto traz que cabe aos militares a fé elevada na missão das

Forças Armadas e, também, o preparo para o cumprimento da missão comum (BRASIL, 1980).

Kirsch (2013) e Nascimento (2009) abordam a formação dos instrutores e a definição clara de sua atuação. Essa problemática da formação do docente pode ser vista nos estudos de Pimenta (2012). Essa autora esclarece que na história da formação de docentes os saberes pedagógicos têm sido trabalhados de modo desarticulado e com isso perdeu-se seu significado de ciência prática da prática educacional.

Nascimento (2009) traz uma interessante informação sobre a atuação do instrutor militar ao relacionar a instrução militar com uma ação utilitária para a sociedade. Conforme Silva (2011), muitas vezes os docentes são criticados por não promoverem na escola o que a sociedade não consegue.

Pereira (2015) aponta para a importância dada para a formação dos instrutores. Com base nos estudos de Mizukami (2010) é possível notar que para o docente o desenvolvimento para a docência é um processo contínuo, para a vida toda. Na próxima sessão encontramos o referencial teórico para ampliarmos as análises desse estudo.

## **2.2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A escolha dos assuntos deste referencial teórico se deu por entender que ele permite um aprofundamento da análise pretendida nesta pesquisa. Para tanto, fez-se necessário traçar um panorama do ensino técnico no Brasil, apresentando o momento histórico em que se constituiu o ensino técnico da escola pesquisada e aprofundar as características encontradas desse ensino pela perspectiva da separação entre o ensino para o trabalho manual do ensino para o trabalho intelectual.

Em seguida, foi apresentado o profissional militar e as características da organização militar a fim de acompanharmos a delimitação estabelecida por essa pesquisa e nos aproximarmos dos instrutores participantes desse estudo. Logo após foi abordado o ensino ofertado pela escola pesquisada, de modo que fosse possível relacionarmos os assuntos anteriores com a escola estudada.

Por fim, abordou-se os conceitos de identidade e da prática da docência a fim de tornar possível a investigação estabelecida por meio dos objetivos dessa pesquisa.

### 2.2.1 UM PANORAMA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Sobre o ensino técnico no Brasil retomamos a colonização portuguesa e a vinda dos padres jesuítas como ponto inicial nessa investigação. Durante esse período, conforme Manfredi (2002), foram instaladas as escolas-oficinas de formação de artesãos e demais ofícios em alguns colégios e residências jesuíticas para os índios, negros, mestiços e filhos de colonos. Aos filhos dos autênticos colonizadores era preferida a escolarização europeia. Essa realidade educacional perdurou no território brasileiro até 1808 já no império. Nesse novo cenário político são criadas, para as classes sociais mais favorecida, a Academia de Marinha e as Cadeiras de Anatomia e Cirurgia, cuja finalidade era “formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado” (MANFREDI, 2002). Para os demais foram fundadas as casas de educandos artífices as quais se dedicavam tanto ao ensino de ofícios quanto ao disciplinamento.

Após o período de colonização e o do império tem-se, na República, diversas mudanças nas legislações. Trindade (2004) aponta que o federalismo pretendido pela proclamação da República Federativa do Brasil substituiu a centralidade das decisões vista no Império pela distribuição do poder entre o estado e os municípios, este por meio do coronelismo, aquele por meio das oligarquias. Nesse ínterim, a educação para todo o povo ainda não é objeto dos constituintes e a distância entre a educação para os poderosos e aquela destinada aos desfavorecidos continua a existir no país. Destaca-se, nesse período, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados da República destinadas ao ensino profissional primário gratuito por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Em meio às mudanças nas leis é aprovada, em 1932, a Reforma Educacional denominada Reforma Francisco Campos. Essa reforma dá início ao ciclo secundário com proposta propedêutica por meio de cursos cuja proposta era de articular com o nível superior desejado, entre eles os cursos pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. Os cursos agrícola e profissional permaneciam como estavam por corresponderem a funções “menos intelectualizadas” no processo produtivo (KUENZER, 2007).

As mudanças promovidas pela reforma Francisco Campos permaneceram até 1942 quando ocorre a Reforma Gustavo Capanema e é implantada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. A partir dessa reforma,

foram criados exames específicos para os egressos dos cursos profissionalizantes ingressarem em cursos superiores. Também a partir desse ano, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, com isso se inicia o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo.

Durante esse período, paralelamente às reformas na educação brasileira, o Brasil acompanhava atento aos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial que assolava a Europa. Preparando-se para o possível ingresso neste conflito, em 20 de janeiro de 1941, é criado o Ministério da Aeronáutica, e a partir daí todos os estabelecimentos, instalações, órgãos e serviços referentes à atividade de Aviação no Brasil, até então subordinados aos Ministérios da Guerra, da Marinha e da Viação e Obras Públicas, passaram a pertencer ao novo Ministério.

A partir de então, foram definidas as instruções sobre a formação dos sargentos da Aeronáutica, a ser realizada, inicialmente, em uma “Escola de Especialistas”. Em decorrência do avanço da Segunda Guerra Mundial, agravada pela entrada do Brasil no conflito a partir de 1942, verificou-se a carência na formação de técnicos em número suficiente para atender os objetivos nacionais. Assim, militares e civis foram enviados aos Estados Unidos da América para que, através de cursos, pudessem satisfazer às necessidades imediatas naquele momento.

Integrada às necessidades da educação nacional desdobradas pelo ensino militar a Aeronáutica cria em 1950 a Escola de Especialistas de Aeronáutica, com sede em Guaratinguetá–SP, instalada nas terras da antiga Escola Prática de Agricultura e Pecuária, doadas ao Ministério da Aeronáutica. Entre os anos de 1950 e 1953, conforme o andamento das obras em Guaratinguetá, cursos e efetivo foram sendo transferidos para as novas instalações.

Ao longo dos anos seguintes o ensino militar da Aeronáutica, em especial o de ensino técnico, foi sendo consolidado. Em 1961, partindo das discussões sobre a estrutura da educação brasileira, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4.024/1961. Essa lei trouxe um novo princípio educativo, mesclando conteúdos de base humanista clássica com disciplinas voltadas para o estudo das letras, artes e humanidades com alternativas profissionalizantes (KUENZER, 2007). Teve-se nesse modelo educacional uma aproximação entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes para fins de ingresso no ensino superior. A LDB de 1961 inaugura uma gênese na

promoção da legalidade dos atos educacionais, o que caracterizou na maior intervenção governamental no ensino do país.

Essa intervenção ficou ainda mais evidente durante o regime militar, pois em 1971 temos a promulgação da LDB 5.692/1971, a qual institui a profissionalização compulsória. Além disso, o Parecer nº 45/1972 regulamentava a composição dos currículos com um núcleo comum da Educação Básica e disciplinas de formação específica para essa profissionalização.

Para esse período, Cunha (2005) aponta que a profissionalização universal e compulsória no 2º grau não foi seguida pelas escolas privadas de mais alta qualidade, interessadas em qualificar sua “clientela” para o ingresso em cursos superiores. Já as escolas públicas ficaram à mercê das administrações estaduais que resolviam implantar ou não o currículo “profissionalizante”. Após esse período, já em 1982, a Lei Nº 7.044/1982 alterou dispositivos da LDB de 1971 referente à profissionalização do ensino de 2º grau, tornando facultativas a qualificação e habilitação profissional de nível técnico por meio de aconselhamentos voltados a aptidão vocacional dos alunos.

Nesse período, estava também em discussão a nova Constituição Federal do Brasil, aprovada em 1988, na qual se defendia, em relação à educação básica, um tratamento unitário. Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35), “um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico estava em haver uma necessária vinculação da educação à prática social ao trabalho como princípio educativo”. Após oito anos da promulgação da Constituição Federal de 1988 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei Nº 9.394/1996. Tanto a Constituição Federal quanto a LDB 9.394/1996 são legislações que concebem a educação como um direito público e subjetivo, impondo à educação o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento do educando e para o exercício da cidadania.

Viu-se ao longo dos períodos apresentados acima a relação entre a educação geral e a educação profissional, nesse sentido a LDB de 1996 traz um novo texto para a Educação Profissional colocando-a como uma modalidade de ensino que tem como objetivo não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação e a requalificação para trabalhadores com qualquer escolaridade. Apresenta-se aqui um novo paradigma para a Educação Profissional, a qual “no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às

dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. (BRASIL, 1996, Art. 39). A regulamentação trazida pelo Decreto nº 2.208/1997 retoma essa relação, pois ela extingue a integração entre educação geral e profissional, separando a priorização das necessidades do mercado como objeto exclusivo da educação.

Mais tarde o Decreto nº 5.154/2004 substituiu o Decreto nº 2.208/1997 e com o Parecer CNE/CEB 39/2004 tem-se claramente caracterizada a Educação Profissional como sendo ela “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, com o objetivo de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento “de aptidões para a vida produtiva” na sociedade do trabalho e do conhecimento.

A partir desses acontecimentos históricos a sociedade brasileira

[...] seriam duas sociedades superpostas, mescladas mas diversas. “A característica fundamental da sociedade brasileira é seu profundo dualismo”. A um lado “encontra-se uma moderna sociedade industrial, que já é a 8ª economia do mundo ocidental e acusa um extraordinário dinamismo”. No outro “encontra-se uma sociedade primitiva, vivendo em nível de subsistência, no mundo rural, ou em condições de miserável marginalidade urbana, ostentando padrões de pobreza e ignorância comparáveis aos das mais atrasadas sociedades afro-asiáticas (IANNI, 1989, p.147)

Observa-se que as políticas educacionais brasileiras remetem ao que Prado Júnior (2011) traz quando afirma que desde a colonização não se teve uma intenção de povoar o Brasil, mas o de estabelecer nesse novo território uma perspectiva de comércio a qual despreza outra forma de se pensar a ocupação dessas terras senão aquela que valorize a atividade exploratória. Desde o início de sua colonização, o Brasil não consegue avançar para “uma escola que supere a divisão entre a formação para o trabalho manual e intelectual, entre os conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica estabelecida pela divisão da sociedade em classes” (RAMOS, 2012). Portanto, conforme esse autor, existe no Brasil uma certa separação entre a formação para a atividade manual da formação para a atividade intelectual.

No caso da escola pesquisada, essa separação parece influenciar na forma como os instrutores se identificam, pois foi possível para o pesquisador observar que os instrutores muitas vezes veem o trabalho docente em uma escola técnica como aquele que não necessitaria de um esforço intelectual, mas o domínio de técnicas para a transmissão do conteúdo.

Gadotti (1997) relembra que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 traz em seu Art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado, e visa o pleno desenvolvimento da pessoa. Esse desenvolvimento envolve seu preparo para a cidadania e para o trabalho. Não existe, portanto, uma separação nítida entre a formação para as atividades manuais de outro tipo de atividade, incluindo aqui as intelectuais.

A formação para o trabalho e para a cidadania se coloca como um desafio para o docente que exerce suas atividades no ensino técnico. Cordeiro (2010) observa o disposto na lei e afirma que a formação no ensino técnico deve equilibrar-se entre a qualificação para o trabalho e a ação cidadã, e que isso exige uma postura mais inovadora dos docentes.

Conforme Scocuglia (2005), uma educação que se proponha formar para a cidadania só será possível se o docente dialogar com o discente. Esse diálogo deverá produzir uma construção coletiva do conhecimento, por meio de constantes questionamentos nos quais o docente responda menos e instigue seus discentes a buscarem, de maneira autônoma, as melhores respostas.

Rehem (2009) afirma que na educação profissional o docente deve proporcionar ao discente os caminhos, os atalhos, os detalhes do mapa do mundo do trabalho. O discente deverá navegar com base na bússola fornecida pelo docente pelo complexo universo das relações laborais.

Outro aspecto a ser considerado é o disposto no Art. 2º do Decreto nº 5.154/04, o qual traz que a educação profissional observará a centralidade do trabalho como princípio educativo. Sendo assim, as ações de melhoria para o ensino técnico devem considerar todos os aspectos da educação, entre eles o corpo docente. A LDB em seu Art. 61 faz referência aos profissionais da educação básica, no entanto não deixa claro a formação para os que atuam na educação profissional de nível médio. Outro aspecto a ser considerado é o disposto no Art. 2º do Decreto nº 5.154/04, o qual traz que a educação profissional observará a centralidade do trabalho como princípio educativo.

As informações trazidas nessa discussão mostram que a educação técnica no Brasil possui forte relação com o trabalho, no entanto não fica claro se esse trabalho é manual ou intelectual. O que se vê é uma separação entre esses tipos de ocupações advindas das questões de classes sociais. Por meio da legislação consultada foi possível estabelecer um panorama onde a educação técnica não está totalmente definida, principalmente no que se relaciona à formação do corpo docente que desenvolverá suas



atividades no ensino técnico de nível médio. Permanece a sensação de que o ensino técnico de nível médio é usado para atender a uma necessidade do trabalho sem ter suas próprias necessidades plenamente atendidas.

A respeito do corpo docente do ensino técnico, Oliveira (2006b) reforça a impressão de que a formação desses profissionais não possui uma regulação adequada o que acaba exigindo ações emergenciais e desarticuladas. Para esse autor essa falta de coordenação revela um desconhecimento da docência nesse tipo de ensino. Conte (2016) esclarece em seus estudos que o corpo docente que atua no ensino técnico é composto por profissionais com pouca formação para a docência e mais na área de sua atuação fora das salas de aula. Para essa autora essa característica do corpo docente demonstra que no ensino técnico existe pouca reflexão sobre a teoria.

Conte (2016) aponta uma importante característica dos docentes que atuam no ensino técnico, para ela esses profissionais são introduzidos no ambiente escolar sem o devido preparo. Isso resulta em uma atuação docente mais intuitiva e menos planejada. Esta autora considera que esses docentes devem conciliar o conhecimento específico da profissão em que atua com os saberes pedagógicos. No entanto, Conte (2016) entende que existe uma necessidade justificada de se manter, no corpo docente, profissionais com conhecimento da prática profissional.

Franzoi e Silva (2014) trazem um interessante ponto em seus estudos. Esses autores afirmam que a maioria dos docentes que atuam no ensino técnico mantém um vínculo com suas atividades laborais. Esses docentes entendem como sendo uma boa estratégia manterem-se no mercado de trabalho e atuar em sala de aula a fim de garantir o que Tardif (2014) aponta, isto é, os saberes disciplinares. Oliveira (2006b) reforça em seus estudos que há um certo consenso de que é mais importante ser profissional da área relacionada à disciplina do que dominar outras práticas no ensino técnico.

Conte (2016) traduz a importância dada ao domínio da profissão da área da disciplina do docente por meio da constatação do reconhecimento de que esse profissional, o docente do ensino técnico, não é um educador, mas um técnico que também leciona. Para Kuenzer (1999) o status de ser pesquisador é negligenciado ao docente do ensino técnico devido a falta de formação adequada para esse profissional. A característica de ser pesquisador, típica da atuação docente, é atrelada somente aos docentes da educação superior.

Esse profissional que atua na docência do ensino técnico, conforme Kuenzer (1999), devido a não ser necessário uma postura pesquisadora, pode ser qualquer um que consiga repetir uma série de procedimentos. Esse docente não precisa pesquisar nem conhecer as técnicas pedagógicas, mas deve dominar os conhecimentos e técnicas de sua área de atuação profissional.

Barato (2015) afirma em seus estudos que o docente do ensino técnico desconhece as teorias pedagógicas, mas traz do mundo do trabalho certas vivências que justificam o esforço por saber fazer bem-feito, mesmo que seja necessário um excesso de ações intuitivas.

Para Barato e Marins (2004) o mercado de trabalho atual impõe para a educação profissional uma nova postura na qual o docente deve trazer o conhecimento do trabalho junto com a contextualização a partir das experiências dos discentes. De maneira semelhante, Demo (2008) esclarece que a nova aprendizagem exige que o docente seja autor e não reproduzidor do conhecimento, que ele seja pesquisador e não transmissor de informações, que ele elabore e leia constantemente sobre sua área, que ele argumente com fundamentos e que ele busque um aperfeiçoamento constante.

Todo esse contexto de ensino fortalece a dualidade entre o técnico e o intelectual. Ainda que Tardif (2000) ressalte que o saber do docente sobre o ensino provém de sua jornada e vivências pessoais, o contexto exerce uma influência sobre as escolhas e ações desse profissional.

Conforme comentado acima, na escola pesquisada, foi possível observar pelo pesquisador que os instrutores vivenciam essa dualidade, muitos relacionam a docência em uma escola técnica com a ausência de um trabalho intelectual. Isso se agrava ao considerarmos a complexidade da vida atual e a exigência para a docência em qualquer nível ou modalidade de ensino. Parece que no Brasil as barreiras dessa dualidade estão cada vez menores, cada vez mais a ocupação técnica exige um maior domínio manual e intelectual de seus profissionais.

Cabe ressaltar que a grande maioria dos instrutores são graduados, os quais, devido a sua posição hierárquica, muitas vezes são solicitados apenas para a execução de algo já intelectualmente definido. Dessa forma percebe-se que essas variáveis parecem direcionar para um conflito na atuação dos instrutores participantes dessa pesquisa.

## **2.2.2 DUALIDADE ENTRE A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO MANUAL E A FORMAÇÃO INTELECTUAL**

Para aprofundar a discussão sobre a divisão entre a formação para o exercício intelectual – científica – e a formação para o trabalho manual – técnica – esse estudo toma como referência a tese de Moraes (2016). Para tanto parte-se do mito grego de Prometeu na busca por uma compreensão inicial da relação (problemática) entre o fazer e o pensar, isto é, entre a técnica e a ciência e, por assim dizer, entre o trabalho manual e o intelectual.

Os estudos de Campbell (2008) sobre o uso do mito mostram que eles não devem ser vistos somente como fatos históricos, mas analisados como metáforas da experiência da humanidade sobre os eventos que participaram. Os mitos podem ser compreendidos também como “dicas” que as civilizações mais antigas deixaram para as gerações futuras. Francis Bacon destacou os “antigos mestres”, para ele, o mito mais privilegiado em páginas e profundidade teórica é Prometeu (BACON, 2002, p.75-86). Além desses dois estudiosos, Lévi-Strauss afirma que com o mito é possível perceber o entendimento de algo naquele momento pontual, no entanto ele também revela uma estrutura que se refere, simultaneamente ao passado, presente e futuro (LÉVI-STRAUSS, 2008s, p.224).

A cena na qual Prometeu rouba o fogo olímpico, quando esse titã se coloca ao lado da humanidade, é celebrada pelo mundo inteiro. Da Grécia parte a tocha olímpica percorrendo o planeta anunciando os jogos olímpicos e convidando todos a se unirem. De acordo com Moraes (2016), no roubo do fogo divino tem-se ao mesmo tempo o ato que promove a autonomia humana e o ato de insubordinação com os deuses, com a natureza. Essa propriedade dualística trazida pela iluminação que o fogo produz, pelo conhecimento sustenta a metáfora de que o fogo que ilumina também queima, a ciência que promove o conhecimento também traz o desconhecimento.

A promoção da ciência do mundo, o ato de pensar, de conhecer vai ser visto como uma atividade da capacidade humana após se maravilhar frente ao mundo. Para Aristóteles:

Por se maravilharem, os homens, tanto agora como no passado, começaram a filosofar, a princípio maravilhando-se com as dificuldades mais imediatas, e depois, avançando pouco a pouco, procuraram resolver problemas maiores, como os que se referem aos fenômenos da Lua, do Sol e das estrelas, e, por fim, descobrir a gênese do universo. Quem se depara com a dificuldade e se admira reconhece sua própria ignorância (e por isso o amante de mitos é também de certo modo filósofo, pois o mito é composto de maravilhas) (ARISTÓTELES, 1969, I, 2, 982b).

O fogo que Prometeu carrega não só ilumina, mas está relaciona-se com a utilização do fogo. Esse interesse em usar o fogo move a humanidade, permite que o meio natural seja modificado para atender às necessidades das pessoas. O que antes era hostil e distante tornou-se próximo e útil. Por esse olhar, vemos em Prometeu uma metáfora da técnica, isto é, do saber fazer. Vê-se aqui uma exaltação do saber especializado.

Lemos (2004) afirma que a técnica tem origem na palavra grega *tekhnè*, a qual estabelece que o ser humano deve estar no centro do ato prático, do fazer. Torna-se uma arte onde as pessoas estão no centro das questões da ação prática sobre as coisas da natureza. Outro aspecto, observado por Vieira Pinto (2008), é na mudança do *Homo sapiens* para o *Homo faber*. Nessa mudança o conhecimento é visto como resultado da compreensão das ações que modificam a natureza. O conhecimento não é algo abstrato, mas uma forma de construir um mundo a partir dos seres humanos, de se ter uma outra natureza das coisas com base nos métodos do espírito humano.

Vimos acima que a questão entre a técnica e a ciência parece possuir diferentes origens. O propósito dessa reflexão se dá devido ao contexto em que a escola pesquisada se encontra. Trata-se de uma escola militar de ensino técnico, portanto, agora é possível apontarmos algumas peculiaridades da dualidade entre técnica e ciência presentes nesse estudo.

Articula-se nessa discussão a tese apontada por Moraes (2016), a qual elenca que as sociedades que valorizam o trabalhador possuem maior chance de desenvolver uma exaltação a inventividade técnica. E em sociedades marcadas pelas desigualdades produtivas, o que ocorre é uma maior chance de se ter um sentido de debilidade técnica e um conseqüente repúdio ao trabalho. Como já lamentava Francis Bacon (1561-1626), precursor da ciência moderna e defensor das técnicas: “Está na natureza dos homens desdenhar os talentos mecânicos de seus compatriotas” (BACON, 2002, p.64).

Nos estudos de Conte (2016), é possível encontrar uma outra fonte para compreender a distância entre a formação para o trabalho manual e a para o trabalho intelectual. Para essa autora, os sujeitos de suas pesquisas percebiam a influência dos modelos taylorismo e fordismo no ambiente de formação. Ao se “colocar a mão na massa” nega-se a ideia de formação voltada para o pensar, planejar, isto é, integrada (BRASIL, 2007).

Esses modelos reforçam a dicotomia entre o operacional e o intelectual, entre os cursos técnicos que formam as pessoas para fazer, com a finalidade de suprir um mercado estagnado e com pouco domínio da tecnologia de ponta (KUENZER, 2000), e os cursos para pensar.

A relação entre educação e trabalho é constatada por Tardif e Lessard (2014) ao buscarem entender a docência pela perspectiva da produção. Nesse cenário, apontam os autores, a docência ocupa um papel subsidiário, pois nessa cadeia produtiva o mais importante é a vida real, é a vida produtiva. O ensino perde seu protagonismo, ganham o papel principal as profissões que produzem resultados reais.

Aranha (1996) alerta que a escola também é um local de trabalho e por isso é influenciada pelos fatores sociais típicos do mercado. As características do mercado de trabalho devem ser, portanto, vistas e compreendidas para que seja possível formar o trabalhador mais adequado para seu tempo (SAVIANI, 2010).

Um ponto importante a ser considerado neste momento é o de Tardif e Lessard (2014). Para eles as profissões que envolvem seres humanos têm obtido maior *status* nas sociedades atuais. Os resultados têm dado espaço para as interações humanas. No caso da docência, essas interações não se limitam mais àquelas entre o docente e o discente, elas extrapolam para as relações de trabalho, entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho”.

Com isso, conforme Tardif e Lessard (2014), atualmente, o ambiente escolar é invadido por modelos administrativos. As questões didáticas são sobrepostas pelo ritmo industrial, fica cada vez mais evidente a hegemonia das questões voltadas à produtividade mercadológica.

Além da questão relacionada ao ambiente escolar e a possibilidade de uma industrialização de suas práticas, a docência sofre com a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores. Estruturado dessa maneira, o ambiente escolar impõe uma série de dificuldades à profissionalização da atuação docente. Segundo Tardif e Lessard (2014) esse ambiente estruturado em classes faz com que os docentes não promovam relações com o exterior, privilegiando suas percepções individuais em detrimento de um trabalho colegiado. Por isso, “a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p.28)

A problemática sobre a íntima relação entre a escola e a indústria está presente nos estudos de Manacorda (1995). Para ele o processo educativo acompanha a humanidade desde seus primeiros tempos. Inicialmente coincide com o ato de viver até chegar ao formato institucional da escola moderna. Completando esse pensamento, Saviani (2008) aponta que a escola se torna na principal forma de educação, substituindo as relações naturais de ensino e aprendizagem. Nesse ponto, tanto Manacorda (1995) e Saviani (2008) apontam o aspecto social da educação.

O impacto de se perceber a escola como contexto social se relaciona com o que Tardif (2014) fala sobre o saber no âmbito das profissões. Para ele esse saber se relaciona ao contexto do trabalho. Em sua observação, o “saber do docente” é dele, isto é, do docente por se relacionar com sua identidade e experiência, é imperativo compreender esse saber relacionando-o com o trabalho desses profissionais. Em uma visão bastante próxima a de Tardif (2014), Pimenta (2012) sinaliza que a construção da identidade dos futuros docentes se inicia na mobilização dos saberes da experiência.

A dicotomia entre a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual perpassa todos esses aspectos, isto é, a organização escolar, o trabalho docente, as relações sociais na escola, ela é ponto fundamental para se compreender o contexto docente. Conforme Aranha (1989), a separação entre concepção e execução faz com que um grupo seja obrigado à execução do que outro grupo inventou. A execução do que se inventa se torna cada vez mais automatizada, fazendo com que o grupo executor se distancie cada vez mais das características conceituais do que será produzido. Essa lógica, segundo Saviani (2010), impõe ao trabalhador um controle com base no que a gerência, grupo pensador, decide.

Aranha (1996) complementa suas ideias ao relacionar o modelo de trabalho que separa o grupo que executa do grupo que cria com o ambiente escolar. Para essa estudiosa, a organização dos conteúdos em disciplinas, a organização das salas e a estrutura curricular parecem reproduzir o modo de funcionamento de uma fábrica. Toda essa estrutura faz com que o aluno já inicie sua transformação no trabalhador executor submisso ao gerente pensador.

Esse modelo de trabalho rígido, no qual a separação entre o técnico e o científico é bastante evidente, se contrapõe ao modelo flexível, presente na sociedade moderna. Para Galuch e Sforzi (2011), a flexibilidade pretendida pela sociedade moderna fez com que os

trabalhadores não se fixassem em uma única atividade. Os avanços científicos e tecnológicos resultaram na multifuncionalização da mão de obra. Com isso, as pessoas precisavam apresentar conhecimentos, habilidade e atitudes para tomada de decisão, trabalho em equipe, resultando em uma exigência de qualificação tanto científica quanto tecnológica (GALUCH, SFORNI, 2011).

A dualidade entre técnico e científico permeia as escolas de diferentes maneiras, sendo assim, a prática docente é influenciada por essa dualidade, pois conforme Tardif e Lessard (2014), o saber docente acontece a partir das experiências desse profissional. No entanto, Pimenta (2012) aponta que não basta a experiência por si, mas é necessário que exista um processo de reflexão sobre sua prática. Alicerçado no conceito de reflexão na ação de Schon (2003) temos então que o saber docente possui a peculiaridade de ser aquele que parte da reflexão da prática profissional.

Dessa forma, o saber docente pode ser visto como “um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho” (TARDIF, 2014, p.14).

É possível ver esse mesmo apego à inventividade técnica por meio do tecnicismo. Em seus estudos Andréa (2016) elenca o empirismo e o positivismo como influências filosóficas do tecnicismo. O empirismo possui Francis Bacon (1561-1626) como um dos seus representantes e segundo esse autor o empirismo se baseia na crença que a experiência prática é a origem do conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, o positivismo agrega ao empirismo o rigor científico. Segundo Andréa (2016) inaugura-se com o positivismo uma sacralização do método científico e, decorrente disso, um apreço elevado à ordem e hierarquia das coisas. Fazendo um alinhamento da valorização do trabalho, isto é, da experiência prática, com a ideia de método, ou seja, da técnica, tem-se uma base de influência filosófica sobre o pensamento da dualidade entre a técnica e a ciência.

Assim, a dualidade entre a técnica e a ciência aponta para uma origem filosófica que vem do empirismo e intensifica-se com o positivismo. Com base em Moraes (2016), nas sociedades com grandes deficiências produtivas pode-se pensar que aumenta-se a valorização do rigor científico, portanto do positivismo, devido ao desprezo pela experiência prática. No caso contrário, valoriza-se o trabalho e a experiência prática, portanto do empirismo, acentuando-se a afeição à técnica.

Portanto, considerando a missão síntese da Aeronáutica de “defender a soberania do espaço aéreo e integrar o território nacional, com vistas à defesa da pátria”, expressa na Concepção Estratégica – Força Aérea 100 de 2018 (BRASIL, 2018), percebe-se uma necessidade da atuação prática, do pronto emprego. Isso parece permear a forma como os instrutores pesquisados se identificam e na maneira como desempenham suas funções na docência em uma escola técnica militar.

### **2.2.3 O PROFISSIONAL MILITAR E A ORGANIZAÇÃO MILITAR**

Para compreendermos o contexto da escola pesquisada, iniciemos apontamos algumas características do contexto militar. Para tanto, tomemos inicialmente o Art 142 da Constituição Federal de 1988, no qual se lê que a Aeronáutica é uma das instituições nacionais e permanentes, organizada com base na hierarquia e na disciplina. Essa instituição destina-se à defesa da pátria, dos poderes constitucionais e da lei e da ordem. O conjunto da Aeronáutica, do Exército e da Marinha é denominado de Forças Armadas.

A Aeronáutica tem ainda um papel de contribuinte no desenvolvimento da nação participando da integração do seu território, garantindo a presença do Estado a todos os pontos do país através da disponibilização de seus recursos operacionais e logísticos, bem como oferecer apoio aos órgãos públicos federais, estaduais e municipais e no atendimento a políticas públicas e sociais. Dispondo de sua capacidade efetiva de vigilância, de controle e defesa, tem sua missão sintetizada na manutenção da soberania do espaço aéreo e na integração do território nacional, com vistas à defesa da pátria. Defender o Brasil impedindo o uso do espaço aéreo brasileiro e espaço exterior de atos hostis ou contrários aos interesses nacionais.

O militar, cidadão membro das Forças Armadas, constitui uma categoria especial de servidores públicos e, em virtude de sua destinação constitucional, tem sua atividade caracterizada pela inteira devoção às Forças Armadas.

Partindo da hierarquia e disciplina como pilares do contexto militar, tem-se que ao militar se exige uma ética (BRASIL, 2019) balizada pelo Estatuto dos Militares. O Exército Brasileiro em seu Vade-Mécum de Cerimonial Militar do Exército – Valores, Deveres e Ética Militares (BRASIL, 2002), traz que a ética militar seria o conjunto de regras ou padrões que leva o militar a uma prática moral ligada ao sentimento do dever, a



honra pessoal, ao pundonor militar e ao decoro da classe, impondo, a cada militar, conduta moral irrepreensível.

Portanto, do militar é esperada uma conduta, moral e profissional, irrepreensível em que o sentimento de dever, o pundonor e o decoro são impostos pela observância de preceitos da ética militar. São valores manifestados pelo militar: o patriotismo, o civismo, a fé na missão elevada das Forças Armadas; o orgulho do militar pela organização onde serve; o amor à profissão das armas e o entusiasmo com que é exercida; e o constante aprimoramento técnico-profissional (BRASIL, 1980).

O militar da Aeronáutica, com base na Concepção Estratégica – Força Aérea 100 de 2018 (BRASIL, 2018), cultiva ainda a integridade traduzido como traço de caráter expresso pela vontade de fazer o que é correto na prática dos deveres, a honestidade, a responsabilidade e o profissionalismo, trabalhando de forma competente e responsável esforçando-se por manter-se perseverante e com moral inabalado perante os desafios.

Sobre a importância da ética e dos valores militares, Clausewitz (2010) em sua obra “Da Guerra” aponta que em cenários complexos de guerra os valores militares mantêm a coesão do exército sobre o fogo mais mortífero. Para esse autor o espírito militar torna-se um dos elementos mais importantes na guerra, quando este não existir, somente uma excepcional capacidade do comandante ou entusiasmo popular pode sustentar um conflito e mesmo assim os resultados poderão ficar aquém dos esforços despendidos.

Nesse sentido, a profissão militar (BRASIL, 2019) se diferencia de outras profissões por exigir, enquanto militar, um indivíduo preparado para a pronta resposta na defesa do Estado, conservando a disciplina em qualquer cenário. Enquanto especialista, compreende-se que ele deva ter competências desenvolvidas por meio da profissionalização, responsabilidade e espírito de corpo.

Outro aspecto importante para se compreender o contexto militar é a declaração de que as Forças Armadas são instituições permanentes. De acordo com Pontes de Miranda, isto ocorre para que nunca possam ser dissolvidas. Por isso, embora não conste, expressamente, no rol das cláusulas pétreas (art. 60, § 4.º, da CF/19881), não podem ser abolidas, suprimidas ou extintas por meio de emenda constitucional, mas, tão-somente, por Assembleia Nacional Constituinte.

Apresentada uma face do contexto militar, faz-se necessário abordarmos esse contexto sob a perspectiva organizacional, pois a escola pesquisada é uma Organização

Militar de Ensino. Segundo Gualazzi (1985), nessas organizações pressupõe-se que o ensino ali ofertado deverá capacitar os discentes para o exercício de missões de combate, as quais exigirá atributos como a coragem, espírito de luta, audácia, espírito de equipe, entre outros.

Dessa maneira, nessas organizações de ensino, busca-se moldar o comportamento dos indivíduos para que os hábitos da vida civil sejam substituídos pelo da vida militar. Nessa ótica, justifica-se a utilização de agentes estressores (BRASIL, 2019).

Investigando ainda mais o contexto de uma organização, nos deparamos com as ideias trabalhadas por Goffman (2008), nas quais ele descreve uma organização como sendo um ambiente onde uma prática social se repete diariamente e se legitima enquanto se repete. Elas buscam os objetivos para os quais foram criadas, no entanto, produzem determinada subjetividade. Nesse sentido, pensar uma organização militar é imaginar a repetição de práticas que lhe são pertinentes. A prática da disciplina e hierarquia e dos valores e ética militares faz com que uma organização militar seja específica, tomando a forma do que Goffman (2008) apontou como sendo uma organização que modela a subjetividade.

Segundo Goffman (1985) o modo de ser, sentir, pensar e agir constitutivos do sujeito em determinado momento histórico, isto é, sua subjetividade é formada, no contexto organizacional, pelo relacionamento de micropoderes que sustentam o dia a dia da organização. Esse mesmo autor analisa as práticas não-discursivas, o não-dito organizacional, mas que é claramente visível.

Assim, temos que o poder simbólico, próprio das organizações, possui uma relação direta com a identidade dos instrutores pesquisados. Durante essa pesquisa foi possível verificar o quanto a rotina da Organização Militar de Ensino pesquisada influencia nas opiniões desses docentes.

Se de um lado temos a influência de uma organização militar de ensino, de outro temos as características comuns de uma escola. Para Nóvoa (1999), as escolas são organizações especiais que não podem ser pensadas como fábricas, isto é, não pode ser racionalizada ou até mesmo simplificada, pois o ser humano não deixa nunca de ser complexo. Dessa forma, para esse autor, cada escola deveria possuir um contexto compatível com seu corpo docente e discente, sendo que a cultura docente, formada pelo conjunto de crenças, valores, hábitos e normas tem peso maior.

Essa discussão coloca o docente como ponto central de uma organização de ensino, seja ela militar ou não, e para isso, o ponto de partida é conhecer a sua identidade.

#### **2.2.4 O ENSINO NA ORGANIZAÇÃO MILITAR PESQUISADA**

A escola pesquisada faz parte das escolas militares da Aeronáutica previstas na Lei nº 12.464, que dispõe sobre o ensino na Aeronáutica. Com base nos valores militares, ela qualifica recursos humanos a fim de atender às demandas de pessoal técnico especializado para a consecução de sua finalidade institucional e constitucional, preparando-os para as atividades típicas do profissional da guerra. Como promotora de um ensino técnico de nível médio, proporciona nesse nível, a necessária qualificação do pessoal para o desempenho das funções previstas na estrutura organizacional do Comando da Aeronáutica.

Somam-se a isso os requisitos presentes no Art. 20, item XVIII, parágrafo 1º da Lei nº 12.464, de 4 de agosto de 2011, que dispõe sobre o ensino na Aeronáutica, para o ingresso na Aeronáutica e habilitação à matrícula. Esses requisitos deverão atender

às peculiaridades da formação militar, tal como a dedicação integral às atividades de treinamento e de serviço, bem como estar em consonância com a higidez física, com a ergonomia e a estabilidade emocional do militar-discente para o emprego de armamentos e a operação de equipamentos de uso militar, com o desempenho padronizado para deslocamentos armados ou equipados, com as necessidades de logística da Força, com o alcance dos padrões exigidos durante os períodos de instruções e de treinamentos e com as necessidades de pessoal da Aeronáutica (BRASIL, 2011).

Essas características do militar também moldam o ensino da escola pesquisada, pois o que se espera é a adequação desse profissional por meio da manipulação e controle de seus comportamentos (BAQUIM, 2008).

O ensino da escola pesquisada apoia-se também no entendimento sobre a ética militar trazida no Plano de Desenvolvimento Estratégico do Ensino da Aeronáutica (PDEE). Esse documento estratégico aponta que a ética militar está amparada em tradições milenares, que visam à formação e ao fortalecimento de valores, virtudes e princípios militares. Tem-se no disposto no item VI do Art. 28 do Estatuto dos Militares uma consonância desse entendimento, tal item estabelece como um dos preceitos da ética militar o zelo pelo preparo próprio, moral, intelectual e físico (BRASIL, 2019).

O espírito militar guiado pela ética militar, nos termos apresentados acima, fazem com que a vida intelectual (SERTILLANGES, 2010) seja vista como parte imprescindível do ensino militar nessa escola. O discente, ao perseguir tal propósito, promove a consciência de si, respeitando as suas características e empreendendo seus esforços para o maior domínio no que se propôs ser especialista.

A ética militar impõe um comportamento esperado, nesse sentido Falcão (1996) aponta a mudança de comportamento se dá quando se reforçam os comportamentos desejados em detrimento dos indesejados. O uso de estímulos para a promoção de comportamentos que atendem à ética militar é adotado pela escola.

Reforça-se também que a complexa realidade laboral desse profissional encontrada por meio dos cenários de atuação da FAB presentes na Estratégia Nacional de Defesa (END) fazem com que esse militar precise dominar tecnologias e demonstrar na prática a flexibilidade necessária para o exercício de sua profissão dentro das características do território brasileiro.

Isso implica em uma qualificação efetiva e intencional, a qual exige um pluralismo pedagógico, visto que, diante de cada propósito se busca a concepção pedagógica adequada. Nesse sentido, o pluralismo pedagógico permite atender às diversas demandas e peculiaridades da Força Aérea relacionadas ao ensino militar (BRASIL, 2019).

Toda essa preocupação em modelar o comportamento humano, conforme Libâneo (1994), fazem parte do contexto do tecnicismo pedagógico. Neste contexto os objetivos instrucionais operacionalizados devem ser bem especificados, deve existir uma avaliação diagnóstica para estabelecer estratégias a fim de se atingir os objetivos estabelecidos e devem ser realizadas diversas avaliações para se garantir o pleno êxito dos objetivos.

Libâneo (1994) esclarece ainda que no tecnicismo pedagógico os conteúdos devem estar alinhados com toda a lógica e racionalidade dos documentos de ensino, que no caso da escola pesquisada está pautado na taxonomia de Bloom (BLOOM et al, 1956) que, segundo Ferraz e Belhot (2010) “tem, explicitamente, como objetivo ajudar no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem”.

Guiando-se pela complexidade da realidade, a escola, além da taxonomia mencionada acima, também tem como referência para a organização de suas atividades educacionais o contínuo da aprendizagem proposto por Green (1971).

De um lado desse contínuo da aprendizagem existem o condicionamento e o treinamento, onde ambos buscam mais a mudança de comportamento do que de conhecimento. No entanto, no treinamento se percebe mais a expressão das capacidades intelectivas do que no condicionamento.

Do outro lado do contínuo da aprendizagem estão a instrução e a doutrina, onde ambos visam mais à mudança de conhecimento do que de comportamento, porém na instrução existe a conversa, a exposição de razões, evidências, argumentos entre outros fatores semelhantes. A doutrina, por sua vez, almeja a resposta certa, sem se ater à investigação e à discussão das razões (GREEN 1971).

Diante de todo esse contexto, conforme Mizukami (1986), é responsabilidade do docente assegurar que o aluno mude seu comportamento, pois ensinar se relaciona com o complexo planejamento realizado para que tudo funcione da maneira mais adequada possível. Em outras palavras, parece existir uma centralidade na atuação docente que emana para todos os demais aspectos do ensino, e, na escola pesquisada, foi possível verificar que a forma como a escola se organiza possui paralelo com a atuação dos instrutores. A objetividade das ações, explicitada nos documentos de ensino dessa escola, parece requerer uma atuação docente mais prática, que simplesmente cumpra o objetivo determinado.

Tardif (2005) afirma que o trabalho docente também pode ser descrito e analisado em função de como ele é vivenciado e significado pelo e para o professor. O que pode ser visualizado de duas formas distintas: como processo de aprendizagem espontânea que permite ao professor adquirir certezas em relação a sua prática, crenças e hábitos cuja pertinência advém da repetição de situações e fatos; e, intensidade e significação das situações vividas pelo indivíduo. Para o autor, a vivência da profissão, de maneira bem ou mal sucedida, além de constituir uma experiência individual é também uma categoria social por meio da qual se define a coletividade.

Considerando o que Mizukami (1986) e Tardif (2005) apontam, isto é, que a atuação dos instrutores determina muitas características do funcionamento da escola, foi possível perceber pelo pesquisador que, apesar de constarem as teorias mencionadas nos documentos, foi observado que a forma como os instrutores se identificam possui grande peso na definição das atividades docentes que ocorrem no dia a dia da escola pesquisada.

Os instrutores compõem o corpo docente desta escola, conforme o Art. 33 da Lei nº 12.464, de 4 de agosto de 2011, Lei de Ensino da Aeronáutica. Esses instrutores, a fim de atender a qualificação necessária, realizam o Curso de Preparação de Instrutores (CPI) na própria escola militar.

O CPI consiste em um curso com duração de 32 dias no qual são apresentadas aos futuros instrutores as características do ensino militar na Aeronáutica, seu planejamento, as principais técnicas de ensino e os documentos utilizados pela gestão pedagógica. Além disso, esse curso apresenta técnicas para uma aula expositiva com aulas práticas de uso de plataforma e recursos audiovisuais. A realização do CPI não é obrigatória para o exercício da docência na escola pesquisada.

Após a apresentação na escola, os instrutores envolvem-se com as atividades docentes, eles deparam com uma rotina de 8 tempos diários, com duração de 45 minutos cada, na qual realizam as instruções programadas a partir das cargas horárias estabelecidas nos Currículos Mínimos (CM) e nos Planos de Unidades Didáticas (PUD), os quais trazem também os objetivos educacionais que cada disciplina deverá atingir.

O Currículo Mínimo é o documento, aprovado pela Diretoria de Ensino da Aeronáutica, que traz o quadro de disciplinas a serem cursadas pelos discentes. As disciplinas são distribuídas em 3 campos, o campo geral, com disciplinas da educação básica, o campo técnico especializado e o campo militar. Além disso, nesse documento é estabelecido o objetivo geral e os objetivos específicos do curso, os meios de ingresso, o perfil do aluno e a duração do curso. Existe também o desdobramento das disciplinas onde são estabelecidos os objetivos que cada disciplina deverá buscar.

Os quadros 5 e 6 trazem um exemplo do quadro de disciplinas e seu desdobramento.

Quadro 5 – Exemplo de Quadro de disciplinas para o Curso de Formação de Sargentos na especialidade de Comunicações

ÁREA	DISCIPLINAS	CH INST	CH AVAL	CH TOTAL
<b>CAMPO MILITAR</b>				
<b>CIÊNCIAS MILITARES</b>	ARMAMENTO, MUNIÇÃO E TIRO	20	4	24
	PRÁTICA DE TIRO I	5	10	15

	ATIVIDADES DE CAMPANHA	43	0	43
	DOCTRINA I	10	0	10
	HINOS E CANÇÕES	10	0	10
	ORDEM UNIDA I	80	0	80
	LEGISLAÇÃO MILITAR I	57	9	66
	LEGISLAÇÃO MILITAR II	8	0	8
	INTELIGÊNCIA I	2	0	2
<b>CIÊNCIAS AERONÁUTICAS</b>	HISTÓRIA DA AERONÁUTICA	2	0	2
<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>	TREINAMENTO FÍSICO I	60	10	70
<b>CIÊNCIAS MILITARES</b>	ÉTICA PROFISSIONAL MILITAR I	5	0	5
	DOCTRINA II	10	0	10
	ORDEM UNIDA II	20	10	30
	LEGISLAÇÃO MILITAR III	26	4	30
	INTELIGÊNCIA II	2	0	2
<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>	TREINAMENTO FÍSICO II	49	10	59
<b>CIÊNCIAS MILITARES</b>	PRÁTICA DE TIRO II	2	5	7
	ORDEM UNIDA III	30	0	30
	ÉTICA PROFISSIONAL MILITAR II	5	0	5
	DOCTRINA III	6	0	6
	LEGISLAÇÃO MILITAR IV	13	0	13
<b>CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS</b>	LIDERANÇA	9	0	9
<b>CIÊNCIAS MILITARES</b>	INTELIGÊNCIA III	3	0	3
<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>	TREINAMENTO FÍSICO III	53	10	63
<b>CIÊNCIAS MILITARES</b>	ÉTICA PROFISSIONAL MILITAR III	10	0	10
<b>CIÊNCIAS MILITARES</b>	DOCTRINA IV	12	0	12
	ORDEM UNIDA IV	20	0	20
	INTELIGÊNCIA IV	6	0	6
	ATIVIDADES MILITARES	8	0	8
	PUBLICAÇÕES DO MINISTÉRIO DA DEFESA	5	0	5
<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>	TREINAMENTO FÍSICO IV	30	10	40
<b>TOTAL CH CAMPO MILITAR</b>		<b>621</b>	<b>82</b>	<b>703</b>

<b>CAMPO GERAL</b>				
<b>LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES</b>	LÍNGUA INGLESA I	47	3	50
	LÍNGUA PORTUGUESA I	47	3	50
	LÍNGUA INGLESA II	47	3	50
	LÍNGUA PORTUGUESA II	42	3	45
	LÍNGUA INGLESA III	47	3	50
	LÍNGUA INGLESA IV	47	3	50
<b>CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA</b>	MATEMÁTICA BÁSICA	18	4	22
<b>TOTAL CH CAMPO GERAL</b>		<b>295</b>	<b>22</b>	<b>317</b>
<b>CAMPO TÉCNICO ESPECIALIZADO</b>				
<b>CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA</b>	INFORMÁTICA APLICADA ÀS TELECOMUNICAÇÕES	22	3	25
	PRINCÍPIOS DE ELETRICIDADE E ELETROMAGNETISMO	52	9	61
<b>ENGENHARIAS</b>	PRINCÍPIO DE ONDULATÓRIA E RADIOPROPAGAÇÃO	44	09	53
<b>ENGENHARIAS</b>	AVIÔNICOS I	48	4	52
	ELETRICIDADE BÁSICA	52	3	55
	FUNDAMENTOS DE ELETRÔNICA ANALÓGICA	48	4	52
	FUNDAMENTOS DE ELETRÔNICA DIGITAL	46	4	50
	SISTEMAS DE TELECOMUNICAÇÕES	73	4	77
	REDES DE COMUNICAÇÃO DE DADOS	99	5	104
	AVIÔNICOS II	90	6	96
<b>CIÊNCIAS AERONÁUTICAS</b>	METEOROLOGIA AERONÁUTICA	41	4	45
	NAVEGAÇÃO AÉREA	74	11	85
	TRÁFEGO AÉREO	35	4	39
	PROCEDIMENTOS DE TELECOMUNICAÇÕES	52	3	55
	PRÁTICA DE PROTEÇÃO AO VOO	51	4	55
	PRÁTICA DE INFORMAÇÃO DE VOO	91	5	96
	AERÓDROMOS	16	4	20
	BÁSICO INFORMAÇÕES AERONÁUTICA	39	4	43
<b>LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES</b>	TÉCNICAS DE BRIEFING E DEBRIEFING	15	19	34



<b>CIÊNCIAS MILITARES</b>	PROCEDIMENTOS DE TELECOMUNICAÇÕES AEROTÁTICAS	25	0	25
	ATIVIDADES DE MANUTENÇÃO ORGÂNICA	95	6	101
	FUNDAMENTOS DE GUERRA ELETRÔNICA	50	6	56
	FUNDAMENTOS DE BUSCA E SALVAMENTO	30	4	34
<b>CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA</b>	FUNDAMENTOS DA SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO	39	3	42
<b>TOTAL CH CAMPO TÉCNICO ESPECIALIZADO</b>		<b>1201</b>	<b>154</b>	<b>1355</b>
<b>TOTAL CH REAL</b>				<b>2375</b>
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>				<b>160</b>
<b>ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES FLEXIBILIDADE</b>				<b>117</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>				<b>2652</b>

Fonte: ICA 37-56/2020

Quadro 6 – Exemplo de desdobramento de disciplinas para o Curso de Formação de Sargentos na especialidade de Comunicações

<b>CAMPO:</b> MILITAR	<b>ÁREA:</b> CIÊNCIAS MILITARES		
<b>DISCIPLINA:</b> DOCTRINA I			
<b>CH INST:</b> 20	<b>CH AVAL:</b> 0	<b>CH TOTAL:</b> 20	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA DISCIPLINA:</b>			
a) atentar para as especificidades que caracterizam a profissão militar (Ac); e			
a) descrever os princípios da organização e funcionamento da profissão militar (Va).			
<b>EMENTA:</b>			
1) Temas Doutrinários I			
<hr/>			
<b>CAMPO:</b> TÉCNICO ESPECIALIZADO	<b>ÁREA:</b> CIÊNCIAS AERONÁUTICAS		
<b>DISCIPLINA:</b> TRÁFEGO AÉREO			
<b>CH INST:</b> 35	<b>CH AVAL:</b> 4	<b>CH TOTAL:</b> 39	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>			
a) explicar a estrutura do espaço aéreo brasileiro e suas regras de tráfego aéreo (Cp);			
b) identificar os termos e abreviaturas afetas à legislação de proteção ao voo (Cn);			
c) compreender as regras de tráfego aéreo em vigor (Cp).			
<b>EMENTA:</b>			

1) Introdução às Regras de tráfego aéreo.
---

Fonte: ICA 37-56/2020

O PUD é o documento que desdobra o currículo mínimo e traz os objetivos operacionalizados para cada subunidade de cada ementa descrita no currículo. Ele é aprovado pela própria escola e permite certa autonomia na definição de metodologias e na organização didática dos assuntos a serem trabalhados pelos instrutores em sala de aula. Tanto os objetivos do currículo quanto os deste plano tem como base os níveis de aprendizagem e taxonomia de Bloom (BLOOM et al, 1956). Além disso, esse documento estabelece a técnica a ser utilizada em sala de aula, além do relacionamento entre as disciplinas e demais recomendações metodológicas. O quadro 7 traz um exemplo de um Plano de unidades Didáticas.

Quadro 7 – Exemplo de Plano de Unidades Didáticas para o Curso de Formação de Sargentos na especialidade de Comunicações

<b>SÉRIE:</b>	3 <sup>a</sup>	<b>Nº:</b>	19
<b>CAMPO:</b>	TÉCNICO ESPECIALIZADO	<b>ÁREA:</b>	CIÊNCIAS AERONÁUTICAS
<b>DISCIPLINA:</b>	TRÁFEGO AÉREO		
<b>CH INST:</b>	35	<b>CH AVAL:</b>	4
<b>CH TOTAL:</b>	39		
<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA:</b>			
a) explicar a estrutura do espaço aéreo brasileiro e suas regras de tráfego aéreo (Cp);			
a) identificar os termos e abreviaturas afetas à legislação de proteção ao voo (Cn);			
b) compreender as regras de tráfego aéreo em vigor (Cp).			
<b>EMENTA:</b>			
1) Introdução às Regras de tráfego aéreo.			
<b>UNIDADES DIDÁTICAS</b>			
<b>UNIDADE</b>	<b>1. INTRODUÇÃO ÀS REGRAS DE TRÁFEGO AÉREO.</b>		<b>CH:</b> 35
<b>OBJETIVOS DA UNIDADE:</b>			
a) identificar a estrutura e as atividades de responsabilidade do SISCEAB (Cp);			
c) interpretar as regras de tráfego aéreo para aplicação no serviço operacional (Cp); e			
d) apresentar os procedimentos radiotelefônicos empregado no AFIS (Cp).			

SUBUNIDADES	OBJETIVOS OPERACIONALIZADOS:	TEC	CH
1. ESPAÇO AÉREO BRASILEIRO	<p>a) descrever a composição e as atribuições dos principais órgãos do SISCEAB (Cn);</p> <p>e) enunciar a origem e a estrutura da OACI (Cn);</p> <p>f) identificar os principais documentos da OACI (Cn);</p> <p>g) descrever a estrutura do espaço aéreo brasileiro (Cn);</p> <p>h) identificar os limites do espaço aéreo brasileiro (Cn);</p> <p>i) descrever os tipos de espaços aéreos controlados e suas principais características (Cn);</p> <p>j) descrever os tipos de espaços aéreos condicionados e suas principais características (Cn);</p> <p>k) diferenciar espaço aéreo controlado de espaço aéreo condicionado (Cp); e</p> <p>l) descrever o traçado e as dimensões das aerovias (Cn).</p>	AE -	7 -
1. SERVIÇOS DE TRÁFEGO AÉREO	<p>a) descrever as características gerais dos serviços de tráfego aéreo (ATS – <i>Air Traffic Services</i>) (Cn);</p> <p>m) relacionar os órgãos que prestam os serviços de tráfego (Cn);</p> <p>n) identificar as áreas de jurisdição dos órgãos ATS (Cn);</p> <p>o) expressar a necessidade de coordenação no ATS (Cp);</p> <p>p) relacionar os tipos de informações prestadas às aeronaves pelos órgãos ATS (Cn);</p> <p>q) explicar os serviços de tráfego aéreo prestados de acordo com a classificação do espaço aéreo (Cp);</p> <p>r) descrever os serviços de informação de voo e alerta (Cn);</p> <p>s) descrever a evolução de uma situação de emergência aeronáutica (Cp);</p> <p>t) diferenciar as três fases de emergência aeronáutica (Cp);</p> <p>u) descrever o Serviço Automático de Informação Terminal (ATIS – <i>Automatic Terminal Information Service</i>) (Cn);</p> <p>v) identificar o alfabeto fonético (Ap);</p> <p>w) identificar os procedimentos de operação em radiofonia no AFIS (Ap); e</p> <p>x) identificar a fraseologia empregada no ATS (Cp).</p>	AE -	9 -
2. REGRAS DE VOO	<p>a) interpretar as regras de voo visuais, por instrumentos e as regras gerais de voo, aplicadas em território nacional (Cn);</p> <p>y) identificar as normas gerais para proteção de propriedades (Cn);</p>	AE -	18 -

	z) identificar as condições gerais para realização de voos VFR e IFR (Cn); aa) enunciar as regras para o voo VFR e IFR (Cn); bb) descrever os itens constantes das tabelas de níveis de cruzeiro VFR e IFR (Cn); e cc) interpretar as regras de operações especiais de voo relativos a voo acrobático, pulverização, lançamento de paraquedas e reboque (Cn).				
3. CNS/ATM	a) conceituar o CNS/ATM (Cn); e dd) descrever a aplicação do CNS/ATM, no Brasil (Cn).	AE	-	1	-

Fonte: ICA 37-56/2020

O tecnicismo evidenciado pela estrutura dos documentos da escola pesquisada possui características bem próximas ao que Araújo (2011) apresenta em seus estudos. Nesse tipo de tecnicismo, os documentos estão recheados de verbos que devem ser constantemente adequados para explicitar os objetivos educacionais pretendidos. Além disso, a programação das instruções, seu controle e a obrigatoriedade de todo processo avaliativo fortalecem o pensamento do tecnicismo pedagógico presente nos documentos da escola pesquisada.

No entanto, o espírito militar (CASTRO, 1963) desenvolvido na escola possui um alicerce na relação indissociável apresentada por Tardiff (2014) entre algo que se sabe (teórico) e algo que se faz (prático), não há uma divisão, tampouco um apego cego pelo cumprimento sistemático de um a um dos objetivos operacionalizados, mas uma espécie de mistura de talento pessoal, intuição, experiência, hábito, bom senso e habilidades confirmadas pelo uso.

As 17 especialidades do Curso de Formação de Sargentos (CFS) e as 11 especialidades do Estágio de Adaptação à Graduação de Sargento (EAGS) possuem diversas aulas teóricas e práticas, típicas de um ensino técnico mais voltado para competências (PERRENOUD, 1999)

Conhecendo as características do profissional militar, das organizações militares, do ensino técnico e do ensino técnico militar ofertado pela escola pesquisada fica mais tangível o trabalho pretendido por esta pesquisa.

### 2.2.5 CONCEITOS SOBRE IDENTIDADE

A análise pretendida nesse estudo passa pela compreensão da identidade, por isso compreendê-la se torna fundamental para as etapas a serem realizadas. Sobre identidade, recorreremos, inicialmente, ao estudo de Candau (2018), o qual aponta que a noção de identidade passa inevitavelmente pela noção de memória, para esse autor esses aspectos são ambíguos no campo das ciências sociais, enquanto a identidade se refere a um estado, memória é sua faculdade. A partir daqui é possível verificar que não basta tratar a identidade sem que seja também abordada a memória para a sua compreensão.

A memória para Candau (2018) é a faculdade que os indivíduos isentos de determinados casos patológicos, apresentam. Essa faculdade parte de uma complexa organização neurobiológica, a qual se manifesta e pode ser compreendida a partir de uma taxonomia própria. Primeiro tem a memória de baixo nível ou protomemória a qual se relaciona com a memória-hábito de Bergson (2010), depois vem a memória de alto nível que se relaciona às recordações ou reconhecimento, e, por fim, a metamemória, isto é, a maneira como os indivíduos veem e falam de sua própria memória.

O presente estudo corrobora com o posicionamento de Candau (2018) ao relacionar a memória e identidade, por isso, a partir dos relatos dos instrutores pesquisados foram identificadas memórias mais profundas que exigiram uma recordação, e memórias que se encontravam no hábito profissional a fim de se compreender tal identidade.

Ao tratar de identidade é possível também tomar o conceito de mesmidade utilizado por Ricoeur (2007), isto é, uma propriedade da identidade individual, da relação do indivíduo consigo mesmo. A identidade ao ser percebida por essa característica não permite a ambiguidade, mas se baseia na alteridade e se afirma diante da presença do outro (que não o mesmo). A noção da mesmidade leva a um segundo aspecto da identidade, conforme aponta Ricoeur (2007), é a existência de algo idêntico que permanece ao longo do tempo (aspecto temporal). Esse raciocínio é adotado por Locke (1999) nas ciências jurídicas, pois é sobre a possibilidade de uma identidade pessoal como consciência ao longo do tempo que reconhece as suas ações no passado (sem ambiguidades) que se abrem as possibilidades da imputação de responsabilidade, méritos e culpa. Cabe apontar que essa imutabilidade ao longo do tempo e sua consequente abertura para o direito não permite, no

entendimento de Locke (1999), a constituição da identidade por outros meios senão pela própria individualidade da pessoa.

A questão temporal na identidade trabalhada por Ricoeur (2007) leva a uma referência ao que ele chama de um “passado ausente”, no entanto essa percepção temporal pode ser contraposta tomando os estudos de Bergson (2010) segundo ele:

O que chamo meu presente é minha atitude em face do futuro imediato, é minha ação iminente. Meu presente é portanto efetivamente sensório-motor. De meu passado, apenas torna-se imagem, e portanto sensação ao menos nascente, o que é capaz de colaborar com essa ação, de inserir-se nessa atitude, em uma palavra, de tornar-se útil; mas, tão logo se transforma em imagem, o passado deixa o estado de lembrança pura e se confunde com uma certa parte de meu presente. A lembrança atualizada em imagem difere assim profundamente dessa lembrança pura. A imagem é um estado presente, e só pode participar do passado através da lembrança da qual ela saiu. A lembrança, ao contrário, impotente enquanto permanece inútil, não se mistura com a sensação e não se vincula ao presente, sendo portanto inextensiva. Essa impotência radical da lembrança pura nos ajudará a compreender precisamente de que modo ela se conserva em estado latente (BERGSON, 2010, p.164).

A ausência da noção de latência em Ricoeur (2007) leva a desconsiderar a radicalidade da lembrança para esse autor, o que culmina na impossibilidade da continuidade da identidade, ou seja, ela aparece e desaparece. A mesmidade, assim como a não continuidade da identidade que aparecem nos trabalhos de Ricoeur (2007) abrem uma discussão da problemática da identidade sob o olhar da antropologia.

O conceito abordado de identidade, adotado pelas ciências jurídicas, a partir da relação do indivíduo consigo mesmo, é interrogado pela antropologia, a qual aponta diversas limitações a ele “embora importe observar que essa definição de identidade pessoal, aproxima, antropologicamente, dos significados de indivíduo, entendido como pessoa ocidental moderna, dotada de unicidade em termos físicos e interioridade psicológica” (VALLE, 2012). Segundo esse mesmo autor, na antropologia existe a problemática da continuidade ou não da identidade e, nesse sentido, o entendimento de que a identidade é constituída nas complexas interações que se engendram socialmente, porém orientadas por princípios e esquemas simbólicos de percepção e classificação sociais.

Além dessa visão da antropologia que estabelece a constituição social da identidade, observa-se também a consideração que Valle (2012) faz sobre a relação da identidade com a memória. As memórias possibilitam o fortalecimento das identidades, elas participam do processo de interação e o fazem por meio da expressão narrativa. Esse

aspecto, o do uso da linguagem para atribuir à identidade uma memória se relaciona com o posicionamento de Ricoeur (2007), ele utiliza a frase de Aristóteles “A memória é do passado” para apontar que seu resgate, pois está no passado, é feito por meio da linguagem comum, enquanto que a percepção (não mais memória) está no presente. A memória se torna ponto chave na possibilidade da identidade. As considerações feitas, seja pelo esforço de Ricoeur (2007) na não continuidade da identidade e da memória enquanto algo do passado ou de Bergson (2010) na possibilidade da latência da memória e sua continuidade na promoção de uma identidade, levam a inferir que “sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece” (CANDAUI, 2018, p.60).

A importância da memória apresentada acima aponta para a relevância de se verificar nas histórias contadas pelos instrutores as lembranças que eles mantêm de eventos em seu ambiente de trabalho que possuem relação com sua identidade, além disso percebe-se a necessidade de trabalhar as questões que envolvem a memória como fundamento para investigação da identidade dos instrutores.

Além da relação entre memória e identidade, outro aspecto a ser investigado envolve a expressão narrativa da identidade apontada por Valle (2012), a qual pode ser encontrada nos trabalhos de Proust (2006), esse autor também trabalha a mesma inferência que Ricoeur (2007) teve sobre a postura de Locke (1999), qual seja, ao considerar a memória como garantia exclusiva da identidade poderiam existir casos em que mais de uma identidade ocorresse em um mesmo indivíduo. Diante disso, Proust (2006) coloca o conceito de “memória involuntária” como sendo o mecanismo para acessar os “eus” possíveis do passado de um mesmo indivíduo. Abre-se, no entendimento desse autor, a dinâmica da recriação das sensações e das experiências por meio de uma reconstrução narrativa das identidades, e assim, garantindo-lhes sentido de unidade. Essa reconstrução baseia-se não em uma memória voluntária norteadada pela razão, mas pela involuntária conduzida pelas sensações e sentimentos o que torna o momento de revivê-las bastante intenso.

Ainda na perspectiva da expressão narrativa temos nos trabalhos de Taylor (1996), a incorporação de um espaço e tempo limitados adquiridos pela linguagem e socialização sobre os quais se faz o uso de uma dialética entre passado e presente. A incorporação desse espaço e tempo dotam de sentido a vida da pessoa permitindo a realização de sua própria

identidade. Sendo assim, tem-se que “até onde podemos ver, determinamos o que somos para o que nos tornamos, pois a narração de como chegamos lá [...] dando sentido à minha situação atual [...] requer uma compreensão narrativa da minha vida, uma percepção do que eu passei a ser para dar a narrativa” (TAYLOR, 1996, p.65, tradução do autor).

Assim como Proust (2006) e Taylor (1996), Ricoeur (2000) explora a expressão narrativa ao considerar que “o conhecimento de si próprio é uma interpretação, a interpretação de si próprio, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada” (RICOEUR, 2000, p. 2). Com isso, abre-se a possibilidade da fuga da exclusividade da constituição da identidade pela individualidade da pessoa como apontava a formulação teórica de Locke (1999), inserindo a expressão narrativa por meio do uso de signos e símbolos, isto é, tem-se aqui o uso do âmbito público na investigação da identidade individual.

Uma maneira de compreender o âmbito público é a possibilidade de ele ser entendido como a coletividade ao contrapor-se a individualidade, dessa maneira, apoiado nos estudos de Halbwachs (2003), temos que a memória individual só é possível com o uso das palavras e ideias emprestadas do contexto em que a pessoa vive. Esse autor acrescenta ainda que somos tentados a acreditar que somos nós quem elaboramos todas nossas reflexões, sem perceber que estamos em uníssono com os outros, o que dificultaria apontar a origem de nossas reflexões. Ao apontar essa dificuldade ele introduz o conceito de memória coletiva ao considerar que

[...] talvez seja possível admitir que um número enorme de lembranças reapareça porque os outros nos fazem recordá-las; também há de convir que, mesmo não estando esses outros materialmente presentes, se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos agora no momento em que recordamos, do ponto de vista desse grupo. (HALBWACHS, 2003, p.41).

A noção da participação de outros (coletividade) na constituição da identidade também está presente nos estudos de Ciampa (1987), a compreensão de identidade por esse autor é descrita como um resultado parcial “da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos” (FARIA; SOUZA, 2011). É colocado aqui outros meios de interação da pessoa na construção de sua identidade, o que lhe concede um dinamismo específico. Ao movimento vinculado a esse dinamismo, conforme descreve Faria e Souza (2011) pode-se vislumbrar a construção de uma “personagem” atuante, a



qual não se limita a uma única forma, mas apresenta-se em um número equivalente às identidades que ela permite produzir. A identidade torna-se “metamorfose”, no sentido de continuamente articular igualdades e diferenças (em seus diversos meios de interação), repondo-se sem, no entanto, perder-se em um movimento inconstante.

Ainda apoiado nos estudos de Faria e Souza (2011), é possível ver que Dubar (1997) observa o movimento de construção e reconstrução da identidade, por meio de realizações de atividades, porém imerso em um panorama de incertezas e durabilidades variadas, assemelhando ao dinamismo visto por Ciampa (1987) na construção da identidade e a necessária atuação da “personagem” nesse processo. Além das incertezas e variações na duração, outro aspecto da identidade apresentado por Dubar (1997) é a condição de ser inseparável a identidade para si da identidade para o outro, ambas são correlatas, no entanto, conforme aponta Faria e Souza (2011) as várias identidades que assumimos é resultado da tensão entre a identidade para si, isto é, o desejo do sujeito – seu caráter biográfico – portanto subjetivo (pertença), com a identidade para o outro, isto é, o que esperam do sujeito – seu caráter relacional – portanto objetivo (atribuição). Dessa forma, o processo se dá de maneira dialética, e sendo assim na realização de atividades, inevitavelmente, por meio da socialização.

Outro autor que relaciona a identidade com a ação é Bauman (2005). Tomando novamente os estudos de Faria e Souza (2011) tem-se em Bauman (2005) que a identidade é o “eu postulado” que se faz necessário somente diante de uma comunidade com pluralidade de ideias, impondo assim a necessidade de “autodeterminação”. Nesse sentido a identidade não é dada (descoberta), mas inventada e construída por meio de um esforço pessoal, essa identidade então deixa de absorver o coletivo e passa a objetivar o individual. É devido à ausência desses “padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar, que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, que estão cada vez mais em falta” (BAUMAN, 2001, p.7), que a individualização é possível, visto que ao se dissolver a solidez da sociedade, então na modernidade líquida, tem-se a liberdade necessária para a formação da identidade por meio do esforço pessoal.

Os estudos apresentados acima mostram a identidade sendo operada como expressão narrativa e com isso a articulação entre subjetividade e objetividade no que se refere aos símbolos e outros tipos materiais de linguagem. Assim, ao investigar a

identidade dos instrutores militares por meio de sua história oral foram analisadas suas narrativas e a partir delas o efeito que a linguagem e outros aspectos objetivos exerciam sobre a identidade.

Além de trabalhar a identidade a partir da narrativa e das interações sociais faz-se necessário apresentar um conceito de identidade na modernidade. Sobre essa questão, Bauman (2005) aponta algumas relações da identidade na sociedade moderna, para ele falar de identidade requer falar sobre a ruína do Estado de bem-estar e o consequente “crescimento da sensação de insegurança, com a ‘corrosão do caráter’ que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho têm provocado na sociedade” (BAUMAN, 2005, p.11).

Bauman (2005) trabalha a identidade colocando-a na modernidade, o que Hall (2003) também busca em seus estudos. Hall (2003) apresenta três concepções de identidade a fim de contextualizar suas ideias. A primeira identidade relaciona-se com o sujeito do Iluminismo, a qual baseava-se em um núcleo individual centrado na razão, consciência e ação. Esta aproximasse ao conceito de identidade apresentado por Locke (1999) no que se refere a exclusividade da interioridade pessoal na construção de sua identidade.

A segunda identidade é colocada por Hall (2003) como aquela ligada ao sujeito sociológico, onde o ‘núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava’ (HALL, 2003, p.11). Assim, a visão geral para a construção da identidade tornou-se na premissa da necessidade de interação entre o eu e a sociedade, a qual modifica aquele núcleo individual num processo dialogado, fazendo com que ao mesmo tempo que se subjetiva os significados culturais, objetiva-se os ambientes sociais e culturais a que se pertence em uma relação de reciprocidade.

A terceira identidade apresentada por Hall (2003) é aquela do sujeito pós-moderno. Essa identidade reflete a consequência do caráter variável, provisório e problemático da identidade experimentada pelo sujeito sociológico, assim aquele sujeito com uma identidade estável “está se tornando fragmentado; composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.” (HALL, 2003, p.12).

Os trabalhos de Hall (2003) apontam para o processo de “globalização” como intensificador da fragmentação da identidade do sujeito pós-moderno, pois na sociedade

moderna (globalizada) têm-se a mudança constante e a intensa reflexão de vida como marcas que a distingue das outras sociedades, permitindo uma abertura para a desestabilização das identidades. Cabe apontar que essa visão de desestabilização apresentada por esse autor, no entanto, oportuniza o desenvolvimento de novos sujeitos.

Os tempos de globalização causam distúrbios identitários também no entendimento de Agier (2001) para ele se de um lado tem-se o acesso a vários locais e identidades, por outro, a rápida circulação de informações acarreta a dissociação entre lugares e culturas. Esse autor aponta algumas soluções no estudo das identidades, para ele as investigações identitárias deve considerar não só o contexto, mas a maneira como estes incorporaram-se aos objetos em estudo. Essa preocupação, segundo Agier (2001) se deve devido aos diversos atores, autores, profissionais das empresas culturais e identitárias que estão envolvidos no contexto social. Esse autor indica que atualmente

[...] imagens e noções circulam assim de maneira mais rápida e maciça do que nunca, graças a suportes (jornais, telecomunicações, cartazes, painéis, telas de todos os tipos) acessíveis por toda parte, mesmo se, obviamente com graus de penetração diversos. Desse modo, difundida ao infinito, uma imagem extremamente simplificada e rasa do mundo tende a substituir a experiência pessoal e social das realidades dos outros. [...] a própria criação cultural é tomada por uma tensão do mesmo tipo: ela consiste em colocar em relação, por um lado, imaginários locais que devem sempre acomodar a densidade dos lugares, de suas sociabilidades, de suas memórias, e, por outro, as técnicas, os conjuntos de imagens e discursos da rede global que, por sua vez, circulam praticamente sem obstáculo, despojados de todo enraizamento histórico (AGIER, 2001, p.18).

Assim, segundo esse autor, está aprofundada a problemática das identidades em um mundo globalizado, permeado por atores diversos que atuam no contexto do sujeito. Ele mostra que as estratégias identitárias existentes na globalização buscam uma simplificação de ideias, para ele isso se dá por meio de “dualismos facilmente traduzíveis e assimiláveis à retórica global” (AGIER, 2001, p.27). Como medida para avançar na discussão dentro do cenário apresentado, Agier (2001) coloca a questão do “mínimo de identidade” a ser encontrado, para ele esse mínimo faz os seres humanos dialogar, o que evidencia uma intertextualidade mínima entre as culturas.

Além de Hall (2003) e Agier (2001), Taylor (1996) também trabalha a questão da crise identitária na atualidade. Apoiado nos estudos de Oliveira (2006a) vemos que para Taylor (1996) existe uma instrumentalização do mundo, onde o sujeito descarta o que não provém de seu *self*. Isso se dá, segundo Taylor (1996), por meio de um diálogo (do sujeito

consigo mesmo) a procura do que lhe é original. Esse posicionamento leva a um questionamento inclusive ‘da própria atribuição de sentido para a vida, levando o sujeito simplesmente a espelhar nem mesmo a natureza, mas “isto” que está a sua volta’(OLIVEIRA, 2006a, p.136). A partir então de um *self* que instrumentaliza seus desejos, pois é livre, ao buscar construir o que quer ser, depara-se (na prática) com a impossibilidade dessa empreitada, visto que lhe é necessário obter uma liberdade individual e ao mesmo tempo estabelecer um modelo de como as pessoas devem conviver. Assim estaria posto, conforme apresenta Oliveira (2006a), o mal-estar contemporâneo na perspectiva de Taylor (1996).

Aprofundando um pouco mais a perspectiva de Taylor (1996) sobre o mal-estar contemporâneo, Oliveira (2006a) indica que para aquele autor a expressão narrativa da identidade, ou *selfhood* pressupõe a identidade pessoal, pois se conta a “própria história”, ou não se tem história para ser contada que seja *selfhood*. No entanto, essa “própria história” se dá por meio de uma coautoria, o que implica na interconexão de narrativas. Diante disso, faz-se necessário abordar a questão valorativa que o sujeito, contador de sua história, porém ciente da coautoria da mesma, utiliza em sua narrativa. Nas palavras de Oliveira

A crítica a qualquer pretensão de objetividade valorativa fundada em uma perspectiva sociobiológica seria, do ponto de vista de Taylor, improcedente, pois o argumento de que é impossível uma discussão objetiva sobre valores, por constituírem eles apenas uma projeção subjetiva sobre o real, estaria respaldado, paradoxalmente, na crença inquestionável na objetividade científica, que estabeleceria a validade dessa leitura do ser humano. Admitida a incongruência dessa postulação, Taylor desenvolve a idéia de que a objetividade não é atributo exclusivo do universo “não-humano”. Assim, o bem ou o direito não estão, em princípio, destituídos de objetividade ou realidade. (OLIVEIRA, 2006a, p.139).

Dessa forma, Taylor (1996) coloca em questão o posicionamento ético, sendo este impossível de se desvincular da condição humana e, dessa maneira, de uma discussão acerca de sua identidade, restando somente apontar a forma de dizer o valor disto ou daquilo.

Diante desse cenário de estudos voltados à identidade essa pesquisa buscou investigar, por meio da história oral dos instrutores militares, os aspectos identitários ligados ao sujeito em Locke (1999), Ricoeur (2007; 2010), Proust (2006) percebendo seu vínculo com a memória em Candau (2018), com o tempo em Bergson (2010) e com o espaço em Taylor (1996), apoiando também nos estudos da memória coletiva em

Halbwachs (2003) e na construção social da identidade de estudiosos como Ciampa (1987), Dubar (1997) e Bauman (2005), além de se orientar nos estudos de Agier (2001), Hall (2003) e Taylor (1996) que apontam para uma crise da identidade nos tempos atuais.

Compreender as questões envolvidas com a identidade não esgotam as pretensões desse estudo. É necessário agora estabelecermos um referencial teórico sobre a prática docente. Essa pesquisa investiga o instrutor militar durante sua prática como docente em uma escola militar de ensino técnico, portanto é fundamental que seja estabelecida uma base para aprofundarmos as análises sobre a prática desse profissional em busca de elementos identitários.

### **2.2.6 CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA DA DOCÊNCIA**

Compreender a atuação profissional desses instrutores implica na tomada da perspectiva da atuação docente conforme Sacristán (1999) a coloca. Para ele essa prática ocorre antes mesmo de ser formalizada, ela já existia antes mesmo dos sistemas de educação.

A aproximação da prática educativa com a dinâmica da ação tácita revela uma característica pulsante, isto é, a prática docente é uma ação situada em um tempo e em um local. Segundo Libâneo (2011) a presença do docente permite criar as condições cognitivas e afetivas para a atribuição de significados às informações recebidas pelos alunos. Esse autor demonstra ainda que o valor da aprendizagem é o trabalho que o docente promove ao preparar os alunos para o contato com os significados da cultura e da ciência.

Isto faz com que o contínuo avanço das ciências pressione o docente a promover mudanças em sua atuação profissional para evitar a desmoralização dessa profissão e um crescente mal-estar docente (ESTEVE, 1999).

Assim, partindo da necessidade do docente atuar para realizar as adequações pertinentes, os instrutores militares, como docentes, utilizam o que Sacristán (1999) aponta como um modo de agir desses profissionais. Eles usam seus conhecimentos e experiência não para improvisar, mas para desenvolverem-se em diferentes contextos pedagógicos.

Essa visão se desvincula daquela clássica na qual o docente é visto como artesão de um campo de intervenção em que ele é criador e pertencente (SACRISTÁN, 1999). Essa visão parece mais uma forma de legitimar a profissionalidade do docente do que uma

expressão da sua atuação. Sacristán (1999) esclarece que é utopia pensar uma prática na qual exista reflexão e deliberação para cada passo realizado.

Portanto, a prática docente parece se relacionar bastante com as características de outras profissões, ela não parece ser exclusiva ou ainda reservada somente aos docentes. Por isso, a investigação da atuação docente é fundamental para a compreensão do profissional que a exerce e, nesse sentido, investigar os militares em sua atuação como docentes tornou-se base para esse estudo.

A capacidade do docente estaria então em sua desenvoltura profissional. Essa desenvoltura supõe processos comunicativos (LIBÂNEO, 2011) e, conforme Esteve (1999), exige que o docente seja pedagogo eficaz, cuide do lado psicológico e afetivo dos alunos, participe de seminários, porventura mesmo vigiar materiais, se planejar, além de dominar o assunto que leciona e realizar outras atividades.

Segundo Sacristán (1999) é necessário que os docentes atuem com estratégia. A qualidade profissional deles reside na capacidade que eles possuem em produzir esquemas práticos para colocar em funcionamento os esquemas estratégicos imaginados por eles. Libâneo (2011) aponta também a necessidade em se observar a intencionalidade, sendo ela a dimensão ética e normativa da prática educativa.

Para atender aos desafios apontados acima é necessário ampliar a consciência dos problemas educativos a fim de se evitar o isolamento dos docentes, o conhecimento do docente não deve ser reduzido ao âmbito dos conteúdos acadêmicos (ESTEVE, 1999). A atuação docente para Libâneo (2011) se relaciona também com a capacidade de fazer com que os alunos internalizem instrumentos cognitivos para saber pensar de modo reflexivo. Assim, é fundamental que o docente consiga articular sua capacidade de receber informações com a de produzi-la em busca da autonomia de seus alunos.

Nesse sentido ampliar a atuação docente exige, conforme Libâneo (2011), o domínio da linguagem informacional e dos meios de informação. Esse autor esclarece também que o docente continua exercendo a relação com o aluno mesmo que o uso de tecnologia faça parecer possível a supressão desse profissional. O aumento da complexidade das relações entre o aluno e o docente impõe a esses profissionais a busca pela capacidade de “aprender a pensar e a praticar comunicações midiáticas” (LIBÂNEO, 2011, pg. 71).

A comunicação em sala de aula se dá também por meio da metodologia utilizada pelo instrutor. Conforme Berbel (2011) as metodologias de aprendizagem têm como objetivo incentivar que o discente desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa, desenvolvendo-o como um todo, para que o discente seja capaz de compreender aspectos cognitivos, socioeconômicos, afetivos, políticos e culturais.

Pinto et al. (2013) amplia a discussão sobre as metodologias didáticas ao considerar que as metodologias são caracterizadas como ativas por estarem relacionadas com a aplicação de práticas pedagógicas que buscam envolver os discentes, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem. As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os discentes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade de contrastar e refletir sobre suas práticas, fornecem e recebem *feedback*, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais.

A instrução entre pares (MAZUR, 2015), a aprendizagem baseada em problemas (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018), a aprendizagem baseada em projetos (MATTAR, 2017), o método de exercícios e prática (CORTELAZZO et al, 2018) a coaprendizagem (OKADA; BARROS, 2013) são metodologias ativas que auxiliam em um novo paradigma de comunicação a ser explorado pelo instrutor em sua atuação docente.

O instrutor militar se encontra envolvido nesse contexto de ensino. Esse profissional atua como docente e, portanto, apresenta características que se assemelham às tratadas pelos estudiosos mencionados. No entanto, a atuação docente não se limita a essas características, deve-se considerar também a perspectiva da atuação docente como trabalho.

Essa abordagem se apoia na constatação de Tardif e Lessard (2014) ao pontuarem que no entendimento da docência pelo viés da produção ela, a docência, perde o papel principal, tornando subsidiária na cadeia produtiva visto que o ensino se torna em uma preparação para a “verdadeira vida”, isto é, a vida produtiva. Esse posicionamento coloca o ensino atrás das profissões que realmente trazem produção material para a realidade.

No entanto, ainda partindo do trabalho da docência, esses autores identificam que as profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho” apresentam um crescente *status* nas sociedades modernas, fazendo com que as interações sejam colocadas no centro das atuais discussões, diminuindo com isso o empenho somente nos resultados. Entre essas profissões se destaca a do docente e a conseqüente prática docente em ambiente escolar. Sobre esse ambiente se destaca novamente as interações, que agora denotam não somente a relação entre docente e aluno, mas relações de trabalho, entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.23).

Assim, esses autores consideram o ambiente de trabalho escolar, pontuando que a escola e o ensino nos dias atuais sofrem uma invasão de modelos administrativos, sobrepondo às questões didáticas e impondo um ritmo técnico típico do contexto industrial. Essa invasão industrial decorre muitas vezes da homogeneia econômica de organizações voltadas à gestão produtiva.

Além da questão relacionada ao ambiente escolar e a possibilidade de uma industrialização de suas práticas, a docência sofre com a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores. Estruturado dessa maneira, o ambiente escolar impõe uma série de dificuldades à profissionalização da atuação docente. Segundo Tardif e Lessard (2014) esse ambiente estruturado em classes faz com que os docentes não promovam relações com o exterior, privilegiando suas percepções individuais em detrimento de um trabalho colegiado. Por isso, “a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p.28)

A presente pesquisa se alinha a percepção de Tardif e Lessard (2014) de que todo o trabalho sobre e com seres humanos faz com que o trabalhador veja sua humanidade refletida em seu objeto de trabalho. O profissional não escapa dessa reflexão, ainda que lhe sejam retiradas suas potencialidades materiais, resta-lhe a humanidade que interroga sua ação sobre esse seu “objeto de trabalho”. A atuação profissional sobre esse objeto não se limita a questões objetivas pela simples aplicação da técnica, mas se prolonga para questões complexas da ética e da afetividade, que são inerentes à interação humana. Assim, esse estudo entende também que o docente, dessa maneira o instrutor militar, ao promover o ensino realiza seu trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres



humanos, colocando as interações entre pessoas no centro das discussões da prática docente.

Tardif (2014) ao falar do saber no âmbito das profissões, considera que esse saber se relaciona ao contexto do trabalho. Em sua observação, o “saber do docente” é dele, isto é, do docente por se relacionar com sua identidade e experiência, é imperativo compreender esse saber relacionando-o com o trabalho desses profissionais. Em uma visão bastante próxima a de Tardif (2014), Pimenta (2012) sinaliza que a construção da identidade dos futuros docentes se inicia na mobilização dos saberes da experiência.

Tomando a experiência da atividade docente como ponto de partida para compreendermos o saber docente, vemos ainda em Pimenta (2012) que não basta a experiência por si, mas é necessário que exista um processo de reflexão sobre sua prática. Alicerçado no conceito de reflexão na ação de Schon (2003) temos então que o saber docente possui a peculiaridade de ser aquele que parte da reflexão da prática profissional. Dessa forma, o saber docente pode ser visto como “um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho” (TARDIF, 2014, p.14).

A relação entre a experiência e a construção de um saber docente é ponto fundamental na investigação da identidade do instrutor militar a partir de sua história. O que se vê aqui é a fonte para se investigar essa docência, portanto, nota-se que será a partir da prática docente na escola pesquisada que as características do instrutor militar serão construídas, encontradas e descobertas.

De fato, a vivência do pesquisador no dia a dia da escola mostrou que é durante a atuação como instrutores que os militares manifestam suas características docentes. Ao entrarem em sala de aula, participarem do planejamento das questões didáticas, das reuniões de ensino e de outras atividades da escola eles manifestam suas opiniões sobre a atuação do profissional militar enquanto instrutor. Isso reforçou a importância do convívio do pesquisador com os instrutores durante essa pesquisa, permitiu inclusive uma melhor compreensão dos dados coletados durante a sua análise.

Na próxima sessão serão apresentadas as escolhas metodológicas e a estrutura da presente pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para compreendermos as escolhas feitas para a metodologia dessa pesquisa é importante partir da perspectiva de Gil (2002) sobre o que venha a ser uma pesquisa. Para esse autor uma pesquisa é um procedimento organizado, lógico que permite atingir certos objetivos bem definidos. Para isso, a pesquisa lança mão de procedimentos científicos como métodos ou técnicas em uma sequência ordenada de etapas.

Acerca dos métodos, temos em Tartuce (2006) que método refere-se a um direcionamento para um objetivo e que metodologia é o estudo do método, ou seja, é o estudo de como esse direcionamento é realizado. Minayo (2001) corrobora com a ideia de direcionamento ao colocar a metodologia como um caminho do pensamento com o objetivo de se exercer uma ação prática sobre a realidade.

Dessa forma percebe-se que um método pode ser empregado em diversas situações inclusive para os propósitos científicos. Para Cervo e Bervian (2002, p. 16) ciência é uma forma de se verificar a realidade que permite ao pesquisador distinguir o essencial do superficial. Vemos em Gil (2008) a ciência como uma forma de conhecimento verificável e falível.

Essas características do aspecto científico ao ser empregado nas metodologias tornam possível uma metodologia que, ao mesmo tempo fortalece o caminho adotado, respeite os limites e possibilidades dessa empreitada. A adoção de uma metodologia científica, nesta pesquisa, parte da perspectiva de que é necessário um caminho sistemático aliado a um pensamento que favoreça a distinção entre o primário do secundário e que esteja aberta a verificações e à possibilidade de falibilidade.

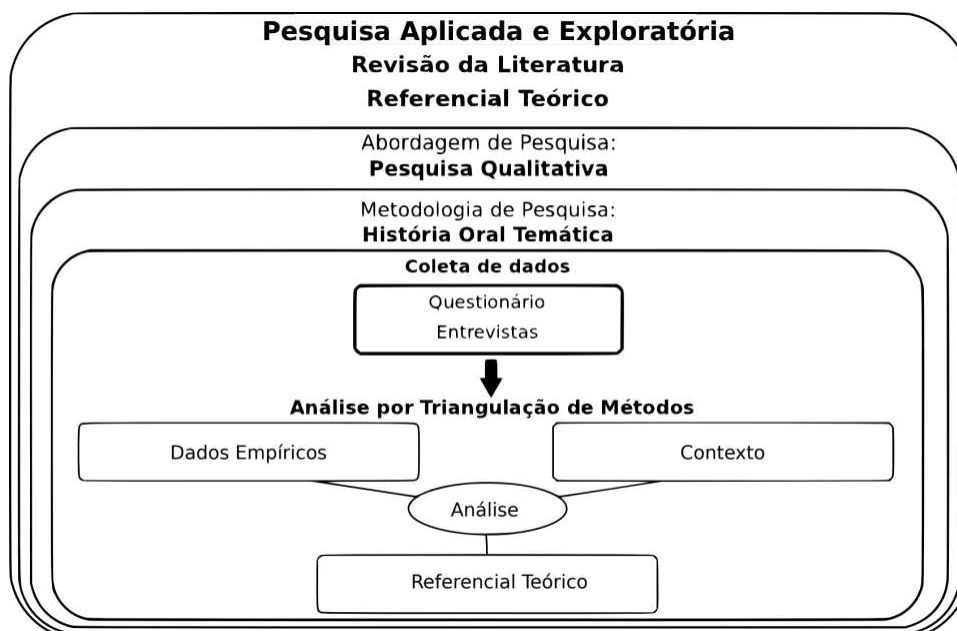
Nesta pesquisa adotou-se como opção metodológica a História Oral Temática, para tanto utilizou a compreensão fornecida por Meihy e Holanda (2018) ao ressaltar o aspecto sistêmico no uso de entrevistas nesse método, além disso, esses mesmos autores detalham que o valor metodológico na História Oral consiste no processamento do oral para o escrito e em análises que articulam as entrevistas com outros documentos. Essas características favorecem a História Oral como opção para estudos de memória e construção de identidade, o que se coaduna com o objetivo dessa pesquisa.

A História Oral Temática foi realizada com o uso de um tema durante a investigação. Esse método é apresentado por Meihy e Ribeiro (2011) como tendo caráter específico por testar com insistência uma hipótese, deixando sempre claro nas perguntas que serão feitas durante as entrevistas o tema que se pretende investigar. Essa pesquisa testou a hipótese de que existe uma dificuldade na definição da identidade profissional dos instrutores militares.

Ao aprofundar a coleta de dados, necessitou-se de um método capaz de verificar tais dados com o menor prejuízo ou perda de informação. Marcondes e Brisola (2014) apontam que ao utilizar a triangulação de métodos o pesquisador pode lançar mão de entrevistas na coleta de dados. Além disso, a análise de dados por triangulação de método “possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões”. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p.206). A coleta das histórias por meio de entrevistas e o uso do referencial teórico adequaram-se aos métodos adotados na triangulação.

A ilustração abaixo resume as escolhas metodológicas da presente pesquisa.

Ilustração 1 – Delineamento da pesquisa



Fonte: próprio autor.

A presente pesquisa é aplicada e exploratória e buscou por meio da História Oral Temática investigar a identidade dos instrutores militares de uma escola militar de educação profissional de nível técnico. Partiu de uma revisão da literatura que buscou as conhecer o instrutor militar e de referenciais teóricos sobre o ensino técnico, sobre o profissional militar e organização militar, identidade e docência. Por fim utilizou a análise por triangulação de métodos, relacionando os dados empíricos coletados com o contexto da pesquisa e o referencial teórico adotado.

### **3.2 TIPO DE PESQUISA**

Em relação ao seu tipo, essa pesquisa foi exploratória, pois esse é um estudo que permite aumentar a compreensão de determinado problema. Este tipo de pesquisa, conforme Gil (2002) é adequado quando não se tem muito conhecimento sobre o objeto de pesquisa, fazendo-se necessário obter dados qualitativos uma vez que as técnicas quantitativas não são costumeiramente aplicadas nessas pesquisas.

É também uma pesquisa aplicada, pois ela concentra-se em torno dos problemas das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (Thiollent, 2009).

Quanto a sua abordagem, a atual pesquisa foi uma pesquisa qualitativa, pois ela possibilita o uso de técnicas de coleta de dados qualitativos como as entrevistas realizadas com o uso de roteiros semiestruturados. No entanto, pode ocorrer também a necessidade de construção de um instrumento com escala de opinião (TRIVINOS, 2015), implicando no uso de técnicas quantitativas durante a pesquisa. Além disso, a pesquisa qualitativa lida com interpretações da realidade social (contexto) e tem a entrevista em profundidade como um de seus protótipos mais conhecidos (BAUER; GASKELL, 2015).

Para se investigar a identidade profissional dos instrutores militares tendo poucas referências sobre o tema “instrutor militar” nos bancos de dados consultados e diante das especificidades do contexto profissional dos instrutores militares foi feito o uso da pesquisa exploratória aliada ao uso de técnicas qualitativas. Elas ampliaram o conhecimento a respeito desse assunto, possibilitando inclusive a elaboração de novos problemas de pesquisa sobre ele.

### 3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população dessa pesquisa foi constituída por instrutores do corpo de instrutores de uma escola militar de educação profissional técnica de nível médio localizada no vale do paraíba. Esse corpo de instrutores, no ano de 2020, contava com aproximadamente 141 profissionais com idade entre 23 e 52 anos. Os instrutores são naturais de cidades de todas as regiões do Brasil e existem desde iniciantes na carreira até os que possuem mais de 12 anos de docência na escola em estudo. Foi aplicado para a população, isto é, 141 instrutores, um questionário com o objetivo de traçar um panorama para as análises e discussão dos resultados.

Para a entrevista desse estudo foram selecionados por conveniência e a partir dos traços encontrados nos questionários 15 militares pertencentes ao grupo de 141 instrutores. Foi adotado aqui o termo seleção no lugar de amostra. Bauer e Gaskell (2015) apontam diferenças entre a seleção e a amostra em uma abordagem qualitativa, esses autores indicam que a seleção dos entrevistados em uma abordagem qualitativa não possui razões para seguir os procedimentos de uma pesquisa quantitativa. Conforme Bauer e Gaskell (2015) o objetivo da pesquisa qualitativa é o de apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vistas.

Adotou-se também alguns critérios para a seleção dos instrutores para a entrevista. O primeiro critério adotado para a seleção toma por base que “a memória coletiva retrocede no passado até certo limite, mais ou menos longínquo conforme pertença a esse ou aquele grupo. Além disso, ela já não atinge diretamente os acontecimentos e as pessoas.” (HALBWACHS, 2003, p.133). Esse critério diz respeito ao tempo de experiência na docência na escola pesquisada. Para isso foram selecionados:

- 3 instrutores com 0 a 4 anos de docência,
- 3 instrutores com 8 a 12 anos de experiência docente,
- 3 instrutores com 16 a 20 anos de docência na escola.

Além do critério com base no tempo foi estabelecido um segundo critério, o qual busca evidenciar as características do ensino de conteúdos militares e seu contraste com o ensino de conteúdos da educação básica.

Conforme mencionado nesta pesquisa, a preparação para o combate justifica o uso de agentes estressores no ensino militar (BRASIL, 2019), contrastando-o com o ensino

civil. Perceber isso ampliou a compreensão do contexto de atuação do instrutor militar. Para isso foram selecionados:

- 3 instrutores que trabalham com conteúdos militares nos cursos e estágios da escola pesquisada e
- 3 instrutores que trabalham com conteúdos da educação básica nas especialidades.

Pretendeu-se atingir vários momentos da carreira desses instrutores, pois conforme Tardif (2014) na prática da docência, o domínio das atividades faz com que os docentes construam suas próprias maneiras de aprendizagens, tenham suas próprias experiências e com isso se sintam cada vez mais seguros no exercício de suas funções.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esse estudo utilizou como um dos instrumentos de pesquisa um questionário (Apêndice I) que conforme explicam Freitas e colaboradores (2000) busca características quantitativas de uma população por meio de um instrumento predefinido. O questionário possui perguntas que aceitam como respostas números, textos curtos e a seleção entre duas opções.

Nesta pesquisa foi utilizado para a criação do questionário o aplicativo *limesurvey* disponível em <https://www.limesurvey.org/>. Trata-se de uma ferramenta de código aberto sob licença GNU GLP3, isto é, de livre uso de suas versões destinado à criação de questionários eletrônicos. As respostas do questionário foram exportadas para uma planilha digital.

Além do questionário foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice II). Entende-se por entrevista semiestruturada “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” (TRIVINUS, 2015, p.146).

Para a confecção das perguntas do roteiro da entrevista, conforme Bauer e Gaskell (2002), deve-se realizar uma leitura da literatura utilizada no referencial da pesquisa além de conversas prévias com pessoas envolvidas com o objeto de estudo assim como utilizar a criatividade. Dessa forma, o roteiro de entrevista ficou como se segue:

1. Qual a sua Trajetória profissional?
2. Para você, quais seriam as características e os conhecimentos de um instrutor militar? Por quê?

3. Você prefere ser chamado de professor ou de instrutor? Por quê?

4. Na sua vida profissional existe alguma lembrança marcante relacionada com a atividade do instrutor militar? Qual? Por quê?

5. Como você acredita que a capacidade de um instrutor militar é criada e desenvolvida? Por quê?

6. Como você descreveria o instrutor militar que exerce sua docência em uma escola militar técnica de nível médio? Por quê?

7. Existe algum distanciamento entre o conhecimento em uma universidade do conhecimento em uma escola de nível técnico que influencia a atividade do instrutor militar? Por quê?

8. Para você, qual seria o ponto central da atividade do instrutor militar?

O estabelecimento das perguntas para a entrevista buscou promover uma situação que não assuste os entrevistados (BAUER; GASKELL, 2015). O roteiro de entrevista buscou resgatar a história contada a partir da trajetória profissional dos instrutores, as características mais evidentes de um instrutor, o conflito entre o universo civil e o militar, o resgate das lembranças, o desenvolvimento de um instrutor militar, a docência em uma escola técnica e a dualidade entre o contexto técnico e o científico. Essas foram as ideias que nortearam a elaboração das perguntas. Foram feitos alguns comentários e agradecimentos introdutórios e foi solicitado ao entrevistado a gravação da entrevista para posterior transcrição.

Cabe ressaltar ainda para o que Bauer e Gaskell (2015) alertam quando no uso de perguntas estruturadas em entrevistas, para eles não são as perguntas estruturadas que ganham destaque durante a entrevista, mas o processo social ao qual a entrevista se desenrola, isto é, a interação por meio das palavras é o ponto principal.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o papel do entrevistador, este deve se preparar para a entrevista, ele deve antes refletir “em relação à teoria e ao contexto. Isto significa, inclusive, pensar nos tipos de perguntas que levantará ao sujeito e nas possíveis variações que possam surgir à luz das respostas dos indivíduos”. (TRIVINOS, 2015, p.169). Ao entrevistador cabe então uma preparação que o mantenha atento aos detalhes que surgirão durante a entrevista de maneira a conduzi-la pela teoria conhecida evitando dessa forma que ele e o entrevistado percam o foco do trabalho.

### 3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Neste trabalho a coleta de dados do questionário foi realizada por meio da aplicação de um questionário eletrônico. Para tanto, foi disponibilizado na página interna da escola pesquisada um *link* para acesso ao questionário eletrônico, os instrutores foram informados sobre a forma de acesso ao *link* por meio de reunião prévia promovida pelo pesquisador, o qual deu as instruções necessárias sobre os objetivos da pesquisa. Além disso foi enviado um e-mail a todos os instrutores com as instruções referentes à sua participação.

Foi utilizado o aplicativo *limesurvey* já instalado na rede interna da escola. O progresso do preenchimento dos questionários foi acompanhado pelo pesquisador por meio da área administrativa do aplicativo utilizado para sua criação e disponibilização. A fim de seja realizado o preenchimento por toda a população de instrutores, o acesso ao link permaneceu aberto durante 45 dias, dando oportunidade de participarem da pesquisa os militares que se encontraram de férias.

Após os 45 dias foi verificado o total de questionários preenchidos e retirado do aplicativo os dados coletados, os quais foram exportados para uma planilha digital. O acesso aos dados coletados ficou possível somente ao pesquisador, pois foi disponibilizada senha de acesso específica para o questionário da presente pesquisa.

Para apresentação e decorrente análise, os resultados das perguntas do questionário foram agrupados em porcentagens. Para cada pergunta o valor de 100% correspondeu às 141 respostas obtidas. Para as perguntas fechadas foram utilizadas as próprias alternativas para distribuir as respostas. Para as perguntas abertas foram elaboradas categorias e a partir dessas categorias as respostas foram distribuídas. Vale destacar que as análises realizadas consideraram os resultados com maior porcentagem como sendo os que mais representavam a resposta para a pergunta feita.

Para a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada foi feita uma reunião com os instrutores selecionados, ocasião que foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III), os objetivos e resultados esperados pela pesquisa. Além disso foram agendadas as entrevistas que ocorreram no local escolhido pelo instrutor. Bauer e Gaskell (2015) observam que se deve iniciar a entrevista com perguntas simples, e que a consulta ao roteiro semiestruturado não deve se tornar no



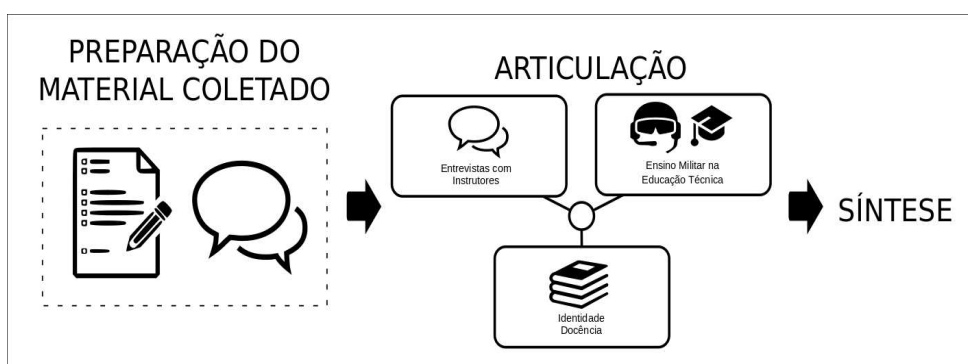
aspecto mais importante, mas a atenção deverá estar voltada para a compreensão do que está sendo falado pelo entrevistado. Ao término da entrevista foi fornecida ao entrevistado uma breve explicação sobre o andamento dessa pesquisa e de como as informações coletadas contribuíram nesse estudo.

Cabe ressaltar que essa pesquisa envolveu seres humanos como fonte de coleta de dados, devido a isso, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), conforme anexo IV, 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.

### 3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Os dados advindos do questionário permitiram conhecer a população em estudo. Essas informações auxiliaram na realização de adequações no roteiro semiestruturado para a entrevista e complementaram a análise realizada nesse estudo. A análise dos dados dessa pesquisa se baseou na análise por triangulação de métodos, partindo dos dados transcritos, anotando todos os detalhes da entrevista. A ilustração a seguir demonstra os procedimentos adotados na análise dos dados.

Ilustração 2 – Procedimentos para análise dos dados



Fonte: próprio autor

É importante ressaltar que para o primeiro processo dessa análise, isto é, na preparação do material coletado, a entonação da voz, silêncio, ênfases além das categorias estabelecidas foram considerados para a adequada sustentação de conclusões (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

Os questionamentos com respostas abertas permitiram o estabelecimento de categorias para o cruzamento de dados com a análise das entrevistas. Utilizou-se aqui a orientação dada por Marcondes e Brisola (2014) sobre o tratamento dos resultados brutos, os quais devem se tornar significativos. Para elas, a organização do processo interpretativo deve passar pela elaboração de categorias de análise.

Segundo Marcondes e Brisola (2014), deve-se promover questionamentos sobre as narrativas e dados coletados de tal forma a identificar elementos com características comuns para que seja possível um maior aprofundamento das temáticas utilizadas na interpretação e compreensão dos dados.

A seguir serão apresentadas as perguntas abertas e as categorias criadas conforme as orientações de Marcondes e Brisola (2014). Para se compreender a motivação para o estabelecimento das categorias, foram descritos alguns trechos das respostas, no entanto, a análise e discussão dos resultados será realizada na próxima sessão.

Dessa forma, a primeira pergunta aberta: ‘O que nessa escola influencia a sua identificação como instrutor?’ permitiu que fossem identificadas as seguintes categorias:

Quadro 8 – Categorias para a primeira pergunta aberta

<b>Ordem</b>	<b>Categoria</b>
1 <sup>a</sup>	O sentimento de poder ensinar a própria especialidade.
2 <sup>a</sup>	O sentimento de poder mudar a vida dos alunos.
3 <sup>a</sup>	O sentimento de poder ser um instrutor.
4 <sup>a</sup>	O sentimento de se aprimorar enquanto docente.

Fonte: próprio autor

Para a primeira categoria as respostas que trouxeram o sentido de poder ensinar a minha especialidade. Respostas como: “poder contribuir para a formação técnico-militar dos novos graduados da Força Aérea, os quais serão multiplicadores e formadores de opinião e, dessa forma, contribuir para elevar cada vez mais nossa instituição”, “a formação profissional e militar dos alunos.” e “a capacidade de forma bem especialista em material bélico”, fizeram parte desta categoria.

A segunda categoria agrupou respostas como: “ajudar as pessoas”, “poder passar aos alunos um pouco da minha experiência” e “o instrutor é responsável por ensinar, passar seu conhecimento de forma dinâmica e instruir uma pessoa durante um curso”. Tais respostas trouxeram o sentido de poder mudar a vida dos alunos, elas possuem uma relação mais direta com a vida dos alunos do que com a especialidade.

A próxima categoria agrupou respostas que refletiam um sentido mais abrangente relacionado a instrução militar, de poder ser instrutor, por exemplo: “a própria finalidade da escola pesquisada de ‘Formar os futuros sargentos da Força Aérea’”, “ajudar no processo de ensino” e “como instrutor devido ao meu nível de formação ser técnico”.

A última categoria da primeira pergunta aberta agrupou respostas como: “nos dá a possibilidade de sempre aprimorar os conhecimentos”, “a necessidade de estudar o conteúdo que será ministrado, além de elaborar o conteúdo das aulas, atualizar banco de questões e avaliar os trabalhos práticos que os alunos desenvolvem” e “atuei com instrutor técnico ao longo de 14 anos e hoje atuo, não só como instrutor, mas também como gestor pedagógico do ensino técnico especializado”. Essas respostas refletiam o sentido de aprimoramento das atividades docentes, o de sentimento de poder me aprimorar.

A segunda pergunta aberta: “Existe alguma lembrança na sua vida profissional (operacional) relacionada a atuação do instrutor ou do professor?”, permitiu que fossem identificadas as seguintes categorias:

Quadro 9 – Categorias para a segunda pergunta aberta

<b>Ordem</b>	<b>Categoria</b>
1 <sup>a</sup>	Lembrança dos exemplos de outros colegas.
2 <sup>a</sup>	Lembranças da área operacional.
3 <sup>a</sup>	Lembrança da atuação como instrutor na área operacional.
4 <sup>a</sup>	Nenhuma lembrança.

Fonte: próprio autor

A primeira categoria com sentido de que a lembrança era dos exemplos de outros colegas. Essa categoria agrupou respostas como: “aulas com instrutor que mostrava bastante humildade, porque um dia queria ser como ele, mesmo em momentos difíceis

estava sempre com sorriso no rosto.”, “alguns instrutores me influenciaram muito pelo exemplo militar e técnico.” e “instruções militares com os instrutores que vibravam com a instrução e eram dedicados e comprometidos, me inspiraram a ser semelhante a eles. Sinto-me realizada por ser um pouco deles.”.

A segunda categoria agrupou as respostas mais voltadas às lembranças da área operacional, isto é, do ambiente de trabalho nas Organizações Militares que possuem relação direta com as funções da especialidade do instrutor militar. Nessa categoria foram agrupadas respostas como: “utilização do conhecimento técnico adquirido durante a vivência nas diversas Organizações Militares aprimora o ensino da especialidade.” e “por mais de 10 anos fui um operador radar de controle de tráfego aéreo”.

A terceira categoria agrupou respostas com o sentido comum de se ter uma lembrança da atuação como instrutor na área operacional, ela agrupou respostas como: “dava instrução para os operadores estagiários, atividade muito relacionada com o que exerço agora nessa escola.” e “dei instrução em 2 cursos em sede do C-98.”. Elas mostram a experiência como instrutor fora do ambiente da escola pesquisada, ainda que seja no ambiente operacional essas lembranças ressaltam o contato com a docência.

Por fim, a última categoria da segunda pergunta aberta agrupou as respostas que possuíam o sentido de nenhuma lembrança.

A terceira pergunta: “Para o senhor(a), existe diferença entre o perfil para a docência em uma Escola Militar de Ensino Técnico da docência em outro tipo de escola?” tornou possível a elaboração das seguintes categorias:

Quadro 10 – Categorias para a terceira pergunta aberta

<b>Ordem</b>	<b>Categoria</b>
1 <sup>a</sup>	Sim, os valores militares, em especial da hierarquia e disciplina.
2 <sup>a</sup>	Não, não existe.

Fonte: próprio autor

A primeira categoria agrupou respostas como: “sim, porque dentro do ensino militar, devemos atuar de acordo com os preceitos de hierarquia e disciplina e podemos cobrar dos alunos que eles também estejam de acordo com os referidos preceitos.” e “sim,

pois na docência de escola militar existe um domínio maior sobre os discentes devido a hierarquia e disciplina.” Essas respostas trouxeram o sentido dos valores militares, em especial da hierarquia e disciplina.

A segunda categoria da terceira pergunta aberta agrupou as respostas que expressavam a ideia de não existir uma diferença de perfil para a docência em escolas diferentes.

Para a quarta pergunta aberta: “Para o senhor(a), o exercício da docência no Ensino Militar exige qual perfil e quais tipos de características?”, permitiu a elaboração das seguintes categorias:

Quadro 11 – Categorias para a quarta pergunta aberta

<b>Ordem</b>	<b>Categoria</b>
1 <sup>a</sup>	Ser exemplo.
2 <sup>a</sup>	Dominar o conteúdo.
3 <sup>a</sup>	Comunicação.
4 <sup>a</sup>	Ter vontade de ensinar.
5 <sup>a</sup>	Possuir os valores militares.
6 <sup>a</sup>	Ter experiência operacional.
7 <sup>a</sup>	Ser adaptável.

Fonte: próprio autor

A primeira categoria trouxe o sentimento de ser exemplo, da importância do exemplo no ambiente militar, agrupou respostas como: “ser o exemplo, motivar os alunos e ter uma didática contextualizada.” e “exigem conduta e comprometimento exemplares, as quais se fundamentam na ética e valores militares.”.

A segunda categoria agrupou as respostas que estavam mais voltadas ao domínio do conteúdo. Nessa categoria foram agrupadas respostas como: “o que considero mais relevante é o domínio do conteúdo pelo instrutor.” e “estar sempre atualizado”.

Na terceira categoria da quarta pergunta aberta foram agrupadas as respostas que apontavam a comunicação como característica da docência. Respostas como:

“comunicação, abertura para o diálogo.” e “ter uma didática contextualizada, ser proativo, ter boa comunicação.” fizeram parte dessa categoria.

A quarta categoria possui o sentido comum da necessidade de se ter vontade de ensinar, ela agrupou respostas como: “vontade de ensinar e aprender sempre, estar constantemente se atualizando, ser flexível, compreensivo, ter um olhar neutro.” e “acima de tudo, temos que ter boa vontade e comprometimento de fazer o melhor para a formação dos alunos.” Essas respostas apontaram para a vontade de ensinar, muitas vezes entendida por meio da palavra comprometimento.

A próxima categoria agrupou as respostas que traziam o sentido dos valores militares compreendidos na doutrina militar, das quais são exemplos: “perfil de disciplina, que está a meu ver” e “a base de nossa existência como militares é a hierarquia, disciplina e espírito de corpo. Partindo destes três pilares, todos os outros requisitos listados devem ser trabalhados e aprimorados diariamente, principalmente por nós instrutores que trabalhamos não apenas na formação técnica/intelectual dos alunos, mas também na moral e ética.”.

A sexta categoria trouxe o sentimento comum sobre a importância da experiência operacional na atuação docente em um ambiente militar. Ela agrupou respostas como: “experiência operacional na área para trazer aos discentes as reais situações as quais eles irão se deparar, direcionando o estudo e preparando-os técnico e psicologicamente para a melhor entrega à FAB.” e “acredito que vale a pena acrescentar o fator ‘experiência profissional’ na área que ministrará aulas, pois é a garantia de segurança no transmitir os conteúdos, com credibilidade, e deixa o aluno mais convicto em tirar dúvidas.”.

Por fim a última categoria da quarta pergunta aberta agrupou as respostas que possuíam o sentido de adaptabilidade. Foram agrupadas respostas como: “adaptabilidade, estímulo ao aprendizado, abertura ao diálogo e, principalmente, a capacidade de se realizar no êxito alheio, são as características basilares da docência.” e “adaptabilidade, pois devemos cumprir a missão com os recursos que possuímos.”

A próxima pergunta aberta: Como o senhor(a) acredita que o perfil do instrutor deve ser construída?, permitiu a elaboração das seguintes categorias:

#### Quadro 12 – Categorias para a quinta pergunta aberta

<b>Ordem</b>	<b>Categoria</b>
1 <sup>a</sup>	A partir da experiência na docência.
2 <sup>a</sup>	A partir do aprimoramento técnico.
3 <sup>a</sup>	Pela dedicação individual.
4 <sup>a</sup>	Pela observância da doutrina militar.
5 <sup>a</sup>	Pelos exemplos.

Fonte: próprio autor

Agrupou, em sua primeira categoria, respostas que traziam o sentido de que o perfil do instrutor é construído a partir da experiência na docência. São exemplos de respostas dessa categoria: “acredito que deva ser construída pelas experiências do próprio instrutor e pelas dos outros instrutores, pois quando aprendemos sobre as técnicas adquiridas pelos outros também nos aperfeiçoamos, além da reflexão sobre nossas próprias técnicas.” e “com a experiência de ter vivido aquilo que está instruindo”.

A segunda categoria evidenciou o sentido de aprimoramento. Ela agrupou respostas como: “com cursos, orientações e atualizações.” e “por meio da integração entre teoria e prática, com cursos de atualização, com possibilidade de formação contínua.”.

Na terceira categoria foram agrupadas respostas como: “de muita determinação e sede de conhecimento.” e “perfil comprometido e motivado.”. Essas respostas evidenciaram a contribuição individual, isto é, da força de vontade do instrutor militar.

Na quarta categoria foram agrupadas as respostas que trouxeram o sentido de que o militarismo influencia na construção do perfil do instrutor e que isto se dá por meio da doutrina militar. São exemplos de respostas dessa categoria: “ser educado e ótima aparência com o seu fardamento, pois influencia os alunos.” e “com base no militarismo. disciplina, amor, coragem, fé na missão, hierarquia.”.

A última categoria da quinta pergunta aberta trouxe respostas que apontaram o exemplo como fonte para a construção do perfil do instrutor. Nessa categoria foram agrupadas respostas como: “pelo exemplo; se guiando pelo exemplo do mais antigo” e “se baseando em bons exemplos de instrutores e buscando conhecimento”.

Para a sexta pergunta aberta: Como o senhor(a) se sente atuando como docente nessa escola? foram elaboradas as seguintes categorias:

Quadro 13 – Categorias para a sexta pergunta aberta

<b>Ordem</b>	<b>Categoria</b>
1 <sup>a</sup>	Gratidão
2 <sup>a</sup>	Sentimento de cumprimento da missão
3 <sup>a</sup>	Sentimento de desmotivação

Fonte: próprio autor

A primeira categoria agrupou as respostas que evidenciaram a gratidão, nessa categoria foram agrupadas respostas como: “eu amo demais, constante aprendizado.” e “gratificante poder transmitir meus conhecimentos para os futuros colegas de trabalho.”.

A segunda categoria agrupou as respostas que traziam o sentido de cumprimento da missão, isto é, possuíam um sentimento relacionado com a profissão militar. Foram agrupadas respostas como: “me sinto realizado profissionalmente por atuar na área de ensino, a qual me especializei ao longo da carreira através de cursos e formação acadêmica em licenciatura.” e “me sinto realizado e maduro para transmitir da melhor forma possível o conteúdo a mim confiado.”.

Por fim a última categoria da sexta pergunta aberta agrupou as respostas que possuíam o sentido de desmotivação devido às dificuldades enfrentadas. Foram agrupadas respostas como: “suportando o ritmo da escola.” e “pressionado, sem tempo para preparar aulas de boa qualidade durante o expediente. Tendo que passar horas e até férias dentro de casa preparando aula buscando atualizações. Existem muitas comissões e escalas que aparecem principalmente no período que você está ministrando aulas, isso dificulta e muito o militar ficar à vontade e com a cabeça fria para transmitir o conhecimento de forma 100% eficaz.”

Na próxima pergunta aberta: Quais as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento de sua docência?, foram estabelecidas as seguintes categorias:

Quadro 14 – Categorias para a sétima pergunta aberta

<b>Ordem</b>	<b>Categoria</b>
--------------	------------------



1 <sup>a</sup>	Dificuldades que o apoio da infraestrutura causa na docência.
2 <sup>a</sup>	Dificuldades relacionadas à execução de tarefas que não têm relação com a docência.
3 <sup>a</sup>	Dificuldades para uma formação continuada.
4 <sup>a</sup>	Dificuldades no reconhecimento da atividade do instrutor.
5 <sup>a</sup>	Dificuldades no apoio pedagógico.

Fonte: próprio autor

A primeira categoria das respostas dessa pergunta agrupou respostas como: “a maior dificuldade é a questão material.” e “corte de verba (minha especialidade em específico não tem voo para os alunos durante a formação, o que reduz o nível de formação dos alunos)”. Essas respostas evidenciaram as dificuldades que o apoio da infraestrutura causa na docência.

A segunda categoria evidenciou as dificuldades relacionadas à execução de tarefas que não têm relação com a docência. Essa categoria agrupou respostas como: “dificuldades, escalas extras.” e “a dificuldade mesmo é conciliar todas as outras atividades que não são afetas ao ensino.”.

Na terceira categoria foram agrupadas as respostas relacionadas às dificuldades para uma formação continuada. São exemplos das respostas dessa categoria: “atualização e aprimoramento através de cursos” e “infelizmente, ficamos restritos para nos aperfeiçoar, pois quando não estamos em instrução é entendido que estamos disponíveis para demais atividades na Unidade. Isso impossibilita que façamos atualizações e revisões das aulas para melhorar a qualidade destas.” evidenciam a pouca formação continuada.”

Na quarta categoria foram agrupadas as respostas que traziam o sentido de que o baixo reconhecimento da atividade do instrutor, principalmente por parte dos gestores, é uma dificuldade para o exercício da docência. São exemplos de respostas dessa categoria: “compreensão por parte das autoridades sobre a importância da função para organização, além da desvalorização do instrutor.” e “dificuldade é a desvalorização dos instrutores.”.

A última categoria da sétima pergunta aberta trouxe respostas que apontaram o pouco apoio pedagógico como fator dificultador para a atividade do instrutor. Nessa

categoria foram agrupadas respostas como: “acredito que o apoio técnico dos pedagogos é bom, mas poderia ser mais efetivo, principalmente no que concerne à elaboração dos documentos de ensino.” e “estrangulamento curricular”.

Na oitava pergunta: “Qual seria a rotina de trabalho de um instrutor nessa escola?”, foram elaboradas as seguintes categorias:

Quadro 15 – Categorias para a oitava pergunta aberta

<b>Ordem</b>	<b>Categoria</b>
1 <sup>a</sup>	Necessidade de se ter uma rotina exclusiva para o ensino.
2 <sup>a</sup>	Necessidade de se prever um tempo para o planejamento de aula.
3 <sup>a</sup>	Necessidade de se exercer a docência durante o período regular do expediente.

Fonte: próprio autor

A primeira categoria que agrupou respostas como: “a rotina de um instrutor deveria ser ensinar e se dedicar ao material didático, questões, provas, simulados, atualizações de conteúdo.” e “na minha visão, para uma excelente formação acadêmica, o instrutor no período em que esteja lecionando, deve ficar de fora de todas as outras suas obrigações administrativas, escalas e comissões, tendo único vínculo com a sala de aula.”. Essas respostas destacaram a necessidade de se ter uma rotina exclusiva para o ensino.

A segunda categoria agrupou as respostas mais voltadas para a necessidade de se prever um tempo para o planejamento de aula. Nessa categoria foram agrupadas respostas como: “melhorar a capacitação dos instrutores com cursos, *workshops*. Fazer com que existam tempos programados para se preparar as aulas.” e “ministrar as aulas previstas e nos demais momentos dedicar um tempo para que possamos nos atualizar.”.

Na terceira categoria da oitava pergunta aberta foram agrupadas as respostas que apontavam a importância de se exercer a docência durante o período regular do expediente, isto é, que não fosse necessário trabalhar em outros horários ou aos finais de semana. Respostas como: “durante o expediente dar instrução, atualizar documentos de ensino, administrar recursos humanos, fazer serviços de secretaria, participar de escalas diversas e comissão.” e “aula durante o expediente” preencheram essa categoria.

O aprofundamento da investigação se deu por meio das entrevistas. O trabalho de análise da transcrição das entrevistas também se apoiou nas etapas descritas por Marcondes e Brisola (2014), durante esse trabalho procurou-se as diferenças e, em seguida, o reagrupamento segundo uma analogia sobre um tema.

O procedimento adotado ressoa com o caráter específico apresentado por Meihy e Ribeiro (2011) ao tratarem da história oral temática. Esses autores apontam que a temática ressalta detalhes da história do narrador e revelam aspectos importantes para o entendimento dos assuntos centrais.

Portanto, a partir da transcrição das entrevistas foram elaboradas 7 categorias para a decorrente classificação e análise das informações. A primeira categoria tratou as questões relacionadas à postura e exemplo militar. Essa categoria agrupou as informações com relação semântica aos valores militares dispostos no Art. 27. do Estatuto dos Militares, quais sejam: o patriotismo, o civismo, a fé na missão elevada das Forças Armadas, o espírito de corpo, o amor à profissão das armas e o aprimoramento técnico-profissional. Soma-se a esses valores militares o exemplo, este foi acrescido por ter ocorrido com grande frequência nas respostas durante a pesquisa.

A segunda categoria classificou as informações sobre o ambiente militar, percebeu-se que o contexto militar é ponto central da história oral dos participantes. Partindo do entendimento de Tardif e Lessard (2014) sobre a invasão de modelos administrativos no ambiente de trabalho escolar, essa categoria buscou identificar as informações do ambiente militar no aprofundamento da investigação sobre a relação dele com a prática docente.

A terceira categoria estabelecida agrupou a relação entre a instrução e a realidade prática. Essa categoria tem base no esclarecimento feito por Green (1971) sobre o termo “instrução”. Ele toma o referido termo como uma atividade da aprendizagem e não como uma ação relacionada a “dar ordens” ou “dar instruções”. O aspecto da aprendizagem trabalhado por ele relaciona-se com instruir alguém e não em dar instruções para alguém. Assim, fez-se inevitável aprofundar a investigação sobre a associação, quase que unânime, da instrução militar com a execução de ordens, normas e regras.

A próxima categoria buscou evidenciar a característica de cumprimento da missão identificada por Kirsch (2013) em sua pesquisa. Para tanto, agrupou-se aqui as informações que se relacionam semanticamente com esse tema, de maneira mais ou menos explícita.

A quinta categoria tratou do suporte para o cumprimento da missão, nessa categoria agrupou-se as informações semânticas sobre as ações que suportam a missão do instrutor. Essa categoria possui uma relação imediata com a quarta categoria. Ao se falar sobre o cumprimento da missão é imprescindível compreender as ações que dão suporte a ela. Portanto, por meio das transcrições das entrevistas, agrupou-se as informações que trazem as condições para que o instrutor cumpra a missão que lhe foi atribuída.

A penúltima categoria agrupou as informações sobre as diferenças entre instrutor e professor tendo como referência as características apontadas por Tardif (2014) sobre a prática docente, isto é, para esse autor o “saber do docente” é do docente por se relacionar com sua identidade e experiência. Além disso, houve uma grande frequência de comparações entre o termo instrutor e professor, notadamente por instrutor se tratar de um termo recorrente no meio militar e menos frequente na literatura sobre a docência o que ressaltou a curiosidade e necessidade de investigação.

Por fim, a sétima categoria estabelecida agrupou a diferença entre ensino superior e ensino técnico. Teve como referência o artigo de Ferreira e Júnior (2009) no qual é apresentado um militar mais teórico, chamado de científico e outro mais prático chamado de tarimbeiro. Nesse sentido, essa categoria buscou aprofundar essa problemática pautando-se na tese de Moraes (2016) sobre a dualidade entre ciência e técnica.

O quadro abaixo traz as categorias utilizadas na classificação das transcrições das entrevistas.

Quadro 16 – Categorias para as entrevistas

<b>Ordem</b>	<b>Nome da Categoria</b>
1 <sup>a</sup>	Instrução e realidade prática
2 <sup>a</sup>	Postura e exemplo militar
3 <sup>a</sup>	Ambiente militar
4 <sup>a</sup>	Cumprimento da missão
5 <sup>a</sup>	Suporte para o cumprimento da missão
6 <sup>a</sup>	Diferenças entre Instrutor e Professor
7 <sup>a</sup>	Diferença entre Ensino Superior e Ensino Técnico

Fonte: próprio autor.

Foi atribuída uma numeração para os participantes. Conforme os critérios utilizados na seleção dos participantes da entrevista, tem-se que os participantes com 0 a 4 anos de docência foram denominados P1, P2 e P3, os participantes com 8 a 12 anos de experiência docente foram denominados P4, P5 e P6.

Além disso, os participantes com 16 a 20 anos de docência na escola foram denominados P7, P8 e P9, os participantes que trabalham com aspectos militares nos cursos e estágios da escola foram denominados P10, P11 e P12 e os participantes que trabalham exclusivamente com conteúdos da educação básica nas especialidades foram classificados como P13, P14 e P15.

Após o estabelecimento das categorias seguiu-se para o segundo passo da análise, o qual consistiu na articulação de três aspectos: dados empíricos das entrevistas, diálogo com os autores e análise de conjuntura, para tanto foi feita uma leitura aprofundada do referencial teórico utilizado nessa pesquisa, aqui a “meta é a busca de sentidos das falas e das ações para alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que é descrito e analisado” (GOMES et al., 2010, p.202).

Já com as categorias estabelecidas seguiu-se para o que Marcondes e Brisola (2014) chamam de ápice da interpretação. Neste momento buscou-se uma construção-síntese que ampliasse o conhecimento local para um mais amplo por meio de um movimento dialético entre os dados empíricos, os autores que tratam da temática estudada e da análise de conjuntura.

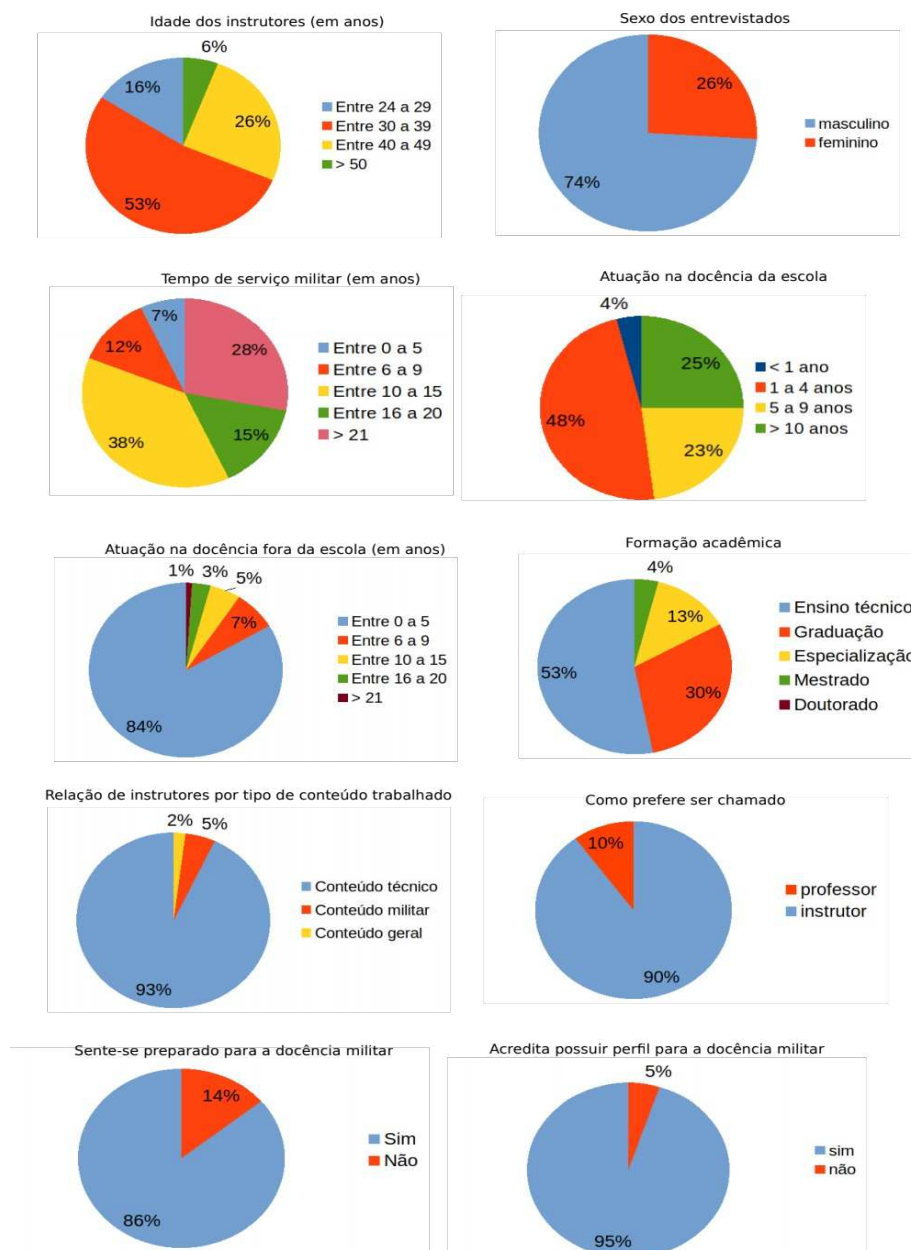
Na próxima sessão temos os resultados e as discussões realizadas com base na análise por triangulação apresentada por Marcondes e Brisola (2014) e adotada como procedimento de análise para essa pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 PANORAMA DOS INSTRUTORES MILITARES

A primeira análise foi feita a partir das respostas fechadas levando em consideração as respostas com maior percentual conforme a ilustração 3 apresentada abaixo, buscou-se um perfil a partir das respostas do questionário.

Ilustração 3 – Panorama dos instrutores da escola pesquisada



Fonte: próprio autor

Verifica-se que 48% dos instrutores possuem de 1 a 4 anos de atuação docente na escola pesquisada, 23% possuem de 5 a 9 anos de atuação docente e somente 25% possuem mais do que 10 anos de experiência como docente na escola. Isso realça a dinâmica da vida militar, na qual grande parte dos militares são movimentados por todo o território nacional.

Com base nesses dados percebe-se que aproximadamente 20% dos instrutores procuram permanecer na escola, enquanto que os demais participam e buscam pelas movimentações do pessoal militar. Normalmente o tempo mínimo é de 8 anos de permanência em uma localidade da classe da escola pesquisada (BRASIL, 2018) para ingresso no plano de movimentação de pessoal da Aeronáutica. Esse dado representa a dificuldade de se ter um grupo de instrutores com experiência adequada para o desenvolvimento das atividades docentes, assim como mostrado por Tardif e Lessard (2014) ao trazerem que o trabalho docente pode ser abordado, descrito e analisado a partir da experiência profissional.

Os instrutores que não exerceram a docência fora da escola compreendem cerca de 60% dos participantes, enquanto que 19% disseram possuir mais do que 5 anos de experiência no exercício da docência fora da escola pesquisada. Esses dados reforçam os vistos no parágrafo acima, isto é, mostram que os militares se movimentam e exercem suas funções operacionais em diversas localidades no território nacional.

Complementando os dados obtidos acima, tem-se que 93% dos participantes da pesquisa trabalham com conteúdos voltados a formação técnica, são militares das próprias especialidades dos graduados do Comando da Aeronáutica. Essas especialidades atendem diversas necessidades operacionais da FAB e nenhuma delas possui relação com o ensino (BRASIL, 2020). Os dados acima mostram que a grande maioria, 60% dos militares participantes, só foram atuar como instrutores quando vieram trabalhar na escola pesquisada. Ao longo de suas carreiras militares esses profissionais atuaram cada um conforme sua especialidade em outros quartéis da FAB.

Os dados acima reforçam o aspecto estudado por Tardif e Lessard (2014) sobre o uso de conhecimentos advindos do mundo experimentado pelos docentes. Esses conhecimentos são base para as atividades em sala de aula.

Os participantes da pesquisa revelaram que 90% deles preferem ser chamados de instrutores e 10% de professores. Somente 2% dos participantes atuam na formação básica,

isto é, são militares temporários que possuem licenciatura em disciplinas como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e Química. Assim, vê-se que cerca de 8% dos que preferem ser chamados de professor são militares formados nas especialidades do COMAER.

A classificação em professor ou instrutor se dá em função do disposto na Lei de Ensino da Aeronáutica. Em seu Art. 33 diz que

O corpo docente das organizações de ensino do SISTENS será composto por professores integrantes da carreira de magistério superior e da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico e por militares qualificados e designados para o desempenho das atividades de ensino, denominados instrutores. (BRASIL, 2012).

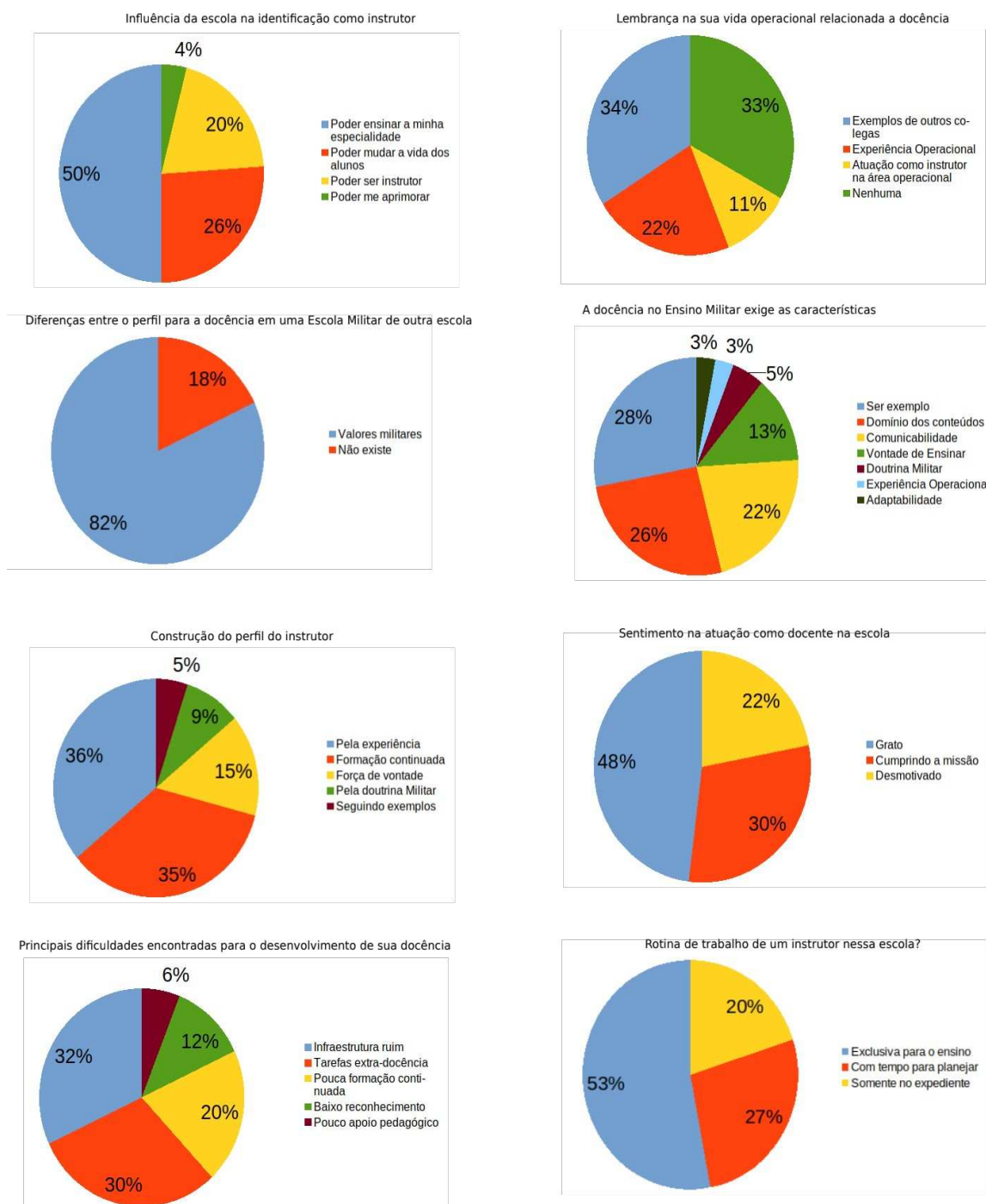
Outro dado importante diz respeito ao sentimento de preparo para a prática da docência no ensino militar. Cerca de 86% dos participantes responderam que se sentem preparados para exercerem essa atividade, como mencionado acima, os militares graduados são formados em diversas especialidades de interesse da FAB e nenhuma dessas especialidades tem relação com o ensino. Apesar disso, nota-se que um número elevado de instrutores se sente preparados para o exercício da atividade docente.

Apesar de 14% dos participantes terem respondido que não se sentem preparados para o exercício da docência militar, 95% dos instrutores responderam que acreditam possuir perfil para a docência. A ética militar apresentada pelo estatuto dos militares esclarece que cabe ao militar “zelar pelo preparo próprio, moral, intelectual e físico e, também, pelo dos subordinados, tendo em vista o cumprimento da missão comum” (BRASIL, 1980), isto reforça a disposição para o desenvolvimento das atividades docentes apresentadas pelos participantes.

Em seguida foram tabulados os resultados das perguntas abertas, apresentados na ilustração 4, conforme as categorias estabelecidas na seção anterior. Novamente a análise se deu considerando os resultados com maior porcentagem. As inferências feitas pelo pesquisador sobre as respostas das perguntas abertas mantiveram-se em constante contato com esses dados e com a realidade do dia a dia da escola. O perfil encontrado permitiu que se tivesse uma referência para a compreensão desse “instrutor” participante da pesquisa, assim como permitiu aprofundar as análises posteriores.



### Ilustração 4 – Resultados das categorias das perguntas abertas



Fonte: próprio autor

Ao se perguntar sobre o que na escola pesquisada influencia a sua identificação como instrutor, obteve-se 50% das respostas com o sentido de poder ensinar a minha especialidade, 26% com o sentido de poder mudar a vida dos alunos, 20% com o

sentimento de poder ser instrutor e 4% com o sentido de aprimoramento das atividades docentes. Esses dados parecem mostrar a importância da atuação na especialidade dada pelos participantes. Este aspecto também é notado nas análises feitas por Kirsch (2013), que ao falar sobre o instrutor militar, aponta que esse profissional possui a característica de possuir um vínculo com a instituição mais forte na área específica de sua formação.

Sobre a existência de alguma lembrança na sua vida profissional (operacional) relacionada a atuação do instrutor ou do professor computou-se 33% de lembranças relacionados aos exemplos de outros colegas, 33% com nenhuma lembrança, 22% das respostas estavam voltadas às lembranças da área operacional e 11% eram de lembranças da atuação como instrutor na área operacional.

Ao investigar o exemplo tem-se no parágrafo único do Art. 37 do estatuto dos militares uma sinalização para a importância do exemplo. Esse parágrafo único traz que os graduados “deverão impor-se pela lealdade, **pelo exemplo** e pela capacidade profissional e técnica” (BRASIL, 1980, grifo nosso). Somado a isso, Kirsch (2013) descreve que os instrutores militares devem viver os valores que pregam na aula, pois com base em seus estudos sobre a docência em uma instituição militar ela afirma que os valores e atitudes são ensinados, acima de tudo, pelo exemplo.

Sobre a existência de diferença entre o perfil para a docência em uma Escola Militar de Ensino Técnico e para a docência em outro tipo de escola obteve-se 82% das respostas com o sentido dos valores militares (hierarquia e disciplina) e 18% com a ideia de não existir uma diferença do perfil para a docência.

A relação com a prática docente com o sentido dos valores militares, em especial o de hierarquia e disciplina, apontado acima é vista nos estudos de Tardif e Lessard (2014) ao falarem sobre a ordem nas classes. Para esses estudiosos, essa ordem fundamenta-se sobre a estrutura estável de uma sala de aula e sobre o trabalho sistemático do docente. Essa característica, isto é, a ordem em sala de aula é traduzida por meio da hierarquia e disciplina, as quais são os pilares do militarismo (BRASIL, CF 1988).

Os valores militares não se limitam à hierarquia e disciplina, no entanto, analisando as respostas obtidas, percebeu-se que o fato dos alunos manterem a disciplina em sala de aula se tornou no aspecto que mais agrada o docente quando atua em uma escola militar.

Ao se perguntar sobre as características de um perfil para o exercício da docência no Ensino Militar, viu-se que 27% das respostas destacaram a importância do exemplo no ambiente militar, 26% delas trouxeram o domínio do conteúdo, 22% a comunicação, 13% das respostas apontaram para a necessidade de se ter vontade de ensinar, 5% trouxeram o sentido dos valores militares compreendidos na doutrina militar, 4% das respostas destacaram a importância da experiência operacional na atuação docente e 3% possuíam o sentido de adaptabilidade como uma característica.

Segundo Tardif e Lessard (2014) o docente investiga o que ocorre dentro da sala de aula, ele “não se define mais como alguém que toma decisões racionais, mas sim como alguém que constrói sentido”. (TARDIF; LESSARD, 2014, pg. 250). O equilíbrio entre as categorias dessa pergunta demonstra a busca por compreender as características da sala de aula, e, portanto, do exercício da docência para o instrutor militar.

Esses autores apontam ainda que para os alunos o docente é como um “malabarista profissional” por exercer diversas funções. As informações acima reforçam esse aspecto múltiplo presente nos instrutores militares participantes dessa pesquisa.

Ao investigar sobre a construção do perfil do instrutor obteve-se 36% das respostas com o sentido de que o perfil do instrutor é construído a partir da experiência na docência, 35% das respostas apontando para o aprimoramento, 15% evidenciando a contribuição individual, 9% das respostas com o sentido de que o militarismo influencia na construção do perfil do instrutor e 5% apontando o exemplo como fonte da construção do perfil do instrutor.

Vê-se aqui que a experiência é novamente tomada como fundamental para a atividade do instrutor militar. Segundo Pimenta (2012) “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática”, ressoa nessa afirmação o entendimento dos instrutores militares sobre a importância de se praticar, no entanto, não basta somente a prática, é necessário ter uma formação continuada.

Esse aspecto da formação continuada é apontado por Mizukami (2010) como sendo um processo de desenvolvimento para a vida toda. Essa autora coloca ainda que deve existir uma ligação entre o sentido dado no início da carreira do docente com o encontrado em seu fim. Deve-se existir umnexo de sentidos ao longo de todo o processo

de desenvolvimento do docente que conecte a formação inicial, a continuada e as experiências vividas.

Sobre como o instrutor se atuando como docente na escola pesquisada 48% das respostas evidenciaram a gratidão, 30% das respostas trouxeram o sentido de cumprimento da missão e 22% das respostas possuíam o sentido de desmotivação.

A felicidade no exercício da docência, conforme Tardif e Lessard (2014) é devido a esse trabalho envolver pessoas as quais o docente pode ajudar, fazê-las progredir, acompanhá-las em novas descobertas. Esses autores apontam que a insatisfação dos docentes possui relação direta com o baixo rendimento dos alunos, quanto o aluno não vai bem o docente também não se sente satisfeito.

Ao se perguntar sobre as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento da docência 32% das respostas evidenciaram as dificuldades de infraestrutura, 30% apontaram a execução de tarefas que não têm relação com a docência, 20% das respostas relacionaram a formação continuada como uma dificuldade, 12% trouxeram como dificuldade o baixo reconhecimento da atividade do instrutor e 6% das respostas apontaram o apoio técnico da pedagogia.

Percebe-se aqui a posição trazida por Tardif e Lessard (2014) sobre a organização escolar, para eles a escola se caracteriza pela burocratização do trabalho das pessoas que nela trabalham.

Ao investigar sobre a rotina de trabalho de um instrutor na escola pesquisada obteve-se 53% das respostas destacando a necessidade de se ter uma rotina exclusiva para o ensino, 27% das respostas voltadas para a necessidade de se prever um tempo para o planejamento de aula e 20% com destaque para a importância de se exercer a docência durante o período regular do expediente.

A partir da análise dos resultados encontrados nesse panorama, podemos estabelecer um perfil para o instrutor militar da escola pesquisada. Esse profissional:

- Possui somente a formação técnica;
- Possui mais de 9 anos de atuação na docência da escola;
- Tem mais de 30 anos de idade;
- Possui entre 10 a 20 anos de serviço militar;
- Trabalha com conteúdos técnicos;
- Sente-se preparado para a docência;

- Acredita que possui perfil para a docência militar;
- Prefere ser chamado de instrutor do que de professor;
- Identifica-se com sua formação técnica;
- Dá destaque para o exemplo;
- Valoriza a experiência operacional;
- Aprova os valores militares no ensino;
- Possui sentimento de gratidão;
- Gostaria de atuar exclusivamente no ensino.

Essas características correspondem às comumente observadas pelo pesquisador no dia a dia da escola. A partir delas é possível inferir que o instrutor de uma escola militar técnica de ensino médio está bastante envolvido em sua especialidade. Esse profissional, apesar de estar atuando na docência, não deu continuidade em sua formação acadêmica, de certa forma ele manteve a ênfase mais em sua especialidade, no nível técnico, do que nas questões pedagógicas, que iriam requerer uma formação na educação superior.

O sentimento de estar preparado para a atuação docente pode estar relacionado com a característica militar de atuar em qualquer cenário. Soma-se o fato desse instrutor ter sido aluno dessa escola, sendo assim, esse profissional conhece, da perspectiva de aluno, as características mais evidentes do ensino praticado na escola.

Como apresentado neste estudo, a escola pesquisada busca objetivar ao máximo suas práticas, buscando atingir o objetivo, muitas vezes, simplificando os seus processos de aprendizagem. Isso faz com que seja passada a impressão de que a exigência de preparação para a atuação docente na escola seja baixa, corroborando com a opinião dos instrutores sobre esse aspecto.

Além disso, esse instrutor acredita possuir perfil para a docência o que pode ser decorrente de sua experiência operacional, vivência prática e desejo de ensinar o que ele vivenciou para os novos alunos. Nesse sentido, o fato de a Aeronáutica formar para atender as suas necessidades estabelece um ciclo onde o militar enquanto aluno projeta no instrutor seu futuro, caso seja transferido para uma Organização Militar de Ensino. Enquanto egresso da escola de formação ele se vê como especialista em sua área e, no caso de retornar para a escola para exercer a função de instrutor, ele se reconhece como sendo “aquele instrutor” e projeta nos novos alunos o seu passado.

A sua identificação como instrutor parece fortalecer esse ciclo e a ligação com a especialidade mais do que como identificando-se como professor. A forte ligação que o instrutor militar possui com sua especialidade e com os exemplos, tanto o que ele propaga como o que ele recebe de seus colegas, parece fortalecer a sua identificação como instrutor e não como professor.

Novamente sua relação com a especialidade evidencia seu apego pela parte operacional, esse instrutor valoriza a experiência operacional e se sente grato por exercer sua missão como instrutor. Como instrutor ele poderá contribuir na formação de outros militares, fortalecendo o ciclo existente entre a escola em que ele foi aluno e que agora ele é instrutor.

Outro aspecto importante é a percepção de que os valores militares contribuem para as atividades de ensino, isto é, os valores militares, para os instrutores, além de serem norteadores das condutas e dos bons exemplos, também parecem contribuir para um bom ambiente de ensino.

A seguir serão apresentadas as relações encontradas entre a carreira militar e a função como instrutor militar por meio das categorias utilizadas na análise das entrevistas.

## **4.2 RELAÇÕES ENTRE A CARREIRA MILITAR E A FUNÇÃO COMO INSTRUTOR MILITAR**

Com as informações encontradas pelo questionário e aprofundando com as respostas das entrevistas, foi feita uma análise a partir das categorias para as entrevistas descritas na seção anterior, para a compreensão dos fatores existentes na carreira militar sob a perspectiva das teorias de identidade e prática docente. Os aspectos da carreira militar só foram possíveis de serem compreendidos a partir das explicações sobre o profissional militar, organização militar e do ensino militar ofertado pela escola pesquisada realizadas anteriormente nesta pesquisa. Essa análise buscou dar sentido aos dados encontrados sem, no entanto, julgá-los.

### **4.2.1 CATEGORIA: INSTRUÇÃO E REALIDADE PRÁTICA**

Esse aspecto pode ser inicialmente visto a partir das respostas à pergunta sobre a construção do perfil do instrutor. Para 36% dos participantes essa construção deve ser por meio da experiência, isto é, da realidade prática. Além disso, 22% dos participantes

relataram ter uma lembrança relacionada à experiência operacional e ainda 50% dos participantes do questionário responderam que ensinar a especialidade é fator influenciador na identificação como instrutor.

Para aprofundar a análise desse aspecto, temos nos estudos de Kirsch (2013) uma característica dos instrutores militares de ensino superior, em seu estudo ela aponta que o vínculo desses profissionais com a instituição é mais forte na área específica de sua atuação do que com a docência. Tardif (2014) aponta também que o saber docente decorre de “um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho” (TARDIF, 2014, p.14).

Essas referências tornam possível a compreensão de que a experiência na especialidade é fator bastante relevante na identidade do instrutor. Vê-se isso na entrevista da participante P1, a qual afirma que “[...] o professor ele vai lá ele estuda e ensina aquilo que ele estudou, o instrutor ele precisa trabalhar naquilo, precisa não só estudar como ele precisa ter experiência técnica para repassar essa experiência adquirida para os seus alunos”. Outro relato que vincula a objetividade da prática com a atuação do instrutor pode ser encontrada no relato do participante P2, “Então tem que colocar a teoria que ele tem na prática daquilo que a instituição quer dele”.

De uma outra maneira o participante P4 aponta que para ele “o professor aqui na escola teria que ser chamado de instrutor, os professores de português, matemática. Aqui na verdade eles repetem o conhecimento já aprendido pelo aluno no ensino médio”. Isso demonstra o apreço por colocar em prática no lugar de apenas se comentar a teoria.

Podemos encontrar na entrevista do participante P10 outro relato sobre a relevância da experiência na especialidade, ele diz que o instrutor “não precisa utilizar as plataformas protocoladas ali de ensino as técnicas e métodos de ensinamento, esse é o instrutor, é o transmissor de conhecimento. Está utilizando-se de suas experiências vivenciadas”. O participante P13 ressalta que “o instrutor militar ele é mais voltado sim para as atividades práticas ele é um cara mais pronto para resolver qualquer problema da aula de qualquer disciplina que se for o caso e desenrolar o desenvolver a aula em qualquer situação”

Existe ainda um relato interessante feito pelo participante P7, ele estabelece uma relação entre as regras, o “dar instruções” e a instrução militar. Diz esse participante, “No nosso caso aqui tem que ter instruções, tem que ter regras, tem que ter as normas então

como militares o instrutor ele tem que passar isso para o instruendo também essa característica. Então o docente militar ele tem que passar isso para o seu aluno além de toda a bagagem técnica daquilo que ele tá ensinando”. O uso do “ter instruções” seguido do “ter regras” relaciona-se bastante com a confusão semântica esclarecida por Thomas F. Green (1971) e comentada nesta pesquisa.

A partir dos dados e informações apresentadas acima é possível estabelecer um relacionamento entre a instrução, com o cuidado de se compreendê-la como “instruir alguém”, e a experiência prática da especialidade, do assunto que se pretende ensinar. Essa situação possui relação com os perfis apresentados por Ferreira e Júnior (2009), ou seja, o instrutor militar parece ser o tarimbeiro, isto é, mais voltado para a realidade prática.

A primeira inferência dessa análise é a relação entre a realidade prática e a instrução, isto é, parece que a instrução prática, voltada para o trabalho manual, identifica mais o instrutor da escola pesquisada.

#### **4.2.2 CATEGORIA: POSTURA E EXEMPLO MILITAR**

Ao investigar as lembranças na sua vida profissional relacionada a atuação do instrutor, tem-se que 33% das respostas obtidas foram classificadas como uma lembrança voltada ao exemplo de outros colegas. Apoiado em Candau (2018), que aponta que a noção de identidade passa inevitavelmente pela noção de memória, o “exemplo de outros colegas” é visto, portanto, como relevante memória dos instrutores.

Aprofundando a questão sobre o exemplo foi possível verificar que a participante P1 traz um interessante relato da postura de um colega, ela diz “Então aprendi muito com ele, esse jeito de ser um pouco mais firme com o aluno para ele entender que a área operacional é uma área muito complexa e que demanda rapidez então precisa ser mais firme para que os alunos consigam cumprir com êxito.”. O participante P2 reforça a importância do exemplo, ele diz que “Eu acredito que o instrutor militar ele mais do que nunca ele tem que dar o exemplo então ele tem que se portar ele vai ter que tudo aquilo que ele exige ele vai ter que dar o exemplo e as exigências são maiores também com relação à disciplina, a hierarquia”.

É importante notar que os 3 participantes que atuam na formação militar relataram o exemplo e a postura militar como ponto central da atividade de instrutor, o participante P10 diz que “Então postura comportamental, na fala, atitude e eu acho que até mesmo para



questão do ensino mais voltados com o uso de agentes estressores. Aquele dinamismo que é atitude do instrutor falar mais forte, empoderamento aí, gestual, eu acho que isso é importante”. Essa perspectiva reforça a importância da postura e do exemplo, nota-se também a associação da postura mais forte com o militarismo.

O participante P11 realça a necessidade de se entender o ambiente militar ele afirma que “Então eu acredito que a profissão militar é vocação o militar, a pessoa tem que gostar, ele tem que entender o que é disciplina e entendendo esses pilares e tantos outros que vem com a carreira das características da profissão ele realmente está inserido”. A postura militar parece ser decorrente da compreensão do ambiente militar, da apropriação das características desse ambiente.

Além dos participantes que atuam na formação militar, o participante da formação básica também traz uma interessante informação sobre o exemplo, para ele é fundamental que o instrutor “tenha um bom exemplo boa conduta. Isso porque basicamente dentro das forças armadas o exemplo ele vai ser um critério fundamental de estabelecimento de um respeito coletivo. Então para que se tenha respeito é necessário que se tenha uma boa conduta e essa boa conduta ela seja validada pelos seus pares”. O fato desse participante não atuar diretamente com a formação militar torna seu relato bastante oportuno, visto que ele compartilha da opinião dos instrutores que atuam mais próximos da doutrina militar.

A segunda inferência refere-se à relação da postura e exemplo militar durante o exercício da docência. Assim, o instrutor da escola pesquisada parece identificar-se com aquele instrutor que dá bom exemplo.

### **4.2.3 CATEGORIA: AMBIENTE MILITAR**

A carreira militar ocorre dentro do ambiente militar, sendo assim a análise seguiu buscando aprofundar a compreensão sobre o ambiente militar. Aqui é importante retomar que, conforme Faria e Souza (2011) a identidade em Dubar (1997) mantém uma condição inseparável entre o desejo do sujeito – seu caráter biográfico – com a identidade para o outro, isto é, o que esperam do sujeito – seu caráter relacional (objetivo). Nesse sentido, o ambiente militar, o que esse ambiente traz são aspectos importantes para a investigação do aspecto objetivo apontado acima.

Com base nas respostas a pergunta sobre quais as principais facilidades e/ou dificuldades encontradas para o desenvolvimento de sua docência, é possível verificar que

a infraestrutura é apontada por 32% como problema. Esse dado pode ser relacionado com a pouca formação continuada, apontada por 20% dos participantes do questionário. Outro dado é que 30% dos participantes apontam a existência de tarefas extra-docência como fonte de dificuldade, isso pode ser verificado no relato da participante P15 ao descrever que “Eu acho que característica é ser multitarefas saber que ele não veio só para ser instrutor que ele tem mais um monte de coisa para fazer e que ele não pode deixar aula para segundo plano”. Essas informações permitem traçar panorama sobre obstáculos que se apresentam e que são “vencidos” pelos instrutores. Ainda sobre o ambiente militar, vê-se que 53% dos participantes responderam que deveria existir uma rotina de trabalho com atividades exclusivas para o ensino.

Um dado importante nessa análise são as respostas sobre a existência de diferença entre o perfil para a docência em uma Escola Militar de Ensino Técnico da docência em outro tipo de escola. Os valores militares apareceram em 82% das respostas, reforçando que os valores militares decorrentes desse ambiente militar fazem diferença na instrução. Retomando Goffman (2008) temos que a prática de valores, neste caso os valores militares, por todos os membros da organização faz com que a própria organização atue como agente modelador de subjetividade.

Na análise desse aspecto encontramos nas entrevistas dos participantes alguns relatos sobre o impacto do ambiente militar na instrução. O participante P3 relato uma lembrança dele em que um professor de física ministrando aula em uma escola militar disse “cara eu fiquei surpreso quando cheguei na sala de aula para prova de física e não sabia como agir porque eu nunca tinha entrado na sala de aula e visto todos sentados corretamente, as perguntas eram feitas de forma cordial e respeitosa”. Esse mesmo participante esclarece sua opinião afirmando que “Eu não vejo que a diferença na formação de instrutor militar e do Professor civil o que eu acho que há ambientes diferentes.”. Esses relatos apontam para a influência objetiva que o ambiente exerce sobre os instrutores.

Uma informação diretamente relacionada ao ambiente militar foi feita pelo participante P6, ao afirmar que “a palavra militar traz um elemento a mais de preocupação para o docente porque precisa ministrar uma aula no ambiente militar. Na escola pública o desenvolvimento da instrução como um todo é muito informal, é um levanta e sai a toda hora, não existisse um respeito com o professor”. Ele completa sua observação dizendo que “Uma interação maior tem que se soltar, mas, por outro lado, a gente tem que entender

que é uma instituição militar. Tem que manter um certo rigorismo, então são dois mundos dentro da sala de aula no ambiente militar.”

É possível identificar nesses trechos das entrevistas que o ambiente militar possui diversas características que exercem grande impacto na atuação docente. A disciplina resultante dos regulamentos militares é apontada como positiva e negativa. Ela é positiva quando se espera uma ordem, mas se torna negativa quando essa ordem atrapalha a dinâmica mais “solta” exigida por algumas metodologias didáticas. Nóvoa (1999) aponta que o contexto de uma escola deveria refletir a cultura docente e conjunto de crenças e hábitos, e isso pode ser bem identificado no âmbito militar devido à prática comum de valores explícitos e normatizados.

Temos na participante P14 um comentário que reforça a complexidade do ambiente militar e sua relação com a docência. Para essa participante a instrução militar “também tem que ser bastante dinâmica é muito importante porque o ambiente totalmente formal não é tão bom, é a dinâmica na hora da instrução que faz com que os alunos possam ter um melhor aprendizado”.

Dessa análise pode-se inferir com base no sujeito sociológico, onde o ‘núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava’ (HALL, 2003, p.11). Assim, vê-se que os valores militares influenciam diretamente no exercício da docência dos instrutores. Parece que eles se identificam como instrutores por propagarem os valores militares e cobrarem dos alunos a observação de tais valores. Assim, um instrutor deve observar e cobrar os valores militares dos alunos.

#### **4.2.4 CATEGORIA: CUMPRIMENTO DA MISSÃO**

A pesquisa ressaltou a relação da carreira militar com o cumprimento da missão, isto é, da importância que os participantes deram para esse termo. Inicialmente tem-se que 20% dos participantes apontaram que o exercício da função de instrutor influencia a forma como eles estão atuando. Esse dado é relevante ao compararmos com o relato dado pela participante P5, ela diz que “o instrutor mostra essa vontade de cumprir a missão, essa necessidade de fazer o serviço bem-feito, é diferente do professor, quando o professor escolhe aquela faculdade para fazer muitas vezes ele já tem uma experiência afetiva com

professores”. Com isso, pode-se notar que “poder ser instrutor” está mais relacionado com a situação atual em que se encontram esses militares.

Reforça-se que 30% dos participantes responderam que se sentem cumprindo a missão em sua atuação como docente. Sobre isso, é importante aprofundarmos a compreensão sobre o que significa “cumprir a missão”. O participante P11 traz uma informação sobre a missão a que os militares se referem, ele diz “Eu penso assim a diferença está que o ensino técnico militar quando me coloca assim como instrutor militar eu tô sempre pensando que é numa situação de conflito”.

Retomando Clausewitz (2010) em sua obra “Da Guerra” os valores militares, entre eles o cumprimento da missão, mantêm a coesão da tropa mesmo quando exposta sobre condições mortíferas. A situação de guerra, traduzida pelo compromisso do “sacrifício da própria vida” assumido pelos militares por meio de juramento (BRASIL, 1980) fomenta a vontade de lutar e cumprir a missão. Na entrevista do participante P13 tem-se que “a clara noção do objetivo das Forças Armadas porque senão esse instrutor entra em crise existencial acreditando que a missão dele é apenas de informar ou de formar os seus alunos dentro da sua matéria e aí esse instrutor acaba confundindo que além disso ele precisa trabalhar também com as questões de valores, de disciplina com que está ligado basicamente aí a questão da formação do homem para a Guerra”.

Complementando essa ideia temos na participante P15 o seguinte relato “Você tem noção de que você tá contribuindo de fato para formar pessoas que vão servir a pátria eu acho que é isso aí o diferencial no militar”. O participante P12 informa que para ele “Em primeiro lugar penso que todas as escolas de formação militar são técnicas, cada uma com sua contribuição na Arte da Guerra”. Essas informações especificam a missão como sendo a missão do militar, isto é, aquela relacionada com a guerra.

O cumprimento da missão possui um aspecto de ação, apresentado também por Hall (2003) no sujeito do Iluminismo. Para esse autor esse sujeito baseava-se em um núcleo individual centrado na razão, consciência e ação.

A consciência da missão e dela o comprometimento é visto pelos participantes como possíveis desdobramentos, temos na participante P5 a seguinte informação “eu caí aqui, recebi essa missão de ser instrutora, no início foi difícil porque realmente eu não tinha essa vocação eu não tinha nem essa vontade só que aí entra a responsabilidade de você saber que o que você precisa ensinar vai servir para a vida profissional daquele

jovem, que aquele jovem vai trabalhar com você que ele precisa cumprir a missão.”. Encontra-se a ideia do comprometimento também no participante P6, ele diz que “O instrutor tem que estar sempre disposto a estudar, aprender a buscar outros conhecimentos não só aqueles conhecimentos da especialidade, mas agregar outros valores, experiência e vivência.”. O participante P4 estabelece uma relação entre o cumprimento da missão e o comprometimento, nem que seja por meio do improviso, para ele “aquele instrutor que é pegado no laço para cumprir aquela missão de dar aula e não tem nada preparado, não tem slide, não tem apostila, não tem um vídeo, não tem didática e aí ele tem que improvisar”.

A partir dessas informações vemos algo próximo ao que Locke (1999) aponta ao esclarecer que a constituição da identidade se dá pela própria individualidade da pessoa. A vontade individual pelo cumprimento da missão é parte constitutiva da identidade dos instrutores. Nessa categoria infere-se que os instrutores militares se identificam como militares no cumprimento do dever, da missão. Como foi dito nesta pesquisa, a Aeronáutica forma para o exercício das funções de sua estrutura organizacional e que o aluno da escola pesquisada não irá concorrer no mercado, pois ele já está empregado na Aeronáutica. Sendo assim, os instrutores são técnicos nas especialidades de interesse da Aeronáutica e nenhuma dessas especialidades possui relação com a formação no magistério.

Franzoi e Silva (2014) reafirmam que a maioria dos docentes que atuam no ensino técnico mantém um vínculo com suas atividades laborais. Desse fato pode-se observar que os instrutores se identificam com a especialidade que formaram e exerceram suas atividades operacionais e, então, a docência é uma missão que eles deverão cumprir para o bem dos futuros técnicos de sua especialidade.

#### **4.2.5 CATEGORIA: SUPORTE PARA O CUMPRIMENTO DA MISSÃO**

Durante a pesquisa, chamou a atenção também para os apontamentos sobre as condições para a realização da função de instrutor militar. Pode-se verificar que 20% dos participantes apontaram dificuldade referente a pouca formação continuada e 12% deles apontaram o baixo reconhecimento. Além disso, 26% dos participantes responderam que o domínio dos conteúdos é fundamental para o exercício da docência e ainda 35% deles acreditam que o perfil do instrutor militar é construído a partir de uma formação continuada.

Esses dados mostram a importância dada ao suporte para o cumprimento da missão, em especial por meio de uma formação continuada. Com base em Pimenta (2012), pode-se afirmar que, para a prática docente não basta a experiência em si, mas é necessário que exista um processo de reflexão sobre sua prática. Ou seja, os dados apresentados evidenciam uma reflexão sobre a prática docente e apontam para a efetividade do suporte ao docente.

Essa análise fica mais clara nas informações fornecidas pelo participante P8, ele comenta que “você é escalado como instrutor, não tem um teste de aptidão não existe uma avaliação contínua”. O participante P9 também diz que: “Em cima disso eu acho que para ser instrutor você tem que ter um jeito de selecionar a pessoa que realmente dê uma resposta. A única maneira é sendo feito determinados tipos de avaliação nesse instrutor”.

Nos estudos de Pereira (2015) é apontada a importância da formação dos instrutores e o reflexo que isso possui nas expectativas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A participação dos instrutores, o planejamento da instrução, as expectativas dos alunos, a experiência prática dessas atividades promovem um cenário favorável para a mudança esperada do comportamento. Essas questões necessitam de apoio serem apoiadas pela instituição, pois conforme Mizukami (2010) o desenvolvimento para a docência é um processo contínuo, para a vida toda.

Complementando a importância dada a formação continuada, tem-se com o participante P11 a seguinte informação “o pessoal até pensa que para ser militar tem que ser na base da porrada não é isso não, acredito que com muita técnica é que a gente vai aprender que a gente vai aperfeiçoar”. O participante P12 acrescenta ainda que “Existem militares que em primeiro plano podem não atender ao perfil sugerido, mas que durante um treinamento incorporam valores que o habilitam para exercer a função satisfatoriamente”. Considerando as análises feitas até agora é possível compreender que a atuação como instrutor não é decorrente de uma escolha feita pelo militar, o instrutor militar, muitas vezes, é o profissional da área operacional que ministra instrução para os alunos enquanto estiver na escola.

Por meio dos relatos sobre o apego com a especialidade, com os valores militares e com o exemplo e comprometimento é possível inferir que a relação entre os instrutores e a Instituição da Aeronáutica é muito grande.

Observa-se também que existe uma expectativa muito grande de que a Aeronáutica seja coautora das atividades do instrutor, ou seja, uma expectativa de que o processo de formação necessária para o melhor exercício da docência e de valorização dessas atividades deveriam ser semelhantes aos promovidos pela Aeronáutica em relação à especialidade técnica.

#### **4.2.6 CATEGORIA: DIFERENÇAS ENTRE INSTRUTOR E PROFESSOR**

Além da relação entre a carreira militar e a atuação como instrutor militar foi investigado a relação que o contexto de uma escola técnica militar possui na docência. Durante a pesquisa foi observada a frequência com que os participantes retomam o termo professor. Provavelmente isso se dá devido à expressividade desse termo em nossa sociedade. Por isso, é relevante que se tenha uma análise sobre a relação entre o instrutor militar e o professor, visto que, a princípio ambos exercem atividades semelhantes.

Um fato importante é o apontado por Rocha (2008) ao mencionar que o exercício da docência dos militares é a partir das experiências práticas, isto é, mais voltado para a vivência laboral do que para o período de formação acadêmica. A proximidade com a atividade laboral pode ser vista em diversos momentos, pois a identificação com a especialidade é maior do que aquela com a docência. Nesse sentido, pensar instrutor é pensar a docência a partir da especialidade técnica. Segundo Libâneo (2011) a prática docente é uma ação situada em um tempo e em um local, e no âmbito militar parece que o próprio exercício da profissão militar no convívio dentro da instituição é o local de aprendizagem e formação docente.

Inicialmente tem-se 95% dos participantes afirmam que possuem perfil para a docência e que 90% dos participantes preferem ser chamados de instrutor e somente 10% de professor. Para aprofundar essa análise o participante P3 relata que “Eu entendo que não há diferença, não percebo diferença o próprio instrutor do galpão lá que entra numa sala de aula né e faz um papel de professor ensina alguma matéria nova, tira dúvida, procura ajudar, elabora questão, faz avaliação então eu entendo que não tem diferença”. O participante P8 acrescenta que “instrutor e professora fazem a mesma coisa, é um só o de despertar o prazer de receber conhecimento e instigar o aluno a buscar o conhecimento”. O participante P4 diz que “gente faz formulação de apostila, questões de prova, revisamos no documento junto a pedagogia, ou seja, o que é característica de um professor”. Esses

relatos apontam para um entendimento de que o instrutor e professor realizam as mesmas atividades.

No entanto, a participante P5 afirma que: “eu acho que eu não tô no nível de professor. Eu tô no nível da minha área, eu domino, faço o possível, tô sempre correndo atrás tentando aprender para melhorar minha instrução e tudo mais, mas eu acho que eu sou instrutora”. O participante P7 comenta que “um instrutor dá uma ideia de alguém que está preparando uma pessoa para executar uma tarefa específica, para operar uma máquina, operar um determinado sistema, tem manual de instrução com características próprias e eu faço um treinamento daquela pessoa. Agora o professor eu acho que vai além disso, eu estou realmente ensinando algo que ele não sabe algo novo”. O participante P13 traz que “De maneira geral eu percebo que essa lógica acaba permitindo a leitura de que o instrutor não é tão preparado ou não está tão pronto quanto um professor parece que o ‘ser instrutor’ é um passo a menos do que ‘ser professor’ porque o instrutor ele é forjado na situação na emergência às vezes no contexto e ele pode por força de doutrinas militares assumir disciplinas as quais ele nunca ministrou antes”. Esses relatos evidenciam a diferença entre o instrutor e o professor.

Retomando o esclarecimento de Green (1971), a aprendizagem trabalhada pela instrução relaciona-se com instruir alguém e não em dar instruções (ordens) para alguém. E o de Tardif (2014), ao falar do saber no âmbito das profissões, onde ele considera que esse saber se relaciona ao contexto do trabalho. Com base nessas referências é possível considerar que a profissão militar se dá no dia a dia. Vemos isso também no relato do participante P13 “É impossível você formar um militar senão dentro da caverna, ou seja, é o ambiente militar é a rotina militar é o dia a dia que vai forjar esse instrutor” e ainda nas palavras do participante P13 “o instrutor militar ele acreditar realmente naquilo que ele faz acreditar na sua missão fim ele saber que ele tem que treinar ele tem que acreditar, que se um dia eu tiver aqui para o combate ele terá que estar preparado”.

Essa característica de: “forjar o militar no ambiente militar” implica em uma diferença entre o instrutor militar e o professor. Ambos possuem diversas semelhanças, mas como visto durante as análises desse estudo, o ambiente militar traz consigo diversas condições as quais não são compartilhadas pelo professor, dessa forma o instrutor se identifica com a diferença entre a atuação de um professor e de um instrutor militar, optando pelo status de instrutor.



#### **4.2.7 CATEGORIA: DIFERENÇA ENTRE ENSINO SUPERIOR E ENSINO TÉCNICO**

Por fim, a análise pretendida por esse estudo percorreu um último aspecto, o que trata da diferença entre o ensino superior e o ensino técnico. Assim como a questão frequente sobre a diferença entre instrutor e professor, foi possível verificar que existe uma outra diferença recorrente nas narrativas dos participantes. Trata-se da diferença entre a docência no ensino superior e no ensino técnico.

Partindo-se da tese Moraes (2016), onde se tem maior consideração com a inventividade técnica em sociedades que valorizam o trabalhador, e maior detrimento da técnica em sociedades com desigualdades produtivas, verificou-se alguns relatos dos participantes. O participante P8 aponta que “a docência ela vai ter que o papel do professor é enxergar a busca do conhecimento independente desse nível técnico ou superior”. A participante P14 relata que “Eu penso que hoje na nossa atualidade não tem muita diferença não eu acho que o aluno de um curso técnico ele sai bem formado ele sai com pensamento de reflexão também como é no ensino superior. Eu acredito que o instrutor do curso técnico ou no curso superior o que vai diferenciar é dedicação de cada um”. O participante P4 diz “Eu não vejo então esse distanciamento, poderia chamar de um distanciamento normal, faculdade são 4 anos e o outro nível técnico um ano e meio, dois anos, são currículos diferentes, mas em matéria do dia a dia em matéria do serviço eu acho que um completa o outro”. Esses relatos apontam para uma semelhança entre o ensino técnico e o ensino superior.

No entanto, o participante P11 afirma que “Eu penso que são as formações completamente diferente, uns são preparados para executar e outros são preparados para comandar”. O participante P9 acrescenta que “Tem muita diferença de um para o outro porque tá na no foco, na atividade-fim. Você vai formar um técnico, você vai formar um cara que executa”. Acrescentando a essa discussão, a participante P15 relata que “é que tem que contextualizar muito porque muitas vezes o conteúdo que eu tô falando o aluno já sabe e de repente ele não sabe qual é aplicação daquilo na área da aviação. Ele vai se especializar nas aeronaves da FAB não em uma aeronave que ele não vai mexer. Mais restrito para o comprimento ali das funções da especialidade visando a pátria, em colocar o Brasil em boa situação perante o mundo”. Por fim, o participante P12 traz que “Acredito na máxima que afirma que cabe corpo técnico a operação e a manutenção, e ao corpo

acadêmico o desenvolvimento e melhoria dos sistemas”. Percebe-se nessas narrativas que há uma diferença. No entanto, essa diferença se relaciona mais com o modo de trabalho do que com a natureza da atividade de instrutor.

A partir dessa análise foi possível inferir que a realidade de uma escola técnica fortalece a identificação dos instrutores mais com o trabalho manual do que com o intelectual. Foi observado pelo pesquisador que muitas vezes ocorre a opção pela prática em detrimento do estudo teórico. Essa situação faz com que os instrutores que menos dominam os conteúdos teóricos consigam cumprir a missão. Parece existir uma relação entre o ensino técnico, mais voltado para as práticas e a forma como o instrutor da escola pesquisada se identifica, ou seja, o instrutor se identifica com a realidade prática, com as atividades operacionais, com o fazer e com a objetividade das ações.

#### **4.3 SÍNTESE DOS COMPONENTES IDENTITÁRIOS DOS INSTRUTORES MILITARES NA RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA**

Por fim, o pesquisador inferiu e sintetizou os componentes identitários dos instrutores militares, considerando que esses componentes possuem mais relação com a prática docente do que com algum outro aspecto da vida pessoal dos participantes dessa pesquisa. As análises realizadas acima evidenciaram que o instrutor militar:

- Possui somente a formação técnica;
- Possui mais de 9 anos de atuação na docência da escola;
- Tem mais de 30 anos de idade;
- Possui entre 10 a 20 anos de serviço militar;
- Trabalha com conteúdos técnicos;
- Sente-se preparado para a docência;
- Acredita que possui perfil para a docência militar;
- Prefere ser chamado de instrutor do que de professor;
- Identifica-se com sua formação técnica;
- Dá destaque para o exemplo;
- Valoriza a experiência operacional;
- Aprova os valores militares no ensino;
- Possui sentimento de gratidão;
- Gostaria de atuar exclusivamente no ensino;

- Identifica-se com o ensino técnico, devido a ele possuir conteúdos mais voltados para a realidade prática, mais voltados com o executar, com a operacionalidade da Aeronáutica;
- Identifica-se mais com o título de instrutor, por ele ter sido forjado no meio militar, do que com o título de professor;
- Possui uma expectativa de valorização e aprimoramento de suas atividades docentes por meio de iniciativas da Aeronáutica;
- Sente-se no cumprimento da nobre missão de Instruir;
- Guiar-se pelo bom exemplo, pela observação e cobrança dos valores militares.

Após encontrarmos algumas relações entre a carreira militar e a prática docente é necessário que eles sejam esclarecidos pela perspectiva dos conceitos de identidade.

Um primeiro componente identitário inferido na análise diz respeito a postura e exemplo militar. Parece coerente dizer que a postura e o exemplo são pontos centrais na identidade do instrutor militar. Essa constatação dá sentido ao apontado por Faria e Souza (2011) quando tratam da noção de identidade a partir das elaborações teóricas de Bauman. O “eu postulado”, isto é, a necessidade de “autodeterminação”, essa identidade é construída por meio de um esforço pessoal e passa a objetivar o individual, sendo assim, vê-se esse esforço por meio da procura por uma conduta militar exemplar.

Além disso, o aspecto objetivo da identidade em Dubar (1997) apontada por Faria e Souza (2011) é concretizado por meio dos relatos compreendidos na terceira categoria. O instrutor precisa conciliar a formalidade do ambiente militar, suas regras, suas condições com as atribuições da docência.

Com base na característica de “cumprimento da missão” identificada por Kirsch (2013) em sua pesquisa e na necessária atuação da “personagem” trazida por Ciampa (1987) por meio dos estudos de Faria e Souza (2011), vê-se que o instrutor mostra o dinamismo e adaptabilidade necessária para cumprir a missão de estar como instrutor. Assim, o instrutor militar precisa equilibrar o docente com o militar, é necessário que ele ajuste sua identidade e atue para cumprir a missão como militar, durante o momento que ele estiver nessa função, dentro do ambiente de ensino.

A necessidade de cumprir a missão faz com que os militares sejam selecionados, isto é, transferidos para uma Organização Militar de Ensino para exercerem a função de

instrutor. Para agregar nessa análise, vemos que 22% dos participantes se sentem desmotivados no exercício dessa função. Tomando como referência a crise de identidade temos na perspectiva de Taylor (1996) apresentada por Oliveira (2006a) a expressão narrativa da identidade, na qual os participantes ao contarem sua “própria história”, recorrem a uma coautoria. Cabe, portanto, verificar a questão valorativa que o sujeito, contador de sua história, utiliza.

Com isso, os instrutores ao contarem sua história, nota-se que a falta de apoio, em especial por meio de uma formação continuada, implica em uma desmotivação, ainda que se tenha comprometimento para o cumprimento da missão. Parece então que o instrutor militar vê a instituição como coautora de sua história, o que implicaria em um esforço individual ainda maior na ausência dessa coautoria.

A partir das análises feitas sobre a contexto de uma escola técnica é perceptível que existem algumas características da identidade do sujeito pós-moderno apresentada por Hall (2003). A identidade desse sujeito é composta por diversas identidades algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Apesar de existir uma forte relação com a parte técnica, isto é, com a parte mais voltada com as atividades manuais, o pesquisador pode perceber uma contradição na diferença da atuação do professor e do instrutor e na diferença entre o ensino superior e ensino técnico.

Em uma primeira análise, o instrutor não se identifica como professor nem como docente de uma escola de ensino superior, mas reconhece que possui as características e capacidades necessárias para exercer a docência em qualquer ambiente e que conseguir exercer a docência em qualquer situação é a característica de um professor. Essa situação parece evidenciar uma crise em sua identidade relacionada a esses aspectos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu evidenciar alguns aspectos que possuem características próximas àquelas apresentadas pelos estudiosos sobre identidade. Nesse sentido, esse estudo trouxe luz sobre esse profissional chamado instrutor militar. Isso se torna ainda mais relevante ao considerarmos as especificidades do ambiente militar.

Esse estudo, buscando investigar a identidade profissional dos instrutores militares de educação técnica da Aeronáutica, aponta que a identidade do instrutor militar é construída por meio de um esforço pessoal na procura por uma conduta militar exemplar e que seja como um espelho para seus alunos.

Conforme visto, as atividades diárias de um militar o levam a demonstrar em diversos momentos suas capacidades e, com isso, ser visto e observado por seus colegas de trabalho. Essa exposição torna a conduta exemplar mais do que um atributo, a torna um traço de sua identidade.

O militarismo reforça a necessidade de uma conduta exemplar e parece impor uma necessária adaptabilidade desse profissional enquanto instrutor. O dinamismo didático é alcançado por meio desse especial componente identitário, isto é, a adaptabilidade, compartilhado pelos instrutores. Em sua rotina diária, parece que esse profissional ajuste sua identidade para cumprir a missão como militar, corroborando também com o citado dinamismo didático.

É possível supor que esse militar espera uma coautoria de sua instituição na elaboração de sua narrativa enquanto instrutor. No entanto, o traço de sua identidade que o leva a se adaptar e buscar o cumprimento da missão, muitas vezes, parece se sobrepôr às dificuldades e o impulsiona a realizar suas atribuições da melhor forma que lhe parece.

Além disso, existe algo mal resolvido em sua identidade como instrutor militar, talvez por exercê-la em uma escola técnica esse profissional enfrenta uma confusão sobre sua semelhança (ou não) com um professor.

A distinção de sua atuação como instrutor militar parece estar relacionada com o ciclo que esse profissional militar realiza ao longo de sua carreira. Somente os instrutores militares podem passar pela experiência de terem sido alunos da escola pesquisa, trabalhado na área operacional de sua especialidade e retornar como instrutor. Os professores e instrutores compartilham das sensações de estarem ensinando, de poderem

mudar a vida dos alunos por meio da instrução, de serem docentes. No entanto, somente os instrutores militares tem a possibilidade de projetar nos alunos o seu passado (eles já foram alunos da escola) e serem o futuro que um dia pensaram poder ser (enquanto alunos eles conheciam e viam os instrutores atuando).

Esses componentes identitários parecem ser consolidados na prática da função de instrutor militar, no convívio dentro dos quartéis. Compreender essa identidade, reforçá-la valorizá-la sem dúvida reflete diretamente no desenvolvimento humano desses profissionais.

Além disso, estando mais claros os componentes identitários será possível buscar um caminho para minimizar possíveis dificuldades de atuação e desenvolvimento profissional deles.

A presente pesquisa lançou luz sobre um público restrito. Faz-se necessário continuar os estudos sobre esses profissionais para que cada vez mais sejam reveladas suas características e com isso sejam estabelecidas estratégias efetivas que atuem no ponto certo e agreguem mais valor na vida profissional desses militares.

Por fim, reforçamos o propósito que esse estudo possui, o de contribuir na definição de ações mais adequadas para esses instrutores e conseqüentemente, em seu desenvolvimento humano, além de somar aos demais estudos que tratam da identidade do profissional da docência.

## 6 REFERÊNCIAS

- AGIER, M. **Distúrbios identitários em tempos de globalização**. *Mana*, out 2001. v.7, n.2, p.7-33, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132001000200001>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ANDRÉA, V. M. da S. **A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584 197. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8644737/15765/27456> Acesso em: 17 set. 2021.
- ARANHA, M. L. de A. **Historia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARAÚJO, J. C. S. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org) *Técnicas de ensino: por que não?* Campins, SP: Papirus, 2011.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- BACON, F. **A Sabedoria dos Antigos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual da prática**. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes 2015.
- BARATO, J.N. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015.
- \_\_\_\_\_. **O saber do trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico**. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v37, n.3, set/dez 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. *Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, 2011.
- BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2010.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, v.1, 262 p. 1956.

BOTELHO, L.; CUNHA, C.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **In: Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2 dez. 2011.

BAQUIM, C. A. **O sonho feminino de Ícaro: a educação das pioneiras da aviação militar brasileira na Academia da Força Aérea**. 2008. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP): s.n, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional. Brasil, 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 10 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 6.880, de 9 de Dezembro de 1980**. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares. Brasília: DF, 1980.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1997, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasil, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 10 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Brasil, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Valores, Deveres e Ética Militares (VM 10)**. 1ª Edição 2002. Brasília: EB: 2002.

\_\_\_\_\_. **Concepção Estratégica – Força Aérea 100 DCA 11-45**. Brasília: COMAER: 2018.



\_\_\_\_\_. **Instrução do Comando da Aeronáutica ICA 37-11.** Avaliação do Ensino. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Instrução do Comando da Aeronáutica ICA 37-520.** Elaboração de Plano de Avaliação. Brasília, DF, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Instrução do Comando da Aeronáutica ICA 37-521.** Objetivos de Ensino e Níveis a Atingir na Aprendizagem. Brasília, DF, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Instrução do Comando da Aeronáutica ICA 37-457.** Elaboração de Plano de Unidades Didáticas. Brasília, DF, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Instrução do Comando da Aeronáutica ICA 37-4.** Elaboração e Revisão de Currículos Mínimos. Brasília, DF, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980.** Estatuto dos Militares, Brasília, DF, 1980. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6880.htm). Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.464, de 4 de agosto de 2011.** Ensino na Aeronáutica. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12464.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12464.htm). Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Norma do Sistema de Ensino do Comando da Aeronáutica NSCA 37-1.** Sistema de Ensino da Aeronáutica. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. **Plano de Desenvolvimento Estratégico para o Ensino PCA 37-17**. Brasília: COMAER, 2019.

CAMPBELL, J. **Mito e Transformação**. São Paulo: Ágora, 2008.

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2018.

CASTRO, C. **O espírito militar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CLAUSEWITZ, C. V. **Da guerra**. Tradução Maria Tereza Ramos. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE nº 45 de 1972**. A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [siau.edunet.sp.gov.br > arquivos > notas > parcfe45\\_72](http://siau.edunet.sp.gov.br/arquivos/notas/parcfe45_72). Acesso em: 10 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 39 de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf). Acesso em: 10 jun. 2019.

CONTE, M. B. F. **Representações sociais de docentes sobre o ensino técnico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano), Universidade de Taubaté, Taubaté-SP.

CORDÃO, F.A. **A LDB e a nova educação profissional**. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do Senac, v28, n1, jan/abr 2002.

CORDEIRO, V. J. **Prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem**: um estudo de caso na escola profissionalizante Senac/ Concórdia, SC. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do Senac, v.36, n.3, set/dez. 2010.

CORTELAZZO, A. L. Et al. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem**: para Refinar seu Cardápio Metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: UFF; Brasília, DF: Flacso do Brasil, 2005.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

- DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. Porto: Porto Editora, 1997.
- ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.
- FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem**. 9 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- FARIA, E. de; SOUZA, V. L. T. de. **Sobre o conceito de identidade**: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, jan/jun 2011. v.15, n.1, p.35-42. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/04.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- FELDMANN, M. G. et al. Formação docente e as mudanças na sala de aula: um diálogo complexo. Olhar de professor. Ponta Grossa: 2004.
- FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015> Acesso em: 17 set. 2021.
- FERREIRA, B. T. S. **O Sorteio Militar e a Questão da Profissionalização do Exército no Início da República**. *Revista Territórios e Fronteiras*, vol. 2, n. 2, jul/dez 2011. Disponível em: <http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/viewFile/51/50> Acesso em: 17 set. 2021.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. In: **Revista de administração**, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.
- FRANZOI, N.L.; SILVA, C.O.B. **Desvelando os saberes da docência na educação profissional**. RJ: Boletim técnico do Senac, v.40, n.3, p.38-57, set/dez, 2014.
- FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. Gaudêncio Frigoto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.
- GADOTTI, M. **Educação brasileira contemporânea: desafios do ensino básico**. Centro de Referência Paulo Freire. 1997. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3393/FPF\\_PTPF\\_01\\_0416.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3393/FPF_PTPF_01_0416.pdf) Acesso em: 15 mar. 2021.
- GALUCH, M. SFORNI, M. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**. *Práxis Educativa (Brasil)*. 6. 55-66. 2011. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999> Acesso em: 17 set. 2021.

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

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução Maria Célia Santos Raposo 11ª ed.. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.

GOMES, H.M.; MARINS, H.O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Senac, 2004.

GREEN, T. F. **The Activities of Teaching**. United States: McGraw-Hill Inc., 1971.

GUALAZZI, E. L. B. (1985). Revista De Direito Administrativo, 161, 329–346, 1985. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/44768/43464> Acesso em: 17 set. 2021.

HALBWACHS, M. **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona: Anthropos, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. São Paulo: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 14ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas para a Fenomenologia e a Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2015.

IANNI, O. A questão social. In: **Revista USP**, 145, set/out/nov, 1989. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25490> Acesso em: 15 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd\\_2010\\_caracteristicas\\_populacao\\_domicilios.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf). Acesso em: 10 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2019.

KIRSCH, D. B. **Processos de ensinar e de aprender: os instrutores militares e os cadetes da aeronáutica**. 2013. 186 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

KUENZER, A. Z. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências**. In: FERRETTI, C. (Org.) Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Campinas: Educação e Sociedade, ano XXI, n.70, abr/2000.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2018.

LEIRNER, P. **Meia Volta Volver – um estudo antropológico sobre a hierarquia militar**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, C. M. F. P. D. B. **A identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

LOCKE, J. **Ensayo sobre el entendimiento humano**. México: FCE, 1956.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. **Análise por triangulação de métodos**: um referencial para pesquisas qualitativas. Revista UNIVAP on-line, v. 20, n. 35, 2014, p. 201-208.
- MATTAR, J. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- MAZUR, E. **Peer Instruction**: A Revolução da Aprendizagem Ativa. Porto Alegre : Penso, 2015.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVAO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. In: **Texto contexto – enferm.** Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dez. 2008.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIZUKAMI, M. D. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- \_\_\_\_\_ et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MORAES, G. H. **Identidade de Escola Técnica Vs. Vontade de Universidade**: a formação da identidade dos Institutos Federais. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília.
- NASCIMENTO, A. O. **Exercícios físico-militares em escolas civis brasileiras e portuguesas na passagem do século XIX para o XX**. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.
- NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A. Formação de professores e trabalho pedagógico**. Portugal: Educa, 2002.
- OLIVEIRA, Is. de A. R. de. **O mal-estar contemporâneo na perspectiva de Charles Taylor**. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2006a, vol.21, n.60, pp.135-145. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092006000100008>. Acesso em: 19 jul. 2019.

OLIVEIRA, M.R.N.S. **Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico**. Belo Horizonte: Educação e Tecnologia, v.11, n2, p.3-9, jul/dez. 2006b.

OKADA, A.; BARROS, D. M. V. **Os estilos de coaprendizagem para as novas características da educação (3.0)**. In: VIII International Conference on ICT in Education - Challenges 2013.

PEREIRA, K. C. V. **Um estudo de caso sobre formação militar e sua relação com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no aluno**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação)

PINTO, S. et al. **O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula**. Revista de Ciências da Educação, São Paulo, v. 2, n. 29, 2013.

PRADO JÚNIOR. C. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PROUST, M. **No caminho de Swann**. São Paulo: Globo, 2006.

RAMOS, M. **Escola unitária**. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B. ALEJANO, P; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

RICOEUR, P. **A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal**. Arquipélago, 2000. n.7, p.177-194

\_\_\_\_\_. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, A. M. **Educação física escolar**: história da inserção e consolidação na capital cearense. 2008. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008.

SACRISTÁN, G. J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógica**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SERTILLANGES, A. D. **A vida intelectual**: seu espírito, suas condições, seus métodos. Tradução Lilia Ledon da Silva – São Paulo : É Realizações, 2010.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

SCOCUGLIA, A. C. **As reflexões curriculares de Paulo Freire**. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, n.6, 2005.

SILVA, F. L. G. R. D. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em santa catarina**: desafios para a sua formação. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, M. P. G. O da. **A silenciosa doença do professor**: Burnout, ou o mal-estar docente. Secretaria Municipal de Educação, Gurujá, Projeto Casa do Educador, p. 1-10, 2011. Disponível em: <http://www.unaerp.br/documentos/1464-161-454-1-sm/file> Acesso em: 12 mar. 2020.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. In: **Revisão integrativa**: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, Mar.2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n.13, jan/abr.2000.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.



TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

TAYLOR, C. **Fuentes del yo**. Madri: Paidós, 1996.

THIOLLENT, M. Metodologia de Pesquisa-ação. São Paulo: Saraiva, 2009.

TRINDADE, S. L. B. **Constituição de 1891**: as limitações da cidadania na República Velha. Revista UNI-RN, v. 3, n. 1/2, 2004. Disponível em: <http://www.revistaunirn.inf.br/revistaunirn/index.php/revistaunirn/article/view/98/11>  
Acesso em: 10 out. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In*: \_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2015.

VALLE, C. G. O. do. Identidade e subjetividade. *In*: SOUZA LIMA, A. C. De (Coord.). **Antropologia e direito**: temas antropológicos para estudos jurídicos. Brasília / Rio de Janeiro / Blumenau: Associação Brasileira de Antropologia / Laced / Nova Letra, 2012. p.86-93.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2 ed. Campinas: Papirus, 2010.

VIDAL, D. G. **O fracasso das reformas educacionais**: um diagnóstico sob suspeita. Hist. educ. anu., Ciudad autonoma de Buenos Aires., v. 7, p. 70-90, Dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772006000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772006000100005&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 10 out. 2019.

VIEIRA PINTO, A. **O Conceito de Tecnologia**. Volume I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica**. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 14ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

## 7 ANEXO I – OFÍCIO DESTINADO À ORGANIZAÇÃO

Universidade de Taubaté  
Autarquia Municipal de Regime Especial  
Reconhecida pelo Doc. Fed. nº 78.924/76  
Reconhecida pelo CEE/SP  
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP  
12020-040  
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947  
prppg@unitau.br



Ofício nº PPGEDH - 043/2019

Taubaté, 01 de Agosto de 2019.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **Frederico Augusto Almeida Tavares**, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano 2019/2020, intitulado “**Prática Docente do Instrutor: uma identidade na educação técnica militar.**”. O estudo será realizado com instrutores da Escola de Especialistas de Aeronáutica, sob orientação da **Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala**. Para tal, será realizada a coleta de dados com instrutores por meio de questionário e 15 entrevistas elaboradas para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da organização e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

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 **Frederico Augusto Almeida Tavares**, telefone (12) 991796053, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Organização devidamente preenchido.

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

Atenciosamente,

Rita de Cássia Foroni Oliveira  
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

Comandante da Escola de Especialistas de Guaratinguetá: Brig Ar Valdir Eduardo Tuckumantel Codinhoto  
Escola de Especialistas de Aeronáutica  
Endereço: Av. Brg. Ademar Lírio, S/N – Pedregulho  
Guaratinguetá - SP

## 8 ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

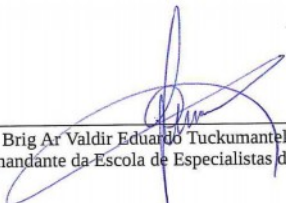
De acordo com as informações do ofício nº 043/2019 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“Prática Docente do Instrutor; uma identidade na educação técnica militar.”** e, propósito do trabalho a ser executado pelo aluno Frederico Augusto Almeida Tavares, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Organização que represento, autoriza a realização de entrevista com os instrutores dessa Escola, devendo ser mantido o anonimato da organização e da população pesquisada.

Nome do Aluno: Frederico Augusto Almeida Tavares

Nome da Organização: Escola de Especialistas de Aeronáutica

CNPJ da Organização: 00394429/0053-31

Nome, cargo e assinatura do representante legal da Organização.



Brig Ar Valdir Eduardo Tuckumantel Codinhoto  
Comandante da Escola de Especialistas de Aeronáutica

## **9 ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa: “Prática Docente do Instrutor: uma identidade na educação técnica militar”

Orientador: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala.

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 responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. O Título da Pesquisa: “Prática Docente do Instrutor: uma identidade na educação técnica militar” e o objetivo dessa pesquisa é investigar a identidade profissional dos instrutores de uma escola de ensino militar de educação técnica a partir de suas práticas como docentes, a partir da leitura e análise do conteúdo das entrevistas feitas com os instrutores. A pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados, entrevista guiada por roteiro. O pesquisador será o responsável pelos dados originais coletados através das referidas entrevistas, 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 a pesquisa será realizada. Os dados coletados através de entrevista guiada por roteiro serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Quanto aos possíveis riscos, os participantes foram esclarecidos, que caso se sintam inseguros, não serão obrigados a responder a questões que possam lhes causar constrangimento, fica garantido aos participantes os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; fica assegurado aos voluntários que participam dessa pesquisa, que os conteúdos por eles fornecidos serão utilizados exclusivamente com a finalidade acadêmica. Fica garantido ao participante o direito às indenizações legalmente estabelecidas caso os termos desse contrato não sejam respeitados pelo pesquisador, ou por algum mal-estar causado pelo conteúdo das conclusões. Os participantes têm o direito de

serem informados, a aqueles que julgarem oportuno, a respeito dos resultados parciais e os finais da pesquisa.

O pesquisador é Mestrando da Turma 2019 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Professora Dra. Rachel Duarte Abdala, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 981764774. 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 causará nenhum tipo de despesas aos participantes, as entrevistas serão realizadas nos locais apontados pelos sujeitos entrevistados. Cabe ressaltar que, a participação dos sujeitos no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhuma remuneração pela sua participação no mesmo, ficando os participantes isentos de quaisquer responsabilidades sobre os resultados da pesquisa, ou pendências jurídicas que envolvam a publicação dessa pesquisa. Os conteúdos transcritos pelo pesquisador, não serão divulgados, sendo garantido o anonimato a todos os sujeitos da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O participante tem o direito de retirar o consentimento da participação na pesquisa, se assim o desejar, a qualquer momento, não cabendo ao pesquisador quaisquer direitos, caso isso venha a ocorrer. A participação dos sujeitos poderá contribuir para o avanço da ciência, especialmente sobre os aspectos identitários relacionados ao instrutor militar, além de que poderá contribuir para o melhor entendimento do trabalho desse profissional.

O sujeito entrevistado declara que leu e que compreendeu todas as informações contidas neste documento, que todos os tópicos desse documento foram a ele esclarecidos. Quanto a minha participação no presente estudo, fica-me claro, 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.

Tendo ficado claro os aspectos descritos nesse documento, concordo em participar desse estudo podendo desistir da participação a qualquer momento que desejar, sem

necessidade aviso prévio da desistência, tendo garantido que não sofrerei nenhum dano ou penalidade.

Guaratinguetá/SP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 .

\_\_\_\_\_ Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_ Frederico Augusto Almeida Tavares  
Pesquisador Responsável

Declaramos que fomos informados e esclarecidos pelo pesquisador e, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

\_\_\_\_\_ Testemunha

\_\_\_\_\_ Testemunha

## 10 ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICA DOCENTE DO INSTRUTOR: uma identidade na educação técnica militar

**Pesquisador:** FREDERICO AUGUSTO ALMEIDA TAVARES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 38616920.7.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.335.747

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa tem como tema a identidade profissional dos instrutores militares.

#### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa busca investigar a identidade profissional dos instrutores de uma escola de ensino militar de educação técnica a partir de suas práticas como docentes.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa estão em conformidade com a resolução 510/16.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa foi revisado e as pendências sanadas conforme solicitação do CEP.

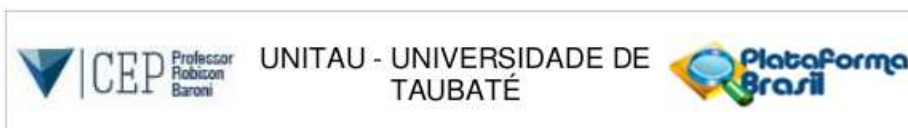
#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto foi modificado conforme as pendências apontadas em reunião anterior do CEP. Atualizou o cronograma, com a data de coleta de dados posterior à reunião do CEP/UNITAU; No TCLE consta o nome, rubrica e assinatura do pesquisador responsável bem como foi incluída a obs. 'inclusive ligações à cobrar'; A declaração de infraestrutura tem o carimbo da instituição; O Termo de compromisso do pesquisador foi incluído e assinado.

#### Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 4.335.747

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendências sanadas e documentação apresentada.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 09/10/2020, 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_1555154.pdf	09/09/2020 17:08:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	DISSERTACAO_SET_2020.pdf	09/09/2020 17:01:34	FREDERICO AUGUSTO ALMEIDA TAVARES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_SET_2020.pdf	09/09/2020 17:00:33	FREDERICO AUGUSTO ALMEIDA TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO_ASSINADO.pdf	13/08/2020 12:12:18	FREDERICO AUGUSTO ALMEIDA TAVARES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TERMO_COMPROMISSO_PESQUISADOR_ASSINADO.pdf	13/08/2020 12:09:39	FREDERICO AUGUSTO ALMEIDA TAVARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DA_ORGANIZACAO_TIMBRADO.pdf	13/08/2020 12:08:54	FREDERICO AUGUSTO ALMEIDA TAVARES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	13/07/2020 16:47:24	FREDERICO AUGUSTO ALMEIDA TAVARES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf	11/05/2020 23:08:10	FREDERICO AUGUSTO ALMEIDA TAVARES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	11/05/2020 23:07:11	FREDERICO AUGUSTO ALMEIDA TAVARES	Aceito
Outros	OFICIO_DESTINADO_A_ORGANIZACAO.pdf	11/05/2020 23:04:56	FREDERICO AUGUSTO ALMEIDA TAVARES	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
 UF: SP Município: TAUBATE  
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br





Continuação do Parecer: 4.335.747

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 13 de Outubro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Wendry Maria Paixão Pereira**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br

**11 APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO****1º GRUPO DE PERGUNTAS****IDENTIFICAÇÃO**

Idade:

Sexo:

Qual sua Formação Acadêmica?

Ensino Médio

Ensino Técnico

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Quantos anos você possui de serviço militar?

Quantos anos atua na docência militar?

Quantos anos atua na docência dessa escola?

Quantos anos você possui de experiência docente fora dessa escola?

**2º GRUPO DE PERGUNTAS****ESPECIFICIDADES DA ATUAÇÃO NO ENSINO DA ESCOLA PESQUISADA**

O senhor(a) trabalha nos cursos e estágios dessa escola com:

conteúdos militares (e. g. Doutrina Militar, Regulamento Militar, Liderança Militar);

conteúdos da formação técnica (e. g. Disciplinas relacionadas às especialidades);

conteúdos da educação básica (e. g. Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química).

O senhor(a) prefere ser chamado de

Professor  Instrutor

O que nessa escola influencia a sua identificação como instrutor ou como professor? Por quê?

Existe alguma lembrança na sua vida profissional (operacional) relacionada a atuação do

instrutor ou do professor? Qual? Por quê?

Você se sente preparado para a prática da docência?

Sim  Não

O senhor(a) acredita possuir perfil para a docência militar?

Sim  Não

Para o senhor(a), existe diferença entre o perfil para a docência em uma Escola Militar de Ensino Técnico da docência em outro tipo de escola? Por quê?

Para o senhor(a), o exercício da docência no Ensino Militar exige qual perfil e quais tipos de características? Por quê?

Como o senhor(a) acredita que o perfil do instrutor deve ser construída? Por quê?

Como o senhor(a) se sente atuando como docente nessa escola?

Quais as principais facilidades e/ ou dificuldades encontradas para o desenvolvimento de sua docência?

Qual seria a rotina de trabalho de um instrutor ou de um professor nessa escola?

## 12 APÊNDICE II–ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

1. Qual a sua Trajetória profissional?
2. Para você, quais seriam as características e os conhecimentos de um instrutor militar? Por quê?
3. Você prefere ser chamado de professor ou de instrutor? Por quê?
4. Na sua vida profissional existe alguma lembrança marcante relacionada com a atividade do instrutor militar? Qual? Por quê?
5. Como você acredita que a capacidade de um instrutor militar é criada e desenvolvida? Por quê?
6. Como você descreveria o instrutor militar que exerce sua docência em uma escola militar técnica de nível médio? Por quê?
7. Existe algum distanciamento entre o conhecimento em uma universidade do conhecimento em uma escola de nível técnico que influencia a atividade do instrutor militar? Por quê?
8. Para você, qual seria o ponto central da atividade do instrutor militar?