

Concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender em uma academia militar

Teaching and learning processes' conceptions at a military academy

Deise Becker Kirsch¹

Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Americana-SP, Brasil

Maria da Graça Nicoletti Mizukami²

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mackenzie, São Paulo-SP, Brasil

Resumo

O presente trabalho fez parte da pesquisa de doutorado que foi desenvolvida em uma Academia Militar e teve como objetivo mapear as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pelos instrutores militares aviadores, no que diz respeito à concepção teórico-prática acerca da docência e do processo de ensino e de aprendizagem dos cadetes do curso de Aviação. Os sujeitos do estudo foram três instrutores militares aviadores e 78 cadetes do último ano do curso de Aviação da Academia. A metodologia da investigação deu-se através de uma abordagem qualitativa e quantitativa, a partir de entrevistas semi-estruturadas e abertas, e de um questionário aplicado aos instrutores. Aos cadetes, foi aplicado apenas um questionário. Os resultados do trabalho revelam que as ideias expostas pelos instrutores estão muito próximas dos pensamentos dos cadetes, pois ambos destacam: a importância da aula dialogada, da relação professor-aluno, consideram irrelevantes os professores leitores de slides, acreditam que ensinar é forma de transmissão de conhecimentos, e aprender significa assimilar e aplicar os conhecimentos. Além disso, conclui-se que apesar de os instrutores não terem tido formação para dar aula, a aprendizagem da docência ocorre ao longo da vivência em sala, e, inicialmente, eles utilizam como referência os professores que passaram pela sua trajetória escolar e os materiais de quando eram alunos. Quanto aos cadetes, estes são sedentos pelo conhecimento, gostam de aulas que gerem desafios e estão dispostos a participar, de forma ativa, do processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Instrutor militar, Cadete da Aeronáutica, Educação militar.

Abstract

This paper was part of a doctoral research developed at a Military Academy in the attempt to map specificities of teaching and learning processes carried out by military airmen instructors, regarding teaching's theory-practice conception and also flying cadet's teaching and learning processes. Three military airmen and 78 senior flying cadets from Military Aviation Academy were the study's subjects. The research methodology involved qualitative and quantitative approaches, based on semi-structured and open interviews and a questionnaire applied to the instructors, and a single questionnaire applied to the flying cadets. Research findings reveal that the ideas presented by the instructors are very similar

1 Graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela UFSM. Doutorado em Educação pela UFSCar. Bolsista PNPD/CAPES no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

2 Graduada em Pedagogia pela UNESP. Mestrado em Educação e doutorado em Ciências Humanas ambos pela PUC-RJ. Pós-doutorado na Santa Clara University, Estados Unidos. Professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie e professora colaboradora junto ao PPGE/UFSCar.

to cadets' thoughts, since both emphasize: the importance of dialogue during classes; the teacher-student relationship; the irrelevance of teachers who read slides; the belief that teaching is a way of transferring knowledge; and that learning means assimilating and applying knowledge. Furthermore, it is concluded that despite the fact that instructors didn't received proper teaching training, they learn how to teach throughout their classroom experience and, initially, use as reference teachers and supplies from the time they were students themselves. As to the flying cadets, they are avid for knowledge, enjoy challenging classes and are willing to participate, actively, in the teaching and learning process.

Keywords: Military instructor, Flying cadet, Military education.

Introdução

Esse estudo teve início com as indagações das pesquisadoras acerca dos processos de ensinar na instituição militar, da formação para docência, do instrutor militar como professor, dos processos de aprender, tanto do instrutor quanto do cadete, das experiências e das vivências do aluno militar em sala de aula, tudo isso no contexto peculiar da educação militar, especificamente da Academia da Força Aérea (AFA), Brasil.

A AFA é uma organização militar responsável pela formação dos cadetes (alunos militares), os quais serão os futuros oficiais de carreira da Força Aérea, nos quadros de Aviação, de Intendência e de Infantaria da Aeronáutica. No caso desse estudo, o foco foi o curso de Aviação, mais especificamente os instrutores militares e os cadetes. Cabe salientar que a AFA zela, como em todo contexto militar, pelos princípios de hierarquia e disciplina.

Desse modo, a pesquisa ocorreu a partir do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tendo como objetivo mapear as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pelos instrutores militares aviadores, no que diz respeito à concepção teórico-prática acerca da docência, e do processo de ensino e de aprendizagem dos cadetes do Curso de Aviação da AFA.

Esse trabalho desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo-analítico, e quantitativa. Os sujeitos do estudo foram três instrutores militares aviadores que ministravam disciplinas técnico-especializadas na Divisão de Ensino (DE) da AFA e os 78 cadetes aviadores que, em 2012, estavam no último ano do Curso.

A coleta de dados com os instrutores aviadores ocorreu a partir de entrevistas semi-estruturadas e abertas e um questionário. Para os cadetes foi aplicado apenas o questionário. Os dados foram analisados de forma qualitativa e, para as questões respondidas pelos cadetes, também foi possível analisar de maneira quantitativa.

Através desse estudo buscamos identificar quem é esse instrutor, sua formação, o que faz em sala, qual formação continuada e quais cursos se fazem necessários para ele. Com relação ao cadete, buscamos identificar sua visão do ensino e como considera o processo de aprendizagem, o que pensa acerca das aulas e como são estruturadas, de que forma aprende e o que visualiza ser relevante para sua formação profissional (técnico-científica).

Quadro teórico

Como estamos discutindo acerca da formação docente, desenvolvimento profissional e processos de ensino e de aprendizagem numa escola militar, precisamos deixar clara a base teórica utilizada nesse contexto de ensino e de aprendizagem, uma vez que dará subsídios para compreender melhor esse espaço educativo, a atuação de seus profissionais e as atitudes dos alunos.

Por isso, considerando as Tendências Pedagógicas (LIBÂNEO, 1994), pudemos verificar que as características do ensino Tradicional e do Tecnicismo despontam como abordagens utilizadas no meio militar. O Tradicional observamos através da metodologia de ensino, na qual predominam a exposição e a demonstração verbal da matéria, e através da relação professor-aluno, na qual se destaca a autoridade do professor diante da receptividade do aluno, o qual deve assimilar os conhecimentos.

Com relação à Pedagogia Tecnicista, esta vem “[...] inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 1986, p.15) e, como aponta Libâneo (1994), advém dos princípios da teoria behaviorista e da abordagem sistêmica do ensino. Para Baquim (2009, p.53), o ensino comportamentalista “prevê a utilização de uma ‘engenharia’ comportamental e social sofisticada para moldar os comportamentos sociais, tendo em vista que o homem é considerado um produto do meio e, portanto, é passível de ser manipulado e controlado.”

Tendo em vista esse cenário o professor/instrutor militar tem grande responsabilidade na aprendizagem dos alunos, pois, segundo Mizukami (1986, p.30): “ensinar consiste, assim, num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento”.

Para tanto, os reforçadores arbitrários, típicos da instituição de ensino que estamos estudando, são utilizados frequentemente: notas, punições, elogios, entre outros (MIZUKAMI, 1986). No meio militar, as punições e os elogios são bastante característicos e marcantes na sala de aula, tanto individualmente quanto na turma. Desse modo, o comportamento é reforçado, positiva ou negativamente, de maneira que o aluno se mantenha disciplinado e comprometido com seus estudos.

Apesar dos elementos arbitrários serem marcantes na escola militar, a interação, em especial professor-aluno, está presente em qualquer sala de aula e envolve laços de confiança e cumplicidade. Segundo Gil (2009), esses laços são extremamente relevantes na aprendizagem, pois nesse processo os professores ensinam outras coisas além das que haviam se proposto a ensinar e os alunos aprendem muito além do que os docentes esperam, apresentando assim um importante produto do processo de ensinar e de aprender. Também, nesse espaço da aula e no processo interativo (professor-aluno) a experiência docente é construída, vivenciada.

Sendo assim, precisamos entender que a experiência do docente como o profissional que está em constante aprendizado, ocorre quando o trabalhador adquire as manhas da profissão a partir das crenças e hábitos, os quais vêm da repetição de situações e fatos cotidianos, além de que aprendem com o tempo e o costume em sala de aula as estratégias necessárias para desenrolar problemas típicos da profissão (TARDIF; LESSARD, 2009).

Essa questão da experiência está diretamente relacionada às características de profissão expostas por Shulman (2004), quando ele aborda a importância da

aprendizagem profissional pela experiência. O autor afirma que o conhecimento acadêmico é uma base necessária na formação; entretanto, não é suficiente. É preciso, segundo Shulman (2004), aprender com sua própria prática para o desenvolvimento/ampliação do seu conhecimento.

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

Pensando especificamente no trabalho do professor e seu alcance, Veiga (2010, p.17) afirma: “a docência é um dos atos mais representativos da ação do professor, e seu produto é a aprendizagem do aluno.” Entretanto, nem sempre essa aprendizagem é o resultado da ação docente. O professor se expõe, busca caminhos para auxiliar o aluno, muitas vezes se esforça, mas está sujeito ao não sucesso do aluno por inúmeros motivos. E isso faz parte do ambiente escolar.

Dessa maneira, isso tem que ser visto no todo, pois quando algo não está bem no processo educativo não é somente culpa, se assim podemos dizer, do professor. Ele está imerso no seu trabalho e em meio a tantos outros sujeitos envolvidos: os próprios alunos, demais professores, direção da instituição, etc.; ainda, planejamento curricular, objetivos, contexto sociocultural, metodologias de ensino, processo de avaliação, políticas e diretrizes da educação, são elementos que constituem/interferem o/no trabalho do professor.

Não bastasse isso, outro ponto relevante que Veiga (2011a) aponta é em relação aos fundamentos em que a docência, na maioria das vezes, está baseada e que está diretamente ligada ao contexto de nossa investigação, ou seja,

[...] a docência na Educação Superior foi influenciada pela concepção disciplinar e fragmentada que separa teoria da prática [...] isso leva os professores a uma dependência do conhecimento do campo científico para a condução de sua prática docente, o que contribui para a caracterização da docência calcada na transmissão do conhecimento existente (p. 456).

Isso explica a maneira como a educação de um modo geral se organiza, baseando-se apenas na transmissão de conteúdos. E essa é uma herança muito forte, que ainda não conseguimos transformar, tanto os modos de ser como de fazer dos seus profissionais.

Tal situação encaminha para uma prática do instrutor militar baseada no conhecimento científico em detrimento do saber pedagógico, fortalecendo a ideia de que quem sabe ensinar é quem domina o saber específico, como já estamos tratando ao longo desse trabalho.

Conforme Zabala (1998) essa concepção surge em função da descrença em relação aos conhecimentos pedagógicos e sua validade, em função da desconfiança no que se refere à falta de rigor nas investigações do campo educacional, ou seja, o medo da mudança com a inserção de novas formas de conduzir uma turma em aula advindo dos estudos, principalmente, da psicologia da aprendizagem. Isso repercutiu, e ainda repercute, “[...] na prática, a manutenção de formas tradicionais de atuação na aula.” (ZABALA, 1998, p.33)

Entretanto, é preciso repensar o agir no campo educativo, pois:

Na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (PÉREZ GOMEZ, 1995, p. 100).

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

Contudo, se pensarmos em termos das concepções educacionais na Aeronáutica, como já nos referimos no início do trabalho, prevalece a rigidez em torno da prática de ensino, ou seja, da instrução. Pela utilização desses termos, ensino e instrução, no contexto de nossa pesquisa, explanamos seus significados, de acordo com Libâneo (1994, p.23):

A instrução refere-se à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O *ensino* corresponde a ações, meios e condições para a realização da instrução; contém, pois, a instrução.

Há uma relação de subordinação da instrução à educação, uma vez que o processo e o resultado da instrução são orientados para o desenvolvimento das qualidades específicas da personalidade. Portanto, a instrução, mediante o ensino, tem resultados formativos quando converge para o objetivo educativo, isto é, quando os conhecimentos, habilidades e capacidades propiciados pelo ensino se tornam princípios reguladores da ação humana, em convicções e atitudes reais frente à realidade.

Desse modo, percebemos que a instrução ocorre por meio do ensino, porém ela não é garantia para a educação dos cadetes. Isso significa que para o cadete, futuro oficial e provável instrutor de ensino, somente conhecer algo não corresponde a considerá-lo educado e instruído, mas sim quando há a apropriação do conhecimento a partir do processo educativo.

Nessa perspectiva, considerando a concepção construtivista, a partir da qual acreditamos que o processo de aprendizagem, de fato, ocorra, segundo Zabala (1998, p. 37):

[...] pressupõe-se que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento. Estes esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui, num momento dado de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento. Ao longo da vida, estes esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais rico em relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende do seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares.

Segundo o autor, não basta que o aluno esteja diante dos conteúdos para aprender, é preciso que ele estabeleça relações entre seus esquemas já existentes e o novo conhecimento e, se isso ocorrer, pode-se estar produzindo a aprendizagem significativa (ZABALA, 1998; WEISZ, 2003).

Acreditamos, portanto, numa concepção não apenas de aula expositiva, mas sim da exposição dialogada, na qual ocorre um processo de parceria entre professores e alunos no enfrentamento do conteúdo: “haverá um fazer aulas”. (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p.73). Ainda, a aula possui uma dimensão dialógica: “essa forma de aula expositiva utiliza o diálogo entre professores e alunos para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências” (VEIGA, 2011b, p.45).

Valoriza-se desse modo a tentativa de produção de conhecimento pelos próprios alunos, no momento em que há problematização do conteúdo, a qual instiga o estudante a querer saber algo, produzindo e reelaborando o saber (VEIGA, 2011b; WEISZ, 2003).

Também, numa exposição pelo professor existem habilidades que, se bem desenvolvidas, facilitam a compreensão do conteúdo pelo aluno. A voz é fundamental na comunicação e é preciso fazer uso dela com intensidade, dicção, velocidade e ritmo adequados (GIL, 2009). Falar de forma clara, fazendo pausas e expressando as palavras corretamente é importante e só tem a contribuir para o entendimento do conteúdo pelo aluno e contribui para a própria interação instrutor-cadete.

Nesse processo, a finalidade “é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos” e com isso referenciar que “a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino” (LIBÂNEO 1994, p.54).

Nesse envolvimento professor-conteúdo-aluno, é relevante que destaquemos o processo interativo que ocorre em sala de aula. Por mais que saibamos que há o predomínio da aula expositiva no ambiente militar, precisamos avançar e demonstrar, dentro da ótica de construção do conhecimento, as relações necessárias para que envolvam os professores, os alunos e a matéria a ser ministrada, distinguindo assim os papéis de cada um no processo.

Para tanto, segundo Zabala (1998, p. 91)

[...] parece mais adequado pensar numa organização que favoreça as interações em diferentes níveis: em relação ao grupo-classe, quando de uma exposição; em relação aos grupos de alunos, quando a tarefa o requeira ou o permita; interações individuais que permitam ajudar os alunos de forma mais específica; etc.

Com essa maneira de pensar estamos trabalhando com uma abordagem de ensino que vai além da mera transmissão do conhecimento. Acreditamos que parte do sucesso da aprendizagem do cadete encontra-se no fazer docente, no como a instrução é ministrada (ANASTASIOU; ALVES, 2003) e, além disso, nos conhecimentos apropriados pelo instrutor além daqueles no conteúdo específico da disciplina. Porque a bagagem de conhecimento pedagógico que o professor possui influi no seu trabalho de mediação do conteúdo abordado e os alunos.

Resultados do estudo

A partir da entrevista semi-estruturada e aberta pudemos levantar eixos temáticos acerca dos quais os instrutores discorreram e a partir dos quais podemos ir traçando e discutindo as características da sua formação e da sua prática docente.

Com relação ao primeiro eixo, “a vida escolar: o início da trajetória e suas experiências”, os instrutores expõem suas visões acerca dos professores que tiveram ao longo de sua trajetória escolar, tanto no meio civil quanto no meio militar. Eles apontam a quantidade significativa de aulas expositivas que tiveram, em especial durante os estudos na AFA. Revelam as características dos melhores professores, mas também dos piores professores:

[Melhores professores são aqueles que] conseguem dar um conteúdo bem extenso, utilizando o tempo de aula, eles abrangem bastante assunto, eles têm uma motivação muito grande para passar aquele conteúdo, eles sabem dar naquele tempo a informação, contar uma piada, dar uma desfocada, dar uma relaxada no pessoal rápida, voltar com o assunto, ilustrar, dar exemplos, então eles têm assim uma maneira assim que realmente contagia [...] Antonio

Piores professores foram aqueles que não se preocupavam em ter uma resposta do aluno, em medir se o aluno está aprendendo. Carlos

[Pior professor] É o professor que chega na sala de aula e lê o slide. Bruno

Quanto aos melhores professores, podemos observar que os sujeitos enumeram características que não são justapostas, ou seja, são várias habilidades docentes que precisam estar entrelaçadas e que aparecem ao longo da atuação do professor e não em algumas aulas ou momentos da aula de maneira isolada. Em relação ao pior professor, é importante destacar que os sujeitos apontam a preocupação que o docente precisa ter com seu aluno, muito mais que ter habilidades didáticas, por exemplo, pois nada adianta tê-las se o alunos não estiverem aprendendo.

Além disso, os instrutores falam da importância da experiência profissional do instrutor, a fim de enriquecer e qualificar as aulas ministradas:

Instrutor com experiência [...] uma regra lá de tráfego aéreo, por exemplo, no aeroporto que teve um problema, então ele fala pela experiência pessoal que teve e, junto disso, ele passa a informação de regra de tráfego aéreo. Antonio

E como ele precisa trabalhar [dar aula] para que o cadete entenda aquilo na prática. Carlos

A experiência do instrutor, dessa forma, é relevante na medida em que situa o aluno diante da realidade da prática profissional. Entretanto, precisamos ter a clareza de que tal experiência é construída ao longo do tempo e não adquirida imediatamente. Esse é mais um motivo que nos leva a afirmar que para ser professor não basta o domínio do conteúdo técnico-especializado; não basta o sujeito ter diploma para entrar em sala de aula, ele precisa estar preparado para ministrar a aula, para construir o conhecimento com a turma.

Em relação ao outro eixo “práticas dos instrutores: descrevendo sobre suas aulas e seus alunos”, os sujeitos descrevem sobre as aulas que os cadetes mais gostam e menos gostam, explicando o porquê:

Eles [cadetes] gostam de aula com uma interação boa, com troca de ideias, perguntas, uma aula mais aberta [...] Bruno

[Aulas que cadetes não gostam] eu acho que são as aulas de regulamento, porque eles sentem que conseguiriam fazer isso sem a existência do professor. Carlos

É importante discutir nesse momento que, apesar do ambiente da escola militar ser bastante arbitrário, o espaço de aprendizagem da sala de aula é o momento que o instrutor e o cadete têm de significativa comunicação e interação, e os cadetes gostam disso, como é observado pelo próprio instrutor e serve de auxílio para aperfeiçoar sua prática docente.

De acordo com os sujeitos, eles revelam que os cadetes não gostam das aulas de regulamento, inclusive desprezam a presença docente, e isso nos faz pensar que deve haver aula de regulamento que os alunos gostem e que vejam a importância do professor diante da turma. Esse tipo de enfrentamento serve para repensarmos os procedimentos didáticos necessários para abordar determinados conteúdos, tais como leis, normas, regulamentos, etc. É o como fazer a aula de forma que gere aprendizagem significativa (WEISZ, 2003).

Os instrutores também relatam os conteúdos das disciplinas que trabalham e com quais têm mais afinidade:

[...] era a parte que eu executava na prática no esquadrão [mais facilidade], que era a parte de planejar uma navegação, de saber como eu vou me deslocar de um ponto pra outro [...] [dificuldade] é da parte de legislação, do detalhezinho. Carlos

Os instrutores, nesse eixo, também expressam acerca do trabalho docente que desenvolvem no cotidiano e que é essa prática que os têm ensinado muito. Esse contato direto com o aluno, o aprender como agir em diferentes situações na sala de aula, assim ocorre o processo de aprender a ser professor.

Sobre o eixo “o entendimento do professor em relação a conhecimentos didático-pedagógicos”, os instrutores revelam a insegurança que tiveram quando começaram a dar aula; que trabalham muito com tentativa e erro em sala, usam materiais de quando eram cadetes; têm interesse em cursos e consideram importante para o aperfeiçoamento profissional, pois repercute no melhor ensino e aprendizagem; e eles têm muito interesse em se aprofundar, conhecer mais acerca dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Além disso, os instrutores expõem suas concepções sobre como eles sabem que o aluno aprendeu:

Primeiro pela expressão dele [...] quando você pergunta alguma coisa o pessoal só olha, então você já sabe que tem coisa errada ali [...] Bruno

Quando eu peço para ele me explicar, o que eu tentei ensinar, com as palavras dele, e eu vejo que ele realmente está passando a mesma ideia que eu queria que ele tivesse compreendido [...] Carlos

O instrutor apresenta duas maneiras de verificar a aprendizagem dos alunos: observando-os e fazendo com que eles verbalizem o conhecimento ensinado. A observação por parte do professor é fundamental em qualquer processo de construção de conhecimento, na medida em que valoriza a interação diária com a turma. O incentivo para que o aluno explique com suas palavras o conteúdo trabalhado é extremamente positivo também, pois requer que o sujeito construa internamente o conhecimento apropriado para que possa verbalizar seu entendimento acerca do assunto.

Os instrutores e professores, de uma maneira geral, nem sempre têm consciência que esses processos – observação e verbalização do conhecimento trabalhado – sejam importantes. Porém, o que nos deixa (profissionais da educação) satisfeitos, é que utilizem esses recursos pedagógicos ao longo do processo de ensinar e de aprender.

O último eixo “aprendizagem da docência a partir da prática”, como o próprio nome diz, mostra as falas dos sujeitos na direção de como aprendem a dar aula, de que é a prática e a observação de outros que ensina muito:

Eu aprendi por tentativas, vamos assim dizer, observando, quais foram os resultados; o interesse do instrutor, ele mesmo, se ele tiver um pouco de vontade ele percebe, essa aula não está legal [...] Antonio

Foi realmente ali um filtro, de tudo que eu vivi ali em sala de aula, em cursos aí depois de formado, e fui buscando achar a melhor maneira, a maneira que eu mais gostava de receber instrução. Bruno

Antonio e Bruno demonstram que tentativas e erros fazem parte desse percurso de suas aprendizagens da docência. Mizukami (2007) demonstra isso em seu estudo com professoras nos primeiros anos da carreira docente e argumenta:

[As professoras] consideram que foram aprendendo a ser professoras enquanto davam aulas. Nesses anos iniciais com o ensino, vários aspectos aparecem como críticos e têm ênfase diferenciada entre as professoras: o uso do tempo, o controle da classe, a disciplina, a organização e sequenciação dos conteúdos, o relacionamento com os alunos, o domínio da matéria, a ‘leitura’ dos diferentes alunos e seus repertórios, o planejamento da aula para segmentos específicos da população, dentre outros (MIZUKAMI, 2007, p.72).

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

Quanto ao questionário utilizado na pesquisa, o mesmo foi aplicado aos três instrutores por uma necessidade de entendê-los melhor, complementando o que foi analisado a partir de suas entrevistas, em relação aos conceitos: ensinar, aprender,

avaliação, didática, relação professor-aluno e aluno-aluno, prática pedagógica, planejamento de aula, elaboração de questões de prova, seleção de conteúdos a serem pedidos na prova, técnicas de aula e notas (no sentido de graus, pois é o que ocorre na AFA).

De uma maneira geral podemos destacar que: os instrutores não são unânimes nas respostas tanto em relação ao ensinar, que é para eles transmitir, orientar ou dialogar, quanto em relação ao aprender, que é para eles assimilar ou aplicar o conhecimento. Essas concepções divergentes dos sujeitos expressam conceitos que vão de uma abordagem tradicional de ensino, passando pelo tecnicismo pedagógico e, com o conceito de diálogo para a definição de ensino, se aproximam da ideia da abordagem construtivista. Isso prova a importância que a entrevista com os instrutores teve nesse estudo, no momento em que eles puderam falar e explicar verbalmente acerca de suas concepções e práticas.

Avaliar, para dois sujeitos é mais que apenas medir, classificar, é sim acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e essa ideia aparece também nas entrevistas, o que consideramos importante na medida em que o sujeito se preocupa se os alunos realmente estão se apropriando dos conhecimentos estudados; para um sujeito, entretanto, avaliar é apenas medir, o que se enquadra na concepção militar do ensino.

Em relação à didática eles entendem que é sinônimo de técnica de ensino, de que há uma receita a ser aplicada com a turma para cada conteúdo ministrado. Infelizmente, eles não vêem a possibilidade da didática como um recurso pedagógico fundamental na construção de saberes em sala de aula, de diferentes meios que o professor utiliza para trabalhar com a turma, com os conhecimentos prévios dos alunos e com os conteúdos predeterminados.

Os instrutores também possuem concepções distintas quando se referem ao conceito de prática pedagógica, pois entendem que é: ensinar seguindo um planejamento, com atividades diárias programadas, atividade esta como sinônimo de receita preestabelecida para ministrar a aula. Para outros dois sujeitos prática pedagógica é a parte prática do ensino, ou seja, totalmente separada de qualquer concepção teórica. Ao verificarmos que os sujeitos não têm a clareza da necessidade da prática pedagógica com embasamento teórico, que acreditamos na importância do professor estar preparado profissionalmente (teoria e prática) para assumir uma classe.

A maioria dos sujeitos compreende que planejamento de aula é a distribuição do conteúdo ao longo da disciplina e isso requer deles tempo para trabalhar nesse planejamento. Os instrutores não têm tempo específico e programado para essa atividade, por isso realizam seu planejamento sempre individualmente e quando possível.

Todos os instrutores ressaltam a importância das relações professor-aluno e aluno-aluno no processo de ensinar e de aprender, como os próprios cadetes também escrevem nos questionários. Esse é um dos pontos que aproximam as respostas de instrutores e cadetes.

Quanto à elaboração de suas provas, os instrutores selecionam as partes relevantes do conteúdo, tendo o cuidado de abrangê-lo da melhor forma. Isso não deixa de ser o ideal como também é o normatizado na AFA. Se o conteúdo foi trabalhado na íntegra é fundamental que se tenha uma prova com diversas questões contemplando os saberes da disciplina.

As técnicas de ensino, muito referenciadas no contexto militar, são utilizadas pelos instrutores e eles citam algumas: aula dialogada, aula expositiva, estudo de caso e trabalho em grupo. De certo modo, apesar de sabermos que tanto a abordagem tradicional quanto a tecnicista incorporam muitas aulas expositivas, observamos que os instrutores buscam utilizar diferentes técnicas, dentre as quais envolve o trabalho grupal. Tal fato é relevante na medida em que amplia o campo de interações em sala, não ficando restrito a professor-aluno.

Por fim, os instrutores consideram que as notas que os cadetes recebem expressam o enfoque qualitativo da aprendizagem. Sabemos que não é totalmente verdadeira essa afirmação, pois o aluno pode ter decorado todo o conteúdo e o reproduzido na prova, finalizando a disciplina com nota alta.

Para os cadetes foi aplicado apenas o questionário, no qual as perguntas abordam: o ensinar, o aprender, as características dos professores (positivas, negativas), os tipos de aulas (interessantes ou não e porquê) e a relação professor-aluno (aspectos relevantes).

Pode-se relatar abaixo as respostas que foram predominantes para cada pergunta do questionário, sendo que os cadetes podem estar se referindo tanto aos instrutores militares quanto aos professores civis que fizeram parte de sua trajetória escolar.

De acordo com os dados coletados, lembrando que o total de cadetes que participaram foram 78 do último ano do Curso de Aviação, as respostas revelam:

- 50% dos cadetes entendem que ensinar é transmitir conhecimentos;
- 44% dos cadetes sabem que aprenderam algo quando conseguem resolver sozinho tal problema;
- 34% dos cadetes escrevem que aprender é absorver conhecimento;
- 32% dos cadetes escrevem que a aula que mais gostam é aquela em que o conhecimento pode ser utilizado na prática.

Podemos observar que essas respostas estão direcionadas à aprendizagem visível de algo, que os cadetes comprovam que aprenderam quando têm que praticar. Isso é importante quando pensamos na sua profissionalização no sentido da aquisição do conhecimento técnico-especializado, no caso, a aprendizagem do voo propriamente dita.

Entretanto, todo conhecimento aprendido no curso não pode ser reduzido à sua aplicabilidade, até porque estamos nos referindo a um curso superior e este pressupõe o “desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996).

Considerando as questões em que um mesmo cadete pode elencar mais de uma característica sobre os professores/instrutores e sobre a relação professor-aluno, os dados contemplam que para:

- 38 cadetes, o professor ideal é aquele que sabe transmitir conhecimentos;
- 38 cadetes, o respeito mútuo entre professores e alunos é fundamental na sala de aula;
- 37 cadetes, o pior professor é o que apenas passa e/ou lê slides; e,
- 27 cadetes, o melhor professor é aquele que ensina interagindo com a turma.

Apesar de os cadetes visualizarem e relatarem que o professor ideal é aquele que sabe transmitir conhecimentos, essa expressão transmitir conhecimentos pode

estar relacionada ao professor que ensina interagindo com a turma, e não restrita à transmissão-recepção de conteúdo; isso porque aparece nas demais respostas dos cadetes, de maneira enfática, que o melhor professor é aquele que, além de interagir com a turma, estabelece o respeito mútuo entre professores e alunos em sala.

Nas respostas acerca do professor ideal e melhor professor está a questão da aula em que haja interação e seja dinâmica, pois acaba envolvendo a turma no processo de ensino-aprendizagem. Assim eles não são meros espectadores, podem intervir, questionar sem medo de repreensão ou deboche dos colegas, além de que a aula fica mais atraente e os resultados aparecem nas produções dos alunos, sejam através de exercícios/atividades avaliadas ou não.

Além disso, no processo de ensinar e de aprender a comunicação professor-aluno, aluno-aluno, é fundamental e, no momento em que se tem o aluno apenas ouvindo, este pode ou não estar prestando atenção naquele assunto abordado. Quando sua participação é solicitada, ele precisa estar atento e por dentro do conteúdo ministrado, para que dê sua posição, argumente, questione.

Nessa perspectiva, quando há o reconhecimento do aluno em relação às atitudes docentes, o ganho se dá na aprendizagem, pois

[...] esta verificação acarreta no educando o respeito e a admiração pelo educador que, assim, aumenta suas possibilidades de influência. Sendo pessoa acessível, estimuladora, entusiasmada e coerente, o professor tende a funcionar como ponto de referência para o aluno em sua vida. O professor deve conscientizar-se de que, além da matéria, transmite o seu ser [...] (FALCÃO, 1996, p.117)

Esse é um dos motivos que precisa estar claro na mente de instrutores e professores: que eles transmitem muito mais que conteúdo, que a confiança do aluno em relação ao professor faz muita diferença para que uma aprendizagem significativa ocorra e que os valores e atitudes sejam ensinados, acima de tudo, pelo exemplo.

De acordo com as respostas dos cadetes, é possível fazer referência a quem eles consideram ser o pior professor: o leitor de slides, aquele que está diante da turma mas não a considera no processo de ensino, não trabalha junto com os alunos. Os cadetes justificam que o professor apenas falando e passando slides deixa a aula cansativa, desinteressante, monótona.

Sendo assim, é preciso ter consciência de que os recursos audiovisuais vieram para complementar e auxiliar as aulas, palestras, reuniões, etc. Entretanto, o que percebemos é a utilização deles, muitas vezes, indevidamente, como fonte principal numa aula e os professores lendo os slides. Nesse ambiente as luzes ficam apagadas e a claridade é apenas do “data show”, por exemplo, fazendo com que o sono venha e os cadetes acabem cochilando ou mesmo não prestando atenção. Por isso, não adianta ter o recurso se não souber utilizar as suas vantagens.

Considerações finais

A partir desse estudo podemos concluir que as ideias expostas pelos instrutores acerca da docência (o ensino e a aprendizagem) estão muito próximas dos pensamentos dos cadetes.

Os sujeitos destacam a importância das relações entre professores e alunos em sala e que estas podem ocorrer através de aulas dialogadas. Consideram irrelevantes

os professores e instrutores que têm como prática apenas ler slides. Os instrutores e os cadetes deixam claro em suas respostas que ensinar pode ser transmitir conhecimentos, mas aprender certamente significa assimilar e aplicar tais conhecimentos.

Nesse sentido, podemos referenciar sobre o instrutor, como docente, que este tem inúmeras obrigações além das tarefas administrativas/de voo como oficial aviador, e isso precisa ser levado em consideração; o profissional precisa ser incentivado a seguir nos caminhos da instrução, pois sua prática diária o aperfeiçoa e ele pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de muitos cadetes na AFA.

O cadete é um sujeito que também traz para a sala de aula muitos conhecimentos e experiências que podem ser trabalhados na aprendizagem de novos conteúdos, enriquecendo assim as aulas. Ele é um aluno diferenciado dos que vivem no meio civil justamente por estar em regime de internato, mas assim como muitos, tem curiosidade, gosto por desafios e se mostra disposto a participar, de maneira ativa, no fazer aulas (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Podemos dizer que esse estudo não teve um ponto final, pois processos de ensinar e de aprender, com o tempo, as diferentes pessoas, o contexto, tudo vai se transformando, aperfeiçoando, incorporando novas ideias e valores. Apesar disso, podemos realizar, com a colaboração dos sujeitos no momento em que se dispuseram a falar e a escrever sobre suas vivências como também expuseram suas concepções sobre o ensinar e o aprender, o mapeamento e a análise de um locus de educação ímpar e rico em experiências profissionais.

Concluimos, assim, que os processos de ensinar e de aprender são construções que ocorrem ao longo da vivência escolar, em qualquer um dos níveis que o sujeito estiver inserido; demanda trabalho, conhecimento e compromisso por parte do professor; atividade, dedicação e interesse por parte do aluno. Se o diálogo entre o ensino e a aprendizagem (WEISZ, 2003) ocorrer, certamente alcançaremos êxito nas atividades escolares e no desenvolvimento/crescimento dos sujeitos envolvidos.

Referências

- ANASTASIOU, L.; ALVES, L. (orgs). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2003.
- BAQUIM, C. A. **O sonho feminino de Ícaro: a educação das pioneiras da aviação militar brasileira na Academia da Força Aérea**. 2008. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394. Brasília, DF, 1996.
- FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1996.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional**. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2007.
- PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação**. São Paulo: Cortez, 1986.

SHULMAN, L.S. **Teaching as community property**: essays on higher education. Califórnia: Jossey Bass, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (orgs.) **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VEIGA, I. P. A. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Revista Centro de Educação**. Dossiê: Docência na educação superior. Universidade Federal de Santa Maria, v.36, n.3, set./dez., 2011a.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas, SP: Papirus, 2011b.

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

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.