

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Angel Leckar Oliveira

**A PRÁTICA EDUCATIVA DE DOCENTES
ACERCA DOS CONTEÚDOS ATITUDINAIS NA
ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS
(AMAN)**

Taubaté – SP

2019

Angel Leckar Oliveira

**A PRÁTICA EDUCATIVA DE DOCENTES
ACERCA DOS CONTEÚDOS ATITUDINAIS NA
ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS
(AMAN)**

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

Área de Concentração: Formação Docente e desenvolvimento profissional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Virginia Mara Próspero da Cunha.

Taubaté – SP

2019

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

L461p Leckar, Angel

A prática educativa de docentes acerca dos conteúdos atitudinais na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). / Angel Leckar. - 2019.
181f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha, Departamento de Educação Física.

1. Conteúdo atitudinal. 2. Significações. 3. Prática educativa.
4. AMAN. I. Título.

CDD – 370

ANGEL LECKAR OLIVEIRA

**A PRÁTICA EDUCATIVA DE DOCENTES ACERCA DOS CONTEÚDOS
ATTITUDINAIS NA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (AMAN)**

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

Área de Concentração: Formação Docente e desenvolvimento profissional.

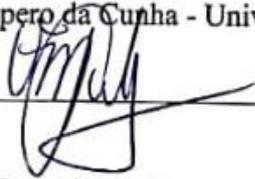
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Virginia Mara Próspero da Cunha.

Data: 22 de fevereiro de 2019

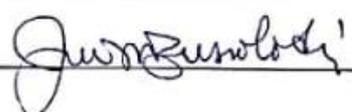
Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Virginia Mara Próspero da Cunha - Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura:  _____

Prof.^a Dr.^a Juliana Marcondes Bussolotti - Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura:  _____

Prof.^a Dr.^a Francine de Paulo Martins Lima - Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Assinatura:  _____

DEDICATÓRIA

À minha esposa Katia Regina Moreira Dias, exemplo de companheira, amante, mulher e mãe, a quem devo minha eterna gratidão, por compreender minhas ausências, pelos incentivos que antecederam e se seguiram ao longo do curso, e pelo apoio prestado, sem o qual esse trabalho não seria possível. Obrigado por estar ao meu lado.

Aos meus filhos, Lucas e Leonardo Moreira Leckar, dos quais muito me orgulho, motivo de inspiração em me melhorar a cada dia. Que eu possa traduzir em exemplos as atitudes desejáveis de um bom pai em vossas vidas e que possam perdoar meus erros e fracassos nessa árdua e sublime jornada.

AGRADECIMENTOS

À DEUS, inteligência suprema e causa primária de todas as coisas, por me permitir percorrer os caminhos que me trouxeram até aqui.

Aos companheiros Verde Oliva, os quais labutaram ao meu lado durante mais de 25 anos de serviços prestados ao Exército Brasileiro e à Pátria, contribuindo para o meu crescimento profissional face aos desafios que a carreira nos impõe, mostrando-se verdadeiros irmãos de farda, sempre dispostos a ajudar.

Aos docentes que generosamente se prontificaram em participar dessa pesquisa, dedicando seu precioso tempo, contribuindo com seus conhecimentos, certezas e anseios.

Aos demais alunos e companheiros do Mestrado Profissional em Educação - turma BRAVO - que participaram desta construção de saberes, compartilhando seus conhecimentos e emoções em nossos encontros presenciais ao longo de diversos sábados, do alvorecer ao anoitecer, tornando mais prazeroso o percurso transcorrido.

Agradecimento aos irmãos nessa jornada evolutiva, Anderson Almeida, André Amaral e André Duarte, que compartilharam dos momentos que antecederam ao ingresso no programa, as várias inquietações sofridas pelas questões administrativas dentre tantas outras que bravamente fomos, juntos, superando. Pelos momentos agradáveis proporcionados durante nossas idas e vindas pela BR116. Foram muitos cafés!

Ao meu Irmão em Cristo, Márcio “LoveIN”, companheiro e exemplo vivo do “saber ser” e “saber conviver”.

Ao comando da Academia Militar das Agulhas Negras, integrantes da Divisão de Ensino e demais setores, pelo apoio fraterno e confiança depositada.

À toda equipe de professores e auxiliares do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, verdadeiros exemplos de dedicação e fé no poder da educação, com os quais pude vivenciar encontros memoráveis.

À Professora Juliana, pelas suas recomendações ao longo desta jornada e pelas aulas presenciais em que a senhora conduziu de forma a demonstrar a prática educativa aqui proposta, através das diversas dinâmicas conduzidas junto à nossa turma.

À Professora Francine, por ter aceitado nosso convite em participar no processo de validação deste trabalho, acolhendo gentilmente minhas questões pedagógicas e permitindo-nos crescer ao longo deste processo.

À minha Orientadora, Professora Virgínia, a quem devo muito pela confiança depositada, pelas orientações ao longo deste trabalho, pelas palavras de incentivo que me impulsionaram até aqui e, principalmente, pela gentileza e paciência que lhe é característica.

À minha esposa Katia, pessoa maravilhosa que DEUS colocou em meu caminho. Agradeço o amor, carinho, apoio e compreensão pelos momentos ausentes, necessários para que este trabalho se concretizasse.

*“Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor, eu nada seria”*

Trecho da canção “Monte Castelo” - Renato Russo (1989)

RESUMO

Este trabalho tem por tema a prática educativa de docentes acerca dos conteúdos atitudinais na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), estabelecimento de ensino do Exército Brasileiro responsável pela formação dos oficiais da linha de ensino combatente. O principal objetivo deste trabalho é apreender as significações atribuídas pelos docentes da AMAN, aos conteúdos atitudinais desenvolvidos e avaliados em seus processos de ensino. Além do ineditismo apresentado sobre uma temática que vem ganhando relevância na sociedade brasileira, esse trabalho se justifica, também, pela mudança ocorrida na metodologia de ensino empregada na AMAN, quando, em 2012, o ensino orientado para o desenvolvimento de competências passou a substituir o ensino por objetivos de aprendizagem, alterando significativamente o peso atribuído aos conteúdos de aprendizagem atitudinais. Para que fosse possível a realização deste trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa tendo em vista a apreensão das significações atribuídas pelos docentes participantes. A amostra envolveu 60 docentes do primeiro ano da AMAN, sendo os dados colhidos por meio de formulário disponibilizado em plataforma digital ou por endereço eletrônico. A coleta dos dados ocorreu no período de fevereiro a junho de 2018, e contou com auxílio da plataforma disponibilizada no *GoogleForms*. Para confecção do formulário de pesquisa considerou-se os pressupostos estabelecidos por autores referência no assunto, com destaque para as obras de Antoni Zabala (1998; 2002) e Jacques Delors (1998). A análise seguiu uma perspectiva qualitativa com base na abordagem Sócio-Histórica. De posse das respostas apresentadas, procedeu-se a leituras flutuantes, onde, por similitude, completividade ou pela divergência das ideias, foram criados os pré-indicadores. Com base no mesmo processo de análise, chegou-se aos indicadores, para, após nova análise, serem estabelecidos os 5 núcleos de significação. Tendo constituído os núcleos de significação, procedeu-se a interpretação das proposições subjetivas apresentadas pelos docentes, tendo como referencial comparativo os pressupostos apresentados. Constatou-se que tem sido dada grande relevância a questão atitudinal e que os processos de ensino desses conteúdos são mais complexos, exigindo um preparo mais específico por parte dos docentes. Os resultados alcançados demonstram que a AMAN valoriza o desenvolvimento atitudinal junto aos seus discentes, contando ainda com normas de ensino bem elaboradas e ferramentas específicas, em auxílio ao docente, visando o desenvolvimento e a avaliação desse tipo de conteúdo. Conclui-se, ainda, que o caráter subjetivo frente aos conteúdos atitudinais se constitui em fator de insegurança, tendo em vista a necessidade de classificar os discentes, através das avaliações, durante o processo de formação que se pauta na meritocracia. Propõe-se ações formativas continuadas, junto aos docentes, no sentido de amenizar tais inseguranças, de forma a acolher os desafios colocados pela prática educativa, tendo em vista as características tipológicas dos conteúdos atitudinais de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Conteúdo Atitudinal. Significações. Prática Educativa. AMAN.

ABSTRACT

The aim of this study is the educational practice of teaching staff about attitudinal contents at Agulhas Negras Military Academy (AMAN), Brazilian Army teaching establishment responsible for formation of officers of the combatant education line. The main goal of this study is to understand the meanings attributed by the teachers of AMAN to the attitudinal contents developed and evaluated in its teaching process. In addition to the novelty presented on a theme that has gained relevance in Brazilian society, this work is also justified by the change in teaching methodology employed at AMAN, when in 2012 education oriented to development of competencies began to replace teaching by learning objectives, significantly altering the weight attributed to attitudinal learning contents. In order to make this work possible a qualitative approach was chosen to apprehend the meanings attributed by the participating teachers. The sample involved 60 teachers from the first year of AMAN, and the data was collected through a form provided on a digital platform or by electronic address. The data collection took place from February to June 2018 and was supported by the existing platform on the Google Forms website. For the preparation of the research form, assumptions established by reference authors in the subject were considered, with emphasis on the works of Antoni Zabala (1998; 2002) and Jacques Delors (1998). The analysis followed a qualitative perspective based on the socio-historical approach. With the answers presented, floating readings were carried out, where, by similitude, completeness or divergence of ideas, the pre-indicators were created. Based on the same process of analysis, the indicators were obtained, and from there, after a new analysis, the 5 cores of significance were established. After the constitution of the nuclei of signification, the subjective propositions presented by the teachers were interpreted, having, as a comparative reference, the presuppositions presented. It was found that has been given great importance to the attitudinal question and that the teaching processes of these contents are more complex, requiring a more specific preparation by the teachers. The results show that AMAN values attitudinal development among its students, using well-developed teaching standards and specific tools to aid the teaching staff, aiming at the development and evaluation of this type of content. As a conclusion, the subjective character when confronted with attitudinal contents constitutes a factor of insecurity, considering the need to classify the students, through the evaluations, during the formation process which is based on meritocracy. considering the typological characteristics of attitudinal learning contents, it is recommended to carry out continuous training actions with teachers to mitigate such insecurities in order to meet the challenges posed by educational practice.

KEYWORDS: Attitudinal Content. Meanings. Educational Practice. AMAN

LISTA DE SIGLAS

AD	- Avaliação Diagnóstica
AF	- Avaliação Formativa
AMAN	- Academia Militar das Agulhas Negras
AS	- Avaliação Somativa
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAF	- Comissão de Aplicação e Fiscalização
C Bas	- Curso Básico
CBas Pqdt	- Curso Básico Pára-quedista
CEP/UNITAU	- Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CC	- Corpo de Cadetes
CMS Pqdt	- Curso de Mestre de Salto Pára-quedista
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DE	- Divisão de Ensino
DECEx	- Departamento de Educação e Cultura do Exército
DESMIL	- Diretoria de Ensino Superior Militar
EB	- Exército Brasileiro
EEFD	- Escola de Educação Física e Desporto
END	- Estratégia Nacional de Defesa
EsFCEx	- Escola de Formação Complementar do Exército
ESTAP	- Estágio de Atualização Pedagógica
IES	- Instituição de Ensino Superior
IME	- Instituto Militar de Engenharia
IREC	- Instruções Reguladoras do Ensino por Competências
NA	- Nota de Ano

NAA	- Normas para Avaliação da Aprendizagem
NC	- Nota de Conceito
NCA	- Nota de Classificação Anual
NCC	- Normas para Construção de Currículos
NCL	- Nota de Conceito Lateral
NCV	- Nota de Conceito Vertical
NDACA	- Normas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais
NIDACA	- Normas Internas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais
OCDE	- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OM	- Organização Militar
OTT	- Oficial Técnico Temporário
P4A	- Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Área Atitudinal
PD	- Padrão de Desempenho
PLADIS	- Plano de Disciplinas
PLANID	- Plano Integrado de Disciplinas
QCO	- Quadro Complementar de Oficiais
QEM	- Quadro de Engenheiros Militares
SciELO	- Scientific Eletronic Library Academic
SSAP	- Subseção de Acompanhamento Pedagógico
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapa Funcional Comum	39
Quadro 2 – Verbos para objetivos de aprendizagem de conteúdos factuais	42
Quadro 3 – Verbos para objetivos de aprendizagem de conteúdos conceituais	42
Quadro 4 – Verbos para objetivos de aprendizagem de conteúdos procedimentais	42
Quadro 5 – Exemplo de pautas para avaliação de conteúdos atitudinais	51
Quadro 6 – Correspondência das letras atribuídas às pautas observadas	51
Quadro 7 – Valor correspondente às letras atribuídas a cada pauta avaliada	52
Quadro 8 – Menção correspondente aos valores da média geral do conteúdo atitudinal	52
Quadro 9 – Menção correspondente aos valores atribuídos pelos avaliadores para cada conteúdo atitudinal	57
Quadro 10 – Menção correspondente aos valores obtidos na NCV e NCL	57
Quadro 11 – Sumário das respostas coletadas em 2.4; 2.6; e 2.8	88
Quadro 12 – Sumário das respostas coletadas em 2.7	89
Quadro 13 – Indicadores gerados a partir da questão 2.7	90
Quadro 14 – Exemplo de construção de núcleos de significação	93
Quadro 15 – Indicadores constituídos a partir dos pré-indicadores	95
Quadro 16 – Núcleos de significação constituídos a partir indicadores	97
Quadro 17 – Sugestões de práticas de ensino tendo em vista os conteúdos atitudinais previstos	139
Quadro 18 – Sugestões de práticas de ensino baseadas nas NDACA (BRASIL, 2014b)	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de docentes por tempo de docência Total e tempo de docência na AMAN	101
Gráfico 2 – Sumário das respostas à questão 1.10	103
Gráfico 3 – Sumário das respostas à questão 2.5	107
Gráfico 4 – Sumário das respostas à questão 4.3	118
Gráfico 5 – Sumário das respostas à questão 4.2	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Docentes do Curso Básico por tempo de atividade na docência	101
Tabela 2 – Cursos de formação e percepção acerca do preparo quanto ao conteúdo atitudinal	104

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	16
1.1	Apresentação	16
1.2	Contextualização	20
1.3	Problema	25
1.4	Objetivos	27
1.4.1	Objetivo Geral	28
1.4.2	Objetivos Específicos	28
1.5	Delimitação do Estudo	28
1.6	Relevância do Estudo	30
1.7	Organização do Trabalho	31
2	REVISÃO DE LITERATURA	34
2.1	O Ensino na AMAN	34
2.1.1	Instruções Reguladoras do Ensino por Competências	36
2.1.2	Perfil Profissiográfico e o Mapa Funcional	37
2.1.3	Normas para Construção de Currículos	40
2.1.4	Normas para Avaliação da Aprendizagem	43
2.1.5	Normas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais	45
2.1.6	Normas Internas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais	53
2.1.7	O Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Área Atitudinal (P4A)	58
2.2	A Constituição do Conhecimento na Perspectiva Sócio-Histórica	60
2.3	Formação Docente e a Prática Educativa	63
2.4	Ensino Orientado por Competências e Aprendizagem dos Conteúdos Atitudinais	66
2.4.1	Por que falar de Competências?	66
2.4.2	A aprendizagem dos Conteúdos Atitudinais	68
2.5	Alguns Pressupostos Epistemológicos sobre a Avaliação	70
2.5.1	Os tipos de conteúdos de aprendizagem desenvolvidos e avaliados na AMAN	71
2.5.2	Modalidades de Avaliação da Aprendizagem na AMAN	73
2.5.3	Avaliação dos conteúdos atitudinais	75
3	METODOLOGIA	78
3.1	Tipo de Pesquisa	79
3.2	População / Amostra	79
3.3	Instrumentos	81

3.4	Procedimentos para Coleta de Dados	85
3.5	Procedimentos para Análise de Dados	86
3.5.1	Análise das respostas e configuração dos pré-indicadores	86
3.5.2	Análise dos pré-indicadores e constituição dos indicadores	90
3.5.3	Análise dos indicadores e constituição dos núcleos de significação	93
3.5.4	Indicadores constituídos a partir das análises feitas	94
3.5.5	Núcleos de significação constituídos a partir dos indicadores gerados	96
4	RESULTADOS ALCANÇADOS	100
4.1	Considerações acerca do objeto de estudo	100
4.1.1	Tipificação dos docentes	100
4.1.2	Referencial teórico investigado	105
4.2	Análise dos núcleos de significação	109
4.2.1	Experiências vivenciadas acerca do conteúdo atitudinal ao longo da trajetória formativa	109
4.2.2	Preparo profissional e continuado, do docente, na prática educativa	113
4.2.3	Avaliação e Desenvolvimento Atitudinal - Crenças e Incertezas	119
4.2.4	Concepções metodológicas no desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais	124
4.2.5	O “ser” docente na AMAN. Atribuições e desembaraços	127
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
5.1	Sobre o grau de relevância atribuído aos conteúdos atitudinais	133
5.2	Sobre os referenciais adotados pelos docentes da AMAN, documentações e normas de ensino que subsidiam as práticas educativas	133
5.3	Da análise das significações atribuídas aos conteúdos atitudinais	135
5.4	Proposições acerca do que foi verificado	137
5.5	Conclusão	145
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE I – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	151
	APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO (OMITIDO)	154
	ANEXO A – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO	155
	ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	156
	ANEXO C – PROTOCOLO DE INSCRIÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL	157
	ANEXO D – MEMORIAL (21 páginas)	160

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito apreender a relevância atribuída aos conteúdos atitudinais, durante o processo educativo praticado na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), sob a ótica dos docentes.

Para que o leitor possa melhor compreender o motivo pelo qual me motivei em abordar sobre este assunto, farei uma rápida apresentação da minha trajetória abordando aspectos relevantes para a escolha do tema e que irão ilustrar minhas proposições na busca pelas respostas às questões aqui apresentadas.

1.1 Apresentação

Sou filho único de pais separados (meus pais separaram-se antes que completasse o primeiro ano de vida). Minha mãe (*in memoriam*) era portadora de necessidades especiais auditivas, cursou o ensino fundamental até a quinta série e foi costureira. Segundo sua antiga patroa, “uma ótima costureira”, pois não ficava “conversando” durante o trabalho. Meu pai é aposentado. Formou-se em técnico químico e exerceu a profissão de operador de sistema de produção da Companhia Estadual de Gás do Rio de Janeiro (CEG-RJ).

Em função da renda familiar, consegui uma bolsa de estudos em um colégio particular administrado por freiras, onde cursei todo o meu ensino fundamental (antigo ensino primário e ginásial).

Por influência de meu pai, cursei escola técnica, formando-me eletrotécnico em um colégio mantido pelo Sindicato dos Trabalhadores da Indústria e Comércio com regime de convênio junto ao Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).

Após concluir o ensino técnico, fui admitido, mediante concurso de seleção, como estagiário na PETROFLEX Ind. e Com. S.A., uma empresa estatal subsidiária da PETROBRAS S.A.. Durante esse período de estágio, pude presenciar uma experiência que me impactou significativamente por ocasião da privatização dessa estatal.

Durante meu estágio, percebi que os funcionários mais antigos da empresa, ainda estatal, recebiam um adicional salarial pelo tempo de serviço e dispunham de um “certo prestígio” frente aos funcionários mais novos, sendo hierarquizados em níveis. Um exemplo é que existiam três níveis de engenheiros, onde o engenheiro nível 1 recebia menos que o engenheiro nível 2 e este, por sua vez, recebia menos que o engenheiro nível 3. Cabe ressaltar que estes

ocupavam as funções de chefia junto às equipes de trabalho, sem, no entanto, terem formação diferenciada para tanto.

Dentre os engenheiros de nível 3, existia uma minoria que apresentava um comportamento rude no trato dispensado aos demais funcionários e estagiários, inclusive aos demais engenheiros de nível 1 e 2, promovendo um clima desarmonioso em alguns setores. Após a privatização, os engenheiros de nível 3, por possuírem os maiores salários, foram convidados a deixarem a empresa através de um programa de demissão em massa, o que pareceu deixá-los bastante desorientados, talvez pela perda da estabilidade financeira, possível perda no padrão de vida em função do nível social proporcionado pela função ou até mesmo pela perda do *status* profissional. O fato foi que alguns retornaram através das empreiteiras, contratadas para a realização de serviços que passaram a ser terceirizados após a privatização. Tais serviços eram fiscalizados pelos engenheiros que permaneceram no quadro efetivo da contratante.

Diante desse novo cenário que se constituiu, observei que os profissionais passaram a lidar com uma nova realidade hierárquica, porém não constatei nenhuma situação que pudesse representar qualquer tipo de constrangimento na nova relação de trabalho. Pressuponho que tal situação tenha sido exitosa pelo fato de que os antigos engenheiros nível 3 recontratados foram aqueles que conduziam as atividades em clima de harmonia e companheirismo entre os demais. Pude perceber, ainda que empiricamente, que o conhecimento profissional do “saber fazer” era tão importante quanto o “saber conviver” e o “saber ser” dentro de um ambiente profissional.

Concluindo o estágio, fui convidado a compor o quadro efetivo de operário de sistema de produção, período em que correspondeu com o momento em que prestava vestibular para a área de engenharia elétrica. Em meio aos diversos processos seletivos, submeti-me ainda ao concurso de seleção para ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx). Diante da aprovação no processo seletivo, optei por ingressar na carreira militar, onde formei-me Bacharel em Ciências Militares pela Academia Militar das Agulhas Negras no ano de 1997.

Por escolha própria, fui designado para servir em uma Unidade Militar Pára-quedista, localizada na cidade do Rio de Janeiro, ocasião em que pude realizar o Curso Básico de Pára-quedista Militar (CBas Pqdt) em 1998 e o Curso de Mestre de Salto Pára-quedista Militar (CMS Pqdt) em 1999. Ainda em 1999, prestei vestibular e ingressei no Curso de Educação Física da Escola de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ).

Tendo concluído o CMS Pqdt passei a formar os soldados que incorporavam no 20º Batalhão Logístico Pára-quedista (20º BLog Pqdt), onde servia. Foram dois anos formando os

jovens que se alistavam, vindo de diversas origens socioculturais e que passavam por um período de aprendizado técnico, conforme a especialização para a qual seriam designados, mas que, principalmente, cresciam atitudinalmente, tornando-se pessoas determinadas e mais autoconfiantes.

Eu me sentia responsável por essa transformação, pois sabia que aqueles jovens estavam depositando suas vidas sob os meus cuidados. Não bastava “saber” ou apontar o “como fazer”, era necessário estar junto e fazer da melhor forma possível para que se sentissem motivados e confiantes, principalmente ao serem obrigados a abandonarem uma aeronave militar em pleno voo.

Fruto do meu desempenho no CMSPqdt, foi convidado a compor a equipe de instrutores do Centro de Instrução Pára-quedista General Penha Brasil (CIPqdt GPB), Escola de Pára-quedistas, tradicional centro de instrução do Exército Brasileiro, onde exerci a atividade docente por dois períodos, de 2001 à 2004 e de 2007 à 2009, perfazendo sete anos na função de instrutor.

Concluí o Bacharelado em Educação Física em 2005, período em que também cursei a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO/RJ).

Durante o período em que estive na docência, tive a oportunidade de conhecer o Centro de Estudos do Pessoal (CEP) através dos Estágios de Atualização Pedagógica, ocasião em que profissionais (pedagogos militares) dessa instituição compareciam às diversas escolas do sistema de ensino militar a fim de conduzir dinâmicas de formação continuada junto aos diferentes docentes. Dinâmicas essas que muitas das vezes sofriam críticas, por parte dos docentes, por se distanciarem da realidade por nós encontrada ao longo das atividades desenvolvidas no processo de ensino.

Esse sentimento crítico que, à luz de Zabala (1998), tinha origem no distanciamento das propostas apresentadas frente ao contexto de trabalho ao qual estavam inseridos, passou a ter sentido mais adiante, quando, em 2012, fui selecionado para o Curso de Coordenação Pedagógica (CCP) no próprio Centro de Estudos de Pessoal (CEP/RJ).

Ao realizar o CCP, pude conhecer um pouco mais sobre os aspectos particulares do processo de ensino e de aprendizagem. Ao concluir o curso, fui designado para exercer a função de coordenador pedagógico na AMAN, em 2013. Assumi a função de coordenador de ano e trabalhei na implantação do ensino orientado para o desenvolvimento de competências na Academia Militar, onde permaneci até o ano de 2016.

Durante meu período como coordenador pedagógico na AMAN, pude participar de diversas atividades junto ao corpo discente e docente desta escola, incluindo atividades de revisão curricular, acompanhando diferentes processos de avaliação formativa, verificando as

atividades práticas educativas acadêmicas e participando da formação continuada junto aos docentes da AMAN e da comunidade Resendense.

Mas foi junto aos docentes que pude exercer de forma mais significativa as funções de coordenador pedagógico, pois sendo encarregado por fomentar as alterações curriculares ocorridas com a mudança de metodologia de ensino, me vi como o “mensageiro do apocalipse”, sendo responsável por “tirar da zona de conforto” aqueles que se acostumaram (acomodaram) com a antiga metodologia, resistindo “bravamente” às mudanças que foram sugeridas.

Mas, graças aos ciclos de formação continuada e ao esforço dos militares integrantes da Seção de Coordenação Pedagógica, em particular a Subseção de Acompanhamento Pedagógico, pode-se demonstrar, utilizando-se dos princípios que regem as práticas educativas alinhadas ao ensino orientado para o desenvolvimento de competências, fazendo com que os participantes experienciassem os modelos apresentados através de *workshops*, Estágios de Atualização Pedagógica, seminários etc.

Apesar do esforço da equipe de coordenadores, não eram raras as vezes em que os docentes faltavam em decorrência de atividades extras, seja para ouvir testemunha de sindicância, conduzir equipe de atletas em competições desportivas¹, dentre outras “tarefas” que lhes são atribuídas ao longo do ano. No início, alguns docentes, aparentemente, pareciam se esquivar dessas atividades formativas usando como “argumento” tais atividades extras, mas na medida em que os ciclos iam acontecendo, aqueles que participavam passaram a divulgar o novo formato através da propaganda boca-a-boca, dando força e consistência aos ciclos seguintes e aumentando a adesão.

Foi quando, em 2015, extrapolando os muros acadêmicos, fomos convidados pela Secretaria de Educação e Cultura de Resende para gerir, junto aos docentes do município, um ciclo de formação continuada com foco nas práticas educativas. Devidamente autorizados pelo Comando da AMAN, os integrantes da Subseção de Acompanhamento Pedagógico (SSAP) se prontificaram em participar, de forma espontânea, e o ciclo ocorreu em dois finais de semana, sem impactar as atividades previstas na Academia Militar.

Durante as atividades formativas, tive oportunidade de trocar experiências com diversos docentes, fomentando a busca pelo aperfeiçoamento profissional, particularmente no que diz respeito aos conteúdos atitudinais, tendo em vista o novo modelo de currículo adotado com a

¹ Com o objetivo de não impactar o andamento das aulas ou tomar o tempo dos docentes durante as semanas de aula, as atividades são planejadas em semanas nas quais os cadetes não terão aula. Ex.: Olimpíadas Acadêmicas (competições desportivas internas); NAVAMAER (competições desportivas externas entre a Escola Naval, AMAN e Academia da Força Aérea) dentre outras atividades que exigem o afastamento físico dos cadetes.

implementação do ensino orientado para o desenvolvimento de competências. Tal fato também reverberou em mim, levando-me em busca de novos desafios. Assim sendo, me propôs a realizar o Curso de Mestrado Profissional em Educação, pela Universidade de Taubaté (MPE-UNITAU/SP).

1.2 Contextualização

A AMAN é um Estabelecimento de Ensino Superior do Exército Brasileiro (EB), que forma o Aspirante-a-oficial da Linha de Ensino Militar Bélico, habilitando-o ao cargo de comandante de pequenas frações, iniciando a formação dos futuros chefes militares.

Diferentemente das demais Instituições de Ensino Superior (IES), que formam para o mercado de trabalho, onde a premissa de se ter concluído com aproveitamento um determinado curso de formação não lhe garante a empregabilidade e consequente aplicação do ofício, a AMAN gradua mais de 400 oficiais por ano, que, ao serem formados, sairão por seus portões e irão exercer, em sua plenitude, o cargo de Oficial do Exército Brasileiro nos diversos rincões do Brasil e também no exterior.

Diante da crise ética que assola o Brasil, particularmente no campo político nacional, observa-se que o EB tem sido visto como uma instituição de grande credibilidade e aceitação junto a sociedade brasileira, ocupando um papel social relevante para a estabilidade do país, seja no campo humanitário durante as calamidades públicas, nas obras de infraestrutura interligando regiões isoladas ao restante do país, nas atividades de garantia da lei e da ordem garantindo o direito dos cidadãos brasileiros, dentre outras.

Mas se o seu quadro pessoal é composto de indivíduos das mais diversas origens e classes sociais, que mediante concurso público ingressam em suas escolas de formação, assim como ocorre em outras instituições públicas (federais, estaduais e municipais), o que poderia explicar essa credibilidade junto à instituição? Será que a formação é diferenciada das demais instituições? Qual seria a razão dessa credibilidade junto à sociedade e consequente papel social desempenhado?

Desconfia-se que a formação, tida como rígida e necessária, exija um desenvolvimento que extrapole o campo do conhecimento cognitivo e psicomotor, atuando na esfera atitudinal dos futuros chefes militares.

No perfil profissiográfico do militar formado pela AMAN² consta como finalidade do curso, além de formar o Aspirante-a-Oficial e graduar o bacharel em Ciências Militares,

² Trataremos especificamente sobre este documento mais adiante em 2.5.2

pretende desenvolver a visão sistêmica sobre a sua atuação na esfera política e **social**, jurídica, cultural, científico-tecnológica, **humanística**, **educacional** e ambiental nas Organizações Militares (OM) do Exército Brasileiro (BRASIL, 2016b, grifo nosso).

Define como sendo uma das competências profissionais do futuro Oficial: atuar como **instrutor do corpo de tropa** onde irá ministrar instruções **aos seus subordinados** e promover **avaliações**; conduzir o emprego da fração em operações de manutenção de paz, operações subsidiárias, operações de segurança integrada, dentre outras; e atuar cumprindo os preceitos da Ética Profissional Militar e dos Direitos Humanos³ (BRASIL, 2016b, grifo nosso).

O Perfil Profissiográfico determina, ainda, os Eixos Transversais que, conforme consta das Normas para Construção de Currículos (NCC)⁴, “consiste numa lista de componentes de grande importância para o desempenho profissional, englobando: **atitudes**, capacidades cognitivas, **morais**, físicas, motoras e **valores**” que deverão permear **todo o processo formativo e orientar as ações didáticas e de avaliação** (BRASIL, 2014a, grifo nosso).

Art. 13. Os elementos dos componentes do eixo transversal serão desenvolvidos e avaliados no âmbito das atividades de sala de aula, situações integradoras e projetos facilitadores, por intermédio de estratégias didáticas definidas nas orientações metodológicas dos PLANID e PLADIS (BRASIL, 2014a, grifo nosso).

A formação do oficial militar está pautada na meritocracia e busca estabelecer um padrão desejável do que se espera de seu profissional, conforme será observado através da análise documental apresentada em 2.4. Valendo-se deste princípio, o Exército seleciona e classifica seus integrantes do primeiro colocado até o último colocado na turma de formação. Assim sendo, a AMAN, ao considerar que todos recebem o mesmo tratamento e as mesmas condições, estabelece o princípio da isonomia para que esta seleção e classificação possam acontecer.

A classificação ocorre por sistemas de notas obtidas nas diferentes avaliações somativas aplicadas ao longo do ano escolar, nas diferentes disciplinas cursadas. Assim sendo, quem obtém nota 10,0 fica à frente daquele que obteve nota 9,901 que, por sua vez, fica à frente de quem obteve 9,867 e assim sucessivamente, até o último colocado da turma.

Para que essa classificação aconteça, sem que ocorram empates, verificou-se que o que irá diferir o primeiro colocado do último colocado, neste sentido classificatório, dependendo das características da turma, poderá ser inferior a 1,0 ponto de diferença entre os cadetes, já que a AMAN utiliza o sistema milesimal de notas.

3 Em 2.5.2 serão expostas algumas das funções desempenhadas pelos formandos da AMAN no contexto educacional.

4 A ser descrita em 2.5.3

Essa meritocracia vinha sendo pautada nas avaliações “conteudistas” com base nos conhecimentos dos fatos e conceitos, corretamente “reproduzidos”, bem como nos procedimentos corretamente executados, por seus discentes, durante as avaliações práticas sob a observação dos docentes, tal qual como Delors et al (1998) expõe:

Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. As duas outras aprendizagens [aprender a viver juntos e aprender a ser] dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras (op. cit., p. 90).

Assim como o relatório aponta para o fato de que cada um dos quatro pilares do conhecimento deva “ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida [...] para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (Delors et al, 1998, p. 90), é com base nesse pensamento que partiu-se do pressuposto de que o fato de conhecer tal coisa ou saber proceder perante uma situação, não implica em afirmar que, necessariamente, um indivíduo irá querer agir para resolver situações-problema do cotidiano de forma eficaz.

Entende-se que é necessário um comprometimento atitudinal desse indivíduo que o faça ir além, exigindo do sistema educacional a função de desenvolver, nas palavras de Zabala (2002, p. 12), “[...]todas as capacidades das pessoas para que saibam intervir de forma crítica na transformação e melhoria da sociedade [...]”, pois obter um diploma em um sistema de ensino com características que se voltam essencialmente para a função propedêutica tendem a apresentar indivíduos possuidores de títulos que, “[...] na maioria das vezes, representam o que se desejaria ser e muitas vezes não se é[...]” (ZABALA, 2002, p. 14).

O Diretor de Ensino e Comandante da AMAN, em suas diretrizes de comando para o ano de 2017⁵, nos afirma que a Academia Militar das Agulhas Negras investe naquilo que o Exército Brasileiro compreende como seu patrimônio mais valioso - seus recursos humanos. Nesse sentido, a AMAN procura implementar ações que agreguem ou reestabeçam as capacidades do seu corpo docente, adotando medidas que proporcionem a formação continuada, a fim de aprimorarem suas práticas.

Segundo o Diretor de Ensino, os docentes devem “[...] formar o comandante e líder do Exército do futuro, ou nossos oficiais gerais de daqui a 30-40 anos, e não somente o tenente e o capitão”, dando a entender que a formação inicial desses jovens irá impactar diretamente no

5 Diretriz do Comandante da AMAN, 2017. Documento produzido, por ocasião da assunção ao posto de comando, que visa apontar as intenções e propostas de realizações por parte do Diretor de Ensino da AMAN.

desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras, indo ao encontro da “educação para o desenvolvimento da pessoa” apresentado por Zabala (2002, p. 21).

Em seus apontamentos, o General Comandante da AMAN destaca a impossibilidade de se diagnosticar, com exatidão, em quais cenários esses futuros comandantes e líderes atuarão, o que implica no desenvolvimento de “competências capazes de conferir a flexibilidade e a adaptabilidade necessárias para as inúmeras mudanças e transformações que ocorrerão no horizonte previsto para esta geração”, mudanças essas que serão empreendidas por eles mesmos, uma vez que serão agentes transformadores dessa realidade.

Pode-se perceber ainda o destaque e a ênfase dada em suas orientações quando afirma que, “cabe salientar a **prevalência dos aspectos atitudinais**, baseados nos **nossos valores, sobre as habilidades** (incluindo o preparo físico) e os **conhecimentos, nessa ordem**” (Diretriz do Comandante da AMAN, 2017, p. 1, grifo nosso).

Com a mudança curricular, ocorrida em 2012, na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), o ensino passou a ser orientado por competências e as avaliações passaram a incorporar, ao grau de cada discente, um componente oriundo da avaliação atitudinal, seja ela vertical (feita pelos docentes e superiores) ou horizontal (feita por seus pares e pelo próprio discente), alterando significativamente o critério de avaliação. Desta forma, a Nota de Classificação Anual (NCA) do cadete, que tem o 10 (dez) como grau máximo a ser alcançado, passa a ser composta pela Nota Anual (NA), que tem o grau 9 (nove) como máximo a ser alcançado, somada a Nota de Conceito (NC), que tem 1 (um) como máximo a ser alcançado. Assim podemos estabelecer que: $NCA = NA + NC$.

Uma das evidências que se pode apontar é o projeto “Meritocracia do Cadete” que consiste em “permitir que outros aspectos sejam incorporados à Nota Final, valorizando e explorando as competências de forma mais ampla” (Diretriz do Comandante da AMAN, 2017, p. 9).

Segundo Zabala e Arnau (2010):

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder os problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência constituirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes **atitudinais**, procedimentais e conceituais (op. cit., p. 11, grifo nosso).

Com base nessas afirmações de Zabala e Arnau (2010), ao permitir que outros aspectos sejam incorporados à Nota Final, acredita-se que a isonomia se aproxime mais da realidade, refletindo uma avaliação mais fiel ao que se está sendo “classificado” e colaborando para o

desenvolvimento de atitudes desejáveis e necessárias ao futuro chefe militar do Exército Brasileiro.

Como exemplo a ser ilustrado, existe na AMAN, uma prova de natação onde os cadetes iniciam a atividade na plataforma de saltos, a qual possui os níveis de 5 m, 7,5 m e 10 metros de altura acima, em relação ao nível da piscina. O cadete que salta dos 10 metros terá uma adição de pontos maior que aquele que saltar dos 7,5 metros, e este, por sua vez, será maior do que aquele que optar por saltar dos 5 metros de altura, alterando o resultado ao final da natação propriamente dita. Dessa forma, o fato de saber nadar bem não garante ao nadador a melhor nota dentre os demais, sendo necessário vencer uma possível limitação decorrente do medo de altura.

Segundo Zabala (1998, p. 13), “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. Segundo o autor, a melhora profissional ocorre mediante o conhecimento das variáveis que intervêm na prática educativa e mediante a experiência para dominar tais práticas.

Com base nessa premissa, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória junto ao corpo docente da AMAN a fim de apreender as significações atribuídas, pelos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras, aos conteúdos atitudinais desenvolvidos e avaliados no processo de ensino adotado na AMAN.

Questionamentos sobre como os docentes lidam frente à questão atitudinal, considerando sua formação, suas experiências, seus estudos, suas vivências etc. e como se dá essa conscientização em face da necessidade de se atribuir grau de valor que irá refletir diretamente na vida do futuro oficial do Exército Brasileiro nortearam esse processo investigativo.

Para tanto, fez-se necessário um estudo bibliográfico acerca do assunto a fim de se estabelecer os parâmetros desejáveis com base nas obras de referência sobre o termo “competência” e “conteúdos atitudinais”.

Fez-se necessário também, uma pesquisa documental acerca das legislações de ensino que regulam as atividades docentes da AMAN, tais como as Normas para a Construção de Currículos (NCC), Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NDACA), bem como o Perfil Profissiográfico do Concluinte do Curso de Formação e Graduação de Oficiais, dentre outros que serão abordados em 2.1.

Procedeu-se à pesquisa junto aos docentes e agentes de ensino do primeiro ano da AMAN (Curso Básico) através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, a fim de caracterizar os indivíduos e suas particularidades, bem como apresentar aspectos relevantes sob

a percepção acerca do tema para, em seguida, proceder-se a uma análise, com viés qualitativo, dos dados obtidos.

Para a análise, procedeu-se a identificação dos pré-indicadores e indicadores com a finalidade de gerar os núcleos de significação para, a partir deles, analisarmos os sentidos e significados (significações) atribuídos pelos docentes aos conteúdos atitudinais.

Espera-se ter evidenciado a importância da questão atitudinal no processo de ensino e seus reflexos para a formação de um indivíduo competente (íntegro e autônomo), bem como ter contribuído para a formação continuada desses docentes, tendo como pano de fundo a relação dinâmica, entre docentes e discentes, ocorrida no processo de ensino e de aprendizagem praticado na AMAN.

1.3 Problema

Conforme Magalhães (2015), a partir da década de 1990, após o fim da Guerra Fria, o Exército Brasileiro deu início ao Processo de Modernização do Ensino. Com o incremento tecnológico e o surgimento das novas hipóteses de emprego da Força Terrestre (conflitos em áreas urbanas e no meio do povo, guerra de 4ª geração, emprego descentralizado etc), percebeu-se a necessidade em se formar pessoal capacitado a “enfrentar o impacto da obsolescência prematura de equipamentos, instrumentos e procedimentos técnicos” (MAGALHÃES, 2015, p. 55).

Segundo a autora, “o PME organizou o Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização (GTEME) que atuou em 1995 e 1996, elaborando um relatório que fazia o diagnóstico do Sistema de Ensino Militar da Linha Bélica” (MAGALHÃES, 2015, p. 56).

A partir deste relatório, o EB passou a promover reformas em suas normas envolvendo os currículos escolares, os procedimentos de ensino e de aprendizagem, bem como os processos de avaliação, das suas diversas escolas e centros de instrução.

Apesar de suas contradições e limitações, o PME se colocou, desde o início, como um movimento de renovação do ensino militar, o que se evidencia na escolha da própria terminologia adotada para este movimento - Processo de Modernização de Ensino (PME) - que legitimava o status quo atual do sistema educacional militar até data muito recente. Esta dimensão de “revolução permanente” foi assumida no emprego da terminologia que o define como um processo - um evento em movimento, jamais concluído - mas também no plano das práticas institucionais, uma vez que o PME se prolongou até os dias atuais através da implementação de várias normas que incluem até a nova Lei de Ensino do Exército, aprovada pelo Congresso em 1999 (MAGALHÃES, 2015, p. 59).

No campo estratégico, talvez fruto desse processo, em 2008 é editada pelo Ministério da Defesa, a Estratégia Nacional de Defesa (END). Documento que traz, em suas considerações, uma ideia de soldado combatente capacitado a lidar com a complexidade

encontrada no novo cenário de emprego militar das Forças Armadas, o qual passou a exigir inovação e adaptabilidade frente ao inesperado e mutável ambiente de atuação.

Refletindo as concepções contidas na END, surgem, em 2010, no âmbito do EB, o Processo de Transformação do Exército (PTE) e o Projeto de Força (PROFORÇA), onde foram apresentados os Vetores de Transformação “os quais compreenderão os estudos, os diagnósticos, as concepções, os planejamentos, os processos, as ferramentas, os recursos humanos, as capacitações e os meios necessários” (BRASIL, 2010, p. 30) para que essa transformação possa acontecer.

Dentre esses Vetores de Transformação, destaca-se o 3º vetor (Educação e Cultura) que, conforme consta, visa proporcionar a formação de um militar mais eficiente e autônomo, capaz de intervir de forma eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mobilizando, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Foram criados Grupos de Trabalhos formados por profissionais da área de ensino que, com base nas referências construtivistas, dentre elas Antoni Zabala, César Coll e Philippe Jonnaert, e após diversas reuniões e encontros envolvendo especialistas da área de educação, incluindo o próprio Philippe Jonnaert, deram origem a novas regulamentações e normas de ensino que foram expedidas a fim de subsidiar o processo de implantação do Ensino Orientado para o Desenvolvimento de Competências (MAGALHÃES, 2015).

Na AMAN, essa implantação do ensino orientado por competências teve início, de fato, em 2013, quando a turma do primeiro ano, denominada de Curso Básico, passou a ter seus processos formativos regulados pelas novas legislações de ensino.

Decorre que essa mudança curricular exigiu uma mudança na esfera pedagógica, em particular quanto ao processo de ensino e de aprendizagem que até então era regido por uma metodologia “tecnicista” voltada para os objetivos de aprendizagem.

Sobre esse fator, Magalhães chama a atenção para o fato de que o tecnicismo “se apoia na taxionomia dos objetivos educacionais, de Benjamin Bloom, dentre outros autores, que prepara os alunos através da execução de tarefas observáveis, padronizadas e hierarquizadas em termos cognitivos” (Op cit. 2015, p. 23).

Percebe-se que, pelas referências citadas por ocasião dos estudos anteriormente mencionados, as práticas educativas adotadas no processo de ensino e de aprendizagem que eram até então costumeiras, deveriam se adaptar ao novo modelo construtivista.

Duran (2016) ao verificar as políticas educacionais que estabeleceram o Processo de Modernização do Ensino até a implementação do Ensino Orientado para o Desenvolvimento de Competências, constata a importância do aprender a aprender, da autonomia e de novas

metodologias, mas, no entanto, a autora deixa um alerta quanto à superação dos modelos pedagógicos tradicionais e tecnicistas que ainda se constituem num desafio a ser superado.

Ainda, segundo a autora, “no cotidiano dos estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro, os fenômenos educativos resistem a quaisquer tentativas simplificadoras de análise e interpretação, já que geralmente são mais complexos do que se supõe” (DURAN, 2016, p. 76).

Sobre essa perspectiva, Zabala (2010) refere-se ao pensamento de Lampedusa ao considerar que ideias por si só não melhoram o ensino, devendo ser verificado se as mudanças ocorridas foram apenas no sentido de se alterar as nomenclaturas dos objetivos educacionais de ensino, permitindo que tudo continue igual, ou se de fato promoveram melhoras (ações) significativas.

Outro aspecto a ser considerado se deve ao fato de que “a maioria dos professores reproduzem em suas práticas pedagógicas as mesmas práticas que foram usadas por seus predecessores” (TARDIF, 2013, p. 554).

Assim, em face das mudanças curriculares e considerações feitas, passou-se a seguinte problematização: como o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais influenciam a prática educativa no processo de ensino da Academia Militar das Agulhas Negras?

Diante dessa problemática apresentada, foram estabelecidos os seguintes objetivos de pesquisa:

1.4 Objetivos

O questionamento anteriormente apontado impulsiona este trabalho de pesquisa, pois entende-se que os docentes que atuam na AMAN foram formados sob uma concepção metodológica diferente da que hoje prevalece, exigindo um preparo profissional específico e o consequente desenvolvimento de saberes docentes, particularmente no que diz respeito ao conteúdo atitudinal.

Assim, considerando-se que “os objetivos referem-se a alguma forma de delimitação do problema investigado, mas eles não são o próprio problema” (LAROCCA, ROSSO e PIETROBELLI, 2005, p. 124), estabeleceu-se o Objetivo Geral desta pesquisa bem como os Objetivos Específicos que serão descritos a seguir:

1.4.1 Objetivo Geral

Apreender as significações atribuídas, pelos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras, aos conteúdos atitudinais desenvolvidos e avaliados no processo de ensino adotado na AMAN.

1.4.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos foram elaborados, partindo-se de uma reflexão acerca do objetivo geral proposto, a fim de delinear as etapas do processo investigativo que subsidiaram a feitura deste trabalho. Dentre os objetivos específicos que foram traçados estão:

Identificar o grau de relevância, dos conteúdos atitudinais, atribuída pelos docentes da AMAN, sob uma abordagem sócio-histórica;

Compreender os referenciais adotados pelos docentes da AMAN, bem como as documentações e normas de ensino da instituição, que serviram de subsídio para a seleção dos planos e metodologias por eles empregadas em suas práticas educativas;

Analisar as significações atribuídas, pelos docentes da AMAN, aos conteúdos atitudinais; e

Com base nos resultados alcançados, apresentar propostas com vista à formação continuada dos docentes da AMAN, tendo como escopo o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais.

Mediante os objetivos específicos acima, foi possível estabelecer os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo desta pesquisa, desde a elaboração dos instrumentos para coleta dos dados e do tratamento dado às respostas obtidas, que se desenvolveu ao longo de todo o processo, até a análise, conforme será melhor detalhado em 3.5.

1.5 Delimitação do Estudo

Buscando atender à Estratégia Nacional de Defesa (END), o Exército Brasileiro deu início ao Processo de Transformação do Exército (PTE) e ao Projeto de Força (PROFORÇA), que visam estabelecer estratégias de longo e médio prazo, a fim de viabilizar tais transformações mediante os Vetores de Transformação, dentre os quais o da Educação e Cultura.

Conforme aponta Magalhães (2015), essa transformação proposta através da educação correspondeu ao que fora observado em Forças Armadas de outros países, constatando que, apesar da implementação do ensino orientado para o desenvolvimento de competências, não

houve uma significativa correspondência dos procedimentos didáticos e avaliativos nesse sentido.

A autora destaca que

no entanto, estes movimentos favoreceram a difusão do conceito da competência e do sentimento da inadequação do sistema de ensino em face das atuais demandas de atuação militar. Chamaram também a atenção para o caráter obsoleto da atual legislação de ensino, marcada pela herança tecnicista do anos 70 e 80, que já tinha sido completamente superada nas áreas de pesquisa e ensino da sociedade brasileira, desde os anos de 1980 (MAGALHÃE, 2015, p. 64).

Verificou-se que o sistema de ensino militar do Exército Brasileiro possui legislação própria e órgão regulador que estabelece as diretrizes de ensino dentro da Força.

A composição do corpo docente, dependendo da instituição de ensino que compõe o sistema de ensino militar, poderá contar com origens formativas diversificadas e, na Academia Militar das Agulhas Negras, tal diversidade fica bem caracterizada ao constatarem-se diversas origens formativas encontradas dentre os seus docentes.

Almeida, Duarte e Oliveira (2018), em seus estudos sobre a formação continuada dos docentes da Academia Militar, verificaram que as origens formativas dos docentes da AMAN se constituem conforme a seguir: existem os docentes com formação na própria Academia Militar, os quais são graduados bacharéis em Ciências Militares; outros que se graduaram através do Instituto Militar de Engenharia (professores do Quadro de Engenheiros Militares - QEM); há também aqueles que se graduaram em instituições de ensino superior e, após formados, realizaram o concurso para o ingresso na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx), onde formaram-se professores do Quadro Complementar de Oficiais (QCO); bem como docentes contratados por um período para exercerem a atividade específica, denominados de Oficiais Técnicos Temporários (OTT).

Na AMAN, existe também a presença de docentes civis que foram admitidos por concurso ou mediante contrato temporário (a fim de atender uma determinada demanda) e que exercem a atividade docente nesta escola de formação militar.

A Academia Militar possui sete especializações, dentro da linha de ensino militar bélico, a saber: Infantaria, Cavalaria, Engenharia, Artilharia, Comunicação, Quadro de Material Bélico e Serviço de Intendência.

O aluno do primeiro ano irá cursar o Curso Básico, onde irá estudar assuntos pertinentes e comuns ao universo militar bélico, dentre outras disciplinas universitárias, sendo que após esse período, mediante classificação obtida através das avaliações realizadas ao longo do ano, poderá escolher uma das sete especializações acima.

Nessa perspectiva, buscou-se desenvolver esta pesquisa junto aos docentes da AMAN, nos anos de 2017 e 2018, mediante uma abordagem qualitativa, a fim de atingirmos os objetivos propostos.

1.6 Relevância do Estudo

Considera-se que a questão atitudinal tem crescido de importância nos aspectos que dizem respeito à formação educacional do indivíduo, seja qual for sua origem e função social. Entende-se que o fato de “conhecer” sobre como deve se portar perante uma situação, não quer dizer, necessariamente, que o indivíduo irá proceder conforme deveria.

O Exército Brasileiro (EB) faz uso da meritocracia como uma “ferramenta” de seleção e classificação dos seus integrantes. No Exército (e outras escolas de formação militares) essa ferramenta se vale do princípio da isonomia de condições que é dada aos seus alunos, para avaliá-los segundo critérios “objetivos” que devem ser alcançados ao longo de sua formação.

Diante da diversidade de docentes existentes na AMAN, os quais possuem diferentes formações, conforme abordado anteriormente, e considerando-se os cerca de 400 discentes para os quais lecionam sob uma nova concepção metodológica, diferente daquela em que foram formados, e tendo em vista a meritocracia envolvida na classificação final desses discentes, julga-se pertinente o desenvolvimento desta pesquisa para o crescimento profissional e consequente melhoria do processo de ensino desenvolvido na AMAN.

Soma-se ao fato de se tratar de uma instituição de ensino que forma os futuros chefes militares, os quais serão os responsáveis por conduzir as ações previstas e regulamentadas, destinadas ao emprego das Forças Armadas, contribuindo para a manutenção da credibilidade do Exército Brasileiro junto à sociedade, colaborando para o desenvolvimento de atitudes desejáveis e necessárias ao cumprimento do dever.

Acrescenta-se, ainda, o fato de que se têm mostrado crescente a demanda por profissionais com habilidades além das ditas apenas técnicas, tais como comunicação, trabalho em equipe, criatividade, proatividade, empatia, capacidade de liderança, dentre outras. São as chamadas *Soft Skills*, que vem ganhando espaço no mercado de trabalho, principalmente em meio aos cargos executivos, conforme afirma o presidente da Associação Brasileira de Educação em Engenharia, Sr. Vanderli Fava de Oliveira, onde afirma que “o engenheiro deve

empreender em seu local de trabalho, gerir pessoas, melhorar a qualidade e aumentar a produtividade” em entrevista concedida à Folha de S. Paulo⁶.

Com base nessa premissa, propôs-se uma pesquisa junto ao corpo docente da AMAN a fim de apreender as significações atribuídas, pelos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras, aos conteúdos atitudinais desenvolvidos e avaliados no processo de ensino adotado na AMAN.

Julgou-se se tratar de um tema relevante, não só para a AMAN, mas para toda a comunidade acadêmica, contribuindo para o avanço do conhecimento científico nessa esfera que, conforme apontam Zabala e Arnau (2010), devem refletir um caráter funcional, diante de qualquer situação nova ou conhecida, refletindo-se numa intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, de forma inter-relacionada, através dos componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Para tanto, fez-se necessário a seguinte organização deste trabalho:

1.7 Organização do Trabalho

A fim de que este trabalho fosse realizado, tomando-se por base o objetivo geral e objetivos específicos que o compõe, procedeu-se a uma análise da documentação de ensino que regula a prática educativa do docente na AMAN, onde buscou-se descrever as diversas considerações acerca do tema, a fim de que o leitor pudesse melhor compreender o contexto educativo em que se desenvolve.

Fez-se, ainda, uma revisão da literatura acerca dos assuntos julgados pertinentes aos objetivos apresentados nesta pesquisa, onde foram enfocadas as falas de autores considerados referências no assunto, buscando-se estabelecer um direcionamento para que o leitor pudesse perceber o contexto em que se dá a abordagem dessa pesquisa.

Assim sendo, a segunda seção deste trabalho se desenvolveu conforme descrito a seguir:

Inicialmente, em 2.1, fez-se uma apresentação da AMAN e das suas particularidades que a distinguem das demais Instituições de Ensino, considerando sua finalidade dentro do ensino militar, descrevendo suas instalações, cursos e seções de ensino, dentre outros aspectos julgado relevantes para o andamento deste trabalho.

⁶MATIAS, L. Indústria 4.0 pede engenheiro empreendedor e comunicativo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, dez. 2018. Seção Seminários Folha. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2018/12/industria-40-pede-engenheiro-empendedor-e-comunicativo.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa. Acesso em: 07 dez. 2018.

Procedeu-se, ainda, uma abordagem acerca dos documentos (legislações, regulamentos e normas de ensino) que regulam as práticas educativas na Academia. Com base nessas documentações de ensino, foi feita uma abordagem sobre os aspectos considerados relevantes para o Ensino Militar e sobre as particularidades envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem da Academia Militar das Agulhas Negras, com o propósito de descrever e identificar possíveis práticas institucionalizadas, sistêmicas ou não, a fim de que melhor possibilitassem a compreensão desses procedimentos a serem investigados posteriormente.

Em seguida, no subitem 2.2, passou-se a descrever algumas considerações sobre a abordagem Sócio-Histórica, que foram concebidas tomando-se por base a teoria de Vygotsky e de seus seguidores, autores de relevância acadêmica, sob uma perspectiva dos sentidos e significados por eles atribuídos (significações), com foco nas práticas educativas que serão abordadas ao longo do trabalho.

Quanto à Formação Docente e sua prática, o estudo baseou-se nas principais plataformas de pesquisa acerca dos descritores “formação e prática docente” (Portal de Periódicos CAPES, rede SciELO e Google Scholar), dos quais considerou-se os trabalhos com abordagem no contexto de vida histórica dos docentes, bem como pela sua formação inicial e continuada na profissão, destacando-se autores referência no assunto, tais como Antoni Zabala (2010), Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Bernadete Gatti, dentre outros, conforme apresentado em 2.3.

Com a finalidade de permitir uma melhor compreensão das atitudes desenvolvidas e das competências desejáveis no processo educacional, em 2.4 tomou-se como referencial teórico as obras de Antoni Zabala e Laia Arnau, Philippe Perrenoud, César Coll, pela relevância destes autores diante do assunto abordado nesse trabalho.

No decorrer dos estudos, fez-se necessário uma abordagem sobre alguns pressupostos epistemológicos da avaliação no contexto escolar, a fim de delimitar os aspectos a serem tratados nessa pesquisa, tal como exposto no subitem 2.5.

Na terceira seção, discorre-se sobre a metodologia aplicada para a coleta e análise dos dados obtidos, com base nos referenciais teóricos que dão suporte a este trabalho, sendo apresentadas as particularidades relativas aos procedimentos que nortearam a trajetória investigativa. Também são apresentadas as análises feitas sobre os resultados obtidos.

Na quarta seção, com base nas análises feitas, são apresentadas discussões acerca dos resultados encontrados que irão fundamentar as proposições encontradas nas considerações finais. Nesta seção, são apresentados os diferentes núcleos de significação constituídos a partir

do universo investigado, considerando-se os referenciais tratados ao longo da revisão da literatura.

Na quinta seção, são apresentadas as considerações finais, onde pode-se evidenciar o tratamento dispensado pelos docentes, participantes desta pesquisa, ao conteúdo atitudinal, suas implicações no contexto das práticas educativas adotadas, a valoração deste conteúdo frente aos demais conteúdos de ensino, dentre outros aspectos revelados.

Acredita-se assim, que este trabalho proporcionará uma reflexão acerca da questão atitudinal, contribuindo para a melhoria contínua no processo de formação dos cadetes, futuros chefes militares que, depois de formados, tornar-se-ão vetores multiplicadores dessas atitudes neles desenvolvidas, seja nas atividades diárias junto aos seus subordinados, pares e superiores, bem como agindo com retidão e zelo no trato com a coisa pública.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A fim de embasar a proposta de abordagem dessa pesquisa, fez-se um levantamento sobre assuntos considerados relevantes, dentro do contexto em que se aplica. Para tanto, procedeu-se uma revisão teórica a partir da Psicologia Sócio-Histórica, tendo início com o pensamento em Vygotsky e seus seguidores, com ênfase na abordagem sobre os sentidos e significados (significações). Direcionou-se os estudos para a área da educação, associada à prática educativa, formação docente e pedagogia.

Tornou-se necessário, ainda, uma revisão literária sobre a formação docente, inicial e continuada, a fim de uma melhor compreensão do universo de docentes que estarão contribuindo para a consecução desta pesquisa. Para tanto, buscou-se em trabalhos acadêmicos com base em autores de referência no assunto, tais como Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000), Maurice Tardif (2013), Selma Garrido Pimenta (1999) e Bernardete Angelina Gatti (2010), informações acerca dos reflexos que a formação inicial e continuada exercem sobre a prática educativa docente.

Para os estudos acerca dos conteúdos atitudinais, fez-se necessário uma revisão do assunto, sob a ótica de Antoni Zabala (1998, 2002), Antoni Zabala e Laia Arnau (2010), Jacques Delors (1998) e César Coll (1998), a fim de estabelecer um posicionamento conceitual e possíveis implicações na prática docente, delimitando o referencial de estudo acerca do tema.

Com o objetivo de melhor situar o leitor e compreender as práticas educativas do ensino militar, realizou-se uma pesquisa documental das normas e documentos de ensino que regulam a atividade docente nas instituições militares, com foco na prática docente e na avaliação da aprendizagem adotadas na AMAN, o que contribuiu significativamente para a elaboração do instrumento de pesquisa deste trabalho e, assim como as demais revisões, serviram de parâmetro a ser considerado por ocasião da análise dos dados obtidos.

2.1 O Ensino na AMAN

A AMAN é um estabelecimento de ensino superior de formação da linha do ensino militar bélico, diretamente subordinada à Diretoria de Educação Superior Militar (DESMIL), responsável pela formação do Aspirante a Oficial⁷, graduando-o Bacharel em Ciências Militares (habilitando-o do posto de Tenente até o de Capitão não-aperfeiçoado).

⁷ Aspirante a oficial é o posto ao qual o cadete é promovido, após concluir com aproveitamento o curso da AMAN, antes de ser promovido ao posto inicial de oficial subalterno.

Suas instalações localizam-se na Região Sul Fluminense, na Cidade de Resende-RJ, e estão distribuídas em 67 Km², ao sopé do Maciço das Agulhas Negras, que empresta seu nome à Escola.

Sua instalação principal, denominada Conjunto Principal, constitui-se das salas de aula, Biblioteca Acadêmica, laboratórios diversos, sala de professores, Teatro Acadêmico, auditórios, anfiteatros, barbearia, refeitório, lavanderia, alojamentos etc.

Destaca-se, ainda, a Seção de Equitação e seu Parque Equestre; a Seção de Tiro com seus Estandes e Polígonos de Tiro; a Seção de Educação Física com seus Ginásios e Parque Aquático; as diversas instalações distribuídas na Região de Parque dos Cursos (locais onde as disciplinas das ciências militares são ensinadas) que estão distribuídos aos arredores do Conjunto Principal; e a Seção de Instrução Especial (SIEsp). Esta última, responsável pelos estágios de instrução militar que desenvolvem as atividades de emprego militar em ambiente simulado de combate real.

O cadete, como é denominado o discente da AMAN, realiza diversas atividades ao longo dos quatro anos de formação, que envolvem disciplinas e matérias ditas universitárias, a cargo dos docentes da Divisão de Ensino (DE), bem como disciplinas e matérias de cunho militar, desenvolvidas pelos docentes do Corpo de Cadetes (CC).

No primeiro ano, todos os cadetes são matriculados no Curso Básico, onde terão suas aulas e instruções, previstas na grade curricular, sem diferenciação entre os assuntos e conteúdos de aprendizagem ou carga horária. São submetidos aos diversos processos avaliativos e, ao final desse período, deverão escolher as especializações que irão cursar durante o segundo, terceiro e quarto ano de formação. Como já foi dito anteriormente, essa escolha se dá mediante classificação obtida, onde o primeiro colocado tem todas as possibilidades de escolha disponíveis e, à medida que as vagas vão sendo preenchidas, os demais cadetes ficarão limitados em suas escolhas, podendo ter que cursar uma especialização da qual não tinha interesse inicialmente.

O ensino na AMAN é regido pela Lei do Ensino (Lei Nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999), regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 3.182, de 23 de setembro de 1999. Como citado anteriormente, está subordinada à Diretoria de Ensino Superior Militar (DESMIL) e ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), cabendo ao DECEX regulamentar às normas que regem o ensino no Exército, tais como Instruções Reguladoras (IR), Normas para Construção de Currículos (NCC), Normas para Avaliação da Aprendizagem (NAA), dentre outras.

Para que se possa proceder a uma análise da avaliação e do desenvolvimento dos conteúdos atitudinais no processo de ensino e de aprendizagem praticado na AMAN, fez-se necessário a abordagem das legislações que regulam tais práticas de ensino.

2.1.1 Instruções Reguladoras do Ensino por Competências

Essa Instrução Reguladora (IR) foi aprovada através da Portaria nº 114 do DECEX, de 31 de maio de 2017. Nela estão definidos alguns conceitos e atribuições para o processo de ensino por competências no Exército.

Sobre a aprendizagem, as Instruções Reguladoras do Ensino por Competências (IREC) estabelecem que:

O indivíduo aprende quando:

I - relaciona os dados novos aos seus conhecimentos prévios;

II - relaciona as partes com um todo;

III - **interage** com outras pessoas por meio do contato direto ou por produtos culturais, como textos escritos, mídias e músicas, por exemplo;

IV - desenvolve, no plano psíquico, de modo pessoal, os aspectos cognitivos, **atitudinais** e valorativos que estão presentes na cultura;

V - confronta-se com aspectos desconhecidos sobre algo, pois estes desencadeiam o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades, **atitudes e valores**; e

VI - está **motivado** para tal. (BRASIL, 2017, p. 41, grifo nosso).

Percebe-se, na IR acima, algumas considerações sobre as práticas de ensino que dizem respeito ao aprendizado do discente e a prática educativa docente.

Na IR, são consideradas documentações regulamentares dos Cursos do Exército Brasileiro as seguintes:

I - Portaria de normatização, criação e/ou funcionamento de curso ou estágio;

II - **Perfil Profissiográfico**: documento que determina as características das habilitações profissionais e descreve a atividade laboral por intermédio do mapa funcional, que **discrimina as competências a serem desenvolvidas** pelos concludentes dos cursos ou estágios; e

III - Documento de Currículo:

a) Plano Integrado de Disciplinas (PLANID): documento de planejamento pedagógico que enfoca as atividades de ensino-aprendizagem no âmbito de um conjunto de disciplinas. O PLANID estabelece os módulos que integram essas atividades em um contexto específico;

b) **Plano de Disciplinas (PLADIS)**: documento de **planejamento pedagógico** que enfoca as **atividades de ensino-aprendizagem** no âmbito de uma disciplina. Estabelece as unidades didáticas e assuntos, os **procedimentos didáticos**, os **objetivos de aprendizagem** e as cargas horárias; e [...] (BRASIL, 2017, p. 42-43, grifo nosso).

São considerados, ainda, como documentos que se relacionam com a avaliação da aprendizagem: o Plano Integrado de Disciplinas (PLANID); Plano de Disciplinas (PLADIS); e o Plano de Sessão.

Conforme pode-se observar na citação em destaque, o Perfil Profissiográfico se configura em uma espécie de “visão futura do discente que se quer formar”, conforme será visto no próximo subitem.

2.1.2 Perfil Profissiográfico e o Mapa Funcional

O Aditamento da Assessoria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (ADAE) nº 003/2016 ao Boletim nº 32 do DECEX aprovou a Portaria nº 152 do Estado Maior do Exército (EME), de 16 de novembro de 2010, que aborda acerca do Perfil Profissiográfico do Concludente do Curso de Formação e Graduação de Oficiais dos cursos da AMAN.

Pode-se dizer que se constitui em um “documento que determina as habilitações profissionais a serem obtidas pelos concluintes dos cursos” (BRASIL, 2014a, p. 7).

Neste documento, são abordados os tópicos: Finalidades do Curso; Competências Profissionais (comuns e específicas); Eixos Transversais; e Mapa Funcional (comum e específico), que servirão para estabelecer as características do profissional que o Exército espera ter em suas fileiras, após o período de formação acadêmica.

A Finalidade do Curso é formar os Aspirantes-a-Oficiais das Armas, Serviço de Intendência e Quadro de Material Bélico, habilitando-os a ocuparem os cargos de Tenente e Capitão não aperfeiçoados, bem como graduar o Bacharel em Ciências Militares dando início a formação do chefe militar. Propõe, ainda, “desenvolver a visão sistêmica sobre a sua **atuação na esfera pública**, social, jurídica, cultural, científico-tecnológica, **humanística, educacional** e ambiental nas organizações militares (OM) do Exército Brasileiro” (BRASIL, 2016b, p. 2, grifo nosso).

Sobre as Competências Profissionais, o Perfil as divide em comuns (correspondente a todos os concludentes, independentemente do curso de formação) e específicas (nesse caso, distintas em função das características de cada curso de especialização).

Para fins desse estudo, foram abordadas as Competências Profissionais Comuns, tendo em vista a amostra da população na qual se desenvolveu a pesquisa, conforme será apresentado em 3.2.

São exemplos de competências profissionais comuns, previstas no Perfil Profissiográfico (BRASIL, 2016b):

a) atuar como: Oficial de Tiro; Oficial de treinamento Físico Militar; **Instrutor de Corpo de Tropa**; dentre outras atribuições;

b) conduzir o emprego da fração em: Operações de Manutenção da Paz; Operações de Segurança Integrada; Ações Subsidiárias; dentre outras;

c) atuar cumprindo os preceitos da **Ética Profissional Militar** e dos Direitos Humanos.

O Eixo Transversal consiste numa lista de componentes de grande importância para o desempenho profissional que permeiam todo o processo formativo e que **orientam as ações didáticas e de avaliação** (BRASIL, 2014^a), englobando:

- Atitudes (dezenove componentes);
- Capacidades cognitivas (dez componentes);
- Capacidades Físicas e Motoras (onze componentes);
- Capacidades Morais (três componentes); e
- Valores (seis componentes).

Sobre os componentes do eixo transversal, é dito que “os elementos dos componentes do eixo transversal **serão desenvolvidos e avaliados no âmbito das atividades de sala de aula**, [...] por intermédio de **estratégias didáticas** definidas nas orientações metodológicas dos PLANID e PLADIS” (BRASIL, 2014a, p. 7, grifo nosso).

Percebe-se, nos destaques acima, que a escolha das estratégias⁸ de ensino (planejamento) adotadas pelos docentes deve prever o desenvolvimento e a avaliação desses componentes previstos no eixo transversal, considerados de importância para a atividade profissional.

Assim como as Competências Profissionais, o Mapa Funcional também se divide em parte comum e parte específica e é constituído por quatro grandes competências, chamadas de Competência Principal (CP). As CP se dividem em Unidade de Competência (UC) e esta, por sua vez, se divide em Elementos de Competência (EC).

As quatro Competências Principais são (BRASIL, 2016b):

- a) realizar atividades inerentes à função de Oficial Subalterno nas OM de Corpo de Tropa;
- b) comandar frações em situação de Guerra, integrado aos sistemas operacionais;
- c) comandar frações em situação de Não-guerra; e
- d) realizar Gestão Organizacional.

⁸ O termo estratégia de ensino, utilizado ao longo deste trabalho, é tido como sendo um planejamento docente, realizado de forma pensada e com vistas aos propósitos bem definidos, que subsidiará a condução do processo de ensino e de aprendizagem. Pressupõe, por parte do docente, uma análise do melhor caminho a seguir, a fim de possibilitar que seus discentes alcancem os objetivos de aprendizagem estabelecidos, articulando-se os conteúdos factuais, conceituais e procedimentais aos, também conteúdos de aprendizagem, atitudinais, exigindo, ainda, um olhar docente atento e crítico acerca da dimensão político-social, onde variados aspectos tendem a impactar o processo de ensino e de aprendizagem (MARTINS, 2014).

As CP “são a expressão das atribuições fundamentais a serem desempenhadas pelo concludente do curso” (BRASIL, 2014a, p. 6) que servirão para direcionar as ações formativas do profissional que se deseja.

Para melhor ilustrar um exemplo do Mapa Funcional, pode-se observar o **Quadro 1**, a seguir:

Quadro 1 – Mapa Funcional Comum

MAPA FUNCIONAL		
COMPETÊNCIAS PRINCIPAIS Responder: para que eu formo?	UNIDADE DE COMPETÊNCIAS Responder: O que faço?	ELEMENTOS DE COMPETÊNCIAS Responder: Que ações realizo para fazer?
Realizar atividades inerentes à função de Oficial Subalterno nas OM de Corpo de Tropa	Atuar como Oficial de Munições, Explosivos e Manutenção de Armamento	Coordenar a difusão, em BI, de normas e instruções técnicas sobre armamento, munições e explosivos
		Supervisionar a Mnt 2º Esc de armamento da U
		Dirigir a remoção e a destruição dos engenhos falhados nos campos de tiro
		Organizar a documentação pertinente
		Supervisionar a escrituração da documentação pertinente
		Propor medidas e normas visando ao aperfeiçoamento da manutenção orgânica de armamento
		Propor medidas de segurança pertinentes
	Atuar como Oficial de Tiro	Conduzir o tiro
		Planejar e executar a recuperação do tiro
		Comandar a linha de tiro
		Assessorar o Comando quanto à atividade de tiro
	Atuar como Oficial de Treinamento Físico Militar	Elaborar o programa anual de TFM da U
		Avaliar a adequação da carga de trabalho físico em relação à aptidão física dos militares
		Avaliar o TFM dos militares “não-suficientes”, em conjunto com o médico
		Elaborar o relatório de avaliação do desempenho físico
		Planejar e dirigir as competições desportivas
		Planejar, organizar e supervisionar atividades desportivas

Adaptado de Brasil, 2016b.

As Unidades de Competências (UC) são de caráter intermediário e determinadas pela decomposição de cada Competência Principal, variando em quantidade conforme cada CP.

Os Elementos de Competências (EC) são ações elaboradas da decomposição das UC. Constituem-se em micro competências que desencadeiam a elaboração do Plano Integrado de Disciplinas (PLANID) e do Plano de Disciplinas (PLADIS) (BRASIL, 2014a).

Percebe-se que a Competência Principal responde à pergunta “Para que eu formo?”, ao passo que a Unidade de Competência responde ao “O que eu faço?” e o Elemento de Competência busca responder ao “Que ações realizo para fazer?”. Pode-se perceber nesse exemplo como os EC se constituem nas micro competências que servirão para o balizamento das ações educativas no processo de ensino e de aprendizagem, com as quais os docentes deverão estabelecer as suas práticas.

Outras documentações também demonstram esse viés orientador, conforme será demonstrado a seguir.

2.1.3 Normas para Construção de Currículos

As Normas para Construção de Currículos (NCC) tem a finalidade de complementar as Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação, bem como estabelecer as etapas relacionadas à metodologia para construção curricular (BRASIL, 2014a).

Uma destas etapas é a elaboração do Mapa Funcional, o qual se constitui em um “documento que descreve a atividade laboral de forma totalizante e **serve para orientar o processo formativo** e as **ações de avaliação**, discriminando as competências a serem desenvolvidas no curso ou estágio” (BRASIL, 2014a, p. 5, grifo nosso).

As NCC tratam dos Padrões de Desempenho como sendo referências estabelecidas para julgar os resultados de aprendizagem do discente, constituindo-se em referenciais que descrevem os aspectos principais dos resultados de aprendizagem, norteando os processos avaliativos dos discentes, estando previstos nos Planos de Disciplinas (PLADIS) (BRASIL, 2014a).

Os Padrões de Desempenho (PD) são construídos com base nas seguintes perguntas: O que fazer? Onde? Como? De acordo com o quê? Com que finalidade (para quê)?

Dependendo da natureza do conteúdo⁹ relacionado ao PD, pede-se que sejam respondidas, pelo menos, a três perguntas¹⁰:

⁹ Dos Tipos de Conteúdo (factual, conceitual, procedimental e atitudinal)

¹⁰ Adaptado da NCC 1ª edição

a) o que fazer? Refere-se à ação que se espera que o discente desenvolva, traduzida por verbos no infinitivo. Esses verbos devem ser passíveis de observação ou inferidos. Ex.: Relacione os conceitos apresentados...; execute a montagem e desmontagem...; cite as peças do Morteiro Pesado;

b) de acordo com o quê? Refere-se às teorias estudadas, procedimentos descritos em manuais e outras fontes de referência que foram usadas pelo docente;

c) para quê? É a justificativa da ação (resposta) a ser adotada.

Ex.: Cumprimentar, pedir e dar informações pessoais básicas e previsíveis em situações acadêmicas rotineiras, de acordo com a norma culta da língua espanhola, para interagir com falantes nativos e não nativos.

As NCC estipulam que a composição do Eixo Transversal previsto no PLADIS deverá ser selecionada a partir do Perfil Profissiográfico do curso, com base nos conteúdos, tendo foco nos Elementos de Competências ou nas Competências Principais e Unidades de Competências (BRASIL, 2014a).

Ao tratar “Das Orientações Metodológicas”, deve-se buscar estabelecer um conjunto básico de procedimentos didáticos e de avaliação que deverá servir de base para o planejamento geral do ensino. “Parágrafo único. As orientações metodológicas indicarão, ainda, as estratégias de desenvolvimento e avaliação dos componentes do eixo transversal” (BRASIL, 2014a, p. 16).

Trata-se de orientações aos docentes, divididas em seis tópicos, a saber: objetivos de aprendizagem; orientações para execução das situações-problema; procedimentos didáticos; atividades compartilhadas; avaliação da aprendizagem; e indicações básicas de segurança na instrução. Ao consultarem essas orientações, pressupõe-se que os docentes terão melhores condições de planejarem suas aulas.

Nos Objetivos de Aprendizagem das Orientações Metodológicas que se referem aos assuntos e aos componentes do Eixo Transversal, as NCC preveem sua construção utilizando-se algumas indicações verbais pré-estabelecidas associadas ao tipo de conteúdo (factual, conceitual, procedimental ou atitudinal) ou capacidades (cognitiva ou física e motora), bem como deverá constar, em letras maiúsculas e entre parênteses o tipo de conteúdo ou de capacidade aos quais se refere (BRASIL, 2014a).

Se o docente pretende abordar um assunto que envolva a aprendizagem de conteúdos factuais, sugere-se que sejam empregados os verbos constantes do **Quadro 2**. Por outro lado, se o assunto a ser abordado envolve a aprendizagem de conteúdos conceituais, são sugeridos, aos docentes, o emprego de outros 23 verbos, alguns constantes do **Quadro 3**.

Em se tratando de Objetivos de Aprendizagem relativos aos conteúdos procedimentais, as NCC destacam o fato dos mesmos terem que indicar ações práticas (observáveis ou inferidas), sugerindo-se o emprego de 9 verbos, alguns destacados no **Quadro 4**.

Quadro 2 – Verbos para objetivos de aprendizagem de conteúdos factuais

Verbo	Ação esperada
Citar	Enunciar uma sequência de fatos, nomes de pessoas, coisas ou situações.
Enumerar	
Descrever	Expor as características de um objeto, fato, processo ou fenômeno.
Identificar	Detectar, em um conjunto diversificado de elementos, fatos, nomes de pessoas, coisas ou situações.
Indicar	Mostrar, designar uma pessoa ou uma coisa; revelar, dar a conhecer; determinar; esboçar ligeiramente.
Apontar	

Fonte: Brasil (2014a, p. 17)

Quadro 3 – Verbos para objetivos de aprendizagem de conteúdos conceituais

Verbo	Ação esperada
Analisar	Caracterizar o modo de ser de partes que compõe um todo, de forma a entender a sua estrutura; decompor o todo em partes; estudar ou examinar cada uma delas, separadamente; chegar, por dedução a conclusões parciais dirigidas para o objeto da análise.
Avaliar	Determinar o valor, o preço, a importância de alguma coisa; reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de; fixar aproximadamente.
Classificar	Particularizar, por características; especificar, por características.
Compreender	Extrair significados ou sentidos de conceitos ou fenômenos.
Concluir	Deduzir, tirar uma ou mais consequência(s) lógica(s) do desenvolvimento da solução da questão.
Sintetizar	Fazer um resumo, isto é, expor de forma concisa e abreviada uma ideia ou assunto, apresentando seus aspectos essenciais.

Fonte: adaptado de Brasil (2014a, p. 17)

Quadro 4 – Verbos para objetivos de aprendizagem de conteúdos procedimentais

Verbo	Ação esperada
Comandar	Exercer a autoridade que lhe foi conferida e conduzir uma equipe para cumprir uma ordem, missão.
Chefiar	
Realizar	Realizar uma atividade.
Planejar	Elaborar uma sequência de partes ou ações concatenadas, em progressão lógica e temporal, que servem para a realização de uma atividade ou produto.

Fonte: adaptado de Brasil (2014a, p. 18)

Sobre os conteúdos atitudinais, as Normas citam “que devem estar **voltados para o desenvolvimento de atitudes, capacidades morais e valores**” (BRASIL, 2014a, p. 18, grifo nosso), cabendo ao docente essa associação.

As NCC preveem, ainda em suas orientações metodológicas constantes do PLADIS, um item denominado de “orientações para execução das situações-problema” no qual

devem constar o(s) assunto(s) ao(s) qual(is) se refere(m) e as indicações básicas que **orientarão** a construção das situações-problema (o tipo de atividade, procedimentos/encadeamento e **ferramentas didáticas**, pontos a serem explorados, meios necessários, ao que deve se referir, e meios, local e tempo necessário). A

situação-problema deverá ser construída a partir destas orientações e constar do respectivo plano de sessão (BRASIL, 2014a, p. 18, grifo nosso).

Percebe-se nesse item, mais uma tentativa de se estabelecer procedimentos reguladores com o intuito de oferecer, aos docentes, uma reflexão metodológica no planejamento de suas atividades pedagógicas. Este item é complementado pelo seguinte, intitulado de “procedimentos didáticos” que visa “propor as sequências didáticas, que englobam as técnicas de ensino, as ferramentas didáticas, os tipos de atividade (presencial ou não presencial), os meios auxiliares e outros procedimentos” (BRASIL, 2014a, p. 18).

Assim sendo, entende-se que as Normas para a Construção de Currículos se constituem numa ferramenta orientadora para as práticas educativas utilizadas nas Instituições de Ensino subordinadas ao DECEX, dentre as quais se encontra a AMAN.

2.1.4 Normas para Avaliação da Aprendizagem

Como o próprio título nos diz, as Normas para Avaliação da Aprendizagem (NAA), também editadas pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), estabelecem “as regras, metodologias e ferramentas relacionadas à avaliação da aprendizagem” (BRASIL, 2016a, p. 5).

Estas normas instruem acerca das modalidades de avaliação da aprendizagem, definindo o que vem a ser Avaliação Diagnóstica (AD), Avaliação Formativa (AF) e Avaliação Somativa (AS). Dentro dessas modalidades, há três conceitos, a saber (BRASIL, 2016a):

- a) heteroavaliação: o discente é avaliado pelo professor/instrutor;
- b) autoavaliação: o discente avalia a si mesmo; e
- c) coavaliação: o discente avalia outro discente.

As NAA nos dizem que a AD se destina a diagnosticar os níveis em que se encontram os discentes em relação às capacidades a serem trabalhadas e à aprendizagem dos conteúdos, devendo gerar ações imediatas, tais como a indicações de leituras; estudos dirigidos; acompanhamento individual, médico ou físico, conforme os resultados diagnosticados pela avaliação. Visa à identificação de discentes que necessitem de orientações pedagógicas específicas (BRASIL, 2016a).

Já a AF, “é a modalidade de avaliação que realiza o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, visando a caracterizar como os discentes desenvolvem a aprendizagem ao longo de uma disciplina ou módulo” (BRASIL, 2016a, p. 5). Deve ser contínua e proporcionar, ao docente e ao discente, mudanças no processo de constituição do conhecimento, permitindo uma reflexão do caminho percorrido até aquele momento. Nesse caso, implica ao

discente a “necessidade de propor uma diversidade de atividades que levem o discente à superação de suas dificuldades” (BRASIL. op. cit., p. 6).

Outras características da AF:

deve ter caráter construtivo, visando orientar o docente/discente a atingir os objetivos educacionais propostos em qualquer momento do processo de aprendizagem; deve estimular o discente a prosseguir nos seus esforços, refletir sobre sua aprendizagem e monitorar o seu próprio desenvolvimento; e coleta informações que poderão ser utilizadas nos trabalhos dos conselhos de ensino (BRASIL, 2016a, p. 6).

A Avaliação Somativa (AS) é aquela que se propõe a mensurar os resultados da aprendizagem dos conteúdos e competências trabalhadas e que expressa o rendimento do discente por intermédio de um código que pode ser numérico ou conceitual (BRASIL, 2016a).

Na AMAN, as “AS” são classificadas em Avaliação de Controle (AC), Avaliação de Acompanhamento (AA) e Avaliação de Recuperação (AR), onde a AC ocorre, normalmente, após um bloco de assuntos/conteúdos relevantes; as “AA” são realizadas ao longo de uma disciplina, permitindo o “acompanhamento” da aprendizagem; e as “AR” são aquelas aplicadas aos discentes que não obtiveram resultados satisfatórios após o ciclo de avaliação previsto.

Em suas “Diretrizes Pedagógicas da Avaliação da Aprendizagem”, as NAA expõem que a avaliação da aprendizagem deve avaliar:

- I - de **modo holístico e integrador**;
- II - selecionando os aspectos principais das aprendizagens;
- III - **continuadamente**;
- IV - incentivando os discentes a aperfeiçoar voluntariamente as aprendizagens;
- V - divulgando o que se deseja avaliar;
- VI - reportando ao discente à análise de seus resultados;
- VII - **considerando múltiplos pontos de vista, incluindo o do discente**;
- VIII - de forma **interdisciplinar e contextualizada**; e
- IX - favorecendo ao discente se **autoavaliar e estabelecer desafios para si**. (BRASIL, 2016a, p. 7, grifo nosso).

Percebe-se que as normas chamam a atenção para o fato de que a aprendizagem acontece de forma diferenciada, segundo as características dos tipos de conteúdos, pelos discentes, conforme consta na definição de conteúdos de aprendizagem a seguir:

“Conteúdos de aprendizagem são conteúdos que compõem o currículo, podendo ser classificados em factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. São aprendidos de forma diferenciada pelo aluno, sendo **necessário utilizar diferentes procedimentos didáticos** para ensiná-los” (BRASIL, 2016a, p. 8, grifo nosso).

Dentre as “Ferramentas de Avaliação”, As NAA oferecem uma diversidade de sugestões, desde os exercícios simples, situações-problema, projeto interdisciplinar, dentre outros associados às especificidades de cada uma delas.

As Situações-problemas, por exemplo, são tarefas que:

- I - exigem que o próprio discente planeje as suas atividades, monitore a sua execução e avalie o seu desempenho;
- II - possuem grande diversidade na solução do problema;
- III - são complexas, mas não incompreensíveis;
- IV - exigem a tomada de decisão;
- V - exigem a articulação de diversas atitudes, capacidades, conteúdos de aprendizagem e valores na realização da tarefa;
- VI - são contextualizadas na vida pessoal e profissional do discente; e
- VII - integram teoria e prática (BRASIL, 2016a, p. 12).

Sobre os Conteúdos Atitudinais, as NAA dizem que “têm a ver com os valores, capacidades morais e atitudes que são desenvolvidos em situação escolar. O desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais serão abordados em normas específicas” (BRASIL, 2016a, p. 38). Para tratar da avaliação de tais conteúdos, o DECEX se faz valer das Normas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais, a qual veremos a seguir.

2.1.5 Normas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais

Aprovada através da Portaria Nº 143-DECEX, de 25 de novembro de 2014, as Normas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NDACA) tem como uma de suas finalidades “**estabelecer as diretrizes e padronizar as ações para desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais**” (BRASIL, 2014b, p. 5, grifo nosso).

As NDACA foram editadas para os cursos da Linha de Ensino Militar Bélico, Complementar e de Saúde, tendo como premissa básica a indissociação e complementariedade dos valores, deveres e ética militar. Para tanto, destaca-se a valorização e a qualificação dos docentes no emprego de modernos e eficazes métodos pedagógicos para o desenvolvimento, nos discentes, de atitudes necessárias ao desempenho profissional (BRASIL, 2014b).

Em seu Capítulo III, conceitua atitudes como sendo:

[...] tendências de atuação relativamente estáveis diante de situações ou objetos que envolvem a presença de três componentes: a) afetivo: maneira como a pessoa se sente em relação a uma norma ou valor; b) cognitivo: ideias e opiniões que determinam o posicionamento racional de uma pessoa em relação a uma norma ou valor; c) comportamental: expressão do comportamento ou ação relativa a uma atitude (BRASIL, 2014b, p. 5).

Continua definindo outros conceitos tais como capacidades morais; comportamento; conteúdos atitudinais; cultura militar; interação social; norma social e valores.

Sobre os Conteúdos atitudinais, nos diz serem os “conteúdos de aprendizagem abordados em contexto escolar que auxiliam no processo de formação da identidade militar, e que podem ser ensinados por intermédio de atividades pedagógicas e de práticas específicas” do processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2014b, p. 6).

Para que ocorra o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, as normas preveem, em seu artigo 6º, a interação direta entre os docentes e discentes, de forma que aqueles atendam “de forma assertiva às necessidades dos alunos” e estes “adotem postura reflexiva frente ao que apreenderam” (BRASIL, 2014b, p. 6).

Dispõe ainda em seus artigos 7º, 8º 9º e 10 que:

Art. 7º Com o objetivo de inculcar atitude favorável do discente, em relação a uma disciplina ou tema, torna-se **necessário que os docentes criem situações que permitam a prática das atitudes e valores que estão sendo desenvolvidos.**

Art. 8º O docente deve zelar por suas atitudes e valores, servindo de exemplo aos seus discentes.

Art. 9º Na instituição militar, o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais acontece no cotidiano do ambiente escolar, onde se desenvolvem valores, tais como a honra, honestidade, disciplina, hierarquia, lealdade, o senso de justiça e o respeito.

Art. 10. **Os conteúdos atitudinais são mais bem aprendidos quando o docente apresenta uma postura aberta e favorável ao discente, de maneira a desenvolver relações de confiança mútua e reciprocidade** (BRASIL, 2014b, p. 6-7, grifo nosso).

As NDACA estipulam que o desenvolvimento sistemático dos conteúdos atitudinais deva pautar-se em um planejamento pedagógico envolvendo atividades em sala de aula, projetos facilitadores, atividades com a participação da Seção Psicopedagógica, situações integradoras, dentre outras possíveis. Apontam, ainda, os documentos de ensino que se relacionam com o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais, a saber: o Plano Integrado de Disciplinas (PLANID); o Plano de Disciplinas (PLADIS); e o Plano de Sessão.

Chamamos a atenção para o PLADIS, pois, segundo as NDACA, “indica quais conteúdos atitudinais devem ser desenvolvidos nos assuntos” (BRASIL, 2014b, p. 7).

Destaca-se, ainda, a questão da responsabilização pela escolha da atividade e da técnica de ensino a ser utilizada para a operacionalização do desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, que deverá ocorrer por intermédio da Divisão de Ensino/Seção de Ensino, sob a orientação técnica da Seção Psicopedagógica.

Ao tratar acerca do planejamento para o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, as NDACA iniciam afirmando que “a análise do Perfil Profissiográfico tem grande importância no planejamento do desenvolvimento e da avaliação dos conteúdos atitudinais” (BRASIL, 2014b, p. 8).

Segundo as Normas, “o docente deve utilizar variadas estratégias pedagógicas, diversificadas ferramentas didáticas, envolvendo trabalhos individuais e em grupo, dinâmicas, situações-problema, práticas e/ou pesquisas, de maneira a propiciar o exercício das atitudes e valores em formação” (BRASIL, 2014b, p. 8). Para tanto, sugere algumas propostas de formação dos grupos de discentes, a saber:

I - formação aleatória: indicada para momentos em que ainda não se tem uma observação sobre os discentes da turma;

II - formação orientada pela Seção Psicopedagógica: indicada para quando já se tem uma avaliação sobre os discentes, mesmo que incipiente;

III - formação por escolha dos próprios discentes: indicada para avaliar as relações interpessoais e possíveis problemas de relacionamento que possam transparecer pela não escolha de determinado discente.

Parágrafo único. A formação dos grupos é determinada pelos conteúdos atitudinais que se deseja desenvolver na instrução, conforme os objetivos planejados. (BRASIL, 2014b, p. 8).

Afirma-se, ainda, que “o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais é facilitado pela habilidade do docente em conduzir o processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2014b, p. 8) devendo, ainda, adotar uma postura dialógica de forma a permitir a troca de informações com (e entre) os discentes, bem como considerar a forma pela qual vivencia os valores que estão sendo desenvolvidos.

Verifica-se o protagonismo depositado na figura do docente, na medida em que este deverá perceber qual procedimento didático-pedagógico melhor se aplica para que determinado conteúdo/assunto, a ser abordado em aula, possa, ainda, contribuir para o desenvolvimento atitudinal dos seus discentes.

Para que os docentes possam atender essas propostas, são apresentadas algumas práticas visando o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, tais como:

a) a utilização de situações-problema, indicada para trabalhar temas complexos com o objetivo de proporcionar que o discente estruture um planejamento para a busca de uma possível solução, exigindo uma reflexão sobre o problema a ser solucionado e proporcionando a comunicabilidade e cooperação entre os integrantes do grupo;

§ 1º Este tipo de atividade permite a observação de como o discente reage a situações novas e imprevistas, como articula os conhecimentos aprendidos na disciplina que está sendo ministrada, em outras disciplinas, bem como permite observar sua maneira própria de encontrar a solução apropriada e de tomar decisões.

§ 2º Em sua observação, o docente deve valorizar mais os processos seguidos pelo discente para solucionar o problema do que a resposta obtida, considerando os passos percorridos pelo discente (planejamento, cooperação, resistência, disciplina, iniciativa, por exemplo) e valorizando a sua reflexão e a qualidade das soluções apresentadas (BRASIL, 2014b, p. 8).

b) o emprego de projetos, que tem como característica a flexibilidade e possibilidade de várias soluções, proporcionando que vários conteúdos atitudinais sejam trabalhados. Nesse caso, o docente deverá avaliar, “além do conteúdo formal produzido, a maneira como o trabalho foi realizado, podendo o discente evidenciar, por exemplo, comunicabilidade, disciplina consciente, contextualização, responsabilidade, organização, decisão, dedicação ou direção, por exemplo” (BRASIL, 2014b, p. 9);

c) a utilização de pesquisas, que possibilitam a mobilização de conhecimentos específicos na busca, através de várias fontes e de uma postura crítica por parte do discente, da

resposta ao problema proposto, exigindo-lhe que estabeleça relações entre os elementos diversos coletados durante o trabalho de pesquisa, bem como uma análise desses dados e posterior síntese para apresentação da solução encontrada (BRASIL, 2014b);

d) as simulações, muito utilizadas para contextualizar jogos de guerra ou exercícios no terreno¹¹. Normalmente, constitui-se em desafios e obstáculos, proporcionando uma interação em grupos e tomada de decisões na superação de limites físicos e mentais, propícios ao desenvolvimento de conteúdos atitudinais tais como “autoconfiança, camaradagem, equilíbrio emocional, iniciativa, rusticidade, coragem, combatividade, amor à profissão, espírito de corpo e fé na missão do Exército” (BRASIL, 2014b, p. 10);

e) os grupos de discussão que, conforme Brasil (2014b, p. 10), são “importantes para o autoconhecimento e desenvolvimento das relações interpessoais”, sendo úteis, também, para que o docente possa conhecer o que os discentes pensam sobre determinado assunto. A norma exemplifica a utilização dessa ferramenta com a apresentação de um tema relevante ocorrido historicamente (do qual se possa extrair lições), diante do qual o docente, no papel de mediador, irá propor questionamentos a serem debatidos entre os grupos;

Verificou-se que as NDACA buscam ofertar, aos docentes, recursos e ferramentas para o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, ao destacar as características do ensino militar e suas práticas tais “como as formaturas, o desempenho de funções de comando, serviços de escala, a manutenção da organização do alojamento, o grêmio, os deslocamentos em forma e a entrada e saída de rancho” (BRASIL, 2014b, p 10).

No que diz respeito à avaliação, consta que a “**observação sistemática** do comportamento e das opiniões do discente é a maneira mais comum de avaliar se os conteúdos atitudinais são aplicados na prática cotidiana”, de forma que o docente possa perceber “como se encontra o desenvolvimento das atitudes, capacidades morais e valores em determinado momento”. Assim sendo, **poderá reorientar sua prática educativa** no intuito de estabelecer o que chama de “as **melhores estratégias** a serem utilizadas para alcançar o desenvolvimento dos conteúdos estabelecidos no curso” (BRASIL, 2014b, p 10, grifo nosso).

Constata-se que as normas enfatizam a adoção de exercícios práticos para que o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais possam ocorrer da melhor forma. Chamam a atenção, também, para o fato de que tal avaliação não está restrita aos ambientes de aprendizagem formal, ocorrendo ainda no âmbito dos pares e nas atividades de interação social.

¹¹ Exercícios no terreno são atividades desenvolvidas em um ambiente físico qualquer (área rural, região de mata, área urbana, caatinga, selva, montanha etc.) onde deverão desempenhar alguma atividade prevista. Ex.: Realizar uma marcha para o combate por região de caatinga.

A esse respeito, destaca-se que a avaliação entre os discentes (avaliação horizontal) poderá subsidiar o docente, visto que “o relacionamento com os pares favorece a expressão mais espontânea dos conteúdos atitudinais, momento em que os discentes apresentam atitudes que, normalmente, podem não ser demonstradas diante dos superiores” (BRASIL, 2014b, p. 10).

Dentre as atribuições dos envolvidos no desenvolvimento e na avaliação dos conteúdos atitudinais previstos nas NDACA, destacaremos a participação da Seção Psicopedagógica e a dos docentes.

Cabe a Seção Psicopedagógica:

- a) elaborar a Escala de Avaliação dos Conteúdos Atitudinais, em coordenação com a(s) Seção(ões) de Ensino ou equivalente e docentes;
- b) tabular a Escala de Avaliação dos Conteúdos Atitudinais;
- c) selecionar e preparar os discentes que avaliarão seus pares, quando a coavaliação for empregada e estabelecida nas Normas Internas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais;
- d) supervisionar o preenchimento da Escala de Avaliação pelos docentes;
- e) convocar reuniões com os docentes para orientar e sanar dúvidas, sempre que necessário (BRASIL, 2014b, p. 12).

As normas estipulam que os docentes são os responsáveis pela elaboração das estratégias de ensino (planejamento) que deverão desenvolver os conteúdos atitudinais previstos no PLADIS.

Os docentes são responsáveis, ainda, em proceder à avaliação dos discentes (avaliação vertical). Para tanto, deverão estar familiarizados com a documentação normativa pertinente e conhecerem os possíveis problemas que poderão ocorrer ao longo do processo, tais como um grande número de discentes a serem avaliados, poucas oportunidades de observação, dentre outros (BRASIL, 2014b).

Verificou-se, na documentação, uma proposta em busca de uma “maior interação dos docentes com os discentes” segundo a qual “o conhecimento e a prática da avaliação reduzirão os erros no processo avaliativo” (BRASIL, 2014b, p.13). Em seguida, são apresentados os erros mais comuns, os quais serão listados a seguir:

- I - Efeito de “halo” - avaliar segundo uma impressão geral ou imagem do avaliado;
- II - Leniência - avaliar com excessiva benevolência, atribuindo pauta situada em faixa de desempenho acima da efetivamente apresentada pelo avaliado;
- III - Severidade - avaliar com rigor extremo, atribuindo pauta situada em faixa de desempenho abaixo da efetivamente apresentada pelo avaliado;
- IV - Tendência central - atribuir ao avaliado somente a pauta média;
- V - Lógico - o avaliador estabelece ligações errôneas entre aspectos avaliados, acreditando que possuem correlação, e atribui a mesma nota a esses aspectos;
- VI - Contraste - partir da percepção que tem de si mesmo como padrão de referência para observar o desempenho do avaliado, considerando-o em direção oposta à maneira como ele se percebe;
- VII - Força do hábito - não constatar variações no comportamento do avaliado;

- VIII - Descaso - não se empenhar em realizar uma avaliação criteriosa e justa do avaliado;
- IX - Padronização - padronizar a avaliação, ao atribuir ao avaliado as mesmas menções em diferentes aspectos;
- X - Viés - levar em consideração aspectos ou situações externas ao solicitado na Ficha de Avaliação para efetivar a avaliação; e
- XI - Incongruência - atribuir uma pauta descritiva que não corresponde ao nível de desempenho efetivamente observado (BRASIL, 2014b, p. 13).

Sendo as NDACA do conhecimento obrigatório de todos os docentes da AMAN, constata-se uma tentativa de “instrumentalização” dos docentes, de forma a garantir-lhes uma autonomia no processo de avaliação dos conteúdos atitudinais dos discentes. Destaca-se, ainda, que “uma das fontes de erros mais comuns na avaliação está relacionada com as características do próprio avaliador, que são os aspectos de sua personalidade, capacidade de observação, capacidade de percepção, memória e seu envolvimento com a missão” (BRASIL, 2014b, p. 13).

Dessa forma, todos os docentes deverão realizar registros acerca do desenvolvimento dos discentes (de sua turma e de outras turmas que ele possa ter observado em dado momento de interação), constituindo um “Relatório de Observação” (Anexo “A” das NDACA) que irá subsidiar a avaliação dos conteúdos atitudinais. Estes relatórios deverão ser consultados por aqueles docentes designados para realizarem a avaliação vertical (BRASIL, 2014b).

Para que os discentes possam compreender esse processo avaliativo, no início do curso devem ser fornecidas orientações quanto ao Perfil Profissiográfico e os conteúdos atitudinais a serem desenvolvidos e avaliados. Procede-se a uma avaliação preliminar, de caráter formativo (sem valer nota, grau ou conceito), com o intuito de que ele perceba como se encontra naquele momento, propiciando-lhe evoluir ao longo do curso (BRASIL, 2014b).

As Normas preveem que as escalas deverão ser utilizadas para coleta de dados em situações pedagógicas relevantes, sendo “composta de pautas que descrevam as atitudes, capacidades morais e valores que foram elencados quando da confecção do Perfil Profissiográfico” (BRASIL, 2014b, p. 15).

Estabelece ainda que “cada conteúdo atitudinal deve ser representado por, no mínimo, três pautas que o descrevam, e todos os conteúdos atitudinais devem conter o mesmo número de pautas, com o intuito de facilitar a tabulação da Escala” (BRASIL, 2014b, p. 15), conforme **Quadro 5**, a seguir.

Quadro 5 – Exemplo de pautas para avaliação de conteúdos atitudinais

Conteúdo atitudinal	Pautas
AUTO CONFIANÇA	1. Demonstra confiança na realização dos trabalhos que lhe são afetos.
	2. Assume postura segura na solução de problemas.
	3. Enfrenta situações novas ou complexas de forma firme e segura.
COOPERAÇÃO	1. Auxilia os componentes do grupo na execução de suas tarefas.
	2. Colabora para o sucesso da equipe mesmo tendo opinião contrária.
	3. Auxilia voluntariamente seus companheiros quando estes se encontram sobrecarregados.

Fonte: Brasil (2014b)

O avaliador deverá atribuir a cada pauta correspondente ao conteúdo atitudinal uma letra de “A” até “E”, conforme o **Quadro 6**.

Quadro 6 – Correspondência das letras atribuídas às pautas observadas

Letra atribuída	Significado correspondente	Observação correspondente
A	Não evidenciado	O discente apresentou acentuada dificuldade em evidenciar o conteúdo atitudinal, o que prejudicou significativamente o desenvolvimento e os resultados, nas situações em que o mesmo foi observado.
B	Pouco evidenciado	O discente demonstrou dificuldade , o que eventualmente prejudicou o desenvolvimento e os resultados relacionados ao conteúdo atitudinal avaliado, em algumas das situações em que foi observado.
C	Evidenciado	O discente demonstrou conduta satisfatória, atendendo às expectativas básicas relacionadas ao conteúdo atitudinal avaliado, nas situações em que foi observado.
D	Muito evidenciado	O discente evidenciou de maneira marcante o conteúdo atitudinal avaliado e alcançou resultados em alto nível , na maioria das situações em que foi observado.
E	Extremamente evidenciado	O discente evidenciou além das expectativas o conteúdo atitudinal avaliado e alcançou excelentes resultados , em todas as situações em que foi observado.

Fonte: Brasil (2014b, p. 15, grifo do autor)

Percebe-se o caráter subjetivo por parte de quem irá proceder à avaliação, tal como o uso da terminologia “evidenciou de maneira marcante” ou “além das expectativas”.

A avaliação deverá respeitar a Escala de Avaliação dos Conteúdos Atitudinais, elaborada pela Seção Psicopedagógica, construída para determinar a intensidade com que determinada tendência atitudinal é evidenciada. Destaca-se que “para que a Escala atinja o objetivo proposto deve ser construída e aplicada com critério e cuidado e baseada nos ‘Relatórios de Observação’” (BRASIL, 2014b, p. 15).

A responsabilidade por consolidar e tabular a Escala de Avaliação dos Conteúdos Atitudinais será da Seção Psicopedagógica, que deverá tabular, inicialmente, cada conteúdo atitudinal para, posteriormente, obter uma nota final da área atitudinal. Para calcular as notas por conteúdo atitudinal será feito o cálculo da média aritmética dos valores correspondentes às

letras atribuídas a cada pauta avaliada (BRASIL, 2014). Os valores correspondentes são os constantes do **Quadro 7**.

Quadro 7 – Valor correspondente às letras atribuídas a cada pauta avaliada

Letra atribuída	Significado correspondente	Valor correspondente
A	Não evidenciado	0
B	Pouco evidenciado	2
C	Evidenciado	5
D	Muito evidenciado	8
E	Extremamente evidenciado	10

Fonte: Brasil (2014b, p. 15, grifo do autor)

A média geral do conteúdo atitudinal será o resultado da média aritmética obtida através do somatório das médias das pautas registradas para cada conteúdo atitudinal (BRASIL, 2014b, p. 17). Essa média geral obtida será convertida em menção que varia de insuficiente à excelente conforme o **Quadro 8**.

Quadro 8 – Menção correspondente aos valores da média geral do conteúdo atitudinal

Faixa de notas	Menção
0 - 1,9	Insuficiente (I)
2,0 - 4,9	Regular (R)
5,0 - 7,9	Bom (B)
8,0 - 9,4	Muito Bom (MB)
9,5 - 10,0	Excelente (E)

Fonte: Brasil (2014b, p. 17)

Destaca-se que “os discentes que obtiverem resultado na avaliação da área atitudinal inferior a 5,0 irão para o Conselho de Ensino para fins de aprovação ou não” (BRASIL, 2014b, p. 17), bem como o fato de que a menção da avaliação da área atitudinal deverá ser convertida em grau que irá contribuir para o cômputo da nota final do ano ou curso, influenciando na classificação final entre os discentes, fato cuja importância já foi abordada na introdução desse projeto.

Tais pautas ora apresentadas instrumentalizam os docentes no sentido de uma avaliação mais igualitária, mas, no entanto, conforme já dito, os mesmos docentes possuem experiências diferentes e suas próprias subjetividades poderão implicar numa “leitura” diversificada de tais pautas.

A AMAN, diante de suas características próprias que a distingue, elaborou, com base nestas normas, as suas próprias Normas Internas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NIDACA), conforme será exposto a seguir.

2.1.6 Normas Internas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais

A AMAN, no sentido de esclarecer e divulgar os procedimentos referentes ao desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais e tendo por base as NDACA, publicou as suas Normas Internas para Avaliação e Desenvolvimento dos Conteúdos Atitudinais (NIDACA), cuja finalidade é “estabelecer as normas internas para desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais por meio da sistemática de avaliação vertical e lateral das atitudes que compõem o eixo transversal”, bem como pretende ainda que tal avaliação ocorra “de modo holístico e integrador, caracterizando os aspectos sócios afetivos dentre outros” (AMAN, 2017, p. 1).

Traz em seu artigo 3º, os objetivos propostos, a saber:

- I – Avaliar o desenvolvimento da identidade militar ao longo do curso;
- II – **Sintetizar** em forma de **notas e menções** o desempenho do discente ao longo do curso;
- III – Integrar o processo de julgamento para a concessão de recompensas e prêmios;
- IV – Fornecer subsídios para decisões de caráter disciplinar;
- V – **Fornecer subsídios** para decisões do **Conselho de Ensino** referentes à **aprovação, reprovação** e recuperação dos **discentes**;
- VI – Permitir que os sucessivos Comandantes tenham uma visão mais completa do perfil de seus comandados, no tocante aos conteúdos atitudinais;
- VII – Contribuir para o desenvolvimento da identidade militar do discente, baseado na visão fornecida pela avaliação dos principais conteúdos atitudinais;
- VIII – **Detectar** possíveis **dificuldades** no **desenvolvimento atitudinal**, fornecendo subsídios para as orientações necessárias;
- IX – **Orientar o domínio afetivo** em relação ao resultado final do curso acadêmico;
- e
- X – **Implementar estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais**, principalmente, por meio do **Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Área Atitudinal (P4A)** e do Caderno de Desenvolvimento Atitudinal, que abrangem as atitudes, as capacidades morais e os valores (AMAN, 2017, p. 1, grifo nosso).

Pode-se constatar pela proposta apresentada, que a documentação se constitui numa tentativa de subsidiar as práticas desenvolvidas ao longo do processo de ensino adotadas nos cursos de formação existentes na AMAN.

Sobre os conteúdos atitudinais, as NIDACA repetem o que consta das NDACA definindo-os como sendo “conteúdos de aprendizagem abordados em contexto escolar que auxiliam no processo de formação da identidade militar, e que podem ser ensinados por intermédio de **atividades pedagógicas e de práticas específicas do ensino militar**” (AMAN, 2017, p. 2, grifo nosso).

Sobre a avaliação, as normas internas da AMAN consideram como “Referências para Avaliação” os “comportamentos manifestados pelos discentes, referenciados, normalmente, nas pautas comportamentais”, afirmando, ainda, que “as pautas servem para balizar, sem restringir

ou limitar, as observações da manifestação comportamental do discente, favorecendo a mensuração adequada” (AMAN, 2017, p. 2).

Destaca-se que cabe ao oficial registrar, por meio do Sistema de Observação do Cadete (SOC)¹², as informações que servirão de subsídio na elaboração do conceito escolar do Cadete. Essas observações sobre o discente são elaboradas por todos os oficiais que trabalhem diretamente com os Cadetes, podendo ser positivas, neutras ou negativas.

A fim de garantir com que todos os discentes sejam avaliados, a NIDACA orienta para que os docentes façam o registro no SOC de, pelo menos, 3 (três) observações por sessão de instrução ou aula, valorizando, preferencialmente, o comportamento positivo, sem se descuidar das correções das atitudes que se fizerem necessárias.

Sobre a avaliação propriamente dita, cabe ao Avaliador à organização e interpretação das observações feitas pelos demais oficiais, por meio do SOC, devendo enquadrá-las nas diversas atitudes a serem avaliadas, ficando sob a responsabilidade dos comandantes de pelotão (Cmt Pel) e dos comandantes de subunidade (Cmt SU) a avaliação vertical dos resultados do processo de ensino e de aprendizagem do campo atitudinal, devendo, para tanto, basearem-se, prioritariamente, em registros feitos no SOC, relatórios, etc.

Os Cadetes do 4º, 3º e 2º anos realizam as avaliações laterais formativas e somativas, enquanto que os cadetes do 1º ano, somente realizam a avaliação lateral formativa.

Em seu capítulo IV, “Do Desenvolvimento dos Conteúdos Atitudinais”, as NIDACA tratam das “estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais”. Inicialmente destaca-se que o Perfil Profissiográfico do concludente da AMAN será utilizado como base para o planejamento do desenvolvimento e da avaliação dos conteúdos atitudinais.

O desenvolvimento dos conteúdos atitudinais deverá ocorrer, em caráter **obrigatório**, “em todas as disciplinas/atividades do curso de formação da AMAN”, devendo, para tanto, que o docente empregue “**variadas estratégias pedagógicas**, diversificadas ferramentas didáticas envolvendo trabalhos individuais e em grupo, dinâmica, situação-problema, práticas e/ou pesquisas, de maneira a **propiciar o exercício das atitudes e valores em formação**” (AMAN, 2017, p. 4, grifo nosso).

Constata-se, também na NIDACA, o protagonismo docente, por ocasião de sua escolha e planejamento, no que diz respeito às práticas de aula no processo de ensino junto aos seus discentes.

Sobre a formação dos grupos de discentes, as NIDACA orientam o seguinte:

¹² O Sistema de Observação do Cadete (SOC) constitui-se de uma planilha eletrônica que é alimentada pelas observações constantes da Ficha de Registro para Acompanhamento do Discente (FRAD).

I - Estão disponíveis, aos docentes, relatórios do P4A¹³, relatórios de avaliação atitudinal anteriores, relatórios do grupo de influência e registros do SOC;

II - formação orientada pela Seção Psicopedagógica: todos os discentes possuem relatórios e avaliações que permitem, no mínimo, uma estratégia de abordagem do discente;

III - formação por escolha dos próprios discentes: permitirá avaliar as relações interpessoais, entendendo a dinâmica de relacionamento do grupo e subgrupos.

Parágrafo único. A formação dos grupos deve atender às expectativas do desenvolvimento atitudinal, presentes nos PLADIS, proposto para a disciplina/matéria/exercício no terreno/atividade (AMAN, 2017, p. 4-5).

Após estas colocações, verificou-se em seu artigo 9º, o qual segue transcrito a seguir:

“Art. 9º O docente (professor/instrutor) **deverá se preparar para conduzir o processo de desenvolvimento dos conteúdos atitudinais**” (AMAN, 2017, p. 5, grifo nosso).

Continuando em suas orientações aos docentes, novamente são sugeridas algumas práticas para o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, tais como a situação-problema; projetos; pesquisas; simulações; grupos de discussão; e o que denomina de “práticas específicas do ensino militar”, atribuindo à Seção Psicopedagógica da AMAN a responsabilidade pela orientação aos docentes na realização de tais práticas e registros necessários, findo os quais, deverão informar aos seus respectivos discentes sobre os desempenhos e necessidades de desenvolvimento apresentados ao final de cada atividade, permitindo a autoavaliação e o autodesenvolvimento por parte dos mesmos.

Tratar-se-á sobre a avaliação, mais especificamente, em 2.5 deste trabalho, porém cabe destacar que as NIDACA consideram como sendo algumas premissas básicas na avaliação dos conteúdos atitudinais, os seguintes tópicos:

I – A avaliação é contínua, pois é indissociável do processo ensino-aprendizagem;

II – A avaliação é integral, tomando a pessoa como um todo, em seus aspectos cognitivos, atitudinais e psicomotores;

III – A observação sistemática do comportamento e das opiniões do discente é a maneira mais comum de avaliar se os conteúdos atitudinais são aplicados na prática cotidiana;

IV – A avaliação deve resultar em retroalimentação. Este é o momento principal de todo o processo, no qual o avaliador e o discente dialogam sobre as observações e avaliações realizadas (feedback), devendo esta entrevista ter um caráter construtivo, visando orientar o discente a atingir os objetivos educacionais propostos; e

V – A retroalimentação deve ocorrer por ocasião da devolução da avaliação atitudinal formativa aos discentes e sempre que oportuno de forma individualizada pelo Cmt Pel e/ou Cmt SU (AMAN, 2017, p. 6).

Considera-se, ainda, que “a avaliação dos conteúdos atitudinais possui aspectos objetivos e subjetivos”, sendo os aspectos objetivos verificados nas situações concretas e prescritas, tais como a apresentação pessoal, o uso correto do uniforme, o cumprimento de horários e prazos, a obediência às normas de conduta e regulamentos, dentre outras constantes

¹³ P4A é a sigla do Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Área Atitudinal gerenciado pela Seção Psicopedagógica junto aos docentes da AMAN.

da rotina acadêmica. Já os aspectos subjetivos podem ser verificados nos comportamentos dos discentes em momentos de execução de atividades diárias e nas relações do discente com superiores, pares e com a Instituição (AMAN, 2017, p. 6).

São apontadas as modalidades da avaliação, dentre as quais a Avaliação Diagnóstica (AD) que “é realizada pelo Cmt SU/Cmt Pel, quando da chegada do Cadete na AMAN, através de observações, entrevistas, análise das observações e avaliações atitudinais advindas da EsPCEX. Tem por objetivo conhecer o discente” (AMAN, 2017, p. 6). Nesse sentido, a AD se configura em um importante subsídio para que os Avaliadores possam, ao início do ano letivo, saber como se encontra o desenvolvimento atitudinal dos discentes, favorecendo o planejamento e escolha das metodologias a serem empregadas no sentido de melhor proporcionar o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais ao longo do curso.

Outra forma de avaliação a ser considerada é a Avaliação Formativa (AF) que por ser realizada ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, sem influenciar diretamente na nota, se constitui numa importante ferramenta para fornecer ao discente uma contínua análise de seus acertos e erros. Deve ser diária e contínua, permitindo que o docente tenha um rápido retorno de como se está processando a aprendizagem, propiciando-lhe uma mudança imediata de rumos, quando o resultado esperado não é atingido (AMAN, 2017, p. 7).

Existe um incentivo para que se aproveitem as diversas oportunidades, tais como sessões de aula, instruções, exercícios em campanha, trabalhos em grupo, atividades de serviço, serviços de escala, atividades desportivas previstas, dentre outras, a fim de se observar comportamentos que deverão ser registrados e analisados. Destaca-se o fato de que “os oficiais diretamente envolvidos nas atividades de ensino, por terem maior contato com o discente, são os que possuem maior carga de responsabilidade no planejamento e execução de atividades que permitam desenvolver e evidenciar as atitudes desejáveis” (AMAN, 2017, p. 8).

Destaca-se que “o cadete que obtiver a NCV e ou a NCL constantes da Ficha de Conceito Anual inferior a 5,0 (cinco vírgula zero) será considerado REPROVADO e submetido à apreciação do Conselho de Ensino” (AMAN, 2017, p. 10), onde a NCV será a média aritmética das avaliações verticais das atitudes avaliadas pela comissão de avaliação composta pelos Comandantes de Subunidade e Comandantes de Pelotões (Cmt SU/CmtPel), que são os oficiais que passam maior parte do tempo juntos aos discentes, seja nas aulas e instruções, ou nas atividades rotineiras, tais como Treinamento Físico Militar, formaturas matinais e de início de expediente etc.

Diferentemente do que consta nas NDACA, a AMAN adota o seguinte critério de associação para as notas e menções correspondentes, conforme **Quadro 9**, a seguir:

Quadro 9 – Menção correspondente aos valores atribuídos pelos avaliadores para cada conteúdo atitudinal

Nota (Pelo avaliador)	Menção correspondente (pela comissão de processamento)
0,0	Insuficiente (I)
1,0	Insuficiente (I)
2,0	Insuficiente (I)
3,0	Insuficiente (I)
4,0	Insuficiente (I)
5,0	Regular (R)
6,0	Bom (B)
7,0	Bom (B)
8,0	Muito Bom (MB)
9,0	Muito Bom (MB)
10,0	Excelente (E)

Fonte: adaptado de AMAN (2017, p. 10)

O cálculo da Nota de Conceito Vertical (NCV) e Nota de Conceito Lateral (NCL) será a média das notas das 19 (dezenove) Atitudes. Essa média irá corresponder à respectiva faixa de menção, conforme o **Quadro 10**:

Quadro 10 – Menção correspondente aos valores obtidos na NCV e NCL

Nota	Menção	Observação
9,5 – 10,0	E	Para o discente que evidenciou a atitude em todas as situações, sendo considerado destaque positivo na atitude avaliada.
8,0 – 9,4	MB	Para o discente que evidenciou a atitude na maioria das situações.
6,0 – 7,9	B	Para o discente que evidenciou a atitude em algumas situações.
5,0 – 5,9	R	Para o discente que evidenciou a atitude em poucas situações.
0,0 – 4,9	I	Para o discente que não evidenciou ou evidenciou em muito poucas situações, sendo considerado destaque negativo na atitude avaliada.

Fonte: AMAN (2017, p. 10)

Quanto da aplicação da avaliação, esta deverá ocorrer de forma diferenciada para cada ano da AMAN, onde no 1º ano serão aplicadas a Avaliação Vertical e Lateral, ambas em duas oportunidades. A primeira Avaliação Vertical terá caráter formativo, sendo realizada ao final do 1º semestre, enquanto que a segunda Avaliação, realizada ao final do 2º semestre, terá caráter somativo. As duas Avaliações Laterais do 1º ano, realizadas no mesmo período da Avaliação Vertical, serão de caráter Formativo.

No Curso Básico, apenas as Avaliações Verticais é que irão gerar a Nota de Conceito que comporá 10% da conta de ano do Cadete do 1º ano, sendo que ao final desse período, os Cadetes deverão escolher qual especialização irá seguir, dentre as sete ofertadas com limite de vagas estabelecido, para o prosseguimento no curso de formação da AMAN.

Para fins de ilustração, em 2014, cerca de 30 cadetes foram designados para a Arma de Artilharia, tendo em vista que as demais especializações já não possuíam mais vagas abertas

para escolha. Esse universo corresponde ao efetivo de algumas turmas de aula, conforme poderá ser constatado por ocasião da análise dos questionários aplicados aos diferentes docentes que participaram desta pesquisa.

Dando continuidade aos estudos referentes às normas internas que regem o processo de ensino da AMAN, achou-se por bem citar o Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Área Atitudinal, também denominado de “P4A” (leia-se “Pê quatro alfa”), devido às suas características pertinentes ao tema deste trabalho, conforme será demonstrado a seguir.

2.1.7 O Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Área Atitudinal (P4A)

Trata-se de uma ferramenta que foi implantada visando o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais. Constitui-se de um Instrumento que visa registrar evidências de conteúdos atitudinais demonstradas e observadas pelos próprios Cadetes durante as diversas atividades realizadas, possibilitando uma perspectiva de 360°, pois que cada discente avalia os integrantes do grupo e a si mesmo, cabendo ainda, o registro e observação por parte dos docentes.

Esses dados colhidos pelo P4A irão orientar as ações corretivas e os processos decisórios que dizem respeito à área atitudinal, numa ação contínua, durante os quatro anos de formação na AMAN, possibilitando que a escola proponha melhorias no que diz respeito ao comportamento dos seus discentes (AMAN, 2017, p. 14).

O projeto aproveita as inúmeras oportunidades em que as atividades são realizadas em grupo, nas quais as interações interpessoais ocorrem, permitindo que os discentes obtenham uma percepção de si mesmo e dos demais integrantes do grupo de trabalho, sendo previsto que, ao final dessas atividades, cada participante (docente e discente) irá registrar em formulário eletrônico, disponível na rede interna (intranet), as percepções de si e dos demais integrantes do grupo (constituído de cinco a quinze integrantes), considerando os conteúdos atitudinais selecionados (do perfil profissiográfico) para a respectiva atividade.

Para tanto, são definidos alguns passos a serem seguidos pelos docentes por ocasião da implementação dessa atividade, a saber:

- I – Nomear o setor responsável pela atividade (Curso de Infantaria, Seção de equitação, Companhia, por exemplo);
- II – Nomear a atividade (Instrução de fuzil, instrução de transposição de curso d’água, por exemplo);
- III – Registrar o ano (1º, 2º, 3º ou 4º ano de formação);
- IV – Registrar uma descrição sumária da atividade;
- V – Incluir as turmas de aula que participarão da atividade, sendo que as relações das turmas com os respectivos discentes já estão gravadas no programa;
- VI – Escolher os conteúdos atitudinais a serem desenvolvidos, e mais especificamente, o que deles serão avaliados;

VII – Segue exemplo de nome de atividade: 1º Ano – Utilização do Terreno – Smn 25/2013;

VIII – Para cada atividade serão organizados grupos de cinco a quinze integrantes (AMAN, 2017, p. 14-15).

As atividades observadas serão assinaladas dentre as opções de escolha conforme a percepção do participante, podendo escolher positivo (P), negativo (N) ou nulo (O), cabendo ainda um campo aberto para que se deixe registrado, caso o participante deseje, comentários sobre sua escolha ou até mesmo um comentário de caráter geral.

Todas as avaliações realizadas e recebidas pelos participantes são arquivadas cumulativamente, acompanhando o discente ao longo dos quatro anos de formação, o que faz do P4A uma ferramenta avaliativa formativa, pois o Cadete poderá, a qualquer momento, consultar um gráfico que representa todas as observações recebidas, permitindo-lhe a sua reflexão, bem como proporcionar ao Avaliador e à Seção Psicopedagógica dados para a correta orientação.

O projeto fornece um gráfico que possibilita a comparação do discente com os demais integrantes de seu pelotão, possibilitando ao oficial orientador uma visão real e concreta do processo de desenvolvimento atitudinal no âmbito do seu pelotão.

O P4A fornece dados concretos que embasam a correta orientação, pois o comandante de pelotão tem em suas mãos o perfil do discente, ou seja, com as observações registradas de diversos pontos de vista (diferentes percepções). Desta forma, ele tem mais facilidade para formar um vínculo de confiança para exercer a sua liderança e buscar o aperfeiçoamento do discente. O comandante se sente mais confiante em orientar, e o discente ao ser orientado, percebe um processo mais confiável, imparcial e transparente (AMAN, 2017, p. 15).

Percebe-se que a AMAN busca oferecer, aos seus docentes e discentes, melhores condições de desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais, visto que, no longo prazo, as diversas observações apontadas por diferentes sujeitos, tanto superiores hierárquicos quanto os pares e o próprio avaliado, possibilitarão uma melhor caracterização do aspecto atitudinal desejável no futuro oficial.

Após estas considerações acerca do ensino nas escolas subordinadas ao DECEX, em particular à AMAN, pode-se perceber o caráter instrumental e regulador das atividades propostas nas diferentes documentações.

Tais propostas serviram de subsídio na formulação do instrumento de pesquisa desse trabalho, bem como foram consideradas por ocasião das análises feitas, assim como também ocorreu com as demais obras e autores que serão abordados a seguir.

2.2 A Constituição do Conhecimento na Perspectiva Sócio-Histórica

Este trabalho baseou-se na concepção de homem a partir da perspectiva sócio-histórica, por entender que o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolve de forma contínua e dialogada, numa relação social mediada pelo docente que, ao partir de suas experiências, vivências e percepções do objeto de aprendizagem, conduzirá sua prática educativa. Conseqüentemente, durante todo esse processo, ocorrerá a constituição de uma nova percepção desse objeto, para si e para todos os envolvidos nessa “troca”, alimentando, fortalecendo e solidificando a aprendizagem de forma significativa¹⁴.

É nesse contexto que concordamos com Gonçalves (2001, p.50) ao nos apresentar a Psicologia Sócio-Histórica, numa proposta a partir de Vygotsky, onde os fenômenos psicológicos são tidos como resultados de um processo de constituição social do indivíduo e o plano intersubjetivo é convertido em um plano intrassubjetivo no processo de desenvolvimento dessas relações. Segundo o autor, a subjetividade é constituída através das mediações sociais,

[...] na medida em que revela e explica o sujeito próprio de cada momento histórico, expressando as contradições presentes na realidade desse momento histórico. E, em decorrência, expõe e legitima visões de homem que justificam experiências subjetivas diversas, tais experiências representam diferentes rumos para a compreensão do papel histórico dos indivíduos (GONÇALVES, 2001, p. 52).

Entende-se que o docente, seja qual for sua origem e formação, traz consigo experiências vividas ao longo de sua trajetória que irão influenciar suas escolhas e decisões no exercício da profissão. Daí o interesse decorrente no assunto deste trabalho de pesquisa sob uma ótica em que o todo se constitui das partes que nele se encontram.

A concepção do fenômeno psicológico naturalista, como sendo algo preexistente e comum a todos os indivíduos, o qual depende dos estímulos externos adequados e de uma boa condição de vida para, nas palavras de Bock (2001), “desabrochar” de forma satisfatória, limita e impossibilita uma boa prática educativa.

Entende-se que a aprendizagem escolar se dá ao longo do tempo, desde a infância, passando pelas diferentes fases da vida, envolvendo vários agentes, com experiências de vida própria e única e que, a partir das “trocas” ocorridas ao longo desse tempo, se modificam e modificam o ambiente no qual se desenvolvem e que nunca irá parar, por se tratar do homem como um ser social.

É nesse aspecto que a Psicologia Sócio-Histórica nos apresenta o fenômeno psicológico como sendo algo que se desenvolve ao longo do tempo, não pertencente à natureza humana ou

¹⁴ Será tratado mais especificamente sobre a aprendizagem significativa ao longo deste trabalho

preexistente ao homem, mas que reflete uma condição social, cultural e econômica do indivíduo. Assim:

[...]para a Sócio-Histórica, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão de “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem” (Bock, 2001, p. 22).

Bock (2001) entende que as capacidades humanas devem ser vistas como algo que surge após uma série de transformações qualitativas que criam condições para novas transformações, num processo histórico e não natural. Para ela, o fenômeno psicológico “se constitui na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana” (op. cit., p. 23).

Nesse aspecto, considera-se o ambiente escolar como um ambiente de construção continuada da subjetividade, onde o docente irá mediar os processos de aprendizagem, através das dinâmicas propostas para a aprendizagem. Dessa forma, “a linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade” (BOCK, 2001, p. 23). Noutras palavras, “é essa atividade mediadora que possibilita ao aluno apropriar-se do saber historicamente construído e transmitido pela humanidade” (SOARES, 2006, p. 18).

Em seus estudos sobre a perspectiva crítica da Psicologia Sócio-Histórica, Bock (2001) aponta o trabalho do psicólogo como sendo uma ação direcionada e intencionada, quase sempre ocultada por um discurso de neutralidade gerado pelo fenômeno psicológico naturalista do indivíduo.

O sujeito com quem se trabalha é um ser ativo e transformador do mundo; é um ser posicionado que intervém em seu meio social. O encontro desses sujeitos (cliente e profissional) se dará como diálogo no qual o cliente possui a matéria prima a ser trabalhada, e o profissional, **os instrumentos e a tecnologia de trabalho**. O objeto de trabalho é um projeto de vida que pertence apenas ao cliente. Ao realizar seu trabalho, o profissional deve ter consciência de que estará interferindo em um projeto de vida que não lhe pertence (BOCK, 2001a, p. 31, grifo nosso).

Da mesma forma, enxerga-se o docente como um agente transformador que deverá ter consciência da sua “parcialidade” a fim de empregar adequadamente os diferentes “instrumentos e tecnologias de trabalho”, permitindo que o discente construa seu próprio aprendizado, de maneira autônoma, conforme o seu projeto de vida.

O docente passa a ser visto como o produtor de significados e a maneira pela qual “se entende essa produção revelará diferentes concepções do que é essencial no sujeito e, portanto, diferentes concepções de sujeitos e subjetividades” (GONÇALVES, 2001, p. 71).

Gonçalves (2001) entende que:

o essencial no sujeito é a possibilidade de construção do significado, afirma-se o sujeito, em última instância, como prática discursiva, e o que ele enuncia é uma construção que não emana de uma materialidade. Assim, acaba-se negando qualquer essencialidade do sujeito. É um sujeito fluido, volátil, que se constitui e se movimenta a partir de sua condição de produtor de significados, de sentidos, os quais têm referência sua apreensão (racional, emocional e intuitiva) da realidade, mas uma realidade relativa, já que vai se configurando a partir de novos significados (op. cit., p. 71).

Ao ser apropriado e internalizado, o significado incorpora atribuições de sentidos pessoais, representando uma síntese entre a objetividade e a subjetividade, unificando a atividade do sujeito sobre o objeto. Sendo assim, a subjetividade é constituída na intersubjetividade, a partir do significado que é dado (GONÇALVES, 2001).

Aguiar (2001) nos apresenta duas categorias de análise, que expressam e contêm o processo de construção do fenômeno psicológico, nos permitindo nomear as relações do homem com o mundo: Consciência e Atividade.

Aguiar (2001) denomina de psicológico a atividade do homem de registrar as experiências e as relações mantidas no ambiente sociocultural no qual está inserido. Para a autora, é através dessa inserção em um universo sociocultural, onde as relações e experiências são mantidas, que o indivíduo desenvolve seu mundo psicológico, seu mundo de registros. E essa capacidade de registrar passa a ser denominada capacidade psíquica (op. cit., p. 96).

Considera-se que “a escola é uma instituição constituída por contradições” (AGUIAR e BOCK, 2016, p. 11) e que as atividades desenvolvidas no processo de ensino devem contemplar - juntamente aos conteúdos factuais, conceituais e procedimentais - os conteúdos atitudinais, pois “O papel e o sentido que pode ter o valor solidariedade, ou o respeito às minorias, não se aprende apenas com o conhecimento do que cada uma destas ideias representa” (ZABALA, 1998, p. 83).

Conforme Zabala (1998),

As atividades de ensino necessárias têm que abarcar, junto com os campos cognitivos, os afetivos e condutuais, dado que os pensamentos, os sentimentos e o comportamento de uma pessoa não dependem só do socialmente estabelecido, como, sobretudo, das relações pessoais que cada um estabelece com o objeto da atitude ou do valor. Como bem se sabe, as intenções, neste âmbito, não coincidem indefectivelmente com as atuações (ZABALA, 1998, p. 83).

Entende-se, assim, que a sala de aula é um cenário mutável, não só no aspecto dos assuntos e conteúdos cognitivos que se alteram ao longo do ano letivo, mas, e principalmente, por envolver diversidades inúmeras de sujeitos, com suas experiências de vida, suas necessidades, suas aflições etc., que irão solicitar do docente um maior zelo e atenção sobre suas práticas. Nas palavras de Cunha (2008), “o professor, quando age, expressa sua condição

humana, em interação com outros seres humanos que se influenciam mutuamente. A ação é, na realidade, a expressão de um sujeito dotado de uma cultura subjetiva” (CUNHA, 2008, p. 249).

Com base nessas premissas, é que este trabalho se desenvolveu, considerando os aspectos subjetivos presentes nos diferentes docentes participantes, que lidam com a formação dos jovens futuros chefes militares.

2.3 Formação Docente e a Prática Educativa

Neste trabalho, optou-se pelo termo Prática Educativa por considerar que o contexto no qual se desenvolve, onde o ensino orientado para o desenvolvimento de competências se faz incipiente, apresenta maior afinidade, pois sob a ótica de Zabala (2010), o “ensinar” ocorre dentre as diferentes variáveis que se fazem presentes no processo de ensino e de aprendizagem tais como: as relações interativas; a organização social da aula, o tempo e o espaço; a organização dos diferentes tipos de conteúdos (factuais, conceituais, procedimentais e **atitudinais**); os materiais curriculares e os recursos didáticos; e a avaliação propriamente dita. Ainda, segundo o autor, “[...] apenas aceitando o caráter complexo das tarefas que de alguma maneira se relacionam com o ‘como ensinar’, seremos capazes de abordar essa tarefa de uma forma menos intuitiva e mais reflexiva e fundamentada” (ZABALA, 2010, p. 224).

Sobre a formação docente, inicial e continuada, esta pesquisa abordou acerca dos saberes e práticas envolvidos dentro e fora do espaço pedagógico¹⁵.

Em seus estudos sobre a profissionalização do ensino, Tardif (2013), aponta que “a maioria dos professores reproduzem em suas práticas pedagógicas as mesmas práticas que foram usadas por seus predecessores” (op. cit., p. 554), caracterizando a docência num ofício cuja evolução é lenta, se comparada às demais áreas tecnológicas e industriais.

Mas se a tecnologia e os recursos disponibilizados para auxiliar nessa prática educativa evoluem, é necessário que a mesma seja repensada, que os profissionais da docência, formados em outros contextos históricos sob a tecnologia e recursos de épocas passadas, se atualizem.

Gatti (2010) em seus estudos sobre a formação de professores no Brasil, constata a necessidade da formação de um profissional que tenha “condições de confrontar-se com problemas **complexos e variados**, estando capacitado para construir soluções em sua ação, **mobilizando** seus **recursos cognitivos e afetivos**” (GATTI, 2010, p. 1360, grifo nosso).

¹⁵ Chamaremos de espaço pedagógico, todo ambiente destinado à construção do aprendizado que, segundo Escallier (2010), pode constituir-se num espaço físico, culturalmente projetado, para favorecer, apoiar e organizar a relação pedagógica. Entendemos que “o conceito e aceção de ambiente envolvem dimensão ampla, já que precisamos considerar as dimensões temporais, funcionais, relacionais e físicas ao que denominamos de espaço pedagógico” (DURLI, 2011, p. 8).

Tal constatação acerca da formação docente também foi apontada no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, quando nos fala sobre a “importância do papel do professor enquanto agente de mudança [...]. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI”. (DELORS, 1998, p 153).

Atualmente, percebe-se que as barreiras físicas estão sendo transpostas pela tecnologia que antes era vista como privilégio de alguns poucos países ditos de primeiro mundo, mas que, cada vez mais desenvolvida, passa a dar lugar a um mundo tecnologicamente unido. Delors (1998) já afirmava ser por essa razão que “são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o **caráter** e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e **põe em primeiro plano os valores morais** adquiridos na infância e ao longo de toda a vida” (DELORS, 1998, p. 153, grifo nosso).

Zabala e Arnau (2010) chamam a atenção para o fato de que a história escolar, em sua forma de ordenação dos saberes científicos, e, particularmente, a formação e o pensamento de grande parte dos professores baseiam-se numa forma disciplinar compartimentada, com características propedêuticas e preparatórias para a consecução dos cursos universitários posteriores.

Entende-se que os docentes da Academia Militar das Agulhas Negras, que atuam nas diversas disciplinas acadêmicas, tiveram e terão suas práticas influenciadas diretamente pela forma como se deu a sua própria formação. Assim, dependendo do lapso temporal, essa “reprodução” poderá ser vista como uma prática ineficaz diante da complexidade que encontramos nos dias atuais.

Pimenta (1999), em suas reflexões sobre a prática docente, relata o seguinte:

Nos cursos de formação inicial, tenho utilizado a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando-as frente à realidade do ensino nas escolas, procuro desenvolver, nos alunos, uma atitude investigativa. Nesse contexto, estamos empenhados em resignificar os processos formativos, a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise (PIMENTA, 1999, p. 17).

A autora relata, ainda, que nas pesquisas por ela desenvolvidas, sobre a prática docente, constatou que, no âmbito da formação inicial, o currículo se distancia da realidade escolar sem capacitar o futuro educador a lidar com as diversidades sociais. No âmbito da formação continuada, através de cursos de suplência e/ou atualizações de conteúdos, verificou que têm se mostrado pouco eficientes por não considerarem a complexidade do ambiente social vivido em sala de aula (PIMENTA, 1999).

Tal constatação se faz refletir ainda mais sobre o preparo docente para lidar com a intervenção pedagógica que, conforme Zabala (1998, p. 9), “é tão rico, tão complexo e tão dinâmico, que provoca a discussão e o debate entre posturas às vezes coincidentes, às vezes discrepantes”, nos apresentando critérios que possam contribuir para a articulação de uma prática reflexiva e coerente do docente, pois, segundo o autor, “são profissionais que devem **diagnosticar o contexto de trabalho**, tomar decisões, atuar e **avaliar** a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no **sentido adequado**” (ZABALA, 1998, p. 10, grifo nosso).

Diante do que até aqui foi exposto, percebe-se que desenvolver e avaliar os conteúdos atitudinais não possa ser algo tão simples. Entende-se ser esta a maior dificuldade encontrada pelos docentes e, talvez por ser um ambiente tão diversificado, exija uma maior atenção em face do universo de subjetividades encontradas no espaço pedagógico. Se considerarmos ainda que “[...] o sentimento do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares os quais realizam a sua atividade docente” (DAY, 1999, p. 15), pode-se até sugerir ser um desafio para o qual, muitos docentes não foram preparados em sua formação inicial ou continuada, fazendo com que a prática aconteça empiricamente.

Delors (1998, p. 162) destaca que “o equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado” para que não ocorra uma negligência da pedagogia nem tão pouco uma supervalorização desta acarretando profissionais com conhecimento insuficiente sobre suas disciplinas.

Ambas as competências são necessárias e nem a formação inicial nem a formação contínua devem sacrificar-se uma à outra. A formação de professores deve, por outro lado, inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses. Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial, quer contínua, é **desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva** que a **sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades** (DELORS, 1998, p. 162, grifo nosso).

Percebe-se uma preocupação com a questão atitudinal no contexto da formação docente. Assim como Cunha (2008) ao concluir que:

[...] o conhecimento que permite o desenvolvimento de todos os envolvidos, se dá na relação com o outro. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência (CUNHA, 2008, p. 253).

No processo investigativo e na elaboração da ferramenta de pesquisa deste trabalho, buscou-se evidenciar essa trajetória formativa inicial e continuada, sobre as quais serão objetos de análises no item 4, conforme será mostrado adiante.

2.4 Ensino Orientado por Competências e Aprendizagem dos Conteúdos Atitudinais

Esta subseção pretende apontar, no contexto desta pesquisa, a proposta do ensino orientado para o desenvolvimento de competências, bem como caracterizar as propostas de aprendizagem atitudinal apresentadas através dos autores e das documentações verificadas ao longo deste trabalho.

2.4.1 Por que falar de Competências?

Iniciando-se com a definição de competências, segundo Zabala e Arnau (2010, p. 37), que dizem ser a capacidade de “intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” e considerando-se que “Competência é a ação de mobilizar recursos diversos, integrando-os, sinérgica e sincronicamente, para decidir e atuar em uma família de situações”, sendo considerados recursos a serem mobilizados os conhecimentos, as habilidades, as atitudes, valores e experiências (BRASIL, 2017, p. 2), este trabalho passa a considerar o raciocínio de Zabala e Arnau (2010), onde ser competente é ser capaz de mobilizar, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, conhecimentos, habilidades e atitudes, para resolver, de forma eficiente, situações-problema complexas, onde os conhecimentos compreenderão as experiências do sujeito, assim como os valores estarão inseridos nas atitudes, como será exposto ao longo dessa abordagem.

Entende-se que para elucidar determinada situação-problema, o indivíduo deverá, antes de tudo, estar disposto a resolvê-la com uma intenção definida (atitude), para em seguida agir de forma hábil (habilidade), solucionando o problema apresentado com base nos saberes (conhecimento).

O uso do termo Competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que se pautava na aprendizagem baseada na memorização de conhecimentos, do tipo “decoreba”, treinando o indivíduo para resolver questões substituindo-se apenas as variáveis de uma equação ou solicitando a transcrição dos conceitos apresentados sobre determinado assunto, o que não contribuirá para o pleno desenvolvimento da personalidade do indivíduo em todos os campos da vida ou na resolução de problemas da vida real (ZABALA e ARNAU, 2010).

Ainda, segundo Zabala (2002, p. 61) “o ensino tradicional de caráter propedêutico promoveu uma desvinculação entre o conhecimento cotidiano e o científico” dotando o indivíduo de dois tipos de conhecimento que, segundo o autor, se diferem na sua aplicabilidade.

Enquanto o conhecimento cotidiano é usado na solução de problemas da vida diária, o conhecimento científico fica restrito ao contexto acadêmico.

Nessa perspectiva é que o ensino orientado para o desenvolvimento de competências se propõe a prover os meios necessários para que se possa intervir na realidade vivida, ao tempo em que busca “um conhecimento com conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que o configuram, elaborados a partir de parâmetros científicos” (ZABALA, 2002, p. 61).

Ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real, e um complexo processo de construção pessoal que utilize exercícios de progressiva dificuldade e ajuda eventual, **respeitando as características de cada aluno** (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 13, grifo nosso).

Dessa forma, para o ensino das competências, não basta uma metodologia específica, mas diversas metodologias que devem ser articuladas estrategicamente pelo docente, com um enfoque globalizador, o que se considera ser uma tarefa bastante complexa.

Em suas reflexões, Zabala e Arnau (2010) apontam que “muitas vezes, ainda persiste a concepção de que quem sabe ‘já sabe fazer e sabe ser’” (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 20). Para os autores, essa preponderância dos conhecimentos factuais e conceituais é comprovada devido ao fato de que para a maioria dos professores o termo “conteúdos de ensino” limita-se restritivamente aos conhecimentos, excluindo-se as habilidades e atitudes.

Mas conforme nos aponta Delors (1998),

a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a **capacidade de comunicar**, de **trabalhar com os outros**, de **gerir e de resolver conflitos**, tornam-se cada vez mais importantes (DELORS, 1998, p. 94).

Considera-se a formação integral da pessoa como finalidade básica, em lugar da função propedêutica, passa a ser a função primordial da escola, que passa a exercer uma função orientadora, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional do indivíduo (ZABALA e ARNAU, 2010).

É nesse sentido que cresce de importância a atuação docente, pois “os efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais etc.” (ZABALA, 1998, p. 15).

Para o ensino orientado para as competências, é necessário que se adotem alguns critérios que servirão para pautar a prática docente. Segundo Zabala e Arnau (2010), são

características essenciais do ensino de competências questões como: a sua relevância para o aprendiz, a complexidade da situação, seu caráter procedimental e o fato de se constituírem por uma combinação integrada de diversos componentes que são apreendidos de modo distinto.

Com base nessas considerações é que este trabalho se baseou por ocasião do processo de análise de dados, particularmente quanto ao tratamento dispensado aos conteúdos atitudinais, os quais serão descritos a seguir.

2.4.2 A aprendizagem dos Conteúdos Atitudinais

Conteúdo atitudinal é o “tipo de conteúdo de aprendizagem que se enquadra na forma de ser da pessoa e cuja aprendizagem requer a experiencição de situações nas quais se deva agir de forma real para solucioná-las” (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 190).

Para tratar sobre a aprendizagem dos conteúdos atitudinais, faz-se necessário uma abordagem sobre a intervenção pedagógica que, conforme nos apresenta Zabala (1998), provoca a discussão e o debate entre posturas contraditórias, mas que por sua riqueza, dinamismo e complexidade, possibilitam uma análise e reflexão sobre as condições nas quais o processo de ensino e de aprendizagem ocorre.

Partiu-se “da ideia segundo a qual os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado” (ZABALA, 1998, p. 10).

Diante de tais propostas, verifica-se que a ação docente deverá considerar sua forma de conduzir a atividade de ensino com base no enfoque globalizador, com atenção especial na resolução de problemas da vida real.

Zabala (1998) subdivide o conteúdo atitudinal em valores, atitudes e normas, sendo necessária uma aproximação específica em função da natureza diferenciada como este se apresenta em determinado contexto.

Entende-se por valores “os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido” (ZABALA, 1998, p. 46), tais como a solidariedade. Considera-se que o valor foi adquirido pelo sujeito quando passa a ser interiorizado, sendo estipulados critérios que servirão para o seu posicionamento frente a algo. Percebe-se aqui um componente cognitivo envolvendo conhecimentos e crenças.

As atitudes são vistas como uma predisposição relativamente estável e que irá caracterizar a forma de agir do sujeito, dadas às condições semelhantes, conforme alguns tipos

de valores (ZABALA, 1998). Neste caso, sobressaem componentes condutuais (Ações e declaração de intenção).

As normas traduzem-se nos valores coletivos, relativos ao grupo ao qual o indivíduo pertence ou não (ZABALA, 1998). Nota-se, neste caso, um componente afetivo (sentimento e preferência).

Pelo que foi exposto até aqui, pode-se concluir que um indivíduo aprendeu uma atitude quando seu pensamento, sentimento e ações se mostram mais ou menos constantes frente a uma dada situação (ZABALA, 1998).

Assim sendo, Lenoir (2006) afirma que:

[...] a questão central não é a do saber, mais a da funcionalidade, do saber-fazer que reclama um certo saber-ser. A relação com o sujeito está em primeiro plano. Importa questionar sobre as perspectivas pedagógicas que favoreçam o melhor possível a operacionalização de dispositivos apropriados para atender a essas finalidades, permitindo ao sujeito, de uma parte, integrar por meio de suas aprendizagens as normas e os valores sociais retidos em um currículo, e, de outra parte, desenvolver as habilidades instrumentais necessárias para intervir sobre e no mundo (LENOIR, 2006, p. 14).

Compreende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais devam ocorrer em meio a “ações formativas” nas quais os discentes vivenciem tais conteúdos. Isso implica integrar em aula, não apenas tarefas concretas, como principalmente formas específicas de desenvolvê-las em um clima de relações adequadas entre docentes e discentes e entre os próprios discentes, de forma que o ambiente geral, as avaliações feitas e as relações estabelecidas traduzam os valores que se deseja ensinar e/ou desenvolver (ZABALA, 1998, p. 105).

Assim, as atividades de ensino planejadas pelo docente deverão abarcar, juntamente com os aspectos cognitivos, os afetivos e condutuais, dado que o pensamento, sentimento e comportamento não dependem exclusivamente do que foi estabelecido socialmente, mas, das relações pessoais que se estabelece com a atitude ou valor (ZABALA, 1998).

Desse modo, segundo Zabala (1998, p.105), as aulas deverão possibilitar atuações segundo os princípios desejáveis, num clima resultante das imagens que os próprios professores transmitem.

Espera-se que, agindo dessa forma, o docente possa contribuir para o desenvolvimento no discente do:

- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe[...].
- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

• *Aprender a Ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 1998, p. 101-102, grifo do autor).

Constata-se algumas aproximações entre as diferentes documentações de ensino que regulam as práticas educativas docentes nas instituições de ensino do Exército e, em particular, na AMAN. Destaca-se o P4A que foi abordado no item 2.1.7 e se mostrou uma ferramenta bastante pertinente ao que aqui foi tratado, pois se baseia numa avaliação de 360°, a qual é feita pelo próprio discente, seus pares e docentes, após uma dada atividade de ensino.

Tal constatação ganha reforço em Sarabia (1998, p. 129) ao considerar que um dos traços que definem se uma atitude foi desenvolvida ou aprendida se deve ao grau de consistência com a qual a mesma se apresenta. Assim supõe-se que, durante uma atividade pedagógica proposta, um discente poderá se apresentar diante de seu professor de forma solícita e ativa, mas no momento em que o docente se afasta, esse mesmo discente poderá deixar de “atuar”, se esquivando da tarefa, fato este que será observado pelos demais integrantes do grupo.

Após tomar-se conhecimento do que foi visto ao longo deste trabalho, é possível julgar-se preparado para repensar as diferentes possibilidades de abordagens a serem desenvolvidas em suas práticas educativas, enfocando os conteúdos atitudinais e sua relevância para o processo de ensino na AMAN?

Conforme já mencionado, trabalhar esses conteúdos de aprendizagem requer mais tempo e dedicação por parte dos docentes, devido a complexidade que envolve, bem como maior autonomia para mudanças no rumo da prática educativa, conforme os resultados venham a surgir ao longo do processo de ensino.

Na sequência, serão apresentadas algumas considerações quanto a avaliação desses conteúdos.

2.5 Alguns Pressupostos Epistemológicos sobre a Avaliação

Para melhor fundamentar esse trabalho, fez-se necessária uma abordagem sobre a avaliação educacional, sob a ótica do desenvolvimento e da avaliação atitudinal à luz dos referenciais que pautaram esta pesquisa, de forma que se permitisse tanto construir o instrumento de coleta que foi aplicado na obtenção dos dados, bem como proceder à análise dos mesmos.

Conforme Cunha (2004) nos apresenta, considera-se que “a avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos os que, de alguma forma, estão comprometidos com atos e práticas pedagógicas” e que “avaliar é inerente e imprescindível a qualquer atividade humana que vise provocar mudanças e, portanto, a qualquer proposta de educação” (op. cit., p. 35).

Mas, conforme aponta Franco (1990, p. 63), “é evidente que não basta avaliar para melhorar” sem que se tenha a consciência do modelo ou processo de avaliação que será adotado e que irá refletir nas ações práticas do professor, desde o planejamento de suas aulas e instrumentos de avaliação até o momento em que “avalia seus alunos, toma novas decisões a partir da avaliação, mantém ou reformula seus planos” (FRANCO, 1990, p. 63).

Dessa forma, procedeu-se uma análise da documentação curricular que trata do processo de ensino e de avaliação dos diferentes tipos de conteúdos na AMAN, bem como buscou-se nos autores, já mencionados neste trabalho, fundamentar as diferentes formas e processos de avaliação de conteúdos de aprendizagem.

2.5.1 Os tipos de conteúdos de aprendizagem desenvolvidos e avaliados na AMAN

As Normas para Construção de Currículos (NCC) estabelecem que “os conteúdos se subdividem em factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, estando definidos nas Normas para a Avaliação da Aprendizagem (NAA)” (BRASIL, 2014a, p. 13).

Tal subdivisão também é encontrada nas obras de Zabala (1998), bem como em Zabala e Arnau (2010) e serviram de parâmetros para a consecução deste trabalho.

Para que fosse possível dar continuidade ao presente trabalho, buscou-se a definição de cada tipo de conteúdo, dando maior ênfase ao conteúdo atitudinal em função de se tratar de objeto desse estudo.

Neste trabalho, considerou-se as seguintes designações dos tipos de conteúdos de aprendizagem desenvolvidos e avaliados na AMAN:

Conteúdos Factuais: “são informações ou dados da realidade. São aprendidos por cópia literal, através da memorização” (BRASIL, 2016a, p. 26) e são, normalmente, expressos da mesma forma por diferentes discentes. As Normas para Avaliação da Aprendizagem citam, como sendo exemplos desse tipo de conteúdo, a altura de uma montanha, o nome de determinadas peças componentes de um material específico etc.

Zabala (1998) os descreve pela sua singularidade e seu caráter, descritivo e concreto, como sendo um traço definidor dos conteúdos factuais.

Conteúdos Conceituais: “são referentes aos conceitos e princípios. São termos que extraem características genéricas de objetos, fatos e situações” (BRASIL, 2016a, p. 27). Zabala (1998) os define como sendo termos abstratos, aonde os conceitos irão se referir ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos com características comuns, como por exemplo, o conceito de mamífero. Os princípios são associados “às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação” (ZABALA, 1998, p. 42). As regras que relacionam demografia e território são exemplos de princípios citados pelo autor.

Conteúdos procedimentais: “são o conjunto de ações psicomotoras ou cognitivas que o discente tem que realizar” (BRASIL, 2016a, p. 37). Noutras palavras, o conteúdo procedimental “é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (ZABALA, 1998, p. 43). São exemplos desse tipo de conteúdo de aprendizagem: ler, escrever, classificar, saltar, inferir etc.

Conteúdos Atitudinais: Pode-se perceber a complexidade, e singular distinção que lhe é atribuída, desse tipo de conteúdo de aprendizagem específico ao vermos a sua definição nas NAA que nos diz que “têm a ver com os valores, capacidades morais e atitudes que são desenvolvidos em situação escolar. O desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais serão abordados em normas específicas” (BRASIL, 2016a, p. 38). Tal distinção exigiu a confecção de uma documentação específica, as Normas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NDACA), para lidar com esse determinado tipo de conteúdo de aprendizagem, a qual já foi abordada em 2.1.5.

Consta, das NDACA, que os conteúdos atitudinais são “conteúdos de aprendizagem abordados em contexto escolar que auxiliam no processo de formação da identidade militar, e que podem ser ensinados por intermédio de atividades pedagógicas e de práticas específicas do ensino militar” (BRASIL, 2014b, p. 6).

Para Zabala (1998, p. 46) os conteúdos atitudinais “englobam uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas”. Para o autor, devido à sua natureza diferenciada, esses agrupamentos irão exigir uma aproximação específica para cada um deles.

O desenvolvimento dos conteúdos atitudinais exige interação entre discentes e docentes, sendo que estes deverão conhecer as Normas Internas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NIDACA); proporcionar, através das escolhas de “estratégias de ensino”, situações que permitam a prática das atitudes e valores que estão sendo desenvolvidos; bem com, zelar por sua própria atitude e valores, servindo de exemplo aos seus discentes. “Na

instituição militar, o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais acontece no cotidiano do ambiente escolar, onde se desenvolvem valores” (BRASIL, 2018, p.7).

Portanto, com base no que foi exposto acima, pode-se afirmar que o docente deverá conhecer bem o tipo de conteúdo atitudinal que irá trabalhar, devendo planejar sua atividade pedagógica de forma coerente às características dos seus alunos e dos respectivos conteúdos atitudinais a serem desenvolvidos e/ou avaliados, agindo em conformidade com os mesmos, pois “o processo de aprendizagem desses conteúdos significa elaborações complexas de caráter pessoal com uma grande vinculação afetiva” (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 102).

Na sequência serão apresentadas as modalidades de avaliação da aprendizagem praticadas na AMAN.

2.5.2 Modalidades de Avaliação da Aprendizagem na AMAN

São três, as modalidades de avaliação da aprendizagem praticadas no ensino da AMAN, a saber:

Avaliação Diagnóstica (AD): “é a modalidade de avaliação que tem por objetivo diagnosticar os níveis em que se encontram os discentes em relação às capacidades a serem trabalhadas e à aprendizagem dos conteúdos” (BRASIL, 2016a, p. 5);

Avaliação Formativa (AF): “é a modalidade de avaliação que realiza o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, visando a caracterizar como os discentes desenvolvem a aprendizagem ao longo de uma disciplina ou módulo” (BRASIL, 2016a, p. 5). Deve ser contínua, de forma a descrever como está se desenvolvendo a aprendizagem, propiciando mudanças de rumos para o discente e para o docente quando os resultados esperados não forem atingidos. A AF também “visa ao aperfeiçoamento da aprendizagem do discente. Por isso, deve gerar ações para incrementar as aprendizagens e a correção dos erros que foram cometidos pelo discente” (BRASIL, 2016a, p. 6); e

Avaliação Somativa (AS): “[...] visa verificar os resultados da aprendizagem dos conteúdos e competências trabalhadas, sendo feita ao final de uma disciplina, módulo e/ou curso, expressando o rendimento do discente por intermédio de um código que pode ser numérico ou conceitual” (BRASIL, 2016a, p. 6).

Entende-se a AD como sendo àquela que irá identificar e apresentar ao docente as causas para a dificuldade no aprendizado inicial do discente, bem como permitirá que aquele possa inferir o avanço e desenvolvimento deste ao longo do período de formação.

Para Cunha (2004, p. 50), a avaliação formativa “tem a finalidade de saber se a aprendizagem está ocorrendo adequadamente ou se é necessária uma intervenção para adequar o processo educacional para auxílio dos alunos”.

Essa avaliação formativa assemelha-se a avaliação reguladora, proposta por Zabala (1998) e que consiste no “conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam” (op. cit., p. 200).

Em seu trabalho, Cunha (2004) observa que:

o professor, apesar do conhecimento teórico da avaliação formativa, como um processo constante de compreensão dos avanços, limites e dificuldades dos educandos quanto ao alcance dos objetivos propostos pelo educador, acaba tendo a verificação como sua prática docente, limitando-se à avaliação somativa. Restringe a avaliação ao DESEMPENHO do educando frente às provas, testes e notas (op. cit., p. 111).

Tal constatação pode se dar ao fato de muitos desses professores terem sua formação pautada por um processo avaliativo de caráter eminentemente objetivo e quantitativo, que teve seu fulcro orientador nos postulados teóricos da matriz positivista, tal como nos aponta Franco (1990). Segundo a autora, “uma das consequências mais importantes desses princípios diz respeito ao tratamento dado ao fato social que, para ser convertido em ‘científico’, deve ser isolado do sujeito que o estuda”. Dessa forma, os fatos sociais passam a sofrer um tratamento semelhante às coisas da natureza, desprovidos de “historicidade, movimento e contradição”, investigado por um sujeito “com a tarefa de se esforçar para estudar uma realidade, da qual participa, como se não fizesse parte dela” (FRANCO, 1990, p. 64).

Por outro lado, Franco (1990) também aponta que o modelo de pesquisas subjetivistas, ao ser transportado para a avaliação educacional, proporcionou a geração de modelos mais completos e abrangentes.

Enquanto no modelo positivista, a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo subjetivista a preocupação volta-se, também, para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), mas que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se, agora, de captar o subjetivo, de penetrar na “caixa preta” dos processos cognitivos (FRANCO, 1990, p. 65).

Têm origem os questionamentos quanto aos testes padronizados; o respeito ao ritmo individual para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos; a valorização da auto avaliação bem como estudos sobre os aspectos afetivos e as condições emocionais que irão interferir no ensino e que vieram contribuir para uma aprendizagem mais significativa, pois que “sendo os homens, em sua atividade concreta, o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real, a formação de conceitos, a **aprendizagem**, o **desenvolvimento**

da personalidade começam na vida real, na atividade prática” (FRANCO, 1990, p. 66, grifo nosso).

Diante destas propostas, verificou-se em que medida essa avaliação se dá, tendo em vista o contexto em que seus participantes se encontram.

2.5.3 Avaliação dos conteúdos atitudinais

Muitos dos problemas de compreensão do que acontece nas escolas não se devem tanto às dificuldades reais, mas aos hábitos e costumes acumulados de uma tradição escolar que tem como uma de suas características a questão propedêutica e seletiva para o ingresso universitário (ZABALA, 1998, p. 197).

Pensa-se sobre a questão da formação integral, a qual deve estar voltada para o desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, não apenas as cognitivas, exigindo uma mudança nos pressupostos de avaliação seletiva e propedêutica, conforme nos aponta Zabala (1998).

Com base nesse pensamento é que surge a necessidade de se conceber uma avaliação que possa oferecer a cada um dos discentes a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades, respeitadas as possibilidades de cada um. São “informações complexas, que não combinam com um tratamento estritamente quantitativo; se referem a valorações e indicadores personalizados que raramente podem se traduzir em notas e qualificações clássicas” (ZABALA, 1998, p. 198).

Em face das considerações, acima citadas, ao serem analisadas as Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NDACA) em 2.1.5, constatou-se a intencionalidade em se estabelecer uma Escala de Avaliação dos Conteúdos Atitudinais “composta de pautas que descrevam as atitudes, capacidades morais e valores que foram elencados quando da confecção do Perfil Profissiográfico” (BRASIL, 2018, p. 16).

Tais pautas buscam direcionar o olhar avaliativo dos diferentes docentes que irão atribuir uma letra que varia de “A” até “E”, onde “A” significa “Não evidenciado”, cuja “Observação correspondente” equivale a “O discente não evidenciou o conteúdo atitudinal, o que prejudicou significativamente o desenvolvimento e os resultados, nas situações em que o mesmo foi observado”; e “E” significa “Extremamente evidenciado”, cuja observação correspondente equivale a “O discente evidenciou além das expectativas o conteúdo atitudinal avaliado e alcançou excelentes resultados, em todas as situações em que foi observado” (BRASIL, 2018, p. 16).

Ainda assim, termos subjetivos poderão sofrer interpretações distintas por parte dos diferentes docentes, tendo em vista que o que pode ser considerado como sendo “O discente evidenciou de maneira marcante o conteúdo atitudinal avaliado e alcançou resultados em alto nível” para uns, poderá ser interpretado como “O discente evidenciou além das expectativas o conteúdo atitudinal avaliado e alcançou excelentes resultados” para outros.

Zabala (1998) já nos alerta da complexidade em se determinar o grau de aprendizagem, de cada aluno, dos conteúdos atitudinais, dada a natureza destes conteúdos, seus componentes cognitivos, condutuais e afetivos.

O problema da avaliação dos conteúdos atitudinais não está na dificuldade de expressão do conhecimento que os meninos e meninas têm, mas na dificuldade da aquisição deste conhecimento. Para poder saber de que os alunos realmente precisam e o que valorizam e, principalmente, quais são as suas atitudes, é necessário que na classe e na escola surjam suficientes situações "conflitantes", que permitam a *observação do comportamento* de cada um. (ZABALA, 1998, p. 208, grifo do autor).

Para o autor, o ambiente de aprendizagem deverá proporcionar que situações conflitantes, problemas interpessoais, sejam discutidas pelos alunos de forma autônoma, sem a qual “dificilmente será possível observar os avanços e as dificuldades de progresso de cada aluno neste terreno, assim como avaliar a necessidade de oferecer ajudas educativas” (ZABALA, 1998, p. 208).

Zabala (1998) nos afirma que “a fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais será a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades [...] dentro e fora da aula”.

Corroborando com essa premissa, as Normas Internas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais da Academia Militar das Agulhas Negras (NIDACA-AMAN), em seu artigo 7º, estabelece que o “docente deve utilizar variadas estratégias pedagógicas, diversificadas ferramentas didáticas, envolvendo trabalhos individuais e em grupo, dinâmicas, situações-problema, práticas e/ou pesquisas, de maneira a propiciar o exercício das atitudes e valores em formação” (AMAN, 2017, p. 4).

As NIDACA-AMAN estabelecem algumas premissas básicas para a avaliação atitudinal, que devem ser do conhecimento de todos os envolvidos (docentes e discentes) no processo. São elas:

- I – A avaliação é contínua, pois é indissociável do processo ensino-aprendizagem;
- II – A avaliação é integral, tomando a pessoa como um todo, em seus aspectos cognitivos, atitudinais e psicomotores;
- III – A observação sistemática do comportamento e das opiniões do discente é a maneira mais comum de avaliar se os conteúdos atitudinais são aplicados na prática cotidiana; e
- IV – A avaliação deve resultar em retroalimentação. Este é o momento principal de todo o processo, no qual o avaliador e o discente dialogam sobre as observações e

avaliações realizadas (feedback), devendo esta entrevista ter um caráter construtivo, visando orientar o discente a atingir os objetivos educacionais propostos.

V – A retroalimentação deve ocorrer por ocasião da devolução da avaliação atitudinal formativa aos discentes e sempre que oportuno de forma individualizada pelo Cmt Pel e/ou Cmt SU (AMAN, 2017, p. 6).

Pode-se perceber, tanto nas palavras de Zabala (1998) quanto nas das Normas Internas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NIDACA-AMAN), que a avaliação dos conteúdos atitudinais deve ocorrer de forma integral e contínua, exigindo um olhar mais atento por parte dos avaliadores bem como um planejamento direcionado para determinado tipo de conteúdo que se deseja desenvolver e/ou avaliar, sem desconsiderar as características dos discentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante dessas premissas é que este trabalho se desenvolveu, desde a elaboração do instrumento de pesquisa, na seleção da amostra dentro do universo considerado, bem como na análise dos dados coletados, conforme será exposto a seguir.

3 METODOLOGIA

Entende-se que a forma de pesquisar deve ser coerente com o que se busca compreender. Nesse sentido, dadas às características do objeto de pesquisa que se propõe, optou-se por enfatizar “o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, em que o dado empírico é a base do conhecimento, o qual, entretanto, só se configura como tal a partir do trabalho de construção e interpretação do pensamento, na produção teórica” (GONÇALVES e FURTADO, 2016, p. 39).

Esta pesquisa trata de questões subjetivas à luz da Psicologia Sócio-Histórica que, segundo Cunha (2008), “ênfatisa a análise das determinações, a apreensão do fenômeno para além da aparência. A função da pesquisa sócio-histórica é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo da aparência, do imediato, buscando o processo” (op. cit., p. 60).

A metodologia aqui proposta se justifica por se entender que as significações se constituem através das mediações histórico-sociais e discordâncias que impactam os sujeitos em sua caminhada formativa, o que possibilitou, ao pesquisador, a percepção desse processo dialético pelos quais os docentes participantes dessa pesquisa vivenciaram, assim como permitiu a articulação entre as partes e o todo constituído, considerando-se os aspectos relativos à formação inicial e continuada, às características do ensino militar na AMAN, dentre outros fatores, e que irão refletir direta ou indiretamente na prática pedagógica a ser adotada por estes.

Zabala afirma que “o âmbito educativo exige a relação, a tarefa conjunta e o trabalho de equipe” (2010, p. 11) e que um profissional se torna cada vez mais competente em seu ofício “[...] mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las” (ZABALA, 2010, p. 13).

Com base nos referenciais teóricos e das considerações observadas nas diferentes documentações de ensino, que regulam a atividade docente na AMAN, abordados na seção 2 deste trabalho, buscou-se apreender as significações atribuídas pelos docentes, da Academia Militar das Agulhas Negras, aos conteúdos atitudinais, por eles desenvolvidos e avaliados, durante o processo de ensino. Para tanto, nos valem de um questionário (apêndice II) cuja elaboração considerou aspectos julgados relevantes, tanto pelos autores referência dessa pesquisa quanto pelas diversas documentações que discorrem sobre os processos de ensino e de aprendizagem “praticados” na AMAN.

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa se propõe a uma abordagem com viés predominantemente qualitativo por considerar o dinamismo entre a situação, objeto da pesquisa, e os sujeitos envolvidos, pretendendo-se interpretar os fenômenos, atribuindo significados aos mesmos.

Do ponto de vista procedimental, caracteriza-se em parte como sendo exploratória, por considerar necessário, dentre outros fatores, um levantamento bibliográfico onde buscou-se, nos autores de referência bem como nas documentações de ensino acerca da prática docente na AMAN, parâmetros relevantes para a consecução das diversas etapas desta pesquisa. Mas também o é descritiva, na tentativa de se caracterizar o grupo docente, suas crenças e opiniões acerca do tema (PRODANOV, 2013).

A apreensão dos sentidos não é uma tarefa fácil, pois não significa apreendermos uma resposta única, definida. Muitas vezes, as respostas são contraditórias e parciais, mas que apresentam indicadores das formas de ser do sujeito. Os sentidos não se revelam facilmente, não estão na aparência, sendo desconhecidos, muitas vezes, até pelo próprio sujeito (CUNHA, 2008, p. 139).

Assim sendo, tomou-se o cuidado de confeccionar um instrumento (questionário para coleta de dados) que possibilitasse a apreensão das significações por parte do respondente. Utilizou-se de técnicas de construção por blocos temáticos a fim de proporcionar uma ordem lógica na resposta às perguntas, partindo-se de preceitos genéricos, os quais, segundo as referências deste estudo, regulamentam e fundamentam o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais, até às questões de caráter mais subjetivas, que buscam extrair relatos, bem como a percepção e importância atribuídas pelo respondente, sobre o tema proposto.

3.2 População / Amostra

Diante da problemática apresentada na introdução deste trabalho, quando, em decorrência do Processo de Modernização do Ensino, o Exército passou a promover reformas em suas normas, as quais propunham mudanças e transformações nos currículos escolares, bem como nos procedimentos de ensino e de aprendizagem e processos de avaliação escolar, achou-se por bem verificar como esse novo modelo de ensino está impactando a prática educativa dos docentes que atuam na formação dos futuros chefes militares.

Para tanto, buscou-se verificar junto aos 328 docentes da AMAN (105 da Divisão de Ensino e 223 do Corpo de Cadetes), mediante aplicação de um instrumento de pesquisa, o qual será melhor detalhado em 3.3, como lidam frente à essas mudanças, considerando-se o contexto atual do ensino orientado para o desenvolvimento de competências.

Dadas às características do ensino militar na AMAN, apresentadas ao longo deste trabalho, optou-se por selecionar todos os docentes do Curso Básico, perfazendo um total de 90 docentes, dos quais 61 concordaram em participar da pesquisa.

A justificativa para a seleção da amostra se deve ao fato de que estes docentes lidam com um universo de discentes significativo (cerca de 400 cadetes). Esses discentes estão submetidos a uma mesma grade curricular, com os mesmos conteúdos e assuntos de ensino e, ao final do primeiro ano, serão classificados, segundo o critério da meritocracia, em função de suas avaliações no decorrer do ano letivo com base na Nota de Classificação Anual (NCA), o que inclui também a avaliação atitudinal em seu resultado.

A NCA é composta pela Nota Anual (NA) somada a Nota de Conceito (NC) e irá definir a ordem de escolha para as vagas oferecidas em uma das sete especializações que a AMAN forma (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Comunicações, Intendência e Material Bélico). A NA é composta pela média das diferentes disciplinas cursadas no primeiro ano e tem como limite máximo a ser alcançado, o valor 9,000 (nove). A NC é fruto da avaliação conceitual feita pelos docentes que será somada à NA para compor o grau final.

Destaca-se que alguns cursos, como a Infantaria, oferecem mais de 100 vagas enquanto que outros, como o de Comunicações, disponibilizam apenas 30 vagas. Assim, se os trinta primeiros escolherem o Curso de Comunicações, o trigésimo primeiro colocado não poderá escolher o Curso de Comunicações, mesmo que fosse essa a sua vontade.

Apesar de serem as mesmas disciplinas, comuns a todos os cadetes do primeiro ano, os docentes que as ministram, não são os mesmos. Cada qual com formações específicas e experiências de vida diferenciadas que irão, conforme será demonstrado ao longo deste trabalho, apresentar um sentido próprio ao objeto de estudo. Conforme salienta Aguiar (2001, p. 105), “o sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal”.

Destaca-se que o lema do Curso Básico bradado durante os desfiles, formaturas e nas competições desportivas é: “Básico! Aqui são formados os líderes do futuro!”.

Os cerca de 90¹⁶ docentes da AMAN que ministram aulas para o Curso Básico estão inseridos em dois grupamentos distintos, a saber:

¹⁶ A quantidade de docentes poderá variar em função das características da carreira militar, tais como: nomeação e exoneração de funções; movimentações ex-officio; dentre outras. No período em que a AMAN foi consultada pelo pesquisador, o efetivo de docentes lecionando para o primeiro ano era o de 90 docentes.

Docentes da Divisão de Ensino

Constituem cerca de 50 profissionais de diferentes origens e formações, dentre as quais destacam-se: Ciências Militares e Licenciaturas. Lecionam as disciplinas de Cibernética; Língua Portuguesa; Química Aplicada; Estatística; Filosofia; Língua Inglesa; Língua Espanhola; e Economia.

Docentes do Corpo de Cadetes

Constituem cerca de 40 profissionais com formação em Ciências Militares, em sua maioria. Lecionam as disciplinas Técnica Militar III; Técnica Militar IV; Equitação; Instrução Especial (Operações em Ambiente de Montanha); Treinamento Físico Militar 1 (TFM1); TFM 2; TFM 3; e Tiro.

Todos os 90 docentes foram convidados e se declararam voluntários em participar desta pesquisa, porém, devido à necessidade de se estabelecer tempo limite para o recebimento e tabulação, alguns docentes não enviaram suas respostas, ficando de fora da análise.

Foram recebidas 61 respostas, das quais, 60 foram aceitas. Um formulário de pesquisa foi respondido apenas em parte, sendo descartado.

3.3 Instrumentos

O instrumento de pesquisa constitui-se num questionário composto de perguntas fechadas e abertas, sendo disponibilizado na plataforma do “Google Forms”.

O formulário é composto de cinco seções, as quais buscam, respectivamente, a Tipificação Docente; a Caracterização da Trajetória Formativa; as Percepções Acerca do Processo de ensino e de aprendizagem; as Percepções Acerca da Turma de Aula; e as Percepções Acerca do Processo de ensino e de aprendizagem dos Conteúdos Atitudinais.

Na primeira e segunda seção, buscou-se caracterizar o docente e criar uma pré-seleção dos grupos de docentes com base nos referenciais teóricos da subseção 2.3 deste trabalho, com foco na sua formação enquanto docente.

A terceira seção constitui-se de proposições baseadas nos autores de referência deste trabalho, bem como nas diversas documentações de ensino que regulam a atividade docente na AMAN, buscando-se o grau de concordância ou divergência por parte dos docentes que compõem o universo desse estudo. Ao mesmo tempo, esta seção prestou-se ainda para que o respondente pudesse refletir diante dessas proposições (que fundamentam ou refutam as propostas pedagógicas para o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais) antes de passar para as demais seções, com perguntas de caráter mais subjetivo, pois que, segundo Aguiar e Ozzela (2013, p. 305), “o sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da

subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos”.

A quarta seção do formulário está direcionada para a tipificação dos conteúdos/assuntos das disciplinas trabalhadas, com a respectiva carga horária e avaliações, considerando suas turmas de aula, e da expectativa que o docente faz sobre a aprendizagem dos seus discentes.

A quinta e última seção, busca caracterizar a percepção acerca da avaliação e do desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, por parte do docente, e sua importância atribuída ao processo de ensino.

Ao longo de todo o formulário, tomou-se o cuidado de não atribuir um sequenciamento lógico para as perguntas, bem como foram apresentadas possíveis contradições para o caso de uma eventual resposta contagiante, a fim de validar o respondente. Buscou-se extrair o posicionamento do docente ao apresentar-lhes alguns conceitos, com base nas teorias abordadas na revisão da literatura, solicitando-lhe que fundamentasse suas respostas de forma subjetiva, com base em suas experiências vivenciadas, pois entende-se que “a palavra (signo ideológico) aponta sempre as menores variações das relações sociais, não só as referentes aos sistemas ideológicos constituídos, mas também as que dizem respeito à ‘ideologia do cotidiano’, aquela que se exprime na vida corrente”, onde as ideologias constituídas se formam e se renovam (AGUIAR, 2001, p. 101).

Dessa forma, pretendeu-se extrair a percepção por parte dos docentes sobre alguns conceitos fundamentados em nosso referencial teórico acerca da prática educativa e do ensino dos conteúdos atitudinais.

Sabe-se que o questionário é um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados dentre as pesquisas nas ciências antropológicas, pois se trata de um instrumento associado ao estudo de crenças conscientes do respondente, onde o participante poderá externar suas convicções. Entende-se que tais respostas, dependendo do cenário social em que ocorra, estarão “mediadas pelas representações sociais e pelas **crenças dominantes** no cenário social em que se aplica o instrumento” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 41, grifo nosso).

Porém, tendo em vista o histórico profissional do pesquisador, que por força de sua posição hierárquica poderia vir a constranger os respondentes, participantes dessa pesquisa, e considerando-se que a aplicação do instrumento através da plataforma digital possibilita que o respondente tenha acesso ao questionário sem o contato físico entre o pesquisador e o pesquisado, adotou-se essa modalidade.

Gil (2002, p. 133) considera que a “diferença de status entre o pesquisador e os informantes - que ocorre com frequência - pode conduzir a alguma forma de constrangimento”.

Salienta-se que qualquer que seja o instrumento utilizado, convém lembrar que as técnicas adotadas possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados, o que significa dizer que possivelmente apresentará algumas limitações no que se refere ao “estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando estas envolvem variáveis de natureza institucional” (GIL, 2002, p. 115). Porém, nesse caso, entende-se que o questionário, dentre as demais possibilidades aventadas (entrevista ou formulário), se coloca como bastante útil “para a obtenção de informações acerca do que a pessoa ‘sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes’” (Selltiz, 1968, p. 273 *Apud* GIL, 2002, p. 115).

Para a elaboração do questionário, foram considerados os objetivos específicos da pesquisa e algumas “regras práticas” tais como: considerou-se o sistema de referência dos pesquisados, contexto de trabalho e nível de informação; iniciou-se com perguntas mais simples evoluindo gradativamente para as mais complexas; e tomou-se o cuidado em dispersar algumas perguntas que poderiam provocar um eventual "contágio".

Para que se evitassem possíveis falhas de interpretações, por parte dos pesquisados, e a fim de melhor ajustar o instrumento de pesquisa, tornando-o mais coerente e pertinente e assim garantir que o mesmo colha exatamente o que se pretende, foram feitos pré-testes com alguns docentes voluntários, pertencentes à população pesquisada, mas que não compunham a amostra (docentes dos demais anos e ex-docentes do 1º ano).

A primeira versão, intitulada de “Piloto 1” sofreu ajustes e foi novamente submetida à outros docentes. Foram realizados oito ajustes até que se chegasse à versão final, permitindo-se obter melhorias quanto à clareza e precisão dos termos, redução na quantidade de questões e reordenamento na sequência apresentada inicialmente. Dessa forma, tendo iniciado com oito seções e 83 perguntas, o questionário passou a ser constituído por cinco seções, num total de 45 perguntas, em sua versão “Piloto 9”.

Importante salientar que parte do questionário, composto pelas questões fechadas, serviu para a tipificação dos sujeitos, qualificando o universo em grupos representativos, assim como algumas questões conceituais abertas tiveram o propósito de captar o significado, por eles atribuídos, sobre determinados conceitos, tal como Aguiar e Ozella (2017, p. 226) apontam que “os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”.

Ao ser criado um sequenciamento de perguntas alternadas do tipo “o que é tal fato”, segundo as referências desse estudo, e “como acredita que deveria ser”, buscou-se captar o sentido dado pelo docente ao fato considerado, estabelecendo-se uma abordagem mais pessoal

e própria do sujeito, pois que “a categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída” (AGUIAR e OZELLA, 2017, p. 227).

Desta forma, os docentes são consultados sobre o que é previsto para o desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais, segundo as normas e legislações de ensino às quais estão sujeitos, e, mais adiante, ao serem consultados sobre como procedem durante as suas práticas no processo de desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais, estabelece-se uma necessidade de posicionamento subjetivo e reflexivo, imposta através das relações sociais no campo profissional, podendo, inclusive, provocar-lhe um desconforto cognitivo. Conforme Aguiar e Ozella (2017, p. 228), “as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo esse que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo”. Muitas das vezes, dada à forma como ocorre e associada a outros fatores, o docente não tem a percepção e nem tão pouco o controle dessas necessidades que lhes são criadas.

Quando, posteriormente, foram apresentadas novas perguntas, que lhes questionaram de forma mais subjetiva e próxima ao contexto de sua realidade, tendo em mente as propostas de Aguiar e Ozella (2017), pretendeu-se extrair os motivos que justificam a sua prática, a sua singularidade diante daquilo que lhe é possível fazer, na tentativa de uma apropriação do processo de constituição dos sentidos gerados pelo racional e pelo emocional.

Aproximamo-nos, dessa forma, do processo gerador da atividade, ao mesmo tempo gerado por ela. Apreendemos o que é a atividade para o sujeito, e, assim, algumas zonas de sentidos da atividade, claro que atravessadas pelos significados, mas, no caso, revelando uma forma singular de vivê-las e articulá-las. A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR e OZELLA, 2017, p. 228).

Assim sendo, procedeu-se a análise das diversas respostas apresentadas pelos diferentes docentes. Respostas estas que, conforme Cunha (2004, p. 90) “se faz no sentido de que o indivíduo, na sua singularidade, que, no entanto, contém a totalidade social, expresse suas ações, pensamentos e sentimentos” permitindo-se caminhar em direção ao objetivo geral proposto neste trabalho, que é apreender as significações atribuídas, pelos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras, aos conteúdos atitudinais desenvolvidos e avaliados no processo de ensino na AMAN.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, antes de ser aplicada junto aos participantes, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) sendo aprovada e registrada sob o N° 2.428.011, conforme Anexo “C”, que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi feita a solicitação, para que fosse realizada a coleta de dados, junto ao diretor de ensino da AMAN (Anexo “A”), tendo sido autorizada a realização da mesma, conforme Anexo “B” a este trabalho.

Passada esta fase inicial, buscou-se contato com ex-docentes do Curso Básico e também alguns docentes dos demais anos (2º, 3º e 4º anos de formação) para os quais foi disponibilizado um modelo de pesquisa inicial, denominado “Piloto” o qual permitiu que se aprimorasse e aperfeiçoasse o instrumento de pesquisa final, tomando por base as observações recebidas através deste procedimento.

Contou-se, ainda, com a participação e o auxílio de integrantes da Subseção de Pesquisa e Validação Curricular, bem como da Seção Psicopedagógica da AMAN, no processo de confecção e melhoria do instrumento de coleta de dados desta pesquisa. Assim, surgiram considerações que, inicialmente, não foram visualizadas, mas que com a colaboração destes participantes, permitiu-se uma melhoria na elaboração final do questionário aplicado, o qual considerou a versão “Piloto 9” como tendo atingido um nível satisfatório para o que este trabalho se propõe.

Após esta fase de depuração e melhoria do questionário, buscou-se contato presencial, junto aos docentes constituintes da amostra selecionada para pesquisa, os quais foram informados e esclarecidos sobre o propósito da mesma. Nessa oportunidade, pode-se apresentar, em linhas gerais, a proposta deste trabalho com o objetivo de sensibilizá-los quanto da participação nesta pesquisa.

Para que os docentes pudessem dispor de maior facilidade, além do link para a pesquisa através da web, acessível em: <<https://goo.gl/forms/NQUwBlbHh7zUpDzz1>>, foi disponibilizado, para aqueles que assim desejassem, o mesmo questionário em arquivo editável no formato *word* e PDF (para o caso de uma possível incompatibilidade entre programas), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em PDF, podendo ser enviado através dos endereços de correio eletrônicos (e-mail) do pesquisador, os quais constam no corpo do TCLE (Apêndice I). Dos 61 formulários preenchidos, 09 foram entregues via e-mail, sendo

01 descartado por apresentar respostas incompletas bem como por ter deixado de preencher uma das seções correspondentes.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

As respostas coletadas ocorreram no período de abril a julho de 2018, em sua maioria pelo próprio *link* disponibilizado através do “Google Forms”. Os questionários que foram enviados por correio eletrônico foram transcritos para a plataforma do “Google Forms”, com o cuidado de se manter a fidelidade das respostas.

Na medida em que os formulários foram recebidos, procedeu-se a leitura do mesmo estabelecendo assim um primeiro contato com os dados recebidos, individualmente, permitindo que se fizesse uma ambientação por parte do pesquisador. Ao mesmo tempo, a própria ferramenta do “Google Forms” possibilitou que se visualizasse o resultado geral dos dados obtidos.

A cada novo questionário, repetia-se o procedimento acima, de modo que as respostas já fossem percebidas segundo os fundamentos da metodologia apresentada, permitindo que o pesquisador pudesse dar início ao processo de análise “com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona” (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2017, p. 59).

Para melhor situar o leitor nesta pesquisa e facilitar o entendimento do procedimento aqui adotado, achou-se por bem organizá-lo em três fases distintas, a saber: análise das respostas e configuração dos pré-indicadores; análise dos pré-indicadores e constituição dos indicadores; e análise dos indicadores e constituição dos núcleos de significação.

3.5.1 Análise das respostas e configuração dos pré-indicadores

Após o recebimento de todos os questionários e já os tendo lidos por diversas vezes, passou-se ao que Gil (2002) denominaria de categorização dos dados, que consiste na organização dos mesmos para que o pesquisador possa tomar decisões tirando conclusões a partir deles, o que “requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa” (Op cit. p. 115).

Tais categorias, não foram percebidas de imediato. Para se chegar até elas, foram feitas leituras e releituras das respostas obtidas. Preocupou-se em buscar, nas respostas apresentadas, sinais que evidenciassem um posicionamento favorável, complementar ou contraditório, seja

pela resposta apresentada ante o posicionamento feito nos itens objetivos da pesquisa, ou mesmo naquelas questões abertas cujo alcance inicialmente enfocava na fala “institucionalizada” sendo que, mais adiante, retornava-se com a mesma problemática, em novo contexto, colocando o respondente em situação “reflexiva e idealizadora”.

Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso, portanto, que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo aspectos silenciados (Lüdke; André, 1986 apud GIL, 2002, p. 115).

Buscou-se a apreensão do fenômeno para além das aparências dando ênfase a análise das determinações que, conforme Cunha (2008, p. 60), tem a função de “apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo da aparência, do imediato, buscando o processo”.

Considerando-se que “a etapa referente ao levantamento de pré-indicadores consiste na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2017, p. 61-62), procedeu-se a uma associação do que denominou-se “pré-indicadores” para os diversos posicionamentos feitos pelos respondentes.

Assim, durante a leitura dos questionários respondidos, foram destacadas, num primeiro momento, aquelas ideias centrais percebidas que as caracterizavam, num movimento de interpretação por parte do pesquisador, que buscou, na essência das partes, configurar um todo maior, aglutinando-os, posteriormente, por similitude, complementaridade ou contraposição nas respostas apresentadas, visto que “os sentidos não se revelam facilmente, não estão na aparência, sendo desconhecidos, muitas vezes, até pelo próprio sujeito” (CUNHA, 2008, p. 139).

Esses instrumentos não são constituídos de palavras *vazias*, mas de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa. Vale realçar, contudo, que, sendo o ponto de partida do pesquisador, os pré-indicadores revelam não o sujeito concreto (histórico), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico. Esse é *apenas* um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa – registro de palavras –, ao primeiro inventário das *significações* constituídas pelo sujeito frente à realidade (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2017, p. 62).

Inicialmente, utilizou-se códigos de cores a fim de iluminar as respostas apresentadas de modo que se pudesse identifica-las por sua semelhança, conforme **Quadro 11**:

Quadro 11 – Sumário das respostas coletadas em 2.4; 2.6; e 2.8

D	2.4 cursou o Ensino Superior...(Sua principal graduação foi...)	2.6 Qual(is) curso(s) (graduação, pós, especialização etc) que o Sr./a Sr. ^a possui? Cite o curso e ano de conclusão.	2.8 Qual curso e/ou capacitação, no seu entendimento, lhe ofereceu melhores condições para lidar com a avaliação e o desenvolvimento ATITUDINAL do Cadete? Justifique sua escolha:
1	AMAN	AMAN 1999, EsAO 2007, Especialização Mercado Capitais APIMEC 2008, Especialização Mercado Capitais URGs 2009, MBA Finanças 2016, graduação em Economia (em andamento).	Curso de Formação - AMAN
2	AMAN	bacharel em administração, pós-graduação EsAO e pós-graduação ECEME	ao entrar na arma de infantaria, as condições com as avaliações melhoraram.
3	AMAN	Ciências Militares em 1998.	Psicopedagogia no CEP/FDC
4	Público	Mestrado 1999	Curso do SGD
5	AMAN	Bacharel em Ciências Militares e Ciência da Computação	AMAN e Coordenação Pedagógica
6	AMAN	Mestrado Stricto Sensu EsAO - 2015	Acredito que a própria formação na AMAN, que permitiu usar os meus instrutores como referência para desenvolver e avaliar os cadetes hoje em dia.
7	AMAN	Oficial de Infantaria da AMAN - 2005 Curso Básico Paraquedista - 2006 Curso de Operações na Selva - 2006 Aperfeiçoamento de Oficiais - 2015	Minha formação de oficial de infantaria da AMAN me deu condições para lidar com a avaliação e o desenvolvimento atitudinal do Cadete. As experiências vividas na tropa, como missões da Maré, Haiti e o período como Instrutor no Centro de Instrução de Guerra na Selva também contribuem. Depois de anos vivendo na tropa enfrentando as dificuldades diárias, creio que fica mais aparente o que é importante ser desenvolvido pelo futuro oficial combatente, comandante de frações, dessa forma, fica facilitado o que desenvolver e avaliar para desenvolver as atitudes.
8	AMAN	Graduação em Filosofia (2012) e em Pedagogia (2017); Especialização em EAD (2003)	A AMAN, pelo caráter integral e pelo alto grau de exigência desta formação.
9	Particular	Pós-graduação em Assessoria de Imprensa - 2001 Pós-graduação em Supervisão Escolar - 2002 Mestrado em Comunicação e Cultura - 2002	Acredito que nenhum curso. Foi a vivência em sala de aula e as experiências anteriores, tanto na vida militar como em vida profissional anterior ao meu ingresso na Força, bem como a orientação dos mais antigos que me deram condições de lidar com as situações em sala de aula na AMAN.

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

Pode-se verificar que, com o foco no objetivo da pesquisa, os pré-indicadores foram reunidos por sua similitude, completividade ou pela divergência, que dará origem aos indicadores. Segundo Cunha (2008), os indicadores surgem dessa articulação da pesquisa,

“aspecto importante para construir uma explicação mais totalizante, não permitindo que a base empírica se perca” (CUNHA, 2008, p. 70).

Ainda, quando dialeticamente articulados, os pré-indicadores possibilitam aprofundar-se mais o conhecimento sobre as formas de significação do sujeito do que quando analisados isoladamente (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2017, p. 66). Neste caso, por se tratar de um universo consideravelmente amplo de sujeitos, procedeu-se à releitura, por diversas vezes, das respostas apresentadas, a fim de se esgotarem as possibilidades de novas interpretações no contexto apresentado.

Esse procedimento, como foi citado inicialmente, foi característico durante todo o processo de análise, desde o recebimento do primeiro até o último formulário de pesquisa.

Assim, procedeu-se ao longo deste trabalho na tentativa de buscar a percepção da resposta nos diferentes contextos apresentados, conforme ilustra o **Quadro 12**:

Quadro 12 – Sumário das respostas coletadas em 2.7

D	2.7 Como o Sr./a Sr. ^a percebeu o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais ao longo do seu processo formativo, durante as aulas ministradas por seus professores formadores?	Percepção do pesquisador na leitura das respostas.
1	Percebi apenas por meio da aplicação de avaliação conceitual ao término do curso de formação (AMAN) e aperfeiçoamento (EsAO).	Não percebeu
2	no Exército: bastante desenvolvimento de conteúdos atitudinais e algumas formas de avaliação. Na universidade civil: todo desenvolvimento atitudinal era seguido de avaliação (acompanhamento sistemático e gradual do aluno), dando melhores condições de aprendizado.	EB: contínuo; Civil: contínuo e sistematizado
3	Pelas informações de conceito escolar.	Não percebeu
4	Não era sentida.	Não Percebeu
5	Aproveitando assunto da disciplina em questão, abordava-se assuntos da área atitudinal, para contextualizar o conteúdo da disciplina à vida prática do oficial e, também, para trabalhar os aspectos atitudinais desejados.	De forma contextualizada com a atv profissional
6	O desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais era feito no contato diário nas formaturas na ala no treinamento físico militar, nas instruções. Era feita tanto por orientações verbais quando pelo exemplo	Associada a Atv Militar diária. Pelo Exemplo
7	O desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais foram sentidos, na maior parte, nas disciplinas ministradas pelo Curso (Básico, Avançado e Infantaria), bem como pela SIESP. Nas atividades no terreno e nas instruções práticas as atitudes eram exercitadas e avaliadas constantemente. Creio que a o desenvolvimento e a evolução de diversos atributos e habilidades dos instruídos ocorreram nas atividades citadas.	Associada a Atv Militar diária. Sistematizada
8	como complementares à educação que recebia no lar	complementar
9	Como estudei por vários anos em escola administrada por instituição católica, pude perceber o desenvolvimento desses conteúdos em diversas atividades e mesmo nas rotinas acadêmicas. Com relação à avaliação desses conteúdos, não vi muita aplicação.	Contínuo ao longo das diversas Atv
10	Considero que esse processo, quando realizado com correção, acaba por ocorrer sem que o alvo perceba, por isso posso dizer que esse processo, no meu caso ocorreu de forma natural sem que eu percebesse nada, pelo menos ostensivamente.	Não percebeu
11	Não fui avaliada.	Não percebeu

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

No **Quadro 12**, pode-se verificar, na coluna central, as diferentes colocações, acerca da questão 2.7 do questionário, sendo inicialmente iluminadas conforme código de cores. Na coluna da direita, o pesquisador buscou caracterizar cada resposta associando um pré-indicador, com base na ideia central, a qual se refere, no contexto apresentado. Pode-se perceber que, em algumas respostas, surgiram mais de um pré-indicador.

Partiu-se para a reunião desses pré-indicadores, os quais foram ordenados conforme suas propostas dentro do contexto apresentado, sendo demonstrados a seguir.

3.5.2 Análise dos pré-indicadores e constituição dos indicadores

Depois de feita a leitura e caracterização dos pré-indicadores de cada questão do formulário de pesquisa, passou-se novamente ao procedimento de releitura e associação pelos critérios já mencionados, reunindo-se as falas correspondentes em torno da temática.

O **Quadro 13** demonstra como foram constituídos os indicadores apresentados.

Quadro 13 – Indicadores gerados a partir da questão 2.7

D	2.7 Como o Sr./a Sr. ^a percebeu o DESENVOLVIMENTO dos conteúdos atitudinais ao longo do seu processo formativo, durante as aulas ministradas por seus professores formadores?	Indicador
1	Percebi apenas por meio da aplicação de avaliação conceitual ao término do curso de formação (AMAN) e aperfeiçoamento (EsAO) .	1 - Falta de clareza no desenvolvimento atitudinal durante o processo formativo
3	Pelas informações de conceito escolar .	
4	Não era sentida .	
10	Considero que esse processo, quando realizado com correção, acaba por ocorrer sem que o alvo perceba, por isso posso dizer que esse processo, no meu caso ocorreu de forma natural sem que eu percebesse nada , pelo menos ostensivamente.	
11	Não fui avaliada .	
13	não identificado	
16	Percebi o desenvolvimento da parte cognitiva.	
17	Os conteúdos atitudinais não foram relevantes ao longo do meu processo de ensino.	
19	Não percebi	
26	Nunca percebi	
29	Não percebi	
37	Não percebi	
40	Não percebi .	
42	Não percebi uma abordagem clara quanto ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos atitudinais.	
47	Nas aulas da DE não percebi isso . Nas atividades de campanha sim.	
54	De maneira muito superficial ou quase nula .	

Continua na próxima página.

Quadro 13 – Indicadores gerados a partir da questão 2.7 (continuação)

D	2.7 Como o Sr./a Sr. ^a percebeu a AVALIAÇÃO dos conteúdos atitudinais ao longo do seu processo formativo, durante as aulas ministradas por seus professores formadores?	Indicador
4	Não era sentida.	2 - Falta de clareza na avaliação atitudinal durante o processo formativo
9	Como estudei por vários anos em escola administrada por instituição católica, pude perceber o desenvolvimento desses conteúdos em diversas atividades e mesmo nas rotinas acadêmicas. Com relação à avaliação desses conteúdos, não vi muita aplicação.	
10	Considero que esse processo, quando realizado com correção, acaba por ocorrer sem que o alvo perceba, por isso posso dizer que esse processo, no meu caso ocorreu de forma natural sem que eu percebesse nada , pelo menos ostensivamente.	
11	Não fui avaliada.	
13	não identificado	
15	Os conteúdos atitudinais, em meu processo formativo, foram trabalhados por meio de diálogos, atividades em grupo e individual. Não percebi nenhuma avaliação significativa relacionada a este conteúdo.	
16	Percebi o desenvolvimento da parte cognitiva.	
17	Os conteúdos atitudinais não foram relevantes ao longo do meu processo de ensino.	
19	Não percebi	
25	O desenvolvimento dos conteúdos atitudinais foi feito de maneira natural, já a avaliação não me lembro.	
26	nunca percebi	
29	não percebi	
37	não percebi	
40	não percebi.	
42	não percebi uma abordagem clara quanto ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos atitudinais.	
45	Creio que avaliação não seja ou não é da forma mais adequada. Acredito também que não exista uma forma clara e precisa para este tipo de avaliação com esta matéria. Quando ao desenvolvimento, a AMAN se mostra como casa de excelência para este tipo de formação, onde o todo colabora para o desenvolvimento destes conteúdos, pretendendo que todos cheguem a um padrão mínimo de exigência.	
47	Nas aulas da DE não percebi isso. Nas atividades de campanha sim.	
54	De maneira muito superficial ou quase nula.	
58	Nada a declarar.	
D	2.7 Como o Sr./a Sr. ^a percebeu o DESENVOLVIMENTO dos conteúdos atitudinais ao longo do seu processo formativo, durante as aulas ministradas por seus professores formadores?	Indicador
5	Aproveitando assunto da disciplina em questão, abordava-se assuntos da área atitudinal, para contextualizar o conteúdo da disciplina à vida prática do oficial e, também, para trabalhar os aspectos atitudinais desejados.	3 - Abordagens contextualizadas
24	Através das metodologias de ensino	
36	Quando os conteúdos eram apresentados de modo a que se chegasse nos procedimentos desejáveis relativamente ao que estava sendo ministrado e, concomitantemente, mostrado a sua importância no sentido de ultrapassar o "fazer bem" ou "fazer corretamente" eu podia perceber a profundidade do que estava aprendendo. Esclarecendo a minha percepção, trata-se do entendimento das consequências dos procedimentos. Assim, quando estudava armamento militar, por exemplo, o instrutor enfatizava que, quando futuramente na função de instrutor de soldados, eu teria que não só ensinar de modo a que ele chegasse aos procedimentos corretos para a execução do tiro, mas fazê-lo entender que, se ele se descuidasse de quaisquer desses procedimentos ele poderia causar até mesmo um acidente fatal.	
43	Por meio dos exemplos de vida e experiências compartilhadas dentro do contexto do ensino conceitual.	
49	Através das aulas e trabalhos	

Continua na próxima página.

Quadro 13 – Indicadores gerados a partir da questão 2.7 (continuação)

D	2.7 Como o Sr./a Sr. ^a percebeu o DESENVOLVIMENTO dos conteúdos atitudinais ao longo do seu processo formativo, durante as aulas ministradas por seus professores formadores?	Indicador
52	Transversal em todas as atividades	
57	Num processo contínuo, onde o ensino na sala de aula corroborava com os conteúdos atitudinais trabalhados pelos instrutores do CC. Fala-se uma mesma linguagem. Os conteúdos atitudinais estavam sendo avaliados através das tarefas q cumpríamos ao longo do desenvolvimento dos assuntos ministrados. Tudo servindo de ferramenta de avaliação para o docente	
60	Através dos trabalhos que envolviam oratória e preparo em grupo a fim de desenvolver a liderança.	

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

O processo de aglutinação dos pré-indicadores, demonstrado ao longo do quadro 13, baseia-se nos conteúdos temáticos centrais contidos nas respostas apresentadas, levando-se em conta o contexto e a dinâmica que foi proporcionada através da construção do formulário de pesquisa. Por exemplo: o primeiro indicador reúne as falas que demonstram ausência de percepção (trechos destacados em negrito), referente ao desenvolvimento atitudinal, por ocasião da trajetória formativa dos sujeitos pesquisados, quando se encontravam na situação de discente.

Anteriormente a esta pergunta, o respondente teve que apontar sua trajetória formativa no ensino fundamental I e II (da antiga 1ª série até a 8ª série ginásial), no ensino médio (antigo segundo grau) e no ensino superior (graduação). Também foi questionado acerca de como percebeu, ao longo dessa formação, a abordagem dos conteúdos atitudinais por parte dos seus professores, tendo como opções de respostas: “foi irrelevante para minha formação”; “foi pouco relevante para minha formação”; “foi relevante para minha formação”; “foi muito relevante para minha formação”; e “não sei dizer”.

Dessa forma, quando solicitados que descrevessem como perceberam o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais ao longo do processo formativo, durante as aulas ministradas por seus professores formadores, os respondentes já haviam feito um retrocesso temporal, permitindo-lhes refletir e se posicionarem de forma mais significativa, dentro de uma abordagem histórico-social, expressando os aspectos afetivos e cognitivos por eles vivenciados e que trazem essa materialidade histórica dos sujeitos participantes, constituindo-se em um primeiro inventário das significações (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2017).

Assim, procedeu-se junto às diversas questões apresentadas, de forma a proporcionar a criação dos diversos indicadores constituídos, os quais deram origem aos núcleos de significação, conforme será abordado a seguir.

3.5.3 Análise dos indicadores e constituição dos núcleos de significação

Com base nos critérios de semelhança, complementariedade ou divergência desses indicadores, procedeu-se à organização dos núcleos de significação, “resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada” (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2017, p. 62).

Os núcleos de significação originam-se a partir da articulação dos indicadores e seus conteúdos presentes nas diferentes propostas, sendo necessário, ainda, que seja considerado o espaço social em que as relações histórico-sociais dos sujeitos, participantes da pesquisa, estão inseridas (SOARES, 2006).

Assim, após processo de análise dos respectivos indicadores gerados, chegou-se ao núcleo de significação exemplificado através do **Quadro 14**:

Quadro 14 – Exemplo de construção dos Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de Significação
1 - Falta de clareza no desenvolvimento atitudinal durante o processo formativo; 2 - Falta de clareza na avaliação atitudinal durante o processo formativo; 3 - Abordagens contextualizadas; 4 - Subjetividade no processo educativo; 5- Experiências compartilhadas; 6 - Desenvolvimento continuado nas diversas atividades; 7 - Através do diálogo e orientações; 8 - O exemplo demonstrado pelos docentes na prática; 9 - Seriedade e firmeza no processo educativo; 10 - Desenvolvimento com base nos valores demonstrados; 11 - Desenvolvimento através de situações práticas; 12 - Relevância do atitudinal na formação; 13 - Avaliação tipicamente conceitual; 14 - Avaliação sistematizada e gradual; 15 - Avaliação em situações de superação de dificuldades; 16 - Avaliação assistemática e subjetiva; 17 - Avaliação contínua;	1- Experiências vivenciadas acerca do conteúdo atitudinal ao longo da trajetória formativa.

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

Conforme apresentado por Cunha (2008), os núcleos de significação resultantes irão expressar os pontos centrais e fundamentais que permitirão a aproximação das significações dos docentes atribuídos ao desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais durante o processo de ensino.

Por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. É esse processo que culmina na terceira etapa dessa proposta metodológica, a construção dos *núcleos de significação* (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2017, p. 68-69).

Desta forma, a partir desses núcleos de significação, assim constituídos, avançou-se da compreensão do significado (visão empírica) para uma visão do sentido (visão concreta da

realidade) atribuída pelo sujeito. Para tanto, fez-se necessário ater, não apenas na descrição das formas de significação do sujeito, mas sim, e principalmente, desvelar as distinções que as formam (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015).

É somente nas relações sociais e, portanto, humanas, que a contradição se constitui, de modo que, para explicitar a negação de um fato como fenômeno aparente e, assim, a abstração de suas multideterminações, exige-se do pesquisador um olhar que remeta ao *todo* social para que não se distancie da conjuntura da realidade (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015, p. 73).

Pode-se, assim, apreender as significações a partir de uma compreensão dialética dessas relações parte/todo que constituem a realidade dos docentes aqui investigados, tais como, por exemplo, os aspectos institucionais do ensino militar, a sua formação profissional inicial e continuada, suas condições de trabalho e tantos outros que irão compor essa articulação, num amplo conjunto de elementos objetivos e subjetivos que contribuem para esse movimento.

Nas palavras de Aguiar, Soares e Machado (2015):

[...]é essa compreensão, portanto, que implica o uso dos núcleos de significação não de modo reduzido a uma técnica, mas um procedimento que, considerando as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual atua, apresenta possibilidades de alcançar, por meio da análise e da interpretação, o processo de constituição de significações (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015, p. 74).

Dessa forma, entende-se que o sentido é composto de uma série de fatores (experiências e emoções) durante as atividades vivenciadas no decorrer de sua trajetória de vida, contribuindo para a construção do sentido subjetivo (social, histórico e singular) que se constitui a partir dessa “experienciação”, na atividade significada (GONZÁLEZ REY, 2005), conforme será demonstrado no item 4 deste trabalho, em Resultados Alcançados.

Após ter demonstrado como se procedeu a metodologia desta pesquisa, espera-se que o leitor possa ter uma noção mais clara de como este trabalho se desenvolveu, para fins de análise e constituição das diferentes etapas que serão apresentadas na sequência.

3.5.4 Indicadores constituídos a partir das análises feitas

Após se ter realizado os procedimentos anteriormente detalhados, serão apresentados os diversos indicadores constituídos.

A partir das leituras feitas nas diferentes questões apresentadas aos docentes participantes desta pesquisa, chegou-se aos seguintes resultados:

Quadro 15 - Indicadores constituídos a partir dos pré-indicadores

Questões geradoras dos pré-indicadores	Indicadores
Questão 2.7	1 - Falta de clareza no desenvolvimento atitudinal durante o processo formativo
	2 - Falta de clareza na avaliação atitudinal durante o processo formativo
	3 - Abordagens contextualizadas
	4 - Subjetividade no processo educativo.
	5- Experiências compartilhadas.
	6 –Desenvolvimento continuado nas diversas atividades.
	7 - Diálogo e orientações.
	8 - O exemplo demonstrado pelos docentes na prática.
	9 – Seriedade e firmeza no processo educativo.
	10 - Desenvolvimento com base nos valores demonstrados.
	11 – Desenvolvimento através de situações práticas.
	12 – Avaliação sistematizada e gradual.
	13 – Relevância do atitudinal na formação.
	14 – Avaliação tipicamente conceitual
	15 - Avaliação em situações de superação de dificuldades.
	16 - Avaliação assistemática e subjetiva.
	17 - Avaliação contínua.
Questão 2.8	18 - Ausência de Sentimento de preparo
	19 - Sentimento de preparo através da graduação na AMAN.
	20 - Sentimento de preparo através de cursos de especialização na área.
	21 - Sentimento de preparo através das experiências vivenciadas ao longo da vida.
	22 - Sentimento de preparo durante os cursos operacionais.
	23 - Sentimento de preparo através dos cursos de formação na própria instituição
	24 - Sentimento de preparo desenvolvido nas dificuldades encontradas ao longo da trajetória formativa
	25 - Sentimento de preparo através das trocas de experiências e conduta profissional.
	26 - Sentimento de preparo com base nas experiências vivenciadas quando discente.
	27 - Sentimento de preparo durante os cursos de graduação.
Questão 2.9	28 - Preparo e atualização profissional informal
	29 – Preparo e atualização profissional baseado na Leitura sobre o tema.
	30 – Preparo e atualização profissional autônomo.
	31 - Preparo e atualização profissional especializado
	32 - Preparo e atualização profissional pela Qualificação
	33 - Preparo e atualização profissional focando no discente
	34 - Planejando as aulas
	35 – Contextualizando
	36 - Criando situações práticas para o discente
	37 - Servindo de exemplo
	38 –Refletindo sobre o contexto
	39 – Através das experiências vivenciadas
	40 – Através do preparo técnico profissional
	41 – Modo de ser do profissional militar
Questão 5.1	42 - Ferramenta no processo de ensino
	43 - Comportamentos, atitudes e valores
	44 – Suporte para decidir e agir nos momentos difíceis
	45 - Ausência de percepção sobre o que é conteúdo atitudinal
	46 - Fazer correto

Continua na próxima página.

Quadro 15 - Indicadores constituídos a partir dos pré-indicadores (continuação)

Questões geradoras dos pré-indicadores	Indicadores
Questão 5.5	47 – Incertezas no desenvolvimento.
	48 - Conformidade com a sistemática adotada (Sistematizada e contínua)
	49 - Desenvolvimento como Resultado de um processo
	50 – Integrado
	51 – Sistematizado
	52 - Desenvolvido através da prática pedagógica adotada pelo docente
	53 - Discurso coerente com a prática docente
	54 - Proporcionando situações relevantes aos discentes
	55 - Desenvolvido durante atividades interativas entre os discentes
	56 - Avaliação sistematizada e parametrizada
	57 - Incerteza e/ou insegurança quanto a avaliação atitudinal
	58 - Avaliação pautada nas observações verticais; horizontais e na auto avaliação.
	59 - Avaliação baseada em testes sociométricos
	60 - Avaliação global, contínua e constante.
Questão 5.6	61 – Verificação das respostas frente às dificuldades apresentadas
	62 - Docentes são referências aos discentes
	63 - Metodologias envolvendo o discente
	64 - Metodologias envolvendo dificuldades a serem superadas
	65 - Metodologias envolvendo trabalho em grupo
	66 - Mais autonomia ao discente
	67 - Necessidade de formação continuada e nivelamento
	68 - Maior interdisciplinaridade
	69 - A subjetividade docente frente à meritocracia
	70 - Descrença na metodologia de ensino
	71 - Excesso de carga extra pedagógica comprometendo a formação continuada docente
	72 - Maior regularidade no planejamento das atividades escolares

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

3.5.5 Núcleos de significação constituídos a partir dos indicadores gerados

Partindo-se da leitura do material constituído da aglutinação dos indicadores e respectivos conteúdos, passou-se para o processo de articulação que proporcionou a organização dos núcleos de significação e consequente nomeação.

Após o processo de análise dos indicadores, foram constituídos cinco núcleos de significação a partir dos indicadores apresentados.

Chegou-se aos seguintes núcleos de significação, sobre os quais foram feitas as análises:

Quadro 16 – Núcleos de significação constituídos a partir dos indicadores

Indicadores	Núcleos de Significação
<p>1 - Falta de clareza no desenvolvimento atitudinal durante o processo formativo;</p> <p>2 - Falta de clareza na avaliação atitudinal durante o processo formativo;</p> <p>3 - Abordagens contextualizadas;</p> <p>4 - Subjetividade no processo educativo;</p> <p>5- Experiências compartilhadas;</p> <p>6 - Desenvolvimento continuado nas diversas atividades;</p> <p>7 - Diálogo e orientações;</p> <p>8 - O exemplo demonstrado pelos docentes na prática;</p> <p>9 - Seriedade e firmeza no processo educativo;</p> <p>10 - Desenvolvimento com base nos valores demonstrados;</p> <p>11 - Desenvolvimento através de situações práticas;</p> <p>12 - Avaliação sistematizada e gradual;</p> <p>13 - Relevância do atitudinal na formação;</p> <p>14 - Avaliação tipicamente conceitual;</p> <p>15 - Avaliação em situações de superação de dificuldades;</p> <p>16 - Avaliação assistemática e subjetiva;</p> <p>17 - Avaliação contínua;</p>	<p>1- Experiências vivenciadas acerca do conteúdo atitudinal ao longo da trajetória formativa.</p>
<p>18 - Ausência de Sentimento de preparo;</p> <p>19 - Sentimento de preparo através da graduação na AMAN;</p> <p>20 - Sentimento de preparo através de cursos de especialização na área;</p> <p>21 - Sentimento de preparo através das experiências vivenciadas ao longo da vida;</p> <p>22 - Sentimento de preparo durante os cursos operacionais;</p> <p>23 - Sentimento de preparo através dos cursos de formação na própria instituição;</p> <p>24 - Sentimento de preparo desenvolvido nas dificuldades encontradas ao longo da trajetória formativa;</p> <p>25 - Sentimento de preparo através das trocas de experiências e conduta profissional;</p> <p>26 - Sentimento de preparo com base nas experiências vivenciadas quando discente;</p> <p>27 - Sentimento de preparo durante os cursos de graduação;</p> <p>28 - Preparo e atualização profissional informal;</p> <p>29 - Preparo e atualização profissional baseado na Leitura sobre o tema;</p> <p>30 - Preparo e atualização profissional autônomo;</p> <p>31 - Preparo e atualização profissional especializado;</p> <p>32 - Preparo e atualização profissional pela Qualificação;</p> <p>33 - Preparo e atualização profissional focando no discente;</p> <p>34 - Planejando as aulas;</p> <p>35 - Contextualizando;</p> <p>36 - Criando situações práticas para o discente;</p> <p>37 - Servindo de exemplo;</p> <p>38 - Refletindo sobre o contexto;</p> <p>39 - Através das experiências vivenciadas;</p> <p>40 - Através do preparo técnico profissional;</p>	<p>2 - Preparo profissional inicial e continuado, do docente, na lida do processo de ensino junto aos discentes.</p>

Continua na próxima página.

Quadro 16 – Núcleos de significação constituídos a partir dos indicadores (continuação)

Indicadores	Núcleos de Significação
41 - Modo de ser do profissional militar; 42 - Ferramenta no processo de ensino; 43 - Comportamentos, atitudes e valores; 44 - Suporte para decidir e agir nos momentos difíceis; 45 - Ausência de percepção sobre o que é conteúdo atitudinal; 46 - Fazer correto; 47 - Incertezas no desenvolvimento; 48 - Conformidade com a sistemática adotada (Sistematizada e contínua); 49 - Desenvolvimento como Resultado de um processo; 50 – Integrado; 51 - Sistematizado; 52 - Desenvolvido através da prática educativa adotada pelo docente; 53 - Discurso coerente com a prática docente; 54 - proporcionando situações relevantes aos discentes; 55 - Desenvolvido durante atividades interativas entre os discentes; 56 - Avaliação sistematizada e parametrizada; 57 - Incerteza e/ou insegurança quanto à avaliação atitudinal; 62 - Docentes são referências aos discentes; 63 - Metodologias envolvendo o discente; 64 - Metodologias envolvendo dificuldades a serem superadas; 65 - Metodologias envolvendo trabalho em grupo; 66 - Mais autonomia ao discente; 67 - Necessidade de formação continuada e nivelamento; 68 - Maior interdisciplinaridade; 69 - A subjetividade docente frente à meritocracia; 70 - Descrença na metodologia de ensino; 71 - Excesso de carga extra pedagógica comprometendo a formação continuada docente;	3 – Avaliação e Desenvolvimento Atitudinal: crenças e incertezas.
47 – Incertezas no desenvolvimento; 48 – Conformidade com a sistemática adotada (Sistematizada e contínua); 49 - Desenvolvimento como Resultado de um processo; 50 – Integrada; 51 – Sistematizado; 52 – Desenvolvido através da prática educativa adotada pelo docente; 53 - Discurso coerente com a prática docente; 54 – Proporcionando situações relevantes aos discentes; 55 – Desenvolvido durante atividades interativas entre os discentes; 56 - Avaliação sistematizada e parametrizada; 58 - Avaliação pautada nas observações verticais; horizontais e na auto avaliação; 59 – Avaliação baseada em testes sociométricos; 60 – Avaliação global, contínua e constante; 61 – Verificação das respostas frente às dificuldades apresentadas; 62 - Docentes são referências aos discentes; 63 - Metodologias envolvendo o discente; 64 – Metodologias envolvendo dificuldades a serem superadas; 65 – Metodologias envolvendo trabalho em grupo; 66 - Mais autonomia ao discente; 70 – Descrença na metodologia de ensino;	4 - Concepções metodológicas no desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais
67 - Necessidade de formação continuada e nivelamento; 69 - A subjetividade docente frente à meritocracia; 70 - Descrença na metodologia de ensino; 71 - Excesso de carga extra pedagógica comprometendo a formação continuada docente;	5 - Atribuições do “ser” docente na AMAN

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

Conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 231)

A análise se inicia por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.

Por se entender que as necessidades apontadas “são determinantes/constitutivas dos modos de agir/sentir/pensar dos sujeitos” e que “são elas que, na sua dinamicidade emocional, mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p.311), foi com base nesses cinco núcleos de significação constituídos que este trabalho prosseguiu na busca da compreensão dos sentidos, sem deixar de considerar as particularidades dos sujeitos participantes e das necessidades por eles apresentadas e identificadas a partir dos indicadores apresentados.

4 RESULTADOS ALCANÇADOS

Diante do que foi observado ao longo deste trabalho, partindo-se dos referenciais aqui abordados, tanto na fundamentação da temática quanto da metodologia aplicada, após terem sido feitas as leituras e releituras dos dados obtidos, pode-se chegar às seguintes considerações:

4.1 Considerações acerca do objeto de estudo

Por se tratar de um coletivo de docentes investigados, buscou-se caracterizar alguns aspectos julgados relevantes para a interpretação dos dados, dentre os quais destacam-se a trajetória formativa, algumas características que os distinguem entre si, tais como carga horária, turmas de aula e efetivo de discentes, dentre outras considerações que se julgam necessárias ao tratamento e análise dos dados apresentados.

Fez-se, ainda, uma síntese acerca do referencial envolvido na temática, referente ao desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais, com base nos autores que serviram de referencial bibliográfico e documentos de ensino que pautam a prática docente na Academia Militar das Agulhas Negras.

Dessa forma, espera-se proporcionar maior fundamentação nas proposições apresentadas por ocasião das considerações finais deste trabalho.

4.1.1 Tipificação dos docentes

Para que se fosse possível identificar o grau de relevância atribuído pelos docentes participantes sob a ótica sócio-histórica, achou-se por bem apresentar algumas características que distinguem os docentes entre si.

A amostra considerada para esta pesquisa constituiu-se de 60 docentes que lecionam para os cerca de 400 discentes do 1º ano de formação da AMAN.

Desse total de 60 docentes, verificou-se que:

- 52 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino;
- 47 são casados, 8 estão solteiros, 4 divorciados e 1 viúvo;
- 44 possuem 1 ou mais filhos enquanto 16 não possuem filhos;

Quanto ao período de atuação na docência, a pesquisa evidenciou que cerca de 15 respondentes possuem um tempo de docência total de até 2 anos. Esse número sobe para 26 quando se questiona sobre o tempo de docência na AMAN, o que Huberman (1992) apontaria como sendo o período de “entrada” na carreira (ou “tateamento”), onde o sentimento de sobrevivência e descobertas se fazem presentes, podendo ocorrer o choque de realidades que,

em face aos desafios da docência, se configuram como possíveis fatores desestimuladores, enquanto que, por outro lado, o entusiasmo pela atividade desempenhada em meio à comunidade acadêmica (*status*) docente se apresenta como fator motivador, dentre outros.

A **tabela 1** demonstra como se compõe a amostra:

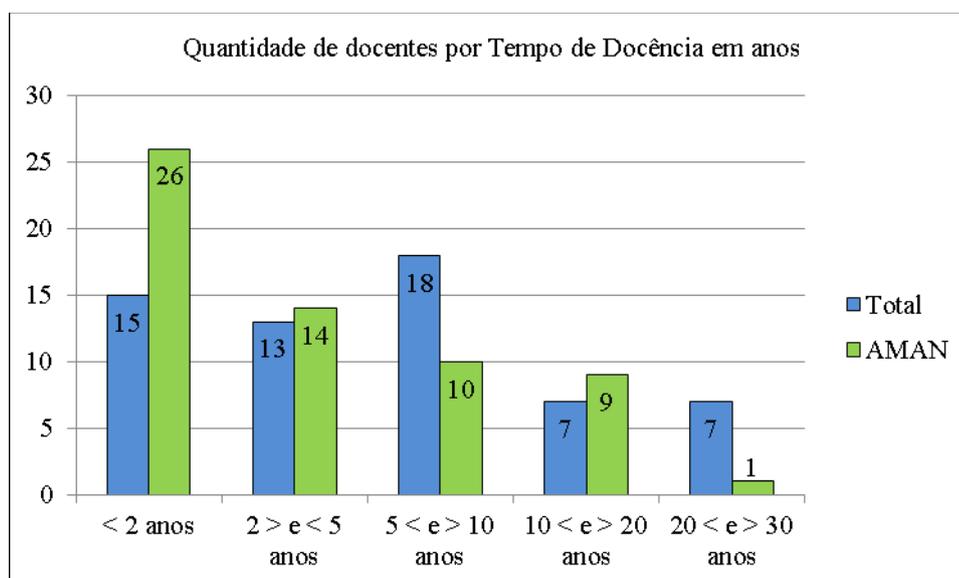
Tabela 1 – Docentes do Curso Básico por tempo de atividade na docência.

Tempo de Docência	Até 2 anos	Acima de 2 e até 5 anos	Acima de 5 e até 10 anos	Acima de 10 e até 20 anos	Acima de 20 e até 30 anos	Total
Total	15	13	18	7	7	60
Na AMAN	26	14	10	9	1	60

O tempo Total considera toda atividade desempenhada enquanto docente, em qualquer situação relativa ao ensino, e o tempo na AMAN refere-se a todo o período em que exerceu a atividade docente na Academia, até o momento da pesquisa, mesmo que não tenha ocorrido continuamente, visto que, pelas características da carreira militar, é normal a transferência para outras regiões para fins de cursos ou demais atividades específicas da profissão.

Percebe-se, conforme o **gráfico 1**, que a quantidade de docentes com experiência na atividade de ensino em até dois anos é bastante considerável, apresentando significativo aumento se passar a considerar o tempo de docência em até dois anos na AMAN.

Gráfico 1 – Quantidade de docentes por tempo de docência Total e por tempo de docência na AMAN



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

A quantidade de respondentes que se encontra compreendida acima de 2 anos e até 5 anos de atividade docente, corresponderia ao período de estabilização e consolidação pedagógica (HUBERMAN, 1992), no qual o docente passa a se sentir mais seguro e confiante

no exercício das suas atividades, com mais liberdade de ação e um sentimento de “competência” pedagógica crescente.

Os dois próximos grupos de docentes (acima de 5 e até 10 anos, e acima de 10 e até 20 anos) estariam, segundo Huberman (1992), ingressando na fase de “diversificação” e “ativismo”, onde o docente se põe a inovar, fugindo da “rigidez pedagógica” e se permitindo experimentar novas propostas de ensino. Mas também é nessa fase em que surgem os sentimentos de rotina e “crise” existencial devido aos questionamentos e frustrações encontradas no exercício da docência.

Por último, tem-se o grupo composto por docentes com tempo de docência acima de 20 e até 30 anos, os quais se enquadrariam na fase da “serenidade”, “distanciamento afetivo” e do “conservantismo”, onde a aceitação pessoal e conformidade profissional independe do olhar avaliativo dos demais integrantes da comunidade docente (diretores, colegas e alunos). Tal indiferença reflete diretamente no nível de “investimento” nas suas atribuições, tornando-se, inclusive, mais tolerantes e mais espontâneo em sala de aula (HUBERMAN, 1992).

Essas informações serviram por ocasião das análises das respostas coletadas, tendo em vista o conhecimento específico das disciplinas em seu contexto de aplicação, das quais buscou-se a percepção de saberes dos quais se valem para o exercício da função. Saberes que, como aponta Tardif (2013, p. 212), provém de diversas fontes tais como “formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.”, e que será demonstrado por ocasião das constatações com base nos núcleos de significação constituídos.

Desses 60 docentes, 56 trabalham em regime de dedicação exclusiva, ou seja, exercem a atividade docente apenas na AMAN, o que leva a crer que esses profissionais estarão voltados para uma prática mais direcionada ao público para o qual se destina, corroborando com Zabala (2002, p. 100) ao se referir que o “aprender de forma compreensiva exige um trabalho mais intenso e complexo [por parte do docente], tanto na maneira de ensinar quanto nas atividades de aprendizagem”.

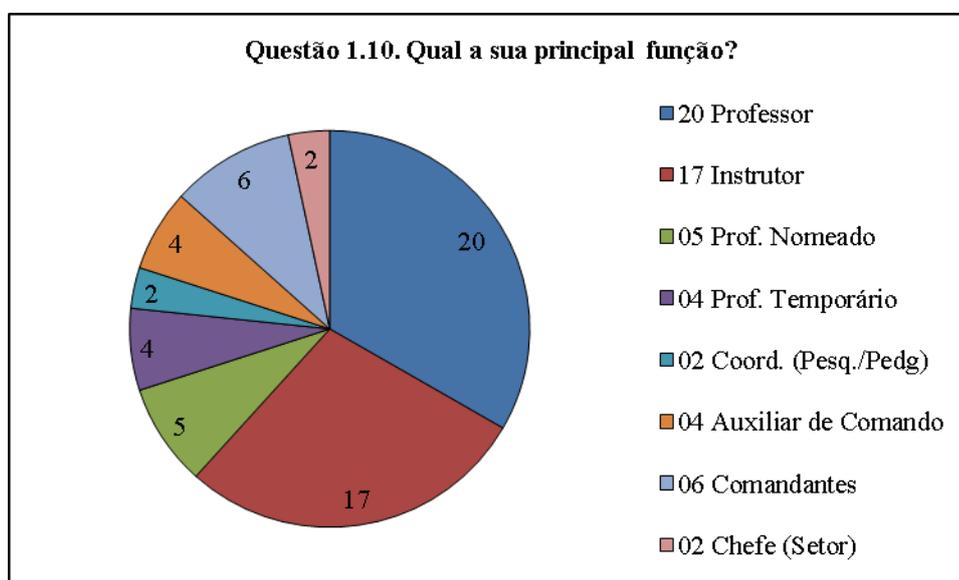
Porém, a pesquisa demonstrou ainda que o fato de serem docentes exclusivos de uma instituição de ensino não os faz sentir-se como tal, conforme ilustra o **gráfico 2**, tendo em vista diversas outras funções e atividades por eles desempenhadas ao longo do ano letivo.

Conforme apontam Vaillant e Marcelo (2012, p. 16) “o papel do docente se transformou porque este se vê obrigado a assumir um maior acúmulo de responsabilidades, assim como pelo aumento das exigências às quais se encontra submetido”, sendo que essas atividades, associadas

às cargas horárias disciplinares e ao número de discentes para os quais lecionam, tendem a se constituir como fator limitador para o desenvolvimento profissional desses docentes, visto que “a quantidade de conteúdo que se pretende ensinar em um determinado período de tempo, com uma acumulação insensata, está acima da possibilidade real de que sejam aprendidos em profundidade” (ZABALA, 2002, p. 100), correndo-se o risco de recair num ensino voltado para o formato propedêutico e mecanicista, promovendo nos discentes uma aprendizagem voltada ao fim exclusivo do “passar de ano”.

Sobre essas percepções, o presente trabalho irá retornar, mais especificamente, por ocasião da análise do núcleo de significação em 4.2.5 - O “ser” docente na AMAN - atribuições e desembarços.

Gráfico 2 – Sumário das respostas à questão 1.10



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

As diferentes origens formativas dos docentes da AMAN, conforme apontam Almeida, Duarte e Oliveira (2018), presumem uma diversidade de concepções e posturas em relação às práticas educativas. Os atores educacionais, conforme são denominados, são sujeitos com trajetórias de formações e carreiras diversificadas, dentre os quais são citados os graduados pela própria Academia Militar, bacharéis em Ciências Militares; professores do Quadro de Engenheiros Militares (QEM), formados pelo Instituto Militar de Engenharia (IME); professores do Quadro Complementar de Oficiais (QCO), que são oriundos da Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx); professores que são Oficiais Técnicos Temporários (OTT), os quais são contratados por um período para a atividade específica da docência; além destes, há também alguns docentes civis concursados ou contratados (ALMEIDA; DUARTE; OLIVEIRA, 2018).

Diante dessas diferentes origens formativas do universo pesquisado, percebe-se outro fator limitador, visto que a atividade para os quais os discentes serão formados exige um conhecimento vivenciado específico por parte dos docentes, para que estes possam se valer de uma abordagem contextualizada e significativa dos conteúdos e assuntos trabalhados junto àqueles, em atenção ao que foi visto nas considerações acerca do ensino orientado para o desenvolvimento de competências que regula as práticas educativas na AMAN.

A Tabela 2 retrata o universo investigado, apontando suas origens formativas (primeira graduação), a principal graduação e a representatividade dos apontamentos pelo grau de importância no preparo frente ao trato com os conteúdos atitudinais a serem desenvolvidos em suas práticas educativas.

Tabela 2 – Cursos de formação e percepção acerca do preparo quanto ao conteúdo atitudinal

Origem Formativa	Graduação Inicial	Principal graduação	Qual curso e/ou capacitação, no seu entendimento, lhe ofereceu melhores condições para lidar com a avaliação e o desenvolvimento ATITUDINAL do Cadete?
AMAN	46	45	AMAN (33); Cursos Operacionais (5); Cursos de Ensino (4); Pós (2); ESTAP (2); Experiências (2);
Pública	9	10	Formação (5); Cursos de Ensino (2); ESTAP (1); não possui (2); AMAN (1)
Particular	5	5	Formação (2); experiências (1); não possui (2)

Pode-se verificar que para aqueles 46 com formação inicial na AMAN, 45 consideram como sendo esta a sua principal graduação. Dentre estes 45, 33 apontaram a AMAN como fonte de conhecimento na lida frente aos conteúdos atitudinais.

O docente D36, apesar de ter como formação inicial o curso da AMAN, apontou como sendo a principal graduação aquela feita em instituição de ensino pública. D36, além de formado pela AMAN, possui curso de Aperfeiçoamento de Oficiais; Licenciatura em disciplina para a qual leciona (na área de exatas); pós-graduação lato sensu em metodologia do ensino superior; e Mestrado Stricto Sensu na mesma área da licenciatura. Quando questionado sobre qual curso teria lhe oferecido melhores condições para lidar com a avaliação e o desenvolvimento atitudinal do cadete, respondeu ser a AMAN.

Esse apontamento feito por D36, juntamente com o fato de outros docentes, com formação inicial em outras instituições de ensino (2 com formação em instituição pública e 2 em instituição particular), terem apontado não possuírem preparo para lidar com a avaliação e o desenvolvimento atitudinal de seus discentes, reforça o aspecto citado por Zabala e Arnau (2010), onde a formação tende a valorizar os conteúdos de aprendizagem tidos como factuais,

conceituais e procedimentais, deixando em segundo plano os conteúdos atitudinais. Noutras palavras, tratam de valorizar o “saber fazer” e o “saber conhecer” em detrimento do “saber conviver” e do “saber ser”, apontado por Delors (1998).

Essa e outras possíveis deficiências passam a ser compensadas através dos ciclos de formação continuada docente promovidos na própria instituição, ou por ela incentivadas, conforme verificado por Almeida, Duarte e Oliveira (2018). Os autores verificaram que as propostas centradas na formação continuada dos docentes estão pautadas por projetos institucionais, tais como o Projeto de Metodologias Ativas de Aprendizagem; Projeto Acolhimento; e Estágio de Atualização Pedagógica (ESTAP).

Percebe-se que a AMAN se constitui numa das fontes de aperfeiçoamento profissional e que leva em consideração “diversos aspectos fundamentais, como, por exemplo, a definição de ações formativas voltadas ao fortalecimento do profissionalismo docente e centradas nas questões da prática cotidiana” (ALMEIDA; DUARTE; OLIVEIRA, 2018, p. 6).

Os ciclos de formação continuada, instituídos pela AMAN, se configuram em significativa fonte de saberes aos seus docentes. Tal constatação será melhor evidenciada por ocasião da análise do núcleo de significação “Preparo profissional inicial e continuado, do docente, na lida do processo de ensino junto aos discentes”.

4.1.2 Referencial teórico investigado

A compreensão acerca da temática investigativa deste trabalho foi possibilitada através da revisão da literatura bem como da análise de documentos que regulam as práticas educativas na AMAN.

Na revisão da literatura, feita acerca do tema, contactou-se que vários autores apontam para questões favoráveis na formação da personalidade e do caráter do cidadão, dentre as quais destacam-se: o exemplo por parte dos docentes durante todo o processo formativo; o contexto de trabalho onde ocorre a aprendizagem; a relevância e significância do aprendizado para a vida profissional futura do discente, dentre outros mais.

Constatou-se, também, por ocasião da análise documental feita, que a AMAN adota uma normatização visando proporcionar, tanto no docente quanto no discente, um desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos atitudinais a partir de atividades estabelecidas (planejadas), que buscam, na reflexão sobre estas atividades realizadas, a correção dos rumos propostos por parte dos docentes, e a internalização e aprendizagem de tais conteúdos atitudinais por parte dos discentes.

O Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Área Atitudinal (P4A) é uma ferramenta que evidencia bem essa proposta ao permitir que os discentes, ao término de uma determinada atividade, possa fazer uma avaliação dos aspectos atitudinais, propostos pelo docente, dos demais companheiros, bem como de si mesmo. Após, este discente receberá uma devolutiva com a avaliação feita pelo docente que conduziu a atividade, bem como terá uma percepção de como foi avaliado pelos demais companheiros de atividade, possibilitando-lhe uma autocrítica e correções que se façam necessárias.

Tal proposta ganha reforço na fala de Zabala (2002) quando afirma que o processo de aprendizagem, apesar de contar com o auxílio dos docentes, dos demais discentes, do material e recursos didáticos empregados, não poderá ser substituído pela reflexão sobre si mesmo. O autor destaca ainda que os conteúdos atitudinais devem ser mapeados de forma sistemática, observando-se as diversas opiniões e atuações, por parte dos discentes, dentro e fora da aula (ZABALA, 1998).

Quando o discente, diante de um conflito cognitivo, percebe que não está correspondendo com as expectativas, buscará seu reequilíbrio para atender às necessidades para as quais se propõe, exigindo-lhe refletir sobre suas ações e permitindo-lhe o enriquecimento.

Tais atividades fomentam a tomada de decisões sobre as aprendizagens que é necessário realizar, levando-se em conta o ponto pessoal de partida, possibilitam por sobre a mesa as habilidades que utilizarão ou de que necessitarão, orientam seu pensamento por meio da interrogação e da formulação de pressupostos, exigindo explicações sobre seu próprio processo e o processo a partir do qual chegam ao conhecimento, empregando a linguagem para a generalização de diferentes situações e contextos e para a reconceitualização da experiência vividas (ZABALA, 2002, p. 114).

Assim, por ocasião das devolutivas, os docentes da AMAN estarão oferecendo, aos seus discentes, uma oportunidade de autoconhecimento e reflexão sobre si mesmo, pois que essa visão passa a ser “elaborada a partir da interiorização das atitudes e percepções que esses ‘outros’ têm sobre ele, criando um conjunto de atitudes pessoais em relação a si mesmo” (ZABALA, 2002, p. 119).

Tal proposta também se fez perceber através do emprego do Sistema de Observação do Cadete (SOC), o qual constitui-se de uma planilha eletrônica alimentada por diversas observações feitas ao longo das diferentes atividades diárias, que são registradas nas Fichas de Registro para Acompanhamento do Discente (FRAD). Esses registros podem ser feitos por qualquer agente da comunidade acadêmica, e não apenas pelos docentes, sendo positivos ou negativos e até mesmo neutro, caracterizando a fala de Zabala (2010), ao considerar que as atividades de ensino destes conteúdos são “muito mais complexas que as dos outros tipos de conteúdo” (op. cit., p.83), exigindo uma participação da comunidade escolar, pois “é preciso

prestar atenção a muitos dos aspectos que não se incluem de maneira manifesta nas unidades didáticas e que se referem aos aspectos organizativos e participativos” dentro do ambiente escolar (ZABALA, 2010, p. 83-84).

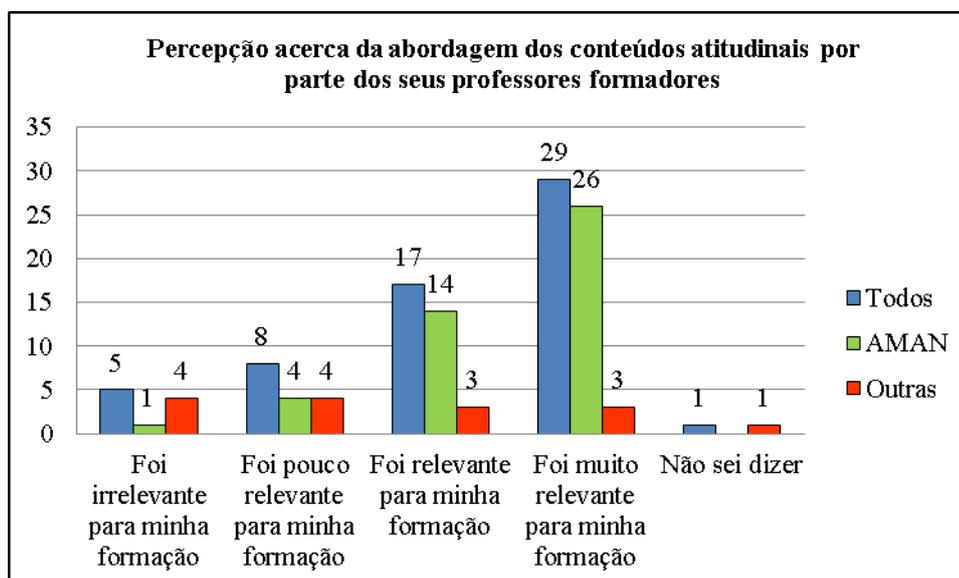
Outras formas de avaliações instituídas através das normas de ensino, verificadas ao longo dessa pesquisa, também contribuem para uma formação mais completa e integral, tais como as Avaliações Diagnósticas e Avaliações Formativas previstas nas NAA. No entanto, ao serem questionados sobre os tipos e quantidades de avaliações que se fazem valer no processo de ensino e de aprendizagem junto aos seus discentes, apenas 14 docentes citaram àquelas de natureza diagnóstica ou formativa, prevalecendo as avaliações tidas como tradicionais (somativas) que se caracterizam por apresentar um resultado numérico, quantificando o rendimento do discente.

Tal resultado tende a refletir uma avaliação sob uma perspectiva uniformizadora e seletiva, onde “o que interessa são determinados resultados em conformidade com certos níveis predeterminados” (ZABALA, 1998, p. 199).

Essa característica apresentada no processo avaliativo pode ser um reflexo do processo formativo pelos quais passaram, enquanto discente, durante sua formação como profissionais do ensino, visto que tendem a repetir as práticas educativas de seus professores formadores (TARDIF, 2013).

Verificou-se que, do universo investigado, ao serem questionados sobre “Como o Sr./a Sr.^a percebeu, ao longo da sua formação, a abordagem dos conteúdos atitudinais por parte dos seus professores?”, obteve-se as seguintes respostas apresentadas no **gráfico 3**:

Gráfico 3 – Sumário das respostas à questão 2.5



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Nota-se que, para cerca de 14 docentes, o conteúdo atitudinal não foi percebido durante sua trajetória formativa. Desses 14, cinco tiveram sua formação superior na AMAN enquanto que nove são oriundos de outras instituições formativas, o que pode ser resultado de um ensino com características propedêuticas e centrado no “saber fazer” e “saber conhecer”.

Em contrapartida, 46 consideraram que o conteúdo atitudinal foi relevante ou muito relevante durante a trajetória formativa. Desses 46, 40 tiveram a formação na AMAN e seis foram formados em outras instituições de ensino superior.

Apesar desses cinco docentes formados na AMAN terem apontado que não perceberam as abordagens acerca do conteúdo atitudinal durante sua trajetória formativa, verificou-se que, para os docentes com formação na própria instituição, essa relevância se mostra bem caracterizada ante aos demais.

Observou-se que para 46 respondentes a AMAN é tida como sendo a principal graduação e que dentre estes, 41 possuem outros cursos voltados para a sua área de ensino (graduação, especialização, pós-graduação, licenciatura, mestrado etc). Ao serem questionados sobre qual curso e/ou capacitação havia lhes oferecido melhores condições para lidar com a avaliação e o desenvolvimento atitudinal do Cadete (questão 2.8 do formulário), 32 apontaram a AMAN enquanto 12 citaram outros cursos. Um não respondeu e outro citou que “Todos. Quanto mais conhecimento, melhor preparação se tem” (D53).

Tal representatividade, dentro do universo pesquisado, configurando a AMAN como fonte de saberes em relação ao trato acerca dos conteúdos atitudinais, se fez perceber, também, dentre àqueles que citaram como sua principal graduação, outras instituições, mas que ao serem questionados no mesmo item 2.8 do formulário, responderam como sendo a AMAN sua principal fonte de preparo, seja durante o período de formação, como por exemplo D36, ou nas formações continuadas proporcionadas pela instituição.

D36 apontou como principal formação o curso de licenciatura feito em instituição pública, mesmo tendo cursado a AMAN e a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais ou tendo feito pós-graduação em metodologia do ensino superior e mestrado stricto sensu na sua área. Mas ao ser questionado sobre as suas fontes de conhecimento para lidar frente aos conteúdos atitudinais, respondeu que:

O curso da Academia Militar das Agulhas Negras. O curso é voltado para formar os oficiais de carreira do Exército Brasileiro. O que foi ensinado visava não somente atingir conteúdos procedimentais (com o aprendizado dos respectivos conteúdos factuais e conceituais), mas atingir os conteúdos atitudinais. Isso, a meu ver é óbvio, pois sempre se enfatizava o que se esperava do futuro oficial. Conduzir homens com dignidade, respeito, firmeza; realizar as suas tarefas sendo um exemplo de dedicação; tratar a todos com respeito; desempenhar as funções com seriedade e responsabilidade. Assim, quando trabalhamos com os cadetes procuramos mostrar

um alcance do conteúdo que transcenda o simples conhecimento, ou seja que ele entenda que o procedimento adequado implica não só a pura questão do conhecimento em si, mas questões éticas, morais, humanitárias (D36).

Já D40, que apontou como sua principal formação o curso de graduação em ciências econômicas, realizado em instituição de ensino pública, citou, mesmo tendo concluído um mestrado na área, como sendo principal fonte de saberes profissionais para lidar com o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais os “*cursos desenvolvidos na própria Instituição – AMAN*” (D40).

Supõe-se que, para os docentes com formação acadêmica feita na própria instituição, o fato de terem a mesma origem formativa, bem como já terem experienciado funções semelhantes para as quais os seus discentes irão vivenciar após formados, se constitua em fator motivacional e ao mesmo tempo facilitador no trato com os conteúdos atitudinais de aprendizagem.

Para aqueles cuja formação foi tida fora da instituição, os cursos de formação continuada tendem a se constituir em fonte relevante de saberes acerca dos conteúdos atitudinais. Tal constatação poderá servir para subsidiar futuras ações de conscientização, junto aos demais docentes com outras formações, por ocasião dos ciclos de formação continuada desenvolvidos pela própria instituição, conforme será proposto mais adiante.

4.2 Análise dos núcleos de significação

Ao proceder à análise das significações atribuídas, pelos docentes participantes da pesquisa, ao conteúdo atitudinal desenvolvido e avaliado junto aos discentes, pode-se constatar algumas concepções relevantes para o processo de ensino por eles conduzidos na AMAN.

Serão apresentadas as análises dos núcleos de significação construídos com base no instrumento de pesquisa, de forma que se faça perceber as zonas de sentido por eles atribuídas.

4.2.1 Experiências vivenciadas acerca do conteúdo atitudinal ao longo da trajetória formativa.

Esse núcleo traz à tona a valoração do conteúdo atitudinal para a trajetória formativa, bem como a percepção de como se processou o desenvolvimento e/ou a avaliação desses conteúdos de aprendizagem.

Esse núcleo traduzirá o entendimento acerca da importância vivenciada pelos participantes da pesquisa, visto que, normalmente, o docente tende a reproduzir as práticas de seus professores formadores (TARDIF, 2013).

A pesquisa apontou que cerca de 16 participantes não perceberam ou não souberam descrever como se deu o desenvolvimento atitudinal ao longo do processo de ensino e de aprendizagem pelo qual passaram. Esse número cresce para 20 participantes quando se refere à percepção acerca da avaliação vivenciada durante essa fase, demonstrando que a avaliação se limitava aos aspectos do “conhecimento” das coisas (dos fatos, conceitos e princípios).

Percebe-se, tal fato acima apontado, nas respostas apresentada pelos docentes a seguir, ao se referirem sobre suas vivências escolares durante a trajetória formativa:

Percebi (apenas) o desenvolvimento da parte cognitiva (D16);

Não percebi uma abordagem muito clara quanto ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos atitudinais (D42);

Com relação à avaliação desses conteúdos, não vi muita aplicação (D9);

Os conteúdos atitudinais não foram relevantes ao longo do meu processo de ensino (D17);

De maneira muito superficial ou quase nula (D54).

O fato de alguns participantes não perceberem nenhuma ação deliberada, ao longo de sua escolarização, que tivesse como intenção o desenvolvimento e/ou a avaliação dos conteúdos atitudinais, pode refletir um ensino pautado apenas na valoração de componentes conceituais e/ou procedimentais. Zabala (2010) firma que a aprendizagem de uma competência significa um maior grau de relevância e funcionalidade, distanciando-se do que seria uma aprendizagem mecânica, exigindo, por parte de quem a realiza, o sentimento de ter desenvolvido “tanto a própria competência quanto seus componentes procedimentais, **atitudinais** e conceituais” (op. cit., p. 12, grifo nosso).

A falta de clareza nos processos de ensino e de aprendizagem, em relação ao desenvolvimento e avaliação atitudinal, pelos quais passaram ao longo de suas trajetórias, poderá contribuir para uma possível insegurança por ocasião dessa necessidade, ora imposta, em se estabelecer um procedimento formativo e avaliativo desses conteúdos, junto aos seus discentes. Essa percepção será melhor abordada em 4.2.3.

Em contrapartida, os demais docentes participantes apresentaram outras percepções que julgam terem contribuído para o próprio desenvolvimento atitudinal, conforme pode-se observar a seguir:

*Aproveitando assunto da disciplina em questão, abordava-se assuntos da área atitudinal, para **contextualizar o conteúdo da disciplina à vida prática do oficial e, também, para trabalhar os aspectos atitudinais desejados** (D5, grifo nosso);*

Por meio dos exemplos de vida e experiências compartilhadas dentro do contexto do ensino conceitual (D43);

Verifica-se que nos dois casos, a contextualização foi tida como suporte para o desenvolvimento dos conteúdos de aprendizagem atitudinais, conforme destaca Zabala (2002) ao propor a organização dos conteúdos de aprendizagem sob um enfoque globalizador, por parte dos docentes, em suas disciplinas.

Segundo o autor, “a motivação para aprender está relacionada com o sentido que o estudante atribui ao conteúdo da aprendizagem e às tarefas que se deve realizar” (ZABALA, 2002, p. 120), assim como se percebe na resposta apresentada pelo participante a seguir:

*Quando os conteúdos eram apresentados de modo a que se chegasse nos procedimentos desejáveis relativamente ao que estava sendo ministrado e, concomitantemente, **mostrado a sua importância no sentido de ultrapassar o "fazer bem" ou "fazer corretamente" eu podia perceber a profundidade do que estava aprendendo. Esclarecendo a minha percepção, trata-se do entendimento das consequências dos procedimentos.** Assim, quando estudava armamento militar, por exemplo, o instrutor enfatizava que, quando futuramente na função de instrutor de soldados, eu teria que não só ensinar de modo a que ele chegasse aos procedimentos corretos para a execução do tiro, mas fazê-lo entender que, se ele se descuidasse de quaisquer desses procedimentos ele poderia causar até mesmo um acidente fatal (D36, grifo nosso).*

Ficou evidenciado ainda, o entendimento de um desenvolvimento atitudinal continuado e natural, ao longo do processo formativo por eles vivenciado. Essa característica vai ao encontro do que Zabala (2010) afirma, “visto que muitos dos valores que se pretendem ensinar se aprendem quando são vividos de maneira natural” (op. cit., p.84).

O desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais era feito no contato diário, nas formaturas na ala, no treinamento físico militar, nas instruções (D6);

O desenvolvimento dos conteúdos atitudinais foi feito de maneira natural (D25).

Outra percepção que ficou evidenciada e que também é apontada como sendo uma das características necessárias para a aprendizagem dos conteúdos atitudinais diz respeito ao exemplo demonstrado pelos docentes, servindo de modelo.

*Era feita tanto por orientações verbais quando pelo **exemplo** (D6, grifo nosso);*

*Na graduação, por se tratar de uma Licenciatura, aprendíamos sempre sobre conteúdos conceituais e procedimentais. Para o conteúdo atitudinal, havia algumas poucas aulas para tratar do assunto, porém a melhor forma de aprender sobre era em conversas informais com os professores, na troca de experiências, e **através deles mesmos com suas atitudes em sala de aula, que nos serviam como exemplo.** Muitas vezes os conteúdos se misturavam (D18, grifo nosso);*

***Principalmente, pelo exemplo** de conduta e atitudes (D21, grifo nosso);*

*O **exemplo** e a cobrança firme dos professores foram fundamentais (D32, grifo nosso).*

Conforme constatou Cunha (2008), o ser sócio-histórico, em constante desenvolvimento, aprende através das suas experiências, reproduzindo-as ou transformando-as, a partir dessa vivência, construindo o seu conhecimento.

Assim, constata-se que, diante das práticas formativas pelas quais passaram, os docentes integrantes desta pesquisa, de certa maneira, tiveram suas práticas influenciadas por essas experiências, por eles vivenciadas.

Ao serem questionados sobre a importância do conteúdo atitudinal na formação do profissional militar e se o mesmo deveria impactar na classificação entre os seus discentes, 50 docentes responderam que acreditam ser importante, porém, 4 docentes responderam que não acreditam e 3 não souberam informar sobre a importância desse conteúdo de aprendizagem para a formação do profissional, conforme transcrições a seguir:

É importante, mas não deveria valer nota, para não politizar a formação do oficial. Deveria haver apto ou inapto somente (D5, grifo nosso).

*Sim, mas deveria se dar um **peso diferenciado** para atividades do ensino **PROFISSIONAL (Parques)** e do ensino **Universitário (DIV ENS)** (D47, grifo nosso).*

*Acredito que deva ser avaliado e utilizado na classificação, entretanto **exige grande cuidado na avaliação**, por se tratar de avaliações em grande parte **subjetivas** (D58, grifo nosso).*

Destaca-se nas considerações feitas que, apesar de considerarem o conteúdo atitudinal importante, o caráter subjetivo se constitui em um fator “preocupante” no que se refere à avaliação desses conteúdos. Tal preocupação se deve, em parte, ao caráter meritocrático empregado na formação militar, crescendo de importância as ações de conscientização e preparo profissional junto aos docentes, por parte da equipe de coordenação pedagógica da AMAN, a fim de minimizar tais inseguranças no processo avaliativo.

Talvez, se os ciclos de formação continuada, desenvolvidos na AMAN, passassem a abordar com mais profundidade as normas, enfocando os tipos de avaliação atitudinal e os possíveis erros nesse processo, previstos nas normas de ensino, os docentes teriam mais segurança na hora de emitir um conceito sobre seus discentes, no que se refere ao aspecto atitudinal.

Pode-se concluir, ao longo desse núcleo de significação, que os diversos processos formativos, pelos quais os docentes participantes desta pesquisa passaram até o exercício da função, possibilitam ao leitor desta pesquisa compreender a relevância dada ao conteúdo atitudinal por eles desenvolvido e avaliado junto aos discentes.

4.2.2 Preparo profissional e continuado, do docente, na prática educativa

Em decorrência das diferentes formações pelas quais passaram e diante das exigências do ensino orientado para o desenvolvimento de competências, verificou-se que os docentes vêm buscando diferentes fontes de conhecimento para lidar com o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais junto aos seus discentes.

Dentre as “fontes de saber” que mais se destacaram, pela forma como se apresentaram durante as análises feitas, percebeu-se que a graduação, seja na própria instituição (para aqueles docentes formados na AMAN) ou em outras instituições formadoras, se caracterizou como sendo a principal responsável pelo preparo profissional frente à função, demonstrando uma constatação feita por Almeida, Duarte e Oliveira (2018, p. 4), onde, ao investigarem os diferentes processos de formação continuada destes docentes, constataram que “os docentes [...] que lecionam na AMAN, são considerados, a priori, como de bom nível de formação” dado ao processo de seleção e/ou admissão adotado pela instituição.

Assim, verifica-se através das transcrições apresentadas a seguir, o caráter formativo pelos quais passaram esses docentes.

A AMAN, pelo caráter integral e pelo alto grau de exigência desta formação (D8);

O curso da AMAN, pois já ter passado pelo curso facilita a avaliação e o planejamento do desenvolvimento atitudinal do cadete (D12);

AMAN, pois teve multitarefas na área de avaliação/desenvolvimento (D13);

Minha graduação na AMAN, em função do fato de que, ao longo dos 4 anos de formação, somos cobrados; mas também, por questões hierárquicas, também cobramos. Isto ajuda no entendimento a respeito da gama de atitudes que se desejam que o cadete atinja ao longo do período de formação (D28);

A graduação em Ciências Militares. Através de ações teóricas seguida com ações praticas (D31);

O curso da Academia Militar das Agulhas Negras. O curso é voltado para formar os oficiais de carreira do Exército Brasileiro. O que foi ensinado visava não somente atingir conteúdos procedimentais (com o aprendizado dos respectivos conteúdos factuais e conceituais), mas atingir os conteúdos atitudinais. Isso, a meu ver é óbvio, pois sempre se enfatizava o que se esperava do futuro oficial. Conduzir homens com dignidade, respeito, firmeza; realizar as suas tarefas sendo um exemplo de dedicação; tratar a todos com respeito; desempenhar as funções com seriedade e responsabilidade. Assim, quando trabalhamos com os cadetes procuramos mostrar um alcance do conteúdo que transcenda o simples conhecimento, ou seja que ele entenda que o procedimento adequado implica não só a pura questão do conhecimento em si, mas questões éticas, morais, humanitárias (D36).

Constata-se que a vivência, enquanto discente da própria instituição, foi referência para subsidiar as ações empregadas na função docente atual. De modo semelhante, também ocorreu com aqueles docentes oriundos de outras instituições de graduação, conforme a seguir:

Magistério e Graduação, pois foram os cursos que mais exploraram este conteúdo em minha formação (D15);

[...] acredito que as disciplinas de “estágios” são as que mais oferecem condições para lidar com esse tipo de avaliação (D17);

O curso que melhores condições me ofereceu para lidar com a avaliação e o desenvolvimento atitudinal do cadete, sem dúvidas, foi a Graduação. Tive a oportunidade de conhecer professores incríveis que, no dia a dia da sala de aula, me puderam passar muito sobre o assunto. Como já dito anteriormente, isso foi possível, principalmente, a partir de trocas de experiências e através do comportamento dos professores com seus alunos como modelo. Mas, em minha opinião, não há nada melhor que a experiência e vivência da situação (D18).

Destacaram-se, ainda, atividades de preparo com base em especialização na área através de cursos dentro e fora do sistema de ensino do Exército Brasileiro, tais como o Curso de Psicopedagogia de Ensino; curso do Sistema de Gestão de Pessoal; o Curso de Coordenação Pedagógica; e o Curso de Capacitação de Professores, conforme relatos a seguir:

Especialização em psicopedagogia, em função dos conhecimentos explorados nessa área (D22);

Coordenação Pedagógica porque me deu a estrutura acadêmica necessária para perceber e lidar com os supracitados conteúdos (D23);

Cursei a licenciatura plena na UFRJ, e o único curso que realizei antes do contato com o cadete foi o curso de capacitação de professores da FGV (D26).

Sentimentos de preparo com base em experiências vivenciadas ao longo da formação e da carreira também se fizeram pertinentes na justificativa pelo preparo para lidar com os conteúdos atitudinais:

*Minha formação de oficial de infantaria da AMAN me deu condições para lidar com a avaliação e o desenvolvimento atitudinal do Cadete. **As experiências vividas na tropa, como missões da Maré, Haiti e o período como Instrutor no Centro de Instrução de Guerra na Selva também contribuem.** Depois de anos vivendo na tropa enfrentando as dificuldades diárias, creio que fica mais aparente o que é importante ser desenvolvido pelo futuro oficial combatente, comandante de frações, dessa forma, **fica facilitado o que desenvolver e avaliar para desenvolver as atitudes** (D7, grifo nosso);*

Acredito que nenhum curso. Foi a vivência em sala de aula e as experiências anteriores, tanto na vida militar como em vida profissional anterior ao meu ingresso na Força, bem como a orientação dos mais antigos que me deram condições de lidar com as situações em sala de aula na AMAN (D9, grifo nosso);

*[...]Mas, em minha opinião, **não há nada melhor que a experiência e vivência da situação** (D18, grifo nosso);*

Período de Instrutor-Chefe de NPOR (D38);

A própria experiência na tropa na busca pela liderança e chefia (D60, grifo nosso).

As atividades de formação continuada feitas na própria instituição também se constituem em fontes de saberes aos docentes, conforme verificado nas falas dos docentes:

*Em se tratando da AMAN, boa parte do conteúdo atitudinal está em manuais que nos dizem sobre valores. Sendo assim, vejo como preparação fundamental a sua leitura e ademais, a **atualização frequente por meio de cursos**, leituras, conversas formais e informais, congressos, etc. sobre o assunto. Além, claro, do dia a dia em sala de aula (D18, grifo nosso);*

*A própria AMAN, muito do que aplico são lembranças da formação. Claro que outras atividades como ESTAP ajudaram a lapidar esse meu conhecimento, **dando-me algumas ferramentas a mais para trabalhar com o cadete** (D39, grifo nosso);*

Cursos desenvolvidos na própria Instituição – AMAN (D40).

Esses relatos vão ao encontro das diversas normas e legislações, apresentadas em 2.1, que regulam as práticas educativas nas escolas militares e reforçam a constatação feita por André (2015), ao citar os dados do relatório da OCDE¹⁷, o qual recomenda o apoio pedagógico aos docentes, feito através de uma equipe de coordenadores, bem como a participação em programas de formação continuada.

A percepção quanto ao apoio institucional se mostra evidente nos relatos dos seguintes docentes:

*Normalmente através das conversas com os demais professores e o **apoio da Seção Psicopedagógica** (D9);*

***Buscando** informações junto a **Seção Psicopedagógica** (D32);*

*Através de leitura, **contato direto com Seção Psicopedagógica**, observações (D56).*

Essa demonstração de busca pela ajuda especializada demonstra o grau de maturidade, profissionalismo e comprometimento para com a instituição e, principalmente, para com os discentes que serão submetidos ao processo de desenvolvimento e avaliação atitudinal, pois evidencia a humildade do profissional que está em busca do seu aperfeiçoamento sobre alguma possível deficiência em sua formação, ou até mesmo, na melhoria dos seus processos de ensino.

*Minha preparação se volta a conhecimentos técnico tendo em vista ao tipo de contato que tenho com o cadete, instrutor da Seção de Tiro. Dentro deste contexto **estou sempre preocupado em melhorar minhas técnicas de ensino e comunicação** para que consiga **através da confiança** elevar o nível da aptidão no tiro do cadete (D39, grifo nosso);*

***Aprimorar as técnicas de ensino e o conhecimento técnico para desenvolver no cadete a confiança** necessária para o tiro (D44, grifo nosso).*

Essa característica do profissional reflexivo se destacou no universo pesquisado, como se pode observar nas falas seguintes:

Buscando conhecer a cultura e as normas institucionais, o perfil do profissional que se deseja formar, o contexto sócio-cultural do discente e o meu sistema de crenças como educador (D22);

¹⁷ Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006)

Busco entender a realidade da nova formação do cadete e da geração a que ele pertence. A partir daí, busco observar que atitudes, a partir de minha experiência na carreira, são evidenciadas pelos cadetes. Quando as identifico, imediatamente estabeleço um reforço positivo para que o próprio cadete e os demais também as identifiquem (D28);

Eu procuro o exemplo que tive dos meus mestres e instrutores da Academia Militar das Agulhas Negras. Assim penso sempre como posso mostrar a importância do conteúdo ministrado de modo a fazer com que o cadete atinja uma compreensão mais dilatada do assunto, ou seja que ele tenha um alcance maior do que ele está aprendendo. Qual será a utilidade do conteúdo? Aprender o conteúdo fará diferença na sua carreira? A ideia é mostrar que ele pode usar o conteúdo como um ferramental que o habilitará a ser justo, ético, não se equivocar com colocações falaciosas, tomar decisões baseado no estudo, na razão (D36);

Refletindo em relação às técnicas e procedimentos empregadas nos anos de formação e buscando incentivar o Cadete de diversas formas (D58).

Esse profissional reflexivo também se percebe, tal como ficou evidenciado em 4.2.1, como referência aos seus discentes por ocasião das condutas adotadas durante os procedimentos de ensino:

*Uma vez que leciono direito, procuro, **através de minhas aulas, demonstrar** que os valores se dividem naqueles internos e naqueles impostos pela sociedade, que podem ser comuns ou não, contudo, devem viver harmonicamente (D23, grifo nosso);*

***Procurando sempre passar uma referência de profissionalismo e conduta** (D53, grifo nosso);*

*Através do arcabouço cognitivo aprendido na AMAN, principalmente na cadeira de Psicologia bem como **colocando em prática os valores militares e familiares** (D60, grifo nosso).*

Tal procedimento reforça a aprendizagem desses conteúdos, conforme expõe Sarabia (1998) ao afirmar que o professor é uma das principais fontes de reforços sociais, positivos e negativos, vindo a constituir-se, em certos momentos, em modelo a ser seguido pelos seus discentes.

Apesar dessa diversidade de percepções acerca do preparo profissional docente, tendo como foco o processo de ensino dos conteúdos atitudinais por eles desenvolvidos e avaliados, a pesquisa apontou que existem docentes que não se sentem preparados ou capacitados para lidar com a avaliação ou o desenvolvimento atitudinal de seus discentes.

Esses 4 profissionais, com formações diversificadas entre si, ao serem questionados sobre qual curso ou capacitação lhes ofereceu melhores condições para lidar com a avaliação e o desenvolvimento atitudinal dos cadetes, relataram que:

Não recebi curso e/ou capacitação para avaliar os cadetes (D11);

Não tenho curso e nem capacitação nesta área (D14);

Não sei responder (D29);

Não consigo associar a nenhum dos cursos (D42).

Posteriormente, ao serem questionados sobre como têm se preparado para lidar com a avaliação e o desenvolvimento atitudinal dos cadetes, obteve-se as seguintes respostas:

Não tenho me preparado (D11);

Criando atividades durante as aulas que possibilitem observar os atributos da área afetiva (D14);

Não consigo associar a nenhum dos cursos (D42).

Os casos citados poderiam refletir na fala de Vaillant (2006, apud ANDRÉ, 2015, p. 217), ao afirmar que “muitos professores estão muito mal preparados, o que requer um esforço massivo de formação em serviço” ou que “a gestão institucional e a avaliação dos docentes em geral não têm atuado como mecanismos básicos de melhoria dos sistemas educativos”. Diante dessa afirmação, buscou-se conhecer as origens e formações (inicial e continuada) destes profissionais.

Verificou-se que esses profissionais tiveram suas formações em instituições particulares ou públicas, sendo que:

D11 possui graduação (bacharelado) e especialização na mesma área; possui ainda Especialização em Docência do Ensino Superior, Mestrado em Ciência e Tecnologia, Graduação em Formação de Professores na área da qual se especializou e Doutorado em Ciência e Tecnologia;

D14 possui Licenciatura e Bacharelado na mesma área acadêmica, curso de Especialista em Prática de Ensino dentro da área e Mestrando;

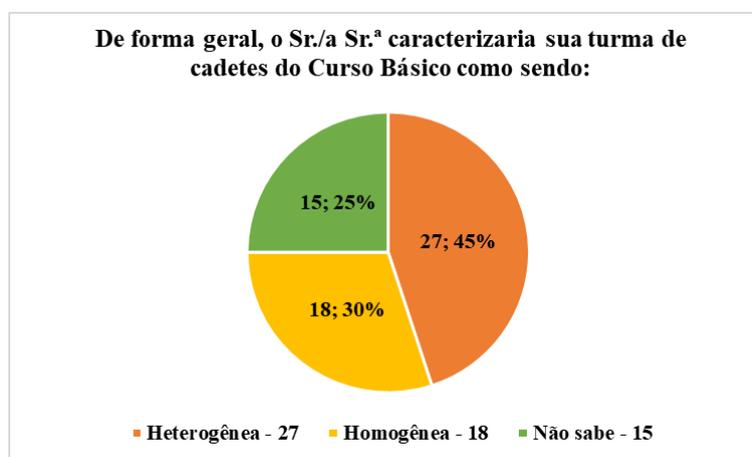
D29 se diz possuir dois cursos de especialização e um de Mestrado;

D42 possui Licenciatura e Mestrado Profissional na mesma área, tendo ainda realizado curso de especialização em instrumentalização para o ensino na área.

Diante do quadro apresentado e das declarações feitas anteriormente e que causaram estranheza por parte do processo de análise, pode-se deduzir que as respostas apresentadas tenham sua origem na dificuldade em se trabalhar com esse determinado tipo de conteúdo de aprendizagem, devido às características já mencionadas ao longo deste trabalho, constituindo-se em mecanismo de defesa por parte destes docentes, os quais também serão abordados a seguir, em 4.2.3.

Outro ponto a ser considerado é que ao serem questionados sobre como caracterizariam seus discentes, apenas 27 os consideraram heterogêneos, enquanto que 18 os consideram homogêneos e 15 não souberam responder.

Gráfico 4 – Sumário das respostas à questão 4.3



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

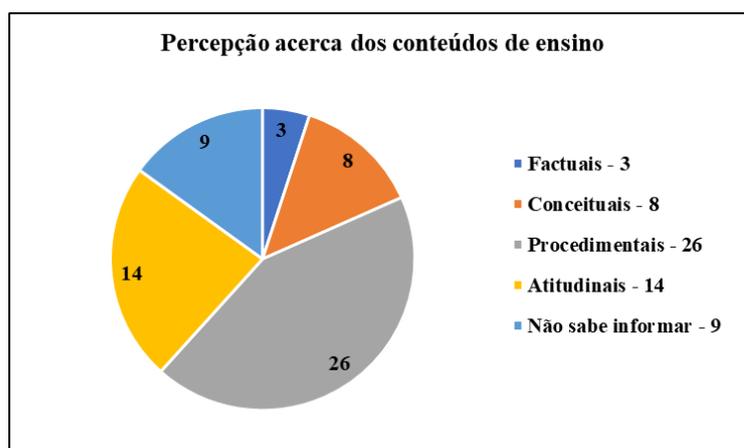
O fato de a pesquisa ter apontado esse resultado pode indicar que a maioria dos docentes não conhecem seus discentes de forma a diferenciá-los quanto ao aspecto atitudinal, pautando essa percepção pelos aspectos cognitivos apresentados durante as aulas ou até mesmo limitando-as as avaliações formais (escritas), sob uma perspectiva uniformizadora e seletiva.

Tal situação anteriormente apontada pode, ainda, decorrer das sequências didáticas utilizadas durante as aulas, as quais não preveem momentos em que os docentes possam se relacionar afetivamente com os discentes, tornando-se, em decorrência da prática educativa, difícil para que esses docentes possam traduzir os aspectos associados aos sentimentos, às avaliações próprias e dos outros, às expectativas, etc. a fim de incidir favoravelmente junto aos seus discentes (ZABALA, 1998, p. 66).

Se “[...] o conhecimento geral de aprendizagem [...] adquire características determinadas segundo as diferenças tipológicas de cada um dos diversos tipos de conteúdos” (ZABALA, 1998, p. 39), essa dificuldade encontrada em se situar os conteúdos de aprendizagem se justifica pelo fato de que o olhar sobre os mesmos não deve se dar de forma excludente, mas que se completam e permeiam durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, exigindo maior atenção, planejamento e estratégias de ensino junto aos discentes.

Quando questionados acerca de seus conteúdos de aprendizagem a serem desenvolvidos e avaliados junto aos seus discentes, apenas 14 apontaram como sendo conteúdos atitudinais, enquanto que para 26 docentes, os conteúdos são tidos como procedimentais e apenas 3 apontaram como factuais e 8 como sendo conceituais. 9 participantes não souberam informar.

Gráfico 5 – Sumário das respostas à questão 4.2



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Os gráficos 4 e 5 demonstram dois aspectos tidos importantes para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra da melhor forma possível. O primeiro diz respeito às características dos docentes. Segundo Zabala (1998), é importante que o docente faça os seguintes questionamentos: Quem são os meus alunos? O que eles sabem em relação ao que eu quero ensinar? Quais experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são os estilos de aprendizagem de cada um?

O segundo aspecto se refere aos conteúdos de aprendizagem, que exigem estratégias diferenciadas a serem empregadas segundo sua tipologia, implicando diretamente no rendimento do discente.

Esses dois aspectos carecem de maior atenção junto aos docentes da AMAN, seja nos ciclos de formação continuada a serem desenvolvidos na própria instituição, ou nas demais possibilidades já apresentadas ao longo deste trabalho.

4.2.3 Avaliação e Desenvolvimento Atitudinal - Crenças e Incertezas

Ao se tratar deste núcleo de significação, percebeu-se que os participantes possuem suas convicções acerca do desenvolvimento e da avaliação dos conteúdos atitudinais.

Ao longo dos processos de análise das diferentes respostas apresentadas, algumas incertezas se mostraram significativas ante ao trato desse tipo específico de conteúdo de aprendizagem.

Para grande parte dos docentes investigados, o conteúdo atitudinal está associado ao comportamento, à atitude e ao valor, conforme demonstrado nos relatos a seguir:

Para mim, conteúdo atitudinal envolve o comportamento, as atitudes, a moral e os valores do discente, os quais precisam ser desenvolvidos e posteriormente avaliados (D1, grifo nosso);

*O conteúdo atitudinal a ser desenvolvido na academia deve valorizar as experiências vividas pelos cadetes e somar a elas o **aprendizado de valores** e normas a fim de capacitá-los para desempenhar com competência a função que assumirão como oficiais (D15, grifo nosso);*

*Referem-se à **formação de atitudes e valores** em relação à informação recebida, visando à intervenção do cadete em sua realidade (D31, grifo nosso);*

*Algo **relacionado à atitude**, ao modo de se comportar, de agir ou de reagir à determinada situação (D38, grifo nosso);*

Sobre essa consideração, Zabala (1998) considera que o conhecimento sobre cada um destes conceitos (o que vem a ser ou o que implica) pode ser descrito através de metodologias usuais, conforme o aprendizado dos demais conteúdos de aprendizagem (factuais, conceituais ou procedimentais). No entanto, para que o conhecimento se transforme em referência de atuação “é preciso mobilizar todos os recursos relacionados com o componente afetivo” (ZABALA, 1998, p. 83).

Essa percepção quanto à necessidade da mobilização dos componentes afetivos fica evidenciada nas falas dos docentes:

*Conteúdo atitudinal a ser avaliado e desenvolvido constitui na ferramenta que os instrutores possuem **para que o instruendo não fique apenas no campo do conhecimento e das habilidades**. (D7, grifo nosso);*

*Refere-se ao alcance do conteúdo que proporcionará ao discente compreender que o que se aprende deve ser aplicado de modo ético, sério, com vistas ao benefício do grupo. Portanto **todo aprendizado deve ter como ponto de referência as atitudes**. De nada adianta saber perfeitamente o procedimento e usá-lo de modo que não se pratique a justiça, a camaradagem, o benefício da instituição, o benefício dos companheiros (D36, grifo nosso).*

O alcance na abordagem desses conteúdos, devido a sua complexidade, depende, no entanto, do planejamento feito pelos docentes, exigindo, em alguns casos, uma intervenção por parte deste durante o processo de ensino, para que sejam alcançados os propósitos educacionais.

*O conteúdo atitudinal a ser avaliado, creio eu, é o que o cadete apresenta durante o período que ele passa na Seção de Tiro, ou seja, um conjunto de ações dele que vai culminar com o bom desempenho dele na instrução. Ainda, **diversos valores devem ser apresentados durante este processo**, de forma que ele possa lograr êxito. Valores como coragem, atributos como meticulosidade e até camaradagem - este **por vezes induzido pelo instrutor**, de forma que o Cad possa auxiliar algum companheiro - **são observados durante as instruções** (D45).*

Sobre esse aspecto, Zabala (1998) entende que se devem fazer adaptações sobre o caráter dos conteúdos atitudinais às necessidades e situações reais pelas quais os discentes irão passar. Recomenda, ainda, tomar como fio condutor para o trabalho desses conteúdos, as situações reais conhecidas, valendo-se dos conflitos possíveis existentes, bem como fomentar

a reflexão crítica sobre os diferentes procedimentos adotados, estimulando a “autonomia moral”.

Destaca-se, nesse aspecto, as considerações, sobre o como proceder para o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, feitas pelos docentes da pesquisa:

É a inclusão de dificuldades e situações problemas, para que o cadete possa desenvolver e praticar suas atitudes diante dos obstáculos apresentados. A profissão militar, principalmente os comandantes, exige que mesmo diante de dificuldades e obstáculos, como por exemplo um conflito armado (um caso extremo), o militar esteja em plenas condições de exercer sua atividade, portanto é preciso que ele tenha sido preparado e testado, por meio de práticas e treinamentos realizados com a utilização da máxima imitação do combate (em casos extremos) e a utilização de situações difíceis similares a que encontrará em suas missões e rotina [...] Por meio de atividades práticas com a utilização de situações problemas e imposição de dificuldades, onde o instruendo não utilize somente seu conhecimento e habilidades, mas também a atitude (D7, grifo nosso);

Destinar mais tempos livres talvez permitisse um maior desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. Como as atividades são muito conduzidas e bastante centralizadas, há um ganho no desempenho mas, a meu ver, uma perda nas atitudes ligadas ao amadurecimento dos jovens (D8, grifo nosso);

Durante os exemplos trazidos em sala e a contextualização com os casos esquemáticos das avaliações (D30);

Mostrando a correlação entre o conteúdo aprendido e os benefícios, aplicações, utilidades de tal conteúdo. A partir daí procurar, através de situações-problema, explorar que atitudes poderiam ser as mais apropriadas (com o uso do que foi aprendido) de modo que fique caracterizado o bom uso (de acordo com os valores, regulamentos, normas) do que foi ensinado (D36, grifo nosso);

Atividades em que os cadetes devam evidenciar as atitudes julgadas necessárias ao futuro oficial do exército brasileiro. Que eles sejam avaliados, vertical e lateralmente. Com base nessas observações dar o retorno ao cadete para que haja uma correção das atitudes que não sejam satisfatórias (D42, grifo nosso);

cobrança rígida das normas e condutas, exercícios e tarefas difíceis (Estágios da SIEsp, EDL) e execução de atividades que desenvolvam maior agressividade e combatividade (Ex: Lutas) (D48);

O conteúdo atitudinal deve ser desenvolvido através das atividades que lhe exigem, por meio de situações específicas impostas ao cadete, sendo que estas situações cobram dos cadetes a utilização dos conteúdos atitudinais, o que faz com que eles sejam desenvolvidos em todos os cadetes, de forma a moldar o perfil do líder militar (D55, grifo nosso);

Através de problemas militares simulados, através da observação da conduta dos discentes, através de orientações aos discentes e também de transmissão da vivência dos docentes e suas experiências ao longo de sua carreira. Observação contínua dos docentes e da avaliação lateral muito importante também (D57, grifo nosso).

Constata-se nas propostas apresentadas, coerência com os pressupostos apresentados por Antoni Zabala (1998), quanto ao ensino dos conteúdos atitudinais. Seguindo a análise com foco nas propostas desse autor, em se tratando das articulações no processo formativo, onde os conteúdos atitudinais devem ser vivenciados pelos discentes em um ambiente no qual as

relações estabelecidas devam apresentar um clima de relacionamento adequado entre docentes e discentes e entre os próprios discentes, a pesquisa constatou as seguintes considerações feitas:

O conteúdo atitudinal deve ser desenvolvido por meio de atividades que promovam a interação entre os cadetes. E deve ser avaliado por meio da observação constante e de uma autoavaliação (D15, grifo nosso);

Ao longo do processo de formação. Nas atividades de instrução e na convivência com os outros cadetes (D19, grifo nosso);

O conteúdo atitudinal é o comportamento do aluno diante das propostas apresentadas pelo professor e pelos seus colegas: como o aluno reage ao se deparar com opiniões e pontos de vista diferente dos seus; como se apresenta ao se tornar o centro das atenções numa apresentação de trabalho diante da turma; como lida com a correção, etc. O conteúdo atitudinal é desenvolvido através das diversas tarefas propostas pelo professor e será avaliado pela observação de como o cadete reage e atua nestas atividades: se ele se dedica na realização da tarefa, se há cooperação entre os pares; se há iniciativa em apresentar resultados, etc (D25, grifo nosso);

De modo contínuo e atentando, por vezes, para as particularidades. Visando ora o coletivo, ora o individual, dependendo das circunstâncias e objetivos de cada atividade. Valorizando-se e intensificando-se para isso, as atividades práticas que objetivem o desenvolvimento dessas competências fundamentais ao futuro líder militar (D51, grifo nosso);

As diversas proposições, apresentadas pelos docentes participantes da pesquisa, assumem um caráter sinérgico com as que foram objeto de estudo por ocasião da revisão da literatura e da análise feita sobre as documentações de ensino adotadas na AMAN.

Ainda assim, existem situações que divergem do que fora apresentado e que, apesar de se constituírem em menor número de participantes, se fazem importantes tendo em vista que, em média, cada docente destes poderá lecionar para, em média, cerca de 90 discentes.

Situações extremas como aquelas apresentadas anteriormente em 4.2.2, na qual os docentes não se sentem preparados e nem tampouco buscam o preparo frente ao desafio em lidar com tais conteúdos de aprendizagem, podem ser explicadas pela falta de vivência profissional para a qual seus discentes serão formados, visto que todos, naquela situação, tiveram suas trajetórias formativas oriundas do meio civil e não experienciaram os desafios profissionais de um jovem oficial do Exército Brasileiro.

Mas mesmo entre aqueles com formação profissional inicial militar, existem incertezas quanto à avaliação de tais conteúdos:

Desenvolvido, sim. Avaliado, não tenho certeza (D9, grifo nosso);

Não sei (D24);

O conteúdo atitudinal pode ser desenvolvido por meio da correta orientação dos professores e instrutores, de maneira que os valores de interesse da Instituição sejam repassados aos cadetes. O conteúdo atitudinal não deve ser avaliado dado seu caráter subjetivo (D26, grifo nosso);

Não sei dizer (D33);

Não tenho uma sugestão (D39);

Deve ser um assunto muito pesquisa para depois ser implementado (D40);

Desenvolvimento acredito que esteja em um nível de excelência. Quanto a avaliação, deve-se desenvolver algo para que seja algo justo e fidedigno (D45).

Verifica-se nos relatos acima que a avaliação, por envolver o caráter subjetivo por parte de quem avalia, assim como requer um procedimento mais direcionado para cada tipo de conteúdo de aprendizagem levando-se em consideração as características de cada discente, deixa um sentimento de dúvidas e incertezas junto aos docentes.

Tal sentimento se deve, em parte, ao processo classificatório adotado por ocasião das avaliações e que passaram a influenciar diretamente os resultados no processo meritocrático. Na resposta apresentada a seguir, pode-se constatar essa ressalva:

*Como o pesquisador deve saber, certas práticas pedagógicas inquestionavelmente valiosas em qualquer ambiente escolar, as quais foram exploradas ao longo dessa pesquisa, são por vezes impactadas na AMAN pelos reflexos de um paradigma institucional: a **classificação**. Embora esse aspecto não tenha sido considerado em nenhum questionamento, provavelmente por não ser escopo dessa pesquisa, julgo que ele não possa ser desconsiderado quando da interpretação dos resultados, **uma vez que a classificação afeta (e muitas vezes dita) o pensar e o fazer pedagógico na AMAN** (D48, grifo nosso).*

A fala desse docente passa a ser reforçada pela que se segue:

*Ainda que seja favorável e até mesmo defensor da igualdade na transmissão de conceitos e na confecção de avaliações, por parte dos docentes, pela própria **natureza classificatória que perpassa toda a AMAN e o próprio Exército** e pelo conceito de **meritocracia** que é meta e aludida característica da Instituição, é impossível que não se apresente diferenças entre as turmas de aula na aquisição de conteúdos atitudinais (D10, grifo nosso).*

E continuando suas considerações, o próprio docente já aponta uma provável justificativa para a minimização dessas possíveis distorções ao citar que:

*Essa diferença, todavia, se apresenta como tão somente um **fenômeno pontual** que quando visto **sob a ótica da formação integral** (cinco anos) **deixa de existir**. Evidentemente essa afirmação – a de que as diferenças serão inexistentes ao fim do processo – somente apresenta guarida se a Instituição – e todos seus componentes – mantém fortes laços com os valores que dizem apregoar. Por exemplo: é possível que por razões de distribuição de professores, uma turma do primeiro ano seja exposta a um professor cuja experiência profissional e de vida permita que certo conteúdo atitudinal seja repassado o que não ocorre com outra turma, cujo docente é outro com distinta formação e, por conseguinte, vivência... essa diferença, verificada sob a ótica do “primeiro semestre do primeiro ano da AMAN”, por exemplo, pode ser observada, entretanto, até o fim do período de formação, **inúmeras outras oportunidades serão apresentadas aos cadetes, de tal forma que eventuais lacunas deixem de existir** (D10, grifo nosso).*

Essas “lacunas”, apontadas pelo docente, serão suprimidas se considerar as propostas apresentadas pelo Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Área Atitudinal (P4A) entre outros que se propõem a sistematizar e dinamizar o processo de desenvolvimento e avaliação desses conteúdos de aprendizagem. Uma formação continuada junto aos docentes, tendo como foco o conteúdo atitudinal, poderá trazer um sentimento de maior segurança sobre o tema, dirimindo as dúvidas e incertezas existentes.

Diante do que se apresentou até aqui, cresce de importância a percepção das concepções metodológicas empregadas pelos docentes, as quais serão tratadas a seguir.

4.2.4 Concepções metodológicas no desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais

Cada docente se constitui em um ator que irá adotar uma metodologia específica para o processo de ensino junto aos seus discentes. Dependendo das suas escolhas, que podem decorrer do gosto ou da facilidade no trato e abordagem de determinado conteúdo de aprendizagem, correrá o risco em se proporcionar maior ou menor dificuldade aos seus discentes.

Entender como se dá essa escolha, possibilita estabelecer os princípios que fundamentam tais práticas, favorecendo uma proposta de formação continuada junto aos mesmos, seja por parte das ações institucionais, seja pela própria reflexão acerca dessas práticas.

Constatou-se que alguns docentes, em se tratando de conteúdos atitudinais, adotam o emprego de situações problema em suas abordagens, assim como empregam técnicas de trabalho em grupo junto aos seus discentes.

Por meio de trabalho em grupo (D2);

O conteúdo atitudinal deve ser desenvolvido por meio de atividades que promovam a interação entre os cadetes (D15);

*Por meio de atividades práticas com a utilização de **situações problemas e imposição de dificuldades**, onde o instruendo não utilize somente seu conhecimento e habilidades, mas também a atitude (D7, grifo nosso).*

Outra característica relevante, nesse aspecto, diz respeito ao sentimento de significância sobre o aprendizado de determinado conteúdo, para a vida profissional do discente.

*Mostrando a **correlação entre o conteúdo aprendido e os benefícios, aplicações, utilidades de tal conteúdo**. A partir daí procurar, através de **situações-problema**, explorar que atitudes poderiam ser as mais apropriadas (com o uso do que foi aprendido) de modo que fique **caracterizado o bom uso** (de acordo com os valores, regulamentos, normas) do que foi ensinado (D36, grifo nosso).*

Também se observa uma prática integrada e complementar, nesse aspecto do desenvolvimento e avaliação atitudinal, demonstrando uma consciência da necessidade de se

ouvir e falar com os demais, a fim de se obter uma melhor compreensão de cada discente, inclusive, considerando-se o que o próprio discente se percebe sobre esses aspectos e dando-lhe o retorno a fim de permitir que o mesmo possa ajustar possíveis falhas.

*Penso que em diversos momentos da formação do Cadete o conteúdo atitudinal é muito bem desenvolvido, seja nas aulas ou instruções, bem como extensivamente medidas por meio de **avaliações horizontais e verticais**, além do **acompanhamento comportamental e disciplinar diário**. Tais ações possibilitam que a Instituição de Ensino tenha totais condições de traçar o perfil atitudinal do discente e identificar os desvios de comportamento e conduta (D1, grifo nosso);*

*Deve ser **desenvolvido em todas as oportunidades**. A **avaliação** deve ser a mais **ampla** possível (D4, grifo nosso);*

*Acredito que o formato atual de avaliação de conceito já está bem próximo ao adequado. O **conceito vertical**, com a participação dos **Cmt Pel e Cmt Cia**. O **conceito horizontal**, também muito importante, com os **companheiros avaliando o desempenho entre eles** nos momentos que os instrutores não estão presentes. E ambos valendo classificação e reprovação, que são os instrumentos que temos para garantir que o aspirante formado foi capaz de desenvolver as atitudes desejadas (D6, grifo nosso);*

*O conteúdo atitudinal deve ser desenvolvido por meio de atividades que promovam a interação entre os cadetes. E deve ser avaliado por meio da **observação constante** e de uma **autoavaliação** (D15, grifo nosso);*

*Acredito que **deve ser dialogado em todas as disciplinas**. Não deve ser conteúdo exclusivo de nenhuma disciplina (D17, grifo nosso);*

*Acredito que, além de matérias específicas, **deve acontecer naturalmente** em outras aulas, instruções, atividades e **no dia a dia do cadete** (D18, grifo nosso);*

*Atividades em que os cadetes devam evidenciar as atitudes julgadas necessárias ao futuro oficial do exército brasileiro. Que eles sejam **avaliados, vertical e lateralmente**. Com base nessas observações **dar o retorno ao cadete para que haja uma correção das atitudes que não sejam satisfatórias**. (D 42, grifo nosso).*

Verifica-se muitas considerações pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem envolvendo conteúdos atitudinais, considerando-se os referencias adotados neste trabalho, bem como as normas que regulam o ensino na AMAN.

No entanto, ainda existem sentimentos de divergências quanto às práticas adotadas em determinados setores, seja no desenvolvimento das práticas empregadas ou na avaliação feita, sendo apresentadas propostas de nivelamento entre os docentes:

*Um **nivelamento de cobrança de todos instrutores e professores seja do CC ou da DE**. Acredito que a cobrança deve ser mantida de forma rígida e que o mestre deve ser tratado com respeito que merece, pois por vezes se percebe uma aproximação muito grande entre o docente e o discente, o que pode atrapalhar o processo de ensino aprendizagem para o meio militar e isso tem sido notado nos corpos de tropa, com aspirantes oficiais tratando seus comandantes de SU por vezes de forma inadequada, sem o devido respeito hierárquico (D54, grifo nosso);*

*Julgo ser **importantíssimo a colimação do que é passado ao cadete no que se refere ao conhecimento tanto pela DE quanto pelo CC** o " discurso tem q ser o mesmo" as*

atitudes trabalhadas em salas de aula da DE tem q ser as mesmas trabalhadas pelo CC. O professor e o instrutor de maneira diferentes devem trabalhar a mesma atitude de diferentes formas! Como exemplo um professor ao determinar a realização de um trabalho deve exigir no mesmo nível do que um instrutor do CC essa mesmo discurso é muito importante para que o discente internalize aquela atitude trabalhada (D57, grifo nosso);

*A Escala de Avaliação dos Conteúdos Atitudinais já existe na legislação há pelo menos quatro anos e nunca vi serem empregadas na AMAN. Esse assunto deveria ser melhor tratado pela Seq PscPdg com **capacitações aos docentes e instrutores** (D59, grifo nosso).*

Constata-se, na fala de D54, uma associação dos conteúdos atitudinais à cobranças e rigidez no trato com os discentes, refletindo na questão da hierarquia e disciplina ao longo da carreira, já na tropa, depois de formados. Essa associação, pode se dar em decorrência da aproximação que se faz necessária entre os docentes e discentes, devido ao novo formato de currículo adotado, onde as práticas metodológicas em sala de aula exigem uma maior exposição por parte dos docentes.

Quando D57 coloca que o discurso tem que ser o mesmo, deixa evidenciado uma certa comparação entre os dois setores de ensino, CC e DE. No primeiro, as disciplinas, sendo, em sua maioria, eminentemente técnicas, se adequam com maior facilidade aos contextos de emprego para os quais seus discentes estão sendo formados (conflitos armados, Garantia da Lei e da Ordem, Gestão etc), bem como dispõe de um corpo docente que passou pela formação inicial na própria instituição, o que facilitaria a escolha na abordagem pedagógica sobre determinado assunto.

Já na DE, por se tratar de disciplinas de cunho universitário e contar com um corpo docente mais heterogêneo, as contextualizações e dinâmicas ficam sujeitas às circunstâncias de cada docente em como significar o conteúdo de aprendizagem junto aos seus discentes.

A fala de D59 pode se traduzir em uma crítica ao corpo docente, em geral, pelo fato de constatar que não existe uma preocupação, tanto por parte dos docentes quanto por parte da instituição (representada na fala através da Seção Psicopedagógica), acerca dos conteúdos de aprendizagem atitudinais. Tal proposição poderia proporcionar, aos docentes, maior segurança e familiaridade com tais conteúdos, atenuando o que foi apontado anteriormente nas falas de D54 e D57, ambos pertencentes ao CC.

A fala de D59 reforça a premissa constante dos documentos de currículos (NCC, NAA, NDACA, NIDACA e Perfil Profissiográfico) que regulam as atividades de ensino e de aprendizagem na instituição, deixando evidente que não basta estar escrito, mas que é preciso que a instituição faça com que tais premissas sejam implementadas entre seus docentes.

Outras propostas como as que seguem, demonstram a importância de se ter docentes que sirvam de exemplo para seus discentes:

*A escolha de um instrutor com o SGD **alto em liderança, cooperação e espírito de corpo**; Sendo um Líder formador de Líderes (D3, grifo nosso);*

*Creio que apenas a valoração como forma de aquisição ou perda de classificação é insuficiente, em nossa disciplina IED, buscamos comentar sobre regras de conduta, moral, direito dentre outros, sei que em outras disciplinas, o mesmo acontece, contudo devido a importância do tema, talvez **deveríamos adotar uma prática oriental, dos senseis, mestres, gurus, enfim orientadores permanentes de um certo número de discentes durante a totalidade do curso** (D23, grifo nosso);*

Na narrativa acima, verifica-se a responsabilidade do docente ao se perceber como modelo e referência aos futuros jovens oficiais do Exército Brasileiro, bem como o comprometimento com o processo de formação dos seus discentes.

Pode-se perceber, através desse núcleo, que as práticas educativas empregadas pelos docentes no desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais encontram amparo nos autores referência no assunto, bem como procuram seguir os preceitos normativos da instituição para a qual trabalham.

Verificar-se-á, no próximo subitem, quais são as atribuições e os desembaraços do “ser” docente nessa instituição.

4.2.5 O “ser” docente na AMAN. Atribuições e desembaraços.

Durante a análise do formulário, verificou-se que dos 60 participantes, apenas 3 se declararam pouco satisfeitos (2) ou insatisfeitos (1), ao serem questionados sobre como se sentem, de forma geral, sendo docentes da AMAN, enquanto que 30 docentes se declararam como muito satisfeitos e 27 se disseram satisfeitos.

Porém, quando a pesquisa passa a questionar como que eles se sentem, quanto a valorização da sua função, no plano de carreira do Exército Brasileiro, os números sofrem alterações significativas, passando para 8 o número de insatisfeitos, 6 pouco satisfeitos, 25 satisfeitos e 17 muito satisfeitos. 4 docentes preferiram não opinar nessa questão.

Constata-se, diante dessas escolhas, que a AMAN se constitui em um ambiente de trabalho favorável, para quase que a totalidade dos participantes, apesar do aumento do nível de insatisfação, e considerável decréscimo do número de docentes muito satisfeitos, quando se referem à valorização dessa atividade profissional dentro do plano de carreira do Exército Brasileiro.

Tais resultados podem ser decorrentes das diversas funções, além das inerentes ao ofício da docência, às quais estão submetidos. O fato de alguns docentes não se enxergarem tendo

como função principal o “ser” docente, atribuindo maior peso à uma função de chefia ou comando (não que isso não seja importante devido a responsabilidade que se tem) pode se caracterizar como um empecilho ao preparo profissional para o exercício da docência, o qual requer dedicação, principalmente em se tratando do conteúdo atitudinal, devido à complexidade que envolve, conforme visto ao longo deste trabalho.

As atividades extras, se caracterizaram como obstáculos ao preparo continuado, por parte de alguns docentes, como pode-se constatar no relato a seguir:

Penso que o corpo docente deva ter tempo suficiente para se dedicar e focar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sendo preservado evitando empregá-lo em atividades não relacionadas à docência e valorizado pela importância [da] sua missão de educador (D1, grifo nosso)

Foram muitos os docentes que se disseram envolvidos com outras funções diversas ao longo do ano de instrução na AMAN.

Encarregado de Processos Administrativos (Sindicância, Exame de Pagto, ...), Chefe ou Membro de Comissões diversas, Orientador de Agremiação, Representações (D1);

Responsável direto pela carga da Cadeira [...], oficial sindicante e responsável pela CRAF (Comissão de Recebimento e Acompanhamento na Formatura) (D2);

Gerente de Rede de Computadores da Cadeira, Funções administrativas, funções de chefia, orientação ao cadete, etc (D5);

Neste atual momento, além de atuar como professora, exerço a função de coordenadora de provas. Em anos anteriores, trabalhei como coordenadora de ano (D18);

Fiscal Administrativo e Ordenador de despesas (D19);

Fiscal de contrato, sindicante, exame de pagamento, integrante de CRA, produção acadêmica (Projeto Mário Travassos), orientação de TCC, orientação de agremiações (D28);

Adj da [...] Seção do CC e Cmt Cia (D39);

Oficial de Prevenção de Acidentes na Instrução (D44);

Sindicante, Chefe de CRA (D54).

Não se trata aqui de apontar, na fala de Perrenoud (2001), um bode expiatório para justificar os possíveis problemas para a melhora no preparo e capacitação profissional dos docentes. O fato é que, como se pode verificar, existem muitas funções que são atribuídas aos docentes que irão exigir-lhe empenho e dedicação, tais como ser chefe de uma Comissão de Aplicação e Fiscalização (CAF) de provas dos concursos de admissão das escolas militares, dentre outras.

Verifica-se uma carga administrativa, que até se entende necessária em certo ponto por compreender aspectos da atividade pedagógica, tais como orientador de agremiações, coordenador de provas etc. No entanto, outros encargos foram apontados que, além de não corresponderem às atividades de ensino, são de outros setores da instituição, como é o caso das funções de exames de pagamento, sindicâncias e processos administrativos que, por muitas das vezes, são complexos, envolvendo direitos de terceiros, exigindo o rigor e total dedicação por parte de quem os realiza.

Entende-se que “ninguém gosta de reconhecer que faz parte do problema, que contribui para criar as contradições tanto para analisa-las quanto para superá-las. *A complexidade, assim como o inferno, sempre são os outros*” (PERRENOUD, 2001, p. 42). No entanto, se o pensamento sistêmico exige essa grande descentralização e aceitação da complexidade que está no entorno da instituição escolar, conforme aponta o autor, deve-se considerar que o mesmo raciocínio acontece nas atividades finalísticas, cada vez mais complexas e dinâmicas, exigindo, de seus atores principais, um rápido aperfeiçoamento sob o risco de se tornarem obsoletos e ineficazes.

Por outro lado, a instituição vem buscando promover a formação continuada de seus quadros através dos Estágios de Atualização Pedagógica, desenvolvidos anualmente em pequenos ciclos de formação continuada, bem como fomentando a especialização em diversas áreas aplicáveis em seu contexto profissional, tais como Simpósios, Fóruns, Seminários, dentre outros, de acordo com os relatos a seguir:

Tenho participado das atividades relacionadas ao tema oferecidas pela AMAN (D1);

Anualmente são realizadas diversas atividades de Retificação de Aprendizagens, nivelamentos, simpósios e briefings, onde toda equipe de instrução se dedica ao preparo (D7);

Através de participação em atividades pedagógicas, no âmbito interno da AMAN e através de experiências obtidas nas disciplinas pedagógicas do Curso de Licenciatura que estou realizando (D13);

Como exemplo desse incentivo, têm-se o próprio trabalho aqui desenvolvido, o qual teve sua origem através da necessidade percebida por parte do autor, em buscar uma especialização dentro da área de atuação profissional, e do estímulo e incentivo por parte do comando da AMAN, que proporcionou condições para que o curso se materializasse.

Pode-se dizer que tal fato reflete o pensamento sistêmico, proposto por Perrenoud (2001), por reconhecer que foi necessário sair do lugar comum e buscar “ouvir” os problemas e entraves administrativos, agindo de modo a suprir as falhas, possibilitando que ocorresse da melhor forma possível. “O início de uma cultura comum é o reconhecimento das divergências.

Cooperar não significa estar de acordo com tudo, mas saber gerenciar os desacordos!” (PERRENOUD, 2001, p. 50).

Almeida, Duarte e Oliveira (2018) verificaram que o Projeto Pedagógico Institucional da AMAN apresenta aspectos favoráveis ao desenvolvimento de suas atividades de forma alinhada com os interesses educacionais, oferecendo, tanto à equipe de coordenadores pedagógicos quanto aos seus docentes, o suporte necessário para a efetiva consecução dos objetivos do seu processo de ensino, tais como a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

No entanto, algumas atividades, fora do contexto da docência, tendem a se constituir em fatores impeditivos ao processo de formação continuada. Atribuições como encarregado de Inquérito Policial Militar, Sindicâncias, Processos Administrativos, Fiscal de Contrato junto à prestadores de serviços diversos, dentre outras tantas que requerem um afastamento da atividade fim e que, por se tratar de assuntos que fogem à sua área de conhecimento e que podem implicar em consequências jurídicas ou econômicas à instituição ou terceiros, passam a exigir uma maior dedicação por parte do docente, ficando em segundo plano sua função fim.

Considerando-se, ainda, que dos 60 participantes, 15 possuem tempo total de docência de até 2 anos, 13 exercem a docência entre 2 e 5 anos e 18 possuem tempo total entre 5 e 10 anos de docência. Quando questionados sobre o tempo de docência na AMAN, 26 exercem a docência em até 2 anos, 14 estão entre 2 e 5 anos e 10 acima de 5 e até 10 anos, fato que pode ser atribuído, em parte, às características da carreira militar, a qual prevê a movimentação de seus quadros, em média, a cada dois anos, visando proporcionar, dentre outras coisas, uma maior vivência profissional.

Tal propósito ante à função docente pode agir como fator inibidor ao preparo e dedicação ao auto aperfeiçoamento profissional, já que muitas das vezes, ao ser transferido, dificilmente irá atuar como docente de estabelecimento de ensino, voltando a exercer funções específicas inerentes à especialização militar e correspondentes ao posto que possui.

Por outro lado, o fato de receber anualmente esses novos docentes, muitos oriundos do corpo de tropa, garante à AMAN o que alguns chamariam de “sangue novo”, trazendo novas ideias e aproximando mais o ensino à realidade e necessidades profissionais.

Assim, conclui-se que o ambiente de trabalho para o exercício da docência na AMAN, apesar de apresentar alguns entraves e percalços, se configura, diante do universo apresentado, como propício e favorável para a prática e o desenvolvimento profissional. No entanto, com as quantidades significativas de novos profissionais que são recebidos, a cada ano, para comporem o seu corpo docente, convém que as ações de formação continuada oferecidas e gerenciadas

pela própria instituição, em particular àquelas voltadas para as práticas educativas em contextos diferenciados e integradores junto aos diversos docentes, ganhem maior importância frente às demais atividades para as quais estes docentes são eventualmente designados, constituindo-se, assim, numa fonte segura de saberes para que possam lidar com os desafios que o processo de ensino impõe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorrido todo o percurso investigativo deste trabalho, convêm retornar ao tema proposto e seus objetivos, geral e específicos, a fim de tecerem-se algumas considerações.

Com o advento do ensino orientado para o desenvolvimento de competências, em resposta às propostas de modernização e transformação da Força Terrestre apresentadas no início deste trabalho, mudanças na sistemática de ensino foram implementadas nas escolas de formação militar. Decorrente dessas alterações feitas, passou-se a questionar quanto ao preparo dos docentes, frente às necessidades impostas pela mudança, chegando ao problema de pesquisa aqui tratado: como o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais influenciam a prática educativa no processo de ensino da Academia Militar das Agulhas Negras?

A fim de se responder ao problema, foi estabelecido o objetivo geral desta pesquisa que se constitui em Aprender as significações atribuídas, pelos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras, aos conteúdos atitudinais desenvolvidos e avaliados no processo de ensino na AMAN.

Para tanto, achou-se conveniente, a fim de auxiliar na consecução deste trabalho, o estabelecimento dos seguintes objetivos específicos de pesquisa:

Identificar o grau de relevância, dos conteúdos atitudinais, atribuída pelos docentes da AMAN, sob uma abordagem sócio-histórica;

Compreender os referenciais adotados pelos docentes da AMAN, bem como as documentações e normas de ensino da instituição, que serviram de subsídio para a seleção dos planos e metodologias por eles empregadas em suas práticas educativas;

Analisar as significações atribuídas, pelos docentes da AMAN, aos conteúdos atitudinais; e

Com base nos resultados alcançados, apresentar propostas com vista à formação continuada dos docentes da AMAN, tendo como escopo o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais.

Acredita-se que esta pesquisa servirá como fonte reflexiva aos docentes, não apenas aos que dela participaram ou que exerçam a docência na AMAN, mas a todos aqueles que se preocupam com a formação de um cidadão mais comprometido com os valores éticos e morais na sociedade.

A seguir, serão feitas algumas considerações acerca de cada objetivo de pesquisa proposto:

5.1 Sobre o grau de relevância atribuído aos conteúdos atitudinais

A pesquisa identificou que os docentes, em sua maioria, consideram que os conteúdos de aprendizagem atitudinais foram relevantes para a formação profissional, durante a trajetória formativa pelas quais passaram.

O mesmo sentimento foi constatado sobre a importância desses conteúdos de aprendizagem na formação profissional de seus discentes, constituindo-se em ferramentas que facilitarão o desempenho e a tomada de decisões futuras, com base nos valores cultuados pelo Exército Brasileiro.

O estudo apontou, ainda, que alguns docentes apresentam incerteza quanto à atribuição de notas, por ocasião da avaliação desses conteúdos de aprendizagem. O fato de que possam impactar na classificação entre os discentes, vindo a interferir significativamente na meritocracia empregada na instituição, contribui para a insegurança em face da avaliação destes conteúdos de aprendizagem.

Soma-se a essa insegurança o fato de que as avaliações adotadas durante as práticas educativas serem tipicamente pontuais, já que a maioria dos docentes se limitam às avaliações do tipo somativas, sendo poucos os docentes que realizam avaliações diagnósticas e formativas.

Esse comportamento apresentado no universo investigado traduz os processos formativos pelos quais passaram, reproduzindo experiências vivenciadas enquanto discentes e/ou ao longo da vida profissional. Apesar de terem reconhecido a importância dos conteúdos atitudinais, faz-se necessário uma maior conscientização, junto aos docentes, quanto ao preparo profissional com vistas ao desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais em suas práticas educativas.

5.2 Sobre os referenciais adotados pelos docentes da AMAN, documentações e normas de ensino que subsidiam as práticas educativas

Constatou-se que os docentes buscam pautar suas práticas educativas junto aos seus discentes, através de suas experiências de vida, seja ela decorrente do seu período formativo ou da própria vivência profissional. Dentre as diferentes fontes de conhecimento que foram apresentadas como suporte ao ensino dos conteúdos atitudinais, destacaram-se: sentimento de preparo decorrente das dificuldades superadas enquanto discente; preparo decorrente dos cursos de formação continuada; preparo decorrente de especializações na área; sentimento de preparo decorrente das experiências profissionais vivenciadas ao longo da vida; preparo através de

cursos realizados na própria AMAN; preparo proporcionado através de trocas de experiências entre docentes; dentre outras.

Em se tratando especificamente dos conteúdos de aprendizagem ditos atitudinais, destacaram-se as seguintes propostas pedagógicas: o estabelecimento de atividades em grupo, proporcionando maior interação entre os discentes; o emprego de situações-problema; imposição de dificuldades significativas e relevantes, aproximando-se da realidade que seus discentes irão encontrar; a busca pela contextualização durante as abordagens feitas; atividades que proporcionem maior autonomia aos discentes; dentre outras.

Verificou-se, ainda, que os docentes se percebem como modelo a ser seguido, buscando pautar suas atitudes perante seus discentes em conformidade com os conteúdos atitudinais a serem desenvolvidos e avaliados.

Apesar de muitos docentes possuírem formação complementar, tais como Docência do Ensino Superior, Psicopedagogia, Mestrado, Doutorado, Pedagogia, dentre outros, constatou-se que a principal fonte de saberes voltados para lidar com os conteúdos atitudinais são as experiências pelas quais passaram ao longo do processo formativo, associado àquelas adquiridas ao longo da vida profissional e pessoal, o que pode refletir numa possível projeção, desses aspectos, sobre os discentes.

O fato de um docente acreditar ter desenvolvido e adquirido a coragem ao vencer o medo de altura, após saltar de uma plataforma de 10 metros de altura sobre uma piscina, não lhe garante de que essa atividade terá o mesmo efeito sobre os seus discentes. Pode-se ter, dentre os discentes, quem já tenha praticado saltos ornamentais em clube náutico ou vivido a infância em área de cachoeiras, saltando de pedras altas etc. sendo necessário que se conheça cada discente antes de se estabelecer os processos de ensino, a fim de melhor formá-los.

Durante a análise das documentações institucionais, pode-se constatar várias alusões às metodologias ativas de aprendizagem, as quais colocam o discente em evidência ao saírem da situação passiva de “mero assistente” e receptor de conhecimentos transmitidos pelos docentes, passando para agentes formadores de conhecimento. Tal proposição favorece às trocas de ideias e interações entre os próprios discentes, possibilitando ao docente maior tempo para observação e mediação junto aos mesmos, interferindo quando julgar pertinente.

Tal proposição, no entanto, não foi muito evidenciada nas falas dos participantes desta pesquisa, demonstrando possível falta de disposição em fugir do convencional, limitando-se à algumas propostas de trabalho em grupo, dentro de sua “zona de conforto”, ou até mesmo uma provável insegurança em inovar com uma metodologia do tipo “sala de aula invertida” ou

“aprendizagem baseada em problemas”, sobre as quais não tem intimidade (saberes pedagógicos).

Acerca das diferentes documentações que regulam as práticas educativas, verificou-se que tais documentos constituem fontes de informações pertinentes ao processo de ensino na AMAN, onde o Perfil Profissiográfico apresenta, em seu conteúdo, aquilo que se deseja alcançar como resultado final do processo formativo desenvolvido na AMAN, ditando as capacidades, habilidades e atitudes desejáveis ao futuro chefe militar, constituindo-se em rica fonte de informações aos docentes para que possam selecionar as melhores estratégias.

Verifica-se a existência de uma complementariedade entre as diversas documentações apresentadas, às vezes se sobrepondo em alguns pontos tidos como mais delicados, em face da complexidade do assunto, redigidas de forma a proporcionar uma leitura agradável e em consonância com as ideias verificadas por ocasião da revisão da literatura acerca do assunto.

Julga-se necessário um melhor entendimento das normas de ensino, em particular àquelas destinadas à avaliação e ao desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, bem como se mostra relevante, no caso específico da AMAN, o chamamento dessas normas ao Perfil Profissiográfico com vistas à melhoria no processo de ensino desses conteúdos.

5.3 Da análise das significações atribuídas aos conteúdos atitudinais

Ao serem analisados as significações atribuídas, pelos docentes desta pesquisa, aos conteúdos atitudinais por eles desenvolvidos e avaliados, buscou-se aproximar-se de suas subjetividades e percepções acerca do tema, as quais servem para fundamentar suas práticas educativas.

Diante do que foi visto ao longo deste trabalho, pode-se considerar que o corpo docente investigado, apesar de sua diversidade apresentada, percebe a importância de tais conteúdos de aprendizagem para o processo de ensino junto aos seus discentes, tendo em vista a relevância destes conteúdos na vida do futuro profissional que ele irá formar.

Pode-se constatar, com base nas diversas colocações feitas ao longo deste trabalho, que o desenvolvimento de atitudes foi percebido ao longo da superação de dificuldades encontradas, seja nos processos formativos ou nas diferentes experiências vivenciadas, refletindo essa prática nas propostas apresentadas.

Percebe-se que o ensino orientado para o desenvolvimento de competências vem sendo assimilado pelos docentes da AMAN e que os mesmos possuem o entendimento da necessidade de formação de um profissional militar bem preparado para atuar em ambientes incertos, tendo

maior autonomia para agir, decidindo com correção de atitudes, pautando-se pelas normas e valores da instituição.

No entanto, essa nova sistemática de ensino passou a exigir maior atenção ao preparo frente aos novos conteúdos de aprendizagem, exigindo-se maior dedicação por parte dos docentes, fato que se constitui numa das atribuições apresentadas nesse trabalho.

No que diz respeito a avaliação atitudinal e do seu impacto na questão classificatória, vindo a refletir diretamente na meritocracia, entende-se que qualquer que seja a avaliação, esta terá sempre um aspecto subjetivo.

O docente, ao selecionar determinado conteúdo de aprendizagem que será objeto de avaliação, o faz com base nas suas experiências e convicções, as quais podem diferir de um outro docente da mesma disciplina. Assim, ao confeccionar as formas e tipos de questões que serão colocadas como objeto de avaliação, tipo de verificação etc, poderá optar em se ater aos aspectos factuais de um determinado armamento, tais como peso, alcance, partes componentes, enquanto que para outro, a questão procedimental no manuseio para o emprego ou em sanar algum incidente com o mesmo armamento poderá ser considerado mais importante.

Esta pesquisa aponta para o fato de que os conteúdos atitudinais são vistos como um complemento aos demais, não sendo “prioridade” no processo de ensino, devido à dificuldade que se tem em estabelecer estratégias de ensino focado nas características dos discentes, o que exige maior tempo e dedicação por parte do docente.

Associa-se ao fato de que muitos respondentes não se perceberam enquanto docentes, ao serem questionados sobre qual seria a sua principal função (questão 1.10), elencando outros cargos como sendo a atividade principal a ser desempenhada. Essas escolhas apontam para um distanciamento da função docente, o que poderia caracterizar um possível desprestígio dessa “titulação”, em meio à comunidade acadêmica a qual pertence, apontando para uma “necessidade” de ações que valorizassem a função docente e promovessem o reconhecimento social perante os demais.

Entende-se que, diante de vários papéis sociais a serem representados em certa comunidade, o indivíduo tende a se dedicar àquele para o qual o retorno e a satisfação pessoal tende a ser maior, seja em matéria de *status* e/ou valorização profissional, fazendo com que concentre seus esforços nessa função tida como sendo a mais importante, dentre as várias possíveis (o que inclui a docência), por ele desempenhada.

Assim, verifica-se que o discurso de valorização e fomento à prática educativa, visto ao longo deste trabalho e tido como características da instituição de ensino Academia Militar das Agulhas Negras, constante dos diversos documentos de ensino do EB e da própria instituição,

bem como das diretrizes de comando emitida pelo diretor de ensino e comandante da AMAN, não corresponde ao sentimento por parte dos principais atores do sistema de ensino.

Sendo um dos objetivos, apontados inicialmente nas diretrizes de comando, a retenção de capital humano motivado e preparado para lidar com as práticas educativas, sugere-se que sejam repensadas as políticas de valorização e retenção destes agentes de ensino de forma que possam se sentir realmente envolvidos e comprometidos com o processo de ensino e de aprendizagem, particularmente quando os processos estão em fase de transição de modelos pedagógicos, exigindo maior esforço em face às mudanças já mencionadas.

5.4 Proposições acerca do que foi verificado

Diante do que foi verificado, serão apresentadas algumas sugestões julgadas relevantes para o processo de ensino dos conteúdos atitudinais:

A relevância encontrada nas considerações feitas, constantes das normas e legislações de ensino, pertinentes mais especificamente aos conteúdos atitudinais, devem ser objeto de estudo por parte dos docentes, tendo em vista que se constituem em ricas referências aos mesmos, servindo como subsídio ao processo de ensino deste conteúdo. No entanto, a pesquisa verificou que, apesar da pertinência ao assunto, foram pouco citadas pelos docentes participantes.

Diante dessa constatação, sugere-se que sejam aproveitados os ciclos de formação continuada, ministrados pela própria instituição, a fim de se favorecer uma abordagem mais aprofundada dessas normas, proporcionando maior familiaridade e segurança, entre os docentes, no preparo e emprego dos processos de desenvolvimento e avaliação atitudinal junto aos seus discentes.

Tais práticas podem, ainda, se valer das ações exitosas de alguns docentes, estimulando a troca de boas práticas entre os profissionais das diferentes áreas, dinamizando o conhecimento e proporcionando maior interação do corpo docente acerca dos aspectos inerentes aos conteúdos atitudinais. Espera-se fomentar a reflexão sobre o que será desenvolvido durante os ciclos de formação continuada, possibilitando aos participantes repensarem suas próprias práticas junto aos seus discentes.

Outra proposta que se julga pertinente é a de que esses ciclos de formação continuada sejam pensados de forma que os docentes participantes vivenciem as práticas voltadas ao desenvolvimento de conteúdos atitudinais, para que possam “sentir” a diferença no modelo sugerido, validando e reforçando a proposta apresentada. Assim, espera-se incorporar tais práticas educativas aos docentes participantes.

Sugere-se que sejam adotados, como tema dos ciclos de formação continuada, os indicadores gerados ao longo desta pesquisa. Cada indicador, conforme fosse apresentado, seria posto em debate junto aos docentes, sendo mediado por especialistas no assunto, gerando conhecimento e proporcionando maior integração do corpo docente. Como exemplo de indicador tema de formação continuada, apontado ao longo deste trabalho, sugere-se a “Subjetividade no processo educativo”, sobre o qual serão discutidas as questões acerca da subjetividade propriamente dita, bem como proposições acerca do processo educativo. Questionamentos sobre “como se dá a construção do conhecimento?” e “Quais aspectos seriam importantes a serem considerados?”, balizarão a dinâmica que se desenvolverá mediada por especialista no assunto, com grupos heterogêneos formados por docentes das diversas disciplinas, os quais farão suas colocações com base em questionamentos levantados pelos demais grupos ou apontados pelo especialista/mediador da dinâmica formativa.

Ao apresentar estas ações de acolhimento junto aos docentes, no sentido de atenuar os desafios colocados pela prática educativa acerca dos conteúdos atitudinais, espera-se, também, proporcionar um sentimento de valorização da função perante os demais profissionais, melhorando a autoestima docente.

A existência de ferramentas específicas, tais como o P4A e o SOC, na AMAN, possibilita um processo avaliativo mais fidedigno ao discente, proporcionando maior credibilidade ao conceito atitudinal recebido, tendo em vista a forma como se foi concebido, onde todos possuem oportunidades de observar e serem observados durante as diversas atividades desenvolvidas ao longo da formação, desde que sejam feitas atividades com o uso dessas ferramentas.

Verificou-se que tais ferramentas não foram citadas pelos respondentes, tendo sido feitas poucas referências aos sociométricos e às avaliações verticais e horizontais ao longo da pesquisa.

Julga-se necessário um maior estímulo no emprego dessas ferramentas, por parte dos docentes, durante o planejamento das aulas, o que possibilitaria, tanto aos docentes quanto aos discentes, oportunidades de se ter uma melhor compreensão das características atitudinais de cada discente. Assim, espera-se oferecer melhores condições, ao docente, de refletir e planejar suas estratégias de ensino, proporcionando melhoria na formação sob o aspecto atitudinal.

Retomando o conceito de que ser competente é ser capaz de mobilizar, ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada, conhecimentos, habilidades e atitudes, solucionando situações problemas de forma eficiente e com o objetivo de contribuir junto aos docentes, auxiliando-os na escolha dos conteúdos atitudinais, bem como no planejamento das técnicas de ensino com

vistas ao desenvolvimento e avaliação desses conteúdos, confeccionou-se o **Quadro 17**, composto das 19 atitudes previstas no Perfil Profissiográfico, comuns à todas as especializações desenvolvidas na AMAN, e seus respectivos conceitos constantes nas NIDACA.

Buscou-se, ainda, estabelecer possibilidades de relações de cada atitude às técnicas de ensino constantes do Manual do Instrutor (T 21-250).

Quadro 17 – Sugestões de práticas de ensino tendo em vista os conteúdos atitudinais previstos

Atitudes	Conceito contido nas NIDACA	Sugestões
Abnegação	Agir, renunciando aos interesses pessoais, integridade física e conforto em favor da instituição, grupos e/ou pessoas, no sentido do cumprimento da missão.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-08; EM-09; EM-11); Atividade não-presencial; Trabalho em grupo (TG-02; TG-03)
Adaptabilidade	Ajustar-se apropriadamente a quaisquer mudanças de situações.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11); Trabalho em grupo (TG-02; TG-05; TG-06)
Autoconfiança	Agir com segurança e convicção nas próprias capacidades e habilidades, em diferentes circunstâncias. Está relacionada à atitude de iniciativa.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-05; EM-06; EM-07; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11); Trabalho em grupo (TG-01; TG-02; TG-03; TG-04; TG-05; TG-06; TG-07; TG-08)
Camaradagem	Agir, relacionando-se de modo solidário, cordial e desinteressado com superiores, pares e subordinados, por meio da escuta empática e prestação de serviços.	Trabalho em grupo (TG-01; TG-02; TG-03)
Combatividade	Atuar sem esmorecer, e defender as ideias e causas em que acredita ou aquelas sob a sua responsabilidade.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-08; EM-09; EM-11); Trabalho em grupo (TG-05; TG-06)
Cooperação	Agir, contribuindo espontaneamente para o trabalho de alguém e/ou de uma equipe.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-05; EM-07; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11); Trabalho em grupo (TG-01; TG-02; TG-03; TG-04; TG-07; TG-08)
Decisão	Optar pela alternativa mais adequada, em tempo útil e com convicção, evitando a omissão, a inação ou a ação intempestiva.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-05; EM-06; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11); Trabalho em grupo (TG-05; TG-06)
Dedicação	Realizar as atividades necessárias ao cumprimento da missão com empenho e entusiasmo.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-05; EM-06; EM-07; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11); Trabalho em grupo (TG-01; TG-02; TG-03); Atividade não-presencial
Disciplina Intelectual	Adotar e defender a decisão superior e/ou do grupo mesmo tendo opinado em contrário.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-05; EM-06; EM-07; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11); Trabalho em grupo (TG-01; TG-03; TG-04; TG-06); Atividade não-presencial
Discrição	Manter reserva sobre fatos de seu conhecimento que não devam ser divulgados.	Por conta dos rodízios, algumas turmas terão conhecimento acerca das atividades planejadas antes das demais, exigindo que guardem reserva para que o efeito esperado seja alcançado.
Equilíbrio emocional	Agir, controlando as próprias reações emocionais e sentimentos para se conduzir de modo apropriado, nas diferentes situações.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11); Trabalho em grupo (TG-05; TG-06; TG-08)

Continua na próxima página..

Quadro 17 – Sugestões de práticas de ensino tendo em vista os conteúdos atitudinais previstos (continuação)

Atitudes	Conceito contido nas NIDACA	Sugestões
Honestidade	Agir no sentido de reconhecer os direitos de propriedade de outrem. Relaciona-se também com as atitudes de sinceridade e transparência na expressão de ideias e sentimentos, enfatizando a expressão da verdade. Na cultura militar, exprime-se também no cumprimento da palavra dada.	Atividade não-presencial;
Iniciativa	Agir de forma adequada e oportuna, em conformidade com as demandas da missão, sem depender de ordem ou decisão superior.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-05; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11); Atividade não-presencial; Trabalho em grupo (TG-04; TG-07)
Lealdade	Agir, sendo fiel a pessoas e grupos, considerando as necessidades da Instituição, de modo a inspirar a confiança.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11); Trabalho em grupo (TG-05)
Organização	Desenvolver atividades profissionais de forma sistemática e metódica.	Atividade não-presencial; Trabalho em grupo (TG-04; TG-07); Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-05; EM-06; EM-07; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11);
Persistência	Manter-se em ação continuamente, a fim de executar uma tarefa, vencendo as dificuldades encontradas.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11);
Responsabilidade	Cumprir adequadamente as atribuições de seu cargo, função e posto, assumindo e enfrentando as consequências de suas atitudes e decisões.	Atividade não-presencial; Trabalho em grupo (TG-01; TG-02; TG-04); Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-05; EM-06; EM-07; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11);
Rusticidade	Adaptar-se a situações de restrição e/ou privação, mantendo a eficiência.	Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-04; EM-08; EM-11)
Sociabilidade	Agir, relacionando-se com outros por meio de ideias e ações de modo adequado, considerando os seus sentimentos e ideias, sem ferir suscetibilidades.	Trabalho em grupo (TG-01; TG-02; TG-03; TG-04; TG-06; TG-07; TG-08); Exercícios militares (EM-01; EM-02; EM-03; EM-05; EM-07; EM-08; EM-09; EM-10; EM-11);

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Pode-se observar, na primeira coluna do Quadro 17, as 19 atitudes previstas no perfil profissiográfico do concludente do curso da AMAN, comuns à todas as especializações desenvolvidas na AMAN. Na coluna central, observa-se conceito previsto à cada uma delas, constante das NIDACA. A terceira coluna foi construída, considerando-se as técnicas de ensino previstas no Manual do Instrutor (BRASIL, 1997), considerando-se os Exercícios Militares (EM) e Trabalhos em Grupos (TG) propostos, dentre outros, conforme legenda a seguir: EM-01 - Exercício de campanha; EM-02 - Exercício de campanha integrado; EM-03 - Exercício de prática coletiva; EM-04 - Exercício de prática individual; EM-05 - Exercício na carta em grupo; EM-06 - Exercício na carta individual; EM-07 - Exercício no caixão de areia; EM-08 - Exercício no terreno; EM-09 - Exercício tático; EM-10 - Jogos de guerra; EM-11 - Manobra no terreno; TG-01 - Discussão Dirigida; TG-02 – Dramatização; TG-03 - Estudo de Caso; TG-04

- Estudo Preliminar; TG-05 - Grupo de Oposição; TG-06 - Júri Simulado; TG-07 - Pesquisa em Grupo; TG-08 - Phillips 66.

Sugere-se que o docente escolha uma técnica de ensino, a qual o possibilite desenvolver e avaliar até três atitudes com a utilização dessa técnica, como por exemplo:

Supõe-se que a técnica a ser empregada no processo de ensino seja a TG-01 - Discussão Dirigida, onde o grupo de discentes deverá examinar um assunto ou problema, partindo-se de tópicos que estimulam o raciocínio e fomentam à reflexão.

Tal atividade poderá servir para o desenvolvimento e avaliação das atitudes de autoconfiança; camaradagem; cooperação; dedicação; disciplina intelectual; responsabilidade; e sociabilidade, conforme consta no **Quadro 17**, cabendo ao docente escolher de uma a até três dessas atitudes listadas.

Importante considerar as características do tema/conteúdo/assunto disciplinar que será abordado, o contexto de aula, quantidade de discentes previstos para a atividade, local em que ocorrerá, dentre outros fatores considerados relevantes para que o processo de ensino ocorra da melhor forma possível.

Sugere-se que essas atividades sejam aplicadas em conjunto com o P4A, de forma que os discentes, integrantes dos diferentes grupos, possam avaliar a si e aos seus companheiros de grupo, após o término da atividade, proporcionando uma percepção mais fiel das atitudes selecionadas, visto que essa técnica de ensino permite que os discentes expressem suas ideias, discutindo os temas entre si, expressando seus pontos de vista e desenvolvendo a capacidade de saber ouvir e de aceitar pontos de vista diferentes, de argumentarem e de contra-argumentarem, com tato, respeitando posicionamentos diferentes, trabalhando em equipe.

Considerando-se a técnica sugerida no exemplo, suponha-se que as atitudes escolhidas tenham sido cooperação, disciplina intelectual e dedicação. O docente poderá disponibilizar, anteriormente, textos que servirão como subsídio, solicitando que os discentes realizem a leitura prévia dos mesmos. Antes de formar os grupos, poderá verificar aqueles que realizaram a leitura, avaliando-os quanto a disciplina intelectual, ou simplesmente considerar que já são conhecedores do assunto e seguir com a atividade.

A primeira opção possibilitará que o docente crie grupos compostos de discentes que tenham realizado a atividade de leitura, grupos de discentes que não realizaram a leitura do texto, ou grupos mistos, dependendo do objetivo que queira alcançar. Durante a discussão dirigida, poderá mediar entre os integrantes de forma a permitir a colaboração entre pares e a dedicação na resolução dos pedidos apresentados e, conforme a constituição dos grupos,

promoverá, entre os discentes, sentimento de frustração e/ou satisfação por terem realizado a atividade prévia bem como o sentimento de empatia e/ou antipatia nas dinâmicas intragrupos.

Ao término, poderá solicitar que cada integrante do grupo avalie a si e seus companheiros, utilizando-se do P4A, quanto às atitudes elencadas para a atividade, estabelecendo a autoavaliação e coavaliação dessas atitudes.

O uso da ferramenta P4A possibilitará um maior registro atitudinal dos discentes, permitindo que o avaliador, ao consultá-lo, possa proceder a uma avaliação mais criteriosa e menos pessoal, visto os possíveis erros de avaliação, decorrentes das próprias características de quem avalia, já citados ao longo deste trabalho.

O **Quadro 18** foi confeccionado com base nas propostas de práticas educativas apresentadas nas Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NDACA).

Quadro 18 – Sugestões de práticas de ensino baseadas nas NDACA (BRASIL, 2014b)

Atitudes	Sugestões extraídas da NDACA
Abnegação	Emprego de projetos; utilização de pesquisas;
Adaptabilidade	Utilização de situações-problema; emprego de projetos; utilização de pesquisas;
Autoconfiança	Emprego de projetos; utilização de pesquisas; uso de simulações;
Camaradagem	Emprego de projetos; uso de simulações;
Combatividade	Uso de simulações;
Cooperação	Utilização de situações-problema; emprego de projetos; grupo de discussão
Decisão	Emprego de projetos;
Dedicação	Emprego de projetos;
Disciplina Intelectual	Emprego de projetos; utilização de pesquisas;
Equilíbrio emocional	Uso de simulações; grupo de discussão
Iniciativa	Utilização de situações-problema; emprego de projetos;
Organização	Utilização de situações-problema; emprego de projetos;
Persistência	Uso de simulações;
Responsabilidade	Emprego de projetos;
Rusticidade	Uso de simulações;
Sociabilidade	Utilização de situações-problema; emprego de projetos;

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Sugere-se que os docentes façam uso das pautas comportamentais¹⁸, utilizando-as como referência para o desenvolvimento e a avaliação atitudinal de seus discentes, de forma a estabelecer um referencial comparativo e atenuar as subjetividades.

Considere-se, por exemplo, que ao avaliar a atitude “dedicação”, citada no exemplo, o docente consulte as cerca de 92 pautas comportamentais acerca desta atitude específica e estabeleça que para a atividade proposta (Discussão Dirigida) irá considerar as pautas “561 –

¹⁸ A AMAN dispõe de um caderno de pautas comportamentais, confeccionado pela Seção Psicopedagógica, que está disponível para consulta aos docentes e aos discentes. Tais pautas servirão como referência para o desenvolvimento e a avaliação atitudinal dos cadetes. Constitui-se de 1583 pautas comportamentais referentes às 44 atitudes constantes do caderno, dentre as quais se encontram as 19 que constam do Perfil Profissiográfico.

Busca se aperfeiçoar para melhorar seu desempenho profissional”; “565 – Procura se inteirar dos assuntos relativos ao seu campo profissional”; “573 – Demonstra grande interesse em se aperfeiçoar”; “577 – Destaca-se pela apresentação de trabalhos bem elaborados”; “580 – Empenha-se em adquirir novos conhecimentos para enriquecer seu trabalho”; “589 – Participa com entusiasmo das aulas respondendo e formulando perguntas”; “594 – Exerce suas atividades com visível satisfação”; “597 – Procura aprimorar a execução de suas tarefas”; “637 – Destaca-se na direção e controle das tarefas”; “639 – Participa ativamente da execução do trabalho”; “644 – Esforça-se em realizar corretamente as tarefas diárias”; e “652 – Colabora com a instrução”.

Caso o docente tenha recomendado textos para leitura prévia, as pautas “561”, “565” e “573” serão bem pertinentes. O docente poderá verificar quem complementou a leitura, buscando outras fontes acerca do assunto, de forma a amparar o uso da pauta “580” e reforçar as já citadas anteriormente.

Durante a condução da atividade, poderá observar a participação dos discentes dentro de seus grupos e entre os grupos, fazendo uso das pautas “594” e “639”. Caso estabeleça funções de chefia e relatoria dentro dos grupos, poderá verificar as pautas “577”, “594” e “637”.

Poderá, ainda, fazer intervenções e questionamentos direcionados aos integrantes dos grupos, de forma a verificar as pautas “589” e “652”.

Os exemplos aqui citados visam apenas ilustrar uma possibilidade, sendo que o docente tem total liberdade para selecionar suas estratégias de ensino, considerando-se seu contexto de trabalho (carga horária; conteúdos/assuntos; características dos discentes; espaço pedagógico; dentre outros).

Entende-se que os ciclos de formação continuada, junto aos docentes, devam ser estabelecidos a partir de processos que envolvam a participação dos seguintes entes da instituição:

- Subseção de Planejamento (SSPI), responsável pelo planejamento do ensino ao longo do ano letivo, estabelecendo os dias, locais e horários destinados para as atividades de ensino, dentre outras atribuições;

- Subseção de Avaliação da Aprendizagem (SSAA), responsável pela avaliação do ensino junto aos discentes na AMAN;

- Subseção de Acompanhamento Pedagógico (SSAP), responsável por conduzir os ciclos de formação continuada, estabelecendo roteiros formativos e temáticas a serem desenvolvidas, dentre outras atribuições;

- Subseção de Validação Curricular (SSVC), responsável por desenvolver pesquisa acerca do nível de satisfação junto aos concludentes de curso, bem como aos chefes imediatos desses profissionais recém-formados;

- Seção Psicopedagógica (Sec Pscpdg), responsável por estabelecer os parâmetros estabelecidos (pautas comportamentais) junto aos discentes; e

- Seções, Cadeiras de Ensino e Cursos, responsáveis por conduzirem a prática educativa, junto aos discentes, na AMAN.

Assim sendo, com vistas ao roteiro formativo junto aos docentes, propõe-se alguns encaminhamentos:

1 - Maior articulação entre as instâncias que tratam dos procedimentos pedagógicos (SSAP/SCP) e dos parâmetros estabelecidos nas pautas comportamentais (Sec Pscpdg), a fim de se estabelecerem estratégias formativas que contemplem os conteúdos atitudinais de aprendizagem em consonância com os demais conteúdos disciplinares;

2 - Encontros formativos para discutir aspectos conceituais e procedimentais acerca dos conteúdos atitudinais;

3 - Levantamento e discussão sobre os aspectos atitudinais constantes do **Quadro 17**, a fim de se esclarecer aspectos relativos aos parâmetros estabelecidos (pautas comportamentais);

4 - Acompanhamento dos resultados alcançados com vistas à melhoria do processo formativo, considerando-se os resultados junto aos discentes (SSAA e SSVC);

5 - Mediação por parte de especialistas no assunto, integrantes de outras instituições parceiras, a fim de proporcionar maior credibilidade ao processo formativo, potencializando o alcance junto aos docentes.

Acredita-se que a interlocução entre as questões de coordenação pedagógica, de formação docente e psicopedagógica devam ocorrer em conjunto, de forma a apresentar propostas centradas nas necessidades apresentadas pelos docentes, garantindo-lhes uma formação direcionada para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas em seu contexto educacional, indo ao encontro das diversas proposições acerca do desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, tais como maior interação entre docentes e discentes, proporcionando àqueles, conhecer melhor as características destes; maior domínio, por parte dos docentes, acerca dos conteúdos atitudinais a serem trabalhados, proporcionando-lhes segurança nas abordagens; dentre outras citadas ao longo desse trabalho.

5.5 Conclusão

A AMAN possui um corpo docente bastante heterogêneo e diversificado em sua origem formativa, bem como o processo de seleção e admissão junto aos seus quadros lhe proporciona profissionais bem capacitados e qualificados para o ensino, os quais atuam, em sua maioria, em regime de dedicação exclusiva.

Tal fato, no entanto, não lhes garantem o aprofundamento em suas práticas educativas, sendo geradas novas atribuições, em decorrência das demandas administrativas, pelas quais a AMAN os afasta da atividade fim, que é o ensinar.

A pesquisa apontou que, apesar de uma vasta titulação dentre seus docentes, as habilidades adquiridas nos processos formativos ou durante o processo de formação continuada estão voltadas para os aspectos objetivos de aprendizagem, atribuindo-se às experiências vivenciadas enquanto discente, ou ao longo da vida profissional, o preparo para lidar com as questões referentes aos conteúdos atitudinais.

Assim, as práticas educativas adotadas pelos docentes tendem a reproduzir, no que diz respeito ao desenvolvimento dos conteúdos atitudinais de aprendizagem, as mesmas práticas pelas quais passaram, enquanto discentes, deixando um olhar tímido quanto à avaliação desses conteúdos em função da subjetividade que se faz mais evidente, dentre outros fatores apontados.

Constatou-se que, com a mudança curricular ocorrida na AMAN, as práticas educativas, que até então eram tidas como consolidadas, teve que passar por mudanças significativas para atender ao novo modelo empregado, onde as metodologias ativas de aprendizagem passaram a situar o discente como agente participativo da construção do conhecimento.

Faz-se necessário implementar, junto ao corpo docente, formações continuadas sobre a temática aqui apresentada, bem como fomentar a reflexão sobre a prática adotada, no sentido de garantir uma melhor avaliação dos discentes e, conseqüentemente, formar um militar mais íntegro e melhor capacitado para lidar com as diversas situações que o futuro incerto lhe guarda. É preciso ter a consciência de que esses discentes estarão espalhados em todo o território nacional, na selva amazônica ou no pantanal mato-grossense, nos campos do cerrado ou nos pampas gaúchos, conduzindo seus comandados através da liderança, recebendo ordens que precisam ser cumpridas para garantir o sucesso da missão, com ética, moral e atitude.

Este trabalho buscou apreender as significações atribuídas, pelos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras, aos conteúdos atitudinais desenvolvidos e avaliados no processo de ensino na AMAN.

Ao final deste trabalho, espera-se ter contribuído para a melhoria no processo de ensino desses conteúdos, destacando-se a sua importância na formação dos futuros chefes militares, bem como ter proporcionando aos docentes, uma reflexão acerca da necessidade de se conhecer com mais detalhes tais conteúdos, a fim de melhorarem o planejamento de suas aulas, tendo em vista o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos atitudinais junto aos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras.

Sugere-se que sejam feitas novas pesquisas, junto aos discentes, de forma a proporcionar uma nova ótica acerca do tema aqui abordado, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem na Academia Militar das Agulhas Negras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de (org.) Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-110.

_____; BOCK, A. M. B. (orgs.) **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 18 set. 2017.

_____. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, Mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100056&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 set. 2017.

ALMEIDA, A. M.; DUARTE, A. F. C.; OLIVEIRA, A. L. **A formação continuada dos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras em 2017**. Artigo apresentado no XI Simpósio Pedagógico de Pesquisas em Educação (SIMPED). Resende, RJ: AEDB, 2018.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2017.

AMAN. **Normas Internas para o Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais** (NIDACA). Resende, RJ: Gráfica Acadêmica, 2017.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil : algumas questões. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** v. 23, n. 86, p. 213-230, 2015. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/242>>.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Defesa. Estado-Maior do Exército. **Estratégia Nacional de Defesa (END)**. Decreto 6703, de 18 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6703.htm>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Ministério do Exército. Estado-Maior do Exército. **Manual do Instrutor**. 3. Ed. Brasília, DF: [s. n.], 1997.

_____. Ministério da Defesa. Estado Maior do Exército. **Processo de Transformação do Exército**. 3ª Ed. Brasília, DF: [s. n.], 2010.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX. **Normas para a Avaliação da Aprendizagem (NAA)**. Rio de Janeiro, RJ: [s. n.], 2016a.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX. **Normas para Construção de Currículo (NCC)**, 2ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: [s. n.], 2014a;

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX. **Normas para Desenvolvimento e Avaliação de Conteúdos Atitudinais (NDACA)**. Rio de Janeiro, RJ: [s. n.], 2014b.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX. **Normas para Desenvolvimento e Avaliação de Conteúdos Atitudinais (NDACA)**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: [s. n.], 2018.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX. **Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação - 3ª Edição (IREC- EB60-IR-05.008)**. In: BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Secretaria-Geral do Exército. **BE nº 28/2017**. Brasília, DF: [s. n.], 2017.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Estado Maior do Exército – EME. **Perfil Profissiográfico dos Cursos de Formação e Graduação de Oficiais da AMAN**. Brasília, DF: [s. n.], 2016b.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jun. 2017.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CUNHA, V. M. P. da. **Repensando a avaliação: as representações sociais compartilhadas pelos professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CUNHA, V. M. P. da. **Avaliação da aprendizagem na educação física: um estudo com professores formadores**. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução Maria Assunção Flores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DURAN, D. **Pesquisa na educação superior militar: uma perspectiva pedagógica.** in. Rev. Bra. Est. Def. v. 3, nº 2, jul./dez. 2016, p. 73-90. ISSN 2358-3932

DURLI, Z. Organização do espaço pedagógico na educação infantil: concepção dos documentos oficiais. **Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares**, [S.l.], v. 1, n. 1, nov. 2011. ISSN 2237-857X. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloiuointernacional/article/view/1190/558>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

ESCALLIER, C. Arquitetura escolar e identidade: O espaço pedagógico como instrumento de aprendizagem, In: **Actas**, Congresso internacional de La Habana, Cuba, fev. 2010.

FRANCO, M. L. P. B. Cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa** v. 0, n. 74, p. 63–67, 5 ago. 1990. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1084>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jun. 2017.

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

GONÇALVES, M. da G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: BOCK, A. M. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-73.

GONÇALVES, M. da G. M. e FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (org.) **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. P. 27-42.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Port. 1992. p. 31-61.

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas - **revista e-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em: 13 jun. 2017.

MAGALHÃES, S. M. da C. **Proposta de desenvolvimento de conteúdos atitudinais para o Exército Brasileiro na perspectiva do ensino por competências**. TCC (Especialização) – Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, Rio de Janeiro, 2015. 101 fl.

MARTINS, F. de P. **O ensinar na ótica de professoras de uma rede municipal de ensino: desafios, práticas e o sentido da escola**. 2014. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. P. 119-178.

SOARES, J. R. **Vivência pedagógica**: a produção de sentidos na formação do professor em serviço. 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16269>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2017.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1ª Ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p. Trad. Marcia dos Santos Lopes.

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

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2002.

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ATITUDINAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PRATICADO PELOS DOCENTES DA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (AMAN)”, de responsabilidade do pesquisador Angel Leckar Oliveira, sob a orientação da Professora Dr^a. Virgínia Mara Próspero Cunha.

Nesta pesquisa pretende-se apreender o sentido e significado atribuído, pelos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras, aos conteúdos atitudinais desenvolvidos e avaliados no processo ensino-aprendizagem na AMAN.

Para tanto, esta pesquisa pretende contar com a participação de todos os 90 docentes do Curso Básico da AMAN.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário composto de perguntas fechadas e abertas.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são os riscos mínimos de ordem não física, que podem provocar desconforto pelo tempo destinado ao preenchimento do questionário ou um possível constrangimento pelo teor dos questionamentos. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, ao participante fica garantido o direito do anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, e não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da AMAN, onde os participantes exercem suas atividades profissionais, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos.

Da mesma forma fica aqui esclarecido que foi solicitada a autorização dos gestores da Academia Militar das Agulhas Negras para se realizar a coleta de dados, o qual consentiu o desenvolvimento desta pesquisa junto aos seus integrantes, no interior de suas instalações.

O presente questionário tem como objetivo a caracterização dos colaboradores e a codificação da informação, recolhida através de questionário com perguntas fechadas e abertas, enquadrando-se num estudo no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, área de especialização em Formação de Professores, pela Universidade de Taubaté.

As informações serão analisadas e transcritas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O respondente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento acerca do desenvolvimento e da avaliação atitudinal.

Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão ser apresentados somente ao final do mesmo, quando os dados já estiverem sido analisados pelo pesquisador sob a orientação de sua orientadora.

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e

estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará da sua identidade com os padrões profissionais de sigilo e ética.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a).

Para qualquer outra informação o Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (24) 97404-1185 ou (24) 3321-3089, (o contato inclusive poderá ser realizado através de ligações a cobrar). Pode-se, ainda, ser realizado contato por e-mail no endereço eletrônico: angelleckar@yahoo.com.br. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Desde já, os nossos mais sinceros agradecimentos por sua colaboração.

ANGEL LECKAR OLIVEIRA
Pesquisador Responsável

DECLARAÇÃO

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir por desistir de participar da pesquisa, o que poderei fazê-lo a qualquer momento, caso assim deseje e me manifeste neste sentido.

Fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ATITUDINAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PRATICADO PELOS DOCENTES DA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (AMAN)”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas sobre a mesma. Concordo em participar desse estudo podendo, a qualquer momento, solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar, retirando o meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Declaro que concordo em participar, que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa.

ANGEL LECKAR OLIVEIRA
Pesquisador Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do pesquisador ao participante, 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

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO

OMITIDO

Para ter acesso ao instrumento de pesquisa, entrar em contato com o autor através do endereço eletrônico: angelleckar@yahoo.com.br

ANEXO A – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO

Resende, 20 de Julho de 2017.

Excelentíssimo Senhor:

Somos presentes a V. Exa. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **ANGEL LECKAR OLIVEIRA**, do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado “**AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ATITUDINAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PRATICADO PELOS DOCENTES DA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (AMAN)**”. O estudo será realizado com os docentes e agentes de ensino do primeiro ano da AMAN (Curso Básico), na cidade de RESENDE, sob a orientação da Profª. Drª. VIRGÍNIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA.

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

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

Certos de que poderemos contar com Vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores 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 **ANGEL LECKAR OLIVEIRA**, telefone (24) 97404-1185, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

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

Atenciosamente,

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

Exmo Sr Diretor de Ensino
General-de-Brigada RICARDO AUGUSTO FERREIRA COSTA NEVES
Comandante da Academia Militar das Agulhas Negras
Rodovia Presidente Dutra, Km 306, S/N – Centro, CEP: 27534-970
Resende – RJ

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

RESENDE - RJ, 20 de julho de 2017.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ATITUDINAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PRATICADO PELOS DOCENTES DA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (AMAN)”**, com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno ANGEL LECKAR OLIVEIRA, do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente, da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a aplicação de questionários com os Docentes e Agentes de Ensino que atuam neste local, sendo mantido o anonimato dos profissionais.

Atenciosamente,

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

ANEXO C – PROTOCOLO DE INSCRIÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ATITUDINAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PRATICADO PELOS DOCENTES DA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (AMAN)

Pesquisador: ANGEL LECKAR OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78724817.1.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.428.011

Apresentação do Projeto:

Docentes do Curso Básico da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) têm de sua prática docente no desenvolvimento e na avaliação atitudinal durante o processo ensino-aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Apreender o sentido e significado atribuído, pelos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras, aos conteúdos atitudinais desenvolvidos e avaliados no processo ensino-aprendizagem na AMAN.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são os riscos mínimos de ordem não física, que podem provocar desconforto pelo tempo destinado ao preenchimento do questionário ou um possível constrangimento pelo teor dos questionamentos. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, ao participante ficará garantido o direito do anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Exército Brasileiro (EB) faz uso da meritocracia como uma "ferramenta" de seleção e classificação dos seus integrantes. No Exército (e outras escolas de formação militares) essa ferramenta se vale do princípio da isonomia de condições que é dada aos seus alunos, para avaliá-los segundo

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3695-1233 Fax: (12)3695-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.426.011

critérios "objetivos" que devem ser alcançados ao longo de sua formação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 510/16.

Recomendações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida as solicitações da parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 08/12/2017, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO.**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1012486.pdf	21/11/2017 15:39:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALO_20171110_V2.pdf	21/11/2017 15:38:46	ANGEL LECKAR OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_V2_ALO_MPE_2017_B.pdf	13/11/2017 10:10:04	ANGEL LECKAR OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_ALO_Completo_171110.pdf	10/11/2017 09:04:31	ANGEL LECKAR OLIVEIRA	Aceito
Outros	Questionario_Pesquisa_ALO_20171110.pdf	10/11/2017 09:02:06	ANGEL LECKAR OLIVEIRA	Aceito
Outros	Justificativa_Amostra_ao_CEP.pdf	10/11/2017 08:54:56	ANGEL LECKAR OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2345129.pdf	10/11/2017 08:47:40	ANGEL LECKAR OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Oficio_UNITAU_Autorizacao_AMAN.pdf	10/10/2017 01:25:59	ANGEL LECKAR OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

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



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.426.011

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 11 de Dezembro de 2017

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)

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

ANEXO D – MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Angel Leckar Oliveira

MEMORIAL

**Taubaté – SP
2017**

Angel Leckar Oliveira

MEMORIAL

Memorial apresentado para obtenção do Certificado de Especialização pelo Curso de Mestrado Profissional em Educação, do Departamento de Pós-Graduação, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Virgínia Mara Próspero Cunha.

**Taubaté – SP
2017**

ANGEL LECKAR OLIVEIRA

MEMORIAL

Memorial apresentado para obtenção do Certificado de Especialização pelo Curso de Mestrado Profissional em Educação, do Departamento de Pós-Graduação, da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente

Data: 06/12/2017

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

RESUMO

O objetivo deste memorial é apresentar as atividades que podem demonstrar minha trajetória profissional, acadêmica e científica na área da Educação. O memorial representa um pequeno estudo biográfico, destacando aspectos de minha história de vida relacionados à minha formação e se propõe permitir uma visão global das principais atividades exercidas ao longo de minha carreira e percurso de formação profissional, tratando, ainda, de minhas atividades enquanto docente militar em diferentes instituições do Exército Brasileiro, tanto na área combatente, formando profissionais Paraquedistas Militares e Mestres de Salto, como na área de ensino militar bélico na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

Palavras-chave: Origem. Formação Profissional. Docência Militar.

1 APRESENTAÇÃO

O objetivo desse memorial é apresentar minha trajetória formativa com base nas experiências vivenciadas no campo educacional, onde tive a oportunidade de me desenvolver sob a influência de diversos agentes de ensino, educadores, na convivência entre pares e nos diversos contextos que serão aqui retratados e que interferiram diretamente nessa minha trajetória de vida.

Buscarei, mediante um exercício de reminiscência, apresentar aspectos julgados relevantes para a formação do profissional que me tornei. Para tanto, procederei uma análise reflexiva das experiências julgadas relevantes e que me ajudarão a compreender-me como sujeito de minha própria história.

Fundamentarei minhas percepções nos referenciais teóricos abordados ao longo do Curso de Mestrado Profissional em Educação, pela Universidade de Taubaté. Tais teorias servirão de suporte para reflexão e análise dos diversos episódios vivenciados.

No que diz respeito aos meus professores formadores, irei apontar algumas práticas marcantes na minha trajetória enquanto discente, pois tal como nos aponta Tardif (2013), “a maioria dos professores reproduzem em suas práticas pedagógicas as mesmas práticas que foram usadas por seus predecessores” (p. 554).

Ao final, espera-se que este memorial se constitua num instrumento reflexivo entre os saberes até aqui constituídos, permitindo-me formular novos caminhos, recriando novas possibilidades, proporcionando-me refletir sobre as ações futuras, seja nas investigações, nas propostas educativas etc, dentre outras tantas possibilidades que serão descortinadas ao término do Curso de Mestrado.

2 INTRODUÇÃO

Minha caminhada profissional sofreu e ainda sofre forte influência da vida escolar e acadêmica. Filho único, meus pais se separaram quando ainda tinha pouco mais de um ano de idade. Morei com minha mãe e parentes maternos até os 14 anos de idade e nesse período, nunca me senti um aluno exemplar ou tive muito gosto pela escola. Mas a vida e o tempo se encarregaram em mudar isso.

Aluno tipo “C”

Cursei o antigo curso primário e ginásial em um colégio administrado por freiras, onde estudei da 1ª à 8ª série do 1º grau. Lembro-me da prova para o ingresso nessa escola, meu primeiro “vestibular” após concluir a antiga Classe de Alfabetização (C. A.). O Colégio, denominado Externato Geremário Dantas, um colégio particular, oferecia bolsas de estudo aos filhos de famílias “simples”. Meu pai era operário da Companhia Estadual de Gás (CEG-RJ) e minha mãe costureira, o que me proporcionou uma bolsa de estudos.

Do pouco que me recordo desse colégio o caracterizaria como tendo um ensino predominantemente transmissivo e conteudista, onde as avaliações se pautavam pela reprodução dos conceitos e fatos apresentados em aula. Não me lembro de ter tido, durante os oito anos que estudei nesse colégio, uma aula diferenciada e que proporcionasse interações entre os alunos. Exceções ocorriam por ocasião das feiras de ciências, quando fazíamos trabalhos de pesquisa, normalmente na casa de um amigo, para apresentarmos no dia da feira propriamente dita.

Essas oportunidades me pareciam lúdicas e prazerosas. Talvez, por ter acesso à um conhecimento de forma autônoma, mais ativa, ao invés de ter que ficar sentado numa carteira enfileirada, copiando o texto escrito no quadro negro ou ditado pela professora. Era comum, para essas feiras, pesquisarmos em enciclopédias ou grandes volumes científicos para produzir os cartazes feitos em cartolinas, com desenhos, figuras recortadas e resumos sobre o assunto abordado.

Meu rendimento escolar não era dos melhores. Pertencia a Turma “C” e era tido como “bagunceiro”, ficando de recuperação em mais de uma disciplina até a sétima série. Na oitava série, quando achei que passaria direto, fiquei em recuperação no ensino religioso (uma das matérias obrigatórias).

Lembro-me de uma professora de Matemática da 7ª série que me designou “auxiliar de turma” com a intenção de que eu pudesse colaborar mais com as aulas. Não fiquei muito tempo

na função, mas percebi que minha atitude incomodava os professores e passei a policiar minhas ações. Esse período coincidiu com o momento em que meu pai quis me transferir para uma escola pública, em função do meu rendimento e de outros fatores familiares.

Observando alguns boletins escolares daquela época, posso perceber, nas notas, uma melhora no meu rendimento, talvez fruto da situação ameaçadora apresentada. Não que a escola pública representasse uma ameaça, a maioria dos meus amigos residenciais estudavam em escolas públicas, mas pela história vivida naquele colégio, onde pude construir muitos amigos e não queria me afastar do convívio deles.

Enquanto cursava a 8ª série, minha Tia, a irmã mais velha de minha mãe e também a matriarca da família, faleceu de um câncer no intestino. Fato que ocorreu de forma abrupta, pois que ela foi internada com suspeita de problemas na vesícula e durante a cirurgia constataram um câncer que já havia se espalhado por outros órgãos. Esse episódio desestabilizou nossa família.

Terminada a 8ª série e por influência de meu padrasto, tentei, sem nenhuma pretensão, o concurso para a Escola de Sargentos das Armas do Exército Brasileiro (ESA-EB). A prova ocorreu no Estádio do Maracanã, nas antigas arquibancadas de concreto. Fiz a prova com auxílio de uma prancheta de madeira e, após ter gladiado na arena quente do estádio, ao final tive que transcrever as soluções para o cartão de respostas. A essa altura, o sol já incidia sobre os candidatos que até ali resistiram ao processo seletivo. Felizmente, não fui classificado no concurso e, ao longo desse memorial, tentarei demonstrar o porquê desse “felizmente”.

Em meio às diversas preocupações familiares, foi decidido que seria melhor para mim que eu fosse morar com meu padrinho, na cidade de Itamaraju, localizada no Sul da Bahia.

Uma cidade pequena, cuja economia advinha da atividade principal que girava em torno do agronegócio e do extrativismo vegetal. Pode-se dizer que foi um marco divisório na minha formação. A ida para um local ermo e distante dos familiares e amigos me pareceu um “castigo” que veio a se constituir num grande presente que a vida me ofereceu.

“Carioca da Gema”, proveniente da cidade grande, eu era visto por alguns como um ser presunçoso, arrogante etc, e talvez tenha contribuído para que isso acontecesse num primeiro momento, já que minha determinação ao chegar àquele local era de não “perder” para nenhum “caipira” nas mais diversas questões escolares, inclusive nas avaliações.

Fui matriculado na 1ª série do segundo grau, no Colégio São João Evangelista. Como o próprio nome diz, também era administrado por freiras (coincidência?).

Conforme ia convivendo com aquelas pessoas, os preconceitos foram desmoronando e os laços afetivos sendo construídos.

Foi nesse colégio que tive minha primeira “aula show”. Nosso Professor de Física, Professor Eduardo, nos apresentou a matéria de uma forma tão lúdica e participativa, que não tinha como não gostar da matéria e aprender as diversas “leis” que para muitos significavam apenas números e equações.

Lembro do dia em que ele nos pediu para que levássemos algumas “bolas de gude” ou bolas de tênis, carrinhos de brinquedo e relógios com cronômetro para que fizéssemos experimentos sobre um plano inclinado, feito em madeira. Na superfície desse plano inclinado, o professor colocou diversos tipos de materiais tais como serragem, areia, pedrisco etc. e nos pedia para que marcássemos o tempo de deslocamento de cada objeto solto do topo até a base do plano inclinado. Feito o experimento e de posse dos dados (distância percorrida, e tempo de deslocamento em cada tipo de superfície), iniciou um debate sobre as causas dos diferentes resultados. Na aula seguinte, iniciamos o assunto sobre o “Atrito”.

E assim foi durante todo o ano. Íamos para a aula ansiosos por “aprender” e “descobrir” novas coisas. Fomos visitar uma fábrica de refrigerante da região, as aulas eram tão agradáveis que se estendiam após o horário e quase não tínhamos o intervalo. Criamos grupos de trabalho com “projetos” e havia uma disputa saudável, dentro do grupo e na turma, para ver quem tirava as melhores notas e foi assim que eu vi surgir no meu boletim escolar um Dez.

Aluno tipo “A”

Morei apenas um ano em Itamaraju, e esse tempo foi mais do que suficiente para que me impactasse.

De volta ao Rio de Janeiro, sem muita ideia do que fazer, meu pai, que pertencia ao então Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias de Energia Elétrica e da Produção do Gás do Rio de Janeiro, me matriculou no Colégio 1º de Maio, uma Escola Técnica que era subsidiada pelo Sindicato e tinha convênio com o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).

Iniciei aí, minha primeira formação profissional. Optei pelo curso de eletrotécnica e posso dizer que, graças àquele ano em Itamaraju, em particular ao Professor Eduardo (Física), fui muito bem na escola técnica. Ajudava aos demais alunos nas aulas de Física e demais disciplinas derivadas do ramo (eletricidade, instalações elétricas e prediais etc.), o que me possibilitou construir novas amizades, também me saía bem nas aulas práticas que ocorriam nos laboratórios do CEFET, me destacando na turma e sendo acionado pelos professores como um “monitor” durante a aula.

Acredito que o viés finalístico dessas disciplinas, apresentado pelos Mestres de ambas as escolas, tornando cada assunto abordado um “saber aplicado” e devido à minha facilidade em visualizar a aplicação desse tipo de conhecimento específico, tenha contribuído para que eu compreendesse melhor as matérias técnicas. Mais tarde, viria a compreender sobre as teorias de aprendizagem significativa de David Ausubel e demais teóricos.

Já perto de finalizar minha formação, fiz alguns concursos para estagiar como eletrotécnico em algumas indústrias. Ao mesmo tempo, alimentava o sonho de continuar meus estudos na área e fazer uma faculdade de Engenharia Elétrica.

Foi na Petroflex, uma empresa subsidiária pertencente ao Grupo Petrobras S.A., que tive a oportunidade de aplicar meus conhecimentos teóricos durante um ano, período em que se desenvolveu o meu estágio prático, após ter concluído o 3º ano técnico, e que me apresentou novos rumos profissionais.

Mudança de rumo

Ao ingressar para a carreira militar, em 1993, não possuía nenhuma experiência sobre o que é ser militar do Exército Brasileiro. Sabia apenas que aos dezoito anos de idade, deveria me alistar. Como já havia concluído o então segundo grau técnico e me encontrava realizando o estágio de eletrotécnico numa grande empresa estatal e com fortes possibilidades de vir a ser contratado, o serviço militar tornou-se um marco decisório significativo, já que, caso fosse prestar o serviço militar inicial, poderia perder a oportunidade de seguir na empresa.

A fim de reforçar algumas disciplinas que não foram muito bem trabalhadas em função do forte direcionamento para as matérias técnicas, ingressei em um cursinho pré-vestibular e me inscrevi em alguns concursos, para Engenharia Elétrica, nas diversas faculdades do Estado do Rio de Janeiro (públicas e privadas).

Durante a fase de alistamento militar, fui informado que, caso já estivesse cursando a faculdade, poderia participar do processo seletivo para os Centros de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR-RJ), onde, caso ingressasse, passaria a condição de Aluno onde, por um ano, frequentaria as aulas/instruções, podendo, ao final, ser declarado Aspirante a Oficial e permanecer por mais sete anos chegando até o posto de primeiro tenente. Vale destacar que, àquela época, assim como para o recruta, a remuneração de aluno não era significativa.

Nas diversas idas e vindas às agências de correios para as inscrições nos concursos de vestibular, observei um cartaz sobre um concurso para ser oficial de carreira do Exército Brasileiro, através da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), sediada em

Campinas-SP. O custo para a inscrição era correspondente ao valor pago para os vestibulares e assim resolvi me inscrever, como mais uma possibilidade.

Ingressei no estágio em janeiro com a ideia de cursar Engenharia Elétrica e nesse contínuo, em maio, a empresa estatal foi privatizada. Com isso, muitos “cortes” foram feitos e muitas demissões aconteceram. Vi muitos chefes de setores, engenheiros antigos, serem demitidos em função dos altos salários que recebiam, já que os engenheiros mais novos (subalternos) faziam praticamente a mesma função com um salário inferior. Os engenheiros antigos foram recontratados por pequenas empresas terceirizadas e passaram a prestar os mesmos serviços com salários menores, ficando subordinados aos engenheiros que, anteriormente eram seus subordinados, mas que agora, por serem “da casa” exerciam chefia sobre eles. Pude perceber que a “polidez” com a qual os antigos engenheiros tratavam seus subordinados foi diretamente proporcional na forma como as relações de trabalho se deram após a privatização e consequente inversão funcional. Talvez tenha sido esse o meu primeiro contato com a questão “atitudinal” dentro de uma profissão.

Zabala e Arnau (2010, p. 81) comenta que “a crise geral de valores provoca a instabilidade no trabalho, ao aceitar o fato de as razões mercantis e financeiras nas quais o que prevalece é a lógica do capital acima das necessidades das pessoas”. Essa fala me convida a refletir sobre quais aspectos àqueles profissionais foram formados, dentro de um modelo que se preocupava com os resultados materiais e finalísticos da chamada “era industrial”.

Após iniciada a “maratona” de concursos, entre algumas reprovações nas fases iniciais de alguns vestibulares, já próximo ao final do ano, fui aprovado para a segunda fase do concurso de engenharia elétrica da UFRJ. Nesse período também recebi um telegrama com proposta de efetivação para trabalhar, não como eletrotécnico, mas como operador de produção, na própria Petroflex. Foi um alento em face da ansiedade que a essa altura incidia sobre um jovem em busca de respostas para o futuro profissional sonhado e incerto.

Já me imaginava trabalhando no período noturno para poder cursar as aulas da faculdade federal de engenharia, que inicialmente seria em período integral ou, na pior das hipóteses, iria poder cursar uma faculdade particular e custear os estudos com meus próprios recursos. Mesmo assim, ainda ficava uma angústia quanto a compatibilidade de horários, rotinas, ritmo de estudo etc. Foi quando recebi outro telegrama, dessa vez da EsPCEEx, informando que havia sido aprovado e classificado para o ingresso na escola.

Foi assim que optei pela Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) sediada em Campinas-SP, única porta de entrada para a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), onde são formados os oficiais de carreira da linha bélica.

Após a decisão profissional de “ser militar”, percebi certa satisfação pessoal, pois a carreira militar que se descortinava à minha frente me permitiria uma segurança financeira e sentimento de pertença à algo “maior”, no caso uma instituição com credibilidade e reconhecimento social (no meu entendimento), onde até então, não havia me imaginado.

Nos bancos escolares da EsPCEEx, o regime de internato serviu para construir novas amizades. Na AMAN, essas amizades se fortaleceram e novas amizades surgiram. Os desafios de me formar e prosseguir na carreira militar sempre foram superados coletivamente, pois nunca me vi sozinho.

No Curso Básico, primeiro ano de formação da AMAN, tive uma percepção de valor que até então não havia vivenciado. Iríamos fazer uma avaliação formativa da Seção de Instrução Especial sobre o assunto Montanhismo e Escalador Militar. Esta avaliação não valeria grau para a classificação, mas serviria de critério para definir quem seria contemplado com o curso de escalador militar. Foi aplicada no alojamento, sem a presença de qualquer instrutor ou supervisão, e não poderia haver consulta a qualquer livro ou fonte. Durante a realização da avaliação, em um dos apartamentos, um determinado cadete abriu sua apostila fazendo consulta ao conteúdo. O caso ocorrido foi levado ao conhecimento do comandante de pelotão pelos demais integrantes do apartamento. Abriu-se um processo para apurar a transgressão e, ao final, o cadete foi convidado a se retirar, sob o risco de ser expulso da AMAN, por quebrar o código de ética militar do cadete.

Mais uma vez a questão atitudinal surgiu fortemente no meu contexto profissional, pois se os conteúdos atitudinais devem estar voltados para o desenvolvimento de atitudes, capacidades morais e valores, naquele momento pude perceber que, ao tomarem a decisão de comunicar o fato ocorrido ao Comandante de Pelotão, os integrantes daquele apartamento demonstraram terem adquiridos um valor, pois Zabala (1998) considera que se adquiriu um valor quando estes foram interiorizados e foram elaborados critérios para “tomar uma posição frente àquilo que deve se considerar positivo ou negativo, critérios morais que regem a atuação e a avaliação de si mesmo e dos outros” (ZABALA, 1998, p. 47).

Durante o meu período de formação na AMAN, surgiu mais uma necessidade de escolha, quando, no início do terceiro ano, fui obrigado a escolher uma das sete especializações da área militar bélica. Minha formação técnica e gosto pela física me conduziu ao Curso de Material Bélico, onde encontraria um viés técnico forte nas atividades a serem desempenhadas, por se tratar de uma especialização que lida com manutenção e logística de viaturas (parte elétrica, inclusive), armamentos etc.

Após formado, fui servir na Brigada de Infantaria Pára-queda (Bda Inf Pqdt), onde permaneci por mais de dez anos. Tive a satisfação de participar de várias operações em território nacional. Assim, conheci parte de um Brasil que não me imaginaria conhecer devido às restrições orçamentárias.

Durante o período em que fiquei na função de comandante de pelotão, pude trabalhar na instrução e formação de recrutas e soldados, na situação de Instrutor de Corpo de Tropa, iniciando o que eu chamarei de carreira docente militar.

Os soldados que serviam na Bda Inf Pqdt eram todos voluntários, o que os fazia “diferentes” dos demais soldados de outras Organizações Militares que deveriam cumprir com o Serviço Militar Inicial, mesmo que não fossem voluntários.

Para muitos soldados incorporados, o quartel passou a ser uma escola, pois que a maioria era de origem humilde, alguns semialfabetizados. Com o serviço militar, passaram a constituir uma renda para auxiliarem suas famílias, e todos podiam realizar as principais refeições do dia, sem impactar no orçamento doméstico, o que para alguns significava fazer a primeira e última refeição do dia, dentro dos muros do quartel.

Os mais avançados no estudo tiveram oportunidade de cursar o Curso de Formação de Cabos (CFC) ou Curso de Formação de Sargentos Temporários (CFST), este último exigia o ensino fundamental completo (antiga 8ª série).

Foi durante uma instrução do CFC que eu “reproduzi” minha primeira “aula” da qual me lembro com orgulho pela forma como transcorreu.

Frutificando ensinamentos significativos

Dentre os assuntos e conteúdos a serem trabalhados no curso de cabos, uma instrução específica foi designada para que a ministrasse. Era o assunto sobre Camuflagem Individual para o Combate.

O assunto por si só já me agradava, mas exigia uma certa abordagem sobre conteúdos conceituais específicos dos tipos de camuflagem, tais como dissimulação, mascaramento, simulação, dentre outros.

Fiz o meu planejamento e apresentei meu plano de sessão¹⁹ ao Oficial Responsável. Loquei um filme com enredo militar, onde as atividades giravam em torno de um atirador de elite e que se valia de uma boa camuflagem para realizar sua missão, e preparei a sala de

¹⁹ Plano de Sessão é um documento confeccionado pelo instrutor da matéria, apresentado ao Oficial Responsável por gerenciar as instruções no quartel, e que contém informações sobre os assuntos, local, carga horária, objetivos de aprendizagem, etc., que constarão na instrução.

instruções de forma desconfigurada do que seria o tradicional. Posicionei a TV no canto, a retaguarda de um quadro mural contendo as documentações referências e outras figuras sobre o assunto. No local tradicionalmente previsto para a TV, coloquei uma caixa retangular coberta por uma rede de camuflagem²⁰. Deixei, propositalmente, sobre essa estrutura, uma antena interna de TV, do tipo confeccionada em dois elementos metálicos.

No dia e horário previsto para a instrução, quando o aluno mais antigo do CFC, normalmente intitulado de “xerife” ou “zero um” (01), apresentou o grupamento de alunos pronto para a “instrução teórica”, ordenei-lhe que orientasse aos alunos que se posicionassem nas cadeiras, em ordem numérica crescente da esquerda para a direita, fazendo frente para a Televisão, pois seria passado um vídeo da matéria.

Aguardei o pronto do lado de fora do auditório e quando o “xerife” me avisou que todos já estavam posicionados, adentrei para iniciar a “instrução”. Foi então que observei que todos estavam voltados para o que deveria ser uma TV e simulei estar contando a sequência numérica dos alunos sentados, conferindo se estavam na ordem crescente. Questionei ao “01” porque não havia cumprido minhas ordens etc., ao que ele me respondeu ter feito exatamente o que havia mandado. Durante suas justificativas, me mostrei irritado e disse-lhe que se ele estivesse certo, iria dispensar todo o curso de concorrer ao serviço interno da Companhia de Instrução naquele próximo fim de semana, mas caso contrário, os postos de serviço seriam constituídos por “postos duplos” (dois militares no mesmo horário em cada posto de serviço).

Feita a aposta, pedi que ele repetisse a ordem por mim emitida e após o término da sua fala, mandei que ele verificasse. Ato contínuo, o Xerife deu a voz de comando de “CFC, contar!” ao que cada aluno se posicionava de pé e bradava seu número em alto e bom tom. Quando o último enumerou sua posição, comuniquei que essa parte estava correta, que provavelmente havia me enganado e que eles mereciam o final de semana para descansarem.

Ordenei ao Xerife que ligasse a TV para que pudéssemos iniciar a instrução. Quando todos puderam ver que o que estava debaixo da rede de camuflagem não era uma TV, pode-se perceber o olhar frustrado de todos e, antes de iniciar a instrução propriamente dita, comentei, ao mesmo tempo em que ia demonstrando, que algumas técnicas e conhecimentos da camuflagem, tais como a simulação (apontando para o caixote) ou o mascaramento (retirando o quadro mural da frente da TV) poderiam auxiliá-los em suas missões futuras, assim como havia auxiliado à Companhia de Instrução a reforçar a segurança de suas instalações, com a adesão voluntária por parte dos alunos do CFC, ao adotar o posto duplo no final de semana.

²⁰ Material utilizado para encobrir viaturas, armamentos etc. com a finalidade de descaracterizar e camuflar o posicionamento no terreno em área com cobertura vegetal.

Após essa contextualização da matéria, apresentei o vídeo, que já possuía muitas mensagens sobre a importância da camuflagem para a atividade militar, chamando a atenção para alguns procedimentos específicos durante o filme.

Quando precisei apresentar os conceitos e procedimentos, detalhados na apostila, associados ao emprego em diferentes contextos, foi bem mais fácil de conduzir a instrução e pude contar com uma participação mais ativa por parte dos alunos. Talvez seja sobre esses saberes que Pimenta (1999, p. 20) nos aponta quando, em seus trabalhos de pesquisa sobre os alunos dos cursos de formação inicial, nos diz que os mesmos já possuem saberes sobre o que é ser professor, “os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar”, mesmo que naquele momento eu não pensasse nessa opção profissional. Acredito que tenha, nessa passagem, mesmo que inconscientemente, agido por influência da minha experiência com o meu antigo Professor de Física, Professor Eduardo.

Bacharel em Educação Física

Paralelamente às atividades militares, em 1998 me inscrevi no vestibular para a Faculdade de Educação Física e Desporto na Universidade Federal do Rio de Janeiro (FED/UFRJ). Fui aprovado e iniciei minha segunda graduação. Minha Profissão Militar era vista como prioridade e em função das atividades de campo e missões fora da guarnição do Rio de Janeiro, precisei repetir algumas disciplinas, ou por excesso de faltas, ou mesmo por insuficiência nas notas.

Lembro-me de uma avaliação em Anatomia Humana, onde o assunto envolvia sistema nervoso dentre outros. Foi um assunto que, quando apresentado em sala ou laboratório, eu não pude estar presencialmente devido aos exercícios de campo dos recrutas (ficávamos a semana toda na Serra do Mendanha, local de difícil acesso, e o campo de instrução terminava com uma marcha noturna, na noite de sexta para sábado, do alto da Serra até o Campo de Instrução de Gericinó).

A Anatomia é tida como um “bicho papão” dentro do Curso de Educação Física na UFRJ, pois as aulas são no prédio do curso de Medicina e os professores são os mesmos, assim como também o são os laboratórios para as aulas práticas. Fato esse que faz com que as turmas de aula sejam constituídas por alunos de outros períodos.

Quando vi as questões da prova de anatomia, percebi que não me sairia bem. Apesar do professor estar presente em sala, pude perceber que alguns alunos estavam agindo de forma não condizente e que o professor se mostrou indiferente a isso, comentando apenas que “a prova era sem consulta à livros, anotações ou colegas”. Entreguei minha prova com questões em

branco ou sem ter a certeza de tê-las respondido corretamente. Foi a primeira vez que me orgulhei de ter que repetir uma matéria ou disciplina.

Naquele momento, questioneei-me se não deveria ter levado o fato ocorrido ao conhecimento da direção, mas busquei justificar minha “omissão” pelo fato do professor, considerada a autoridade pedagógica presente no momento do ocorrido, não ter tomado nenhuma atitude e por considerar que a “vida” se incumbiria de “cobrar” o conhecimento negligenciado por esses alunos um dia.

Recordo-me do fato ocorrido durante o Curso Básico da AMAN, já apontado anteriormente nesse memorial, quando a turma praticamente expulsou um cadete por ter se utilizado de meios ilícitos na realização de uma atividade.

Instrutor no Centro de Instrução Pára-quedista General Penha Brasil

Na Brigada de Infantaria Pár-quedista (Bda Inf Pqdt) realizei alguns cursos, dentre os quais o Curso de Mestre de Salto Pára-quedista (CMS Pqdt). Após o CMS, fui convidado para ser instrutor do Centro de Instrução Pára-quedista General Penha Brasil (CIPqdt GPB), onde tive a oportunidade de exercer a função de Instrutor Nomeado. Permaneci durante quatro anos como instrutor.

Nesse período, me casei e, após um ano de casado, nasceu meu primeiro filho, chamado Lucas. Nasceu no dia dos namorados, um verdadeiro presente de Deus.

Saí do CIPqdt para fazer o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO), onde voltei a situação de aluno e tive que fazer um trabalho de pós-graduação, iniciando-me na minha linha de pesquisa. Neste período, estava cursando as últimas disciplinas de educação física na UFRJ e teria que entregar minha monografia. Sendo assim, na EsAO tentei falar sobre o tema “A Corrida de Orientação como ferramenta na formação e desenvolvimento da liderança militar” de forma que eu pudesse conduzir uma pesquisa que atendesse aos anseios das duas escolas. Porém, na EsAO o meu tema foi alterado para outro assunto relacionado com suprimento e evacuação em operações aeroterrestres, o que me impediu de dar prosseguimento ao tema anteriormente citado.

Após terminada a pós-graduação, fui designado para servir na Vila Militar e novamente recebi convite para ser instrutor do CIPqdt. Fiquei mais três anos como Instrutor Nomeado e como instrutor do CIP, pude compreender melhor a dinâmica de ensino e de aprendizagem em contextos diferenciados, já que ministrava instrução em dois cursos específicos.

No Curso Básico Pára-quedista, por ser um curso com rigor físico e procedimental elevado, buscava desenvolver a motivação e os valores de um “soldado pára-quedista”,

exigindo muito dos alunos nesse contexto e procurando demonstrar através do exemplo meu exemplo.

Já o Curso de Mestre de Salto tratava-se de um curso mais técnico e criterioso, que exigia muita atenção no proceder, pois são os militares possuidores desse curso quem irão conduzir os lançamentos das diferentes aeronaves militares em voo, inspecionarão os saltadores, dentre outras atribuições.

No final de 2009, por ter mais de dez anos na guarnição do Rio de Janeiro, mesmo estando nomeado, fui transferido, ex-offício, para Recife-PE.

Foi um momento de desafios, pois pela primeira vez eu estava me afastando, juntamente com minha esposa e filho de 5 anos, do convívio dos amigos e familiares.

Mudança de rumo?

Profissionalmente, dentro da carreira militar, me encontrava no momento de fazer um Curso Preparatório para a Escola de Comando e Estado Maior do Exército (CPrep ECEME), que é o curso que habilita ao profissional militar exercer a função de comando e estado maior de grandes Organizações Militares.

O quartel em que eu servia possuía uma certificação ISO 9000, em seus processos de gerenciamento. Eu me encontrava como chefe do que poderíamos chamar de escritório de gerenciamento, e como esses processos sofrem avaliação de auditores externos anualmente para fins de recertificação, eu seria auditado. Houve muita pressão por parte dos superiores nesse sentido, de forma que eu tranquei o CPrep ECEME para me dedicar ao estudo das normas e legislações. Naquele momento eu já me sentia responsável pelo sucesso ou fracasso na auditoria.

Passada a auditoria e garantida à recertificação, surgiu a possibilidade de fazer um curso, pago pela instituição, de auditor *Senior*. Fui voluntário, achando que por estar na função, seria o mais adequado. Me frustrei na expectativa criada e vi outros militares serem contemplados com o curso.

Posteriormente, me inscrevi no Curso de Coordenação Pedagógica (CCP) do Centro de Estudos de Pessoal (CEP) sendo selecionado para fazê-lo. Fiz a primeira fase à distância (seis meses), ainda em Recife, e a segunda fase, presencial (um ano), já no Rio de Janeiro.

Durante o curso, comecei a ter contato com disciplinas voltadas para a educação, e a oportunidade de estar com pessoas de grande capital intelectual me impactou no sentido de querer me dedicar de fato à docência.

Depois de terminado o curso, fui designado para servir na AMAN, escola onde praticamente tudo havia começado. Assumi a função de Coordenador Pedagógico e passei a “ver” questões sobre avaliação, procedimento metodológicos, legislação de ensino, dentre outros tantos assuntos relativos ao ensino e à educação.

Atuando junto à formação continuada de docentes na Academia, fomos convidados a participar de uma parceria junto à Prefeitura Municipal de Resende, fato que me fez perceber, ainda mais, o quão prazeroso é poder contribuir para o crescimento e a valorização do ensino.

Recordo-me de uma ocasião na qual os integrantes da SSAP participaram de um projeto conduzido por uma Professora do Município de Resende, o qual tinha o propósito de apresentar aos alunos de uma escola do ensino fundamental, localizada em área rural, algumas profissões que não eram comuns naquela região.

Segundo a Professora, quando em suas aulas questionava aos alunos sobre qual caminho profissional pretendiam seguir, as respostas, apresentadas por eles, reproduziam uma fala “conformada” pela sua “origem”, algo do tipo “vou ser igual meus pais e meus irmão..., vou cuidar da roça... (dos outros), que mais eu posso fazer aqui?”. A Professora percebeu que aquelas crianças haviam perdido a capacidade de sonhar um futuro diferente ao que a sua condição social lhes impunha, ou nunca lhes foi falado que elas poderiam ser o que elas quisessem.

Ainda, segundo a Professora, os jovens trabalhavam na roça (mão de obra) durante o dia e bebiam durante à noite, o que a fez refletir sobre àquela situação de “fatalismo”, dando origem ao projeto.

Quando participamos da atividade, fomos os primeiros “profissionais” a se apresentarem no projeto. Levamos alguns cadetes do 4º ano do Curso de Infantaria fardados com uniformes diferentes tais como: uniforme camuflado para atividades operacionais; uniforme de passeio; e o tradicional “Azulão”, uniforme utilizado em formaturas e eventos especiais.

Os cadetes fizeram uma apresentação sobre a AMAN; contaram das atividades acadêmicas; dos seus sonhos e objetivos de vida; apresentaram alguns equipamentos militares e itens de sobrevivência etc. Durante a apresentação, foram mostrados alguns vídeos, gravados pelos cadetes, nos seus alojamentos ou em salas de aula, onde cadetes com origem social humilde relatavam como fizeram para chegar até ali. Um deles contou que era porteiro de prédio, em Copacabana, o que lhe permitia pagar seu curso preparatório à noite.

Nesse momento, lembrei-me do período em que eu fazia estágio de eletrotécnico na indústria Petroflex em Campos Elíseos-Duque de Caxias, e frequentava o cursinho pré-

vestibular em Madureira, de segunda à sexta, das 18 às 22 hs e aos sábados, pela manhã, das 08 às 12 hs.

Vi nos olhares das crianças, ali presentes, um brilho de entusiasmo ao perceberem que eles também poderiam ter um sonho e lutar por ele, e que o que aquela Professora estava fazendo, proporcionando aquele momento em suas vidas, iria repercutir positivamente, fazendo a diferença e rendendo bons frutos no futuro.

Foi nesse período também que eu fiz o vestibular para o curso de Pedagogia da UERJ pelo CEDERJ, iniciando meus estudos na área, em meio às atividades profissionais de coordenador pedagógico na AMAN.

Com o surgimento do Plano de Capacitação e Valorização dos Docentes da Academia, surgiu a oportunidade de frequentar curso de pós-graduação *stricto sensu* na área de ensino, custeado pela Força, dentre outras propostas apresentadas para atrair e reter bons profissionais para o Corpo Docente da AMAN. Dessa forma, tomei a decisão de buscar um curso de Mestrado em Educação que me permitisse conciliar as atividades profissionais ao mesmo.

O Curso de Mestrado Profissional em Educação, turma “B”, oferecido pela UNITAU aos sábados, atendia as minhas necessidades, tendo em vista que, sendo aos sábados, possibilitaria as atividades profissionais desenvolvidas na AMAN bem como, devido à proximidade, permitiria minha ida e regresso no mesmo dia.

Outro aspecto de relevância foi que sua área de pesquisa está voltada para a formação docente, sendo um dos seus objetivos tratar sobre a Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, abordando questões relativas à formação inicial e continuada dos professores, a partir de estudos sobre a profissão e a constituição da identidade e profissionalidade docentes, constando, ainda, temas voltados para as políticas públicas e propostas de formação de professores; metodologias e estratégias de ensino; produção e a utilização de recursos didáticos para o ensino com o uso de novas tecnologias, abordando a instituição escolar, as práticas docentes e as situações concretas de ensino e de aprendizagem na Educação Básica como fontes de estudo e reflexão²¹.

Após ter me submetido ao processo seletivo e sido aprovado, optei por parar o curso de Pedagogia a fim de me dedicar ao Mestrado.

Com a aprovação no processo seletivo para o curso, minha e de mais outros três militares da AMAN, foi necessário que se confeccionasse um documento administrativo que firmasse o contrato entre a Academia Militar das Agulhas Negras e a Universidade de Taubaté. Como os

²¹ Com base nas informações apresentadas na página do curso, na internet, em <http://www.unitau.br/cursos/pos-graduacao/pesquisa-e-pos-graduacao/mestrado-profissional-em-educacao-turma-b/>

outros três militares exerciam a atividade docente dentro de sala de aula, com horários fixos e outras obrigações com as respectivas turmas, e, em face da necessidade de agilizar o processo administrativo que exigia um Projeto Básico (PB) que especificasse a contratação e pagamento do curso, me voluntariei para confeccionar o tal Projeto.

Sem conhecimento na esfera administrativa, me vi obrigado a desenvolver uma pesquisa sobre o assunto e buscar auxílio com outros companheiros para poder dar prosseguimento na confecção do PB. Foi quando a burocracia se apresentou como empecilho, e entre idas e vindas ao setor administrativo da AMAN, fui envolvido com essas incumbências administrativas de fevereiro até novembro de 2017.

Nesse período, acabei sendo transferido para Taubaté-SP, contrariando as expectativas criadas no início dessa jornada de formação continuada e me vi obrigado a sair da casa em que eu e minha família morávamos. Por questões particulares, optamos por residir em Resende, onde minha esposa exerce sua atividade profissional e meus dois filhos frequentam a rede de ensino.

Devido à essas dificuldades na esfera administrativa, não pude apresentar meu trabalho de pesquisa junto com os demais companheiros de curso no momento previsto, por não estar regularmente matriculado no curso na ocasião, pois que o contrato entre a AMAN e a UNITAU ainda não fora realizado, devido à problemas internos na administração da AMAN.

Assim, realizei minha matrícula junto ao curso, efetuando o pagamento correspondente ao valor da mensalidade e regularizando minha situação no curso para que eu pudesse prosseguir nas atividades previstas.

Após estar devidamente matriculado, pude apresentar, no Seminário 1, o meu projeto de pesquisa na área de ensino, com o tema “avaliação e desenvolvimento atitudinal no processo de ensino e de aprendizagem praticado pelos docentes da academia militar das agulhas negras (AMAN)” e que busca apreender as significações atribuídas, pelos docentes do primeiro ano da AMAN, aos conteúdos atitudinais desenvolvidos e avaliados em sala de aula.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao refletir sobre minha trajetória profissional com o objetivo de confeccionar este memorial, pude perceber o quanto a questão atitudinal tem norteado minhas ações.

Os momentos por mim experienciados, ao longo de minha formação, foram determinantes para as escolhas feitas e para que delas me apropriasse no sentido de ressignificar tais escolhas. Tardif (2002) afirma que os professores também desenvolvem saberes específicos, baseados no **exercício de suas funções**, quer em sala de aula, quer no seu meio de trabalho. Esses saberes, denominados “experenciais ou práticos”, segundo o autor (2002, p. 39), podem ser validados e incorporados, em alguns casos, como forma de habilidades docentes, justificando, talvez, a minha busca pelo atitudinal.

Nas palavras de Pimenta (1996, p. 82), quando nos diz que “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer”. E foi fazendo com que a questão atitudinal pautasse minhas decisões que me vi chegar até aqui e perceber que de fato o papel fundamental do docente e, por sua vez, da escola é, além de levar os discentes a apreenderem os conhecimentos já produzidos, formá-los em valores para a vida em sociedade (GATTI, 2013), contribuindo na defesa e no desenvolvimento dessa Pátria tão amada.

REFERÊNCIAS

- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 29, n. 50, p. p. 51-67, dez. 2013. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740>>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G.. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 72-89, jan. 1996. ISSN 1806-9274. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>>. Acesso em: 09 nov. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2017.
- _____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 201