VIII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 18 a 20 de setembro de 2014
ISSN 1982-3657

PROFISSIONALIDADE DOCENTE:

OBSERVAÇÕES DE UM PROFESSOR "TAMBÉM" MILITAR

Carlos Guilherme Maciel Regus - Mestrando do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle (Canoas-RS).

Vera Lúcia Felicetti - Professora Doutora em Educação do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle (Canoas-RS).

Resumo

O presente artigo foi organizado como tarefa final da disciplina Saberes, Trajetórias e Práticas Educativas na Formação de Professores do Mestrado em Educação de uma instituição de Ensino Superior e tem como contexto a profissionalidade docente. Tem por objetivo perceber como o conceito de profissionalidade, se constitui na visão de autores como Nóvoa (2009), Alves e André (2013), Roldão (2005), no Manual do Instrutor do Exército Brasileiro (1996) entre outros. Como resultados construiu-se um quadro sobre a constituição da profissionalidade docente, contendo uma visão dos conceitos de profissionaldade seguidos por professores "também" militares.

Palavras chave: formação de professores, profissionalidade docente, saberes e práticas educativas.

Abstract

This article is organized as final task of the discipline Knowledge, Trajectories and Educational Practices in Teacher Training Master in an institution of Higher Education and has as its context the teaching profession. Aims to understand how the concept of professionalism, it is the vision of the authors as Nóvoa (2009), Alves and André (2013), Roldão (2005), Instructor Manual of the Brazilian Army (1996) among others manual. As a results framework of the constitution of the teaching profession was constructed, containing an overview of the concepts of profissionaldade followed by teachers &39;also&39; military.
Keywords: teacher education, teacher professionalism, knowledge and educational practices.

Introdução

O presente artigo, resultado da disciplina: Saberes, Trajetórias e Práticas Educativas na Formação de Professores do Mestrado em Educação de uma instituição de Ensino Superior, tem como cerne a profissionalidade docente. Esta teve enfoque teórico, o qual foi permeado pelas leituras que ocorreram no primeiro semestre do ano de 2014.

Ao longo dos estudos, docentes e discentes puderam fazer análises dos conceitos estudados diversos autores. Assim, dentro de cada ambiente escolar que era trazido para debate pelos discentes, conseguíamos identificar aproximações com as concepções teóricas registradas pelos autores em estudo. Pelo fato de um dos nossos colegas ser militar do Exército Brasileiro tivemos, também, a oportunidade de conhecer um pouco da regulamentação de ensino que é utilizada por aquela Instituição. De forma particular, o Manual do Instrutor.

A abordagem do estudo foi qualitativa, tendo como *corpus* de análise, o fichamento dos textos lidos, estudados e discutidos. A análise dos dados foi feita por intermédio de princípios da análise de conteúdo, visando identificar "as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos." (MORAES, 1999, p. 4).

Nesta direção, este artigo delineia-se do seguinte modo: primeiramente dialogamos com o conceito de profissionalidade, sob a visão de António Nóvoa, de Alves e André, de Roldão e do Manual do Instrutor do Exército Brasileiro. Durante essas abordagens, outros autores também são apresentados no texto. Na sequência é apresentado um mapa síntese de conceitos (Quadro nº 1) do referencial estudado; as considerações finais e as referências usadas.

O conceito de profissionalidade

Sabemos que a função de professor não se restringe a um saber único ou a um saber isolado, mas sim é composta por saberes que construídos ao longo dos anos retratam, em geral, as origens dos professores, suas histórias de vida, experiências profissionais, dentre outros fatores. Conforme coloca Tardif (2004, p. 61): "os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado", portanto, os conhecimentos necessários ao exercício da docência, por serem oriundos de diversas áreas do conhecimento, são saberes heterogêneos e variados. E valendo-se mais uma vez da expressão de Tardif,

> Eles (os saberes docentes) abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. (TARDIF, 2004, p. 61).

Explorando um pouco mais a expressão de Tardif vemos que esse autor coloca o termo grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Acreditamos que, nesse contexto, estão caracterizadas as múltiplas identidades que o professor assume no seu cotidiano. Para "os professores de profissão", como coloca Tardif, é comum ser pai, mãe, tio e tia. Também é comum ser o psicólogo da família, assistente social, conselheiro tutelar, policial, juiz e, até mesmo, professor da classe. Procuraremos, então, nos conceitos abaixo, entender um pouco mais sobre a profissionalidade docente que segundo Sacristán, é entendida como,

> [...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão de ser professor. (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Observa-se, nesse conceito, que o autor considera a profissão docente como sendo uma habilidade, uma destreza que necessita de conhecimentos específicos. Aí vem a indagação: O que seriam, então, esses

conhecimentos específicos?
Fica a interrogação para o leitor fazer a sua reflexão...

Para continuar o entendimento e a abordagem do significado de profissionalidade, vejamos o que diz Reis Monteiro:

> [...] (Profissionalidade é) um saber-comunicar-pedagogicamente, ou seja, com a legitimidade do direito a educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal. Os profissionais da educação podem, pois, ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos para o exercício da função. (REIS MONTEIRO apud ALVES e ANDRÉ, 2013, p. 4).

Feita esta breve introdução e identificados alguns conceitos do termo em questão, temos o entendimento de que profissionalidade pode ser resumida como sendo aquele conjunto de saberes necessários que caracterizam a profissão docente, dentre eles podemos citar destrezas, habilidades, competências, aptidões, moralidade, ética, etc. Desta feita, passemos agora a identificar como se constitui a profissionalidade docente em visões de diferentes autores: a primeira, de Nóvoa (2009); a segunda, de Alves e André (2013); a terceira, de Roldão (2005); a quarta, do Manual do Instrutor do Exército Brasileiro (1997).

Sob a ótica de António Nóvoa

Para nos ajudar a interpretar como se constitui a profissionalidade docente, Nóvoa (2009) nos propõe, inicialmente, um resgate histórico apoiado em suas ideias. Esse autor coloca que, do ponto de vista histórico, o professor pessoa, sujeito, cidadão, nunca foi devidamente observado, dessa forma, pela sociedade ao seu redor. Assim aconteceu nos anos 70, onde as preocupações estavam na implantação de uma pedagogia por objetivos. Da mesma forma, nos anos 80, onde o objetivo estava voltado para as reformas educativas. Já nos anos 90, prevaleceu a busca por sistemas mais elaborados de administração e gestão escolar.

No final do século XX, já iniciando o século XXI, começaram a surgir estudos internacionais que, se comparados, davam um verdadeiro sinal de alerta sobre os problemas de aprendizagem, atrelados já a questões de diversidades e novas tecnologias. Assim, a partir do século XXI, o professor de sala de aula (e não o professor cidadão) retornou ao centro dos debates educacionais sobre os temas relacionados às suas competências.

Nóvoa (2009) também apurou que parece existir um consenso discursivo sobre os aspectos que norteiam a profissão docente. Para chegar a essa conclusão, o autor utilizou-se de dois grupos de pesquisa: o primeiro, composto por investigadores da formação docente, que buscou retratar com transparência a real função do professor de sala de aula. O segundo, composto por especialistas/consultores de grandes organizações internacionais como a OCDE[1] (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Ao finalizar sua pesquisa o autor observou que é necessário dar uma maior visibilidade e um maior prestígio ao trabalho desencadeado pelo professor na esfera social. E como o mesmo discorreu:

> A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. Se não atendermos a este paradoxo dificilmente compreenderemos algumas das contradições que atravessam a história da profissão docente. (NÓVOA, 2009, p. 15).

Nóvoa (2009) também observou que existem muitos discursos oriundos de várias áreas do conhecimento que

falam sobre o trabalho a ser desencadeado pela escola e, em consequência, pelo professor. Entretanto, "os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros membros". (NÓVOA, 2009, p. 16).

Surge, então, a indagação do autor: "Como fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer?
" (NÓVOA, 2009, p. 17). Este autor, como resposta a essa pergunta, sugere três medidas, a saber:

A primeira delas, de que **é preciso passar a formação dos professores para dentro da profissão**: nesse sentido refere-se ao trabalho coletivo de uma profissão, conhecimentos integrados e exercício de competências. Como exemplo pode ser dado o trabalho de um médico graduado com seus alunos estudantes de medicina, no momento em que um paciente recebe um diagnóstico de patologia do primeiro, realizado em conjunto com os discentes.

A segunda refere-se ao fato de que **é preciso promover novos modos de organização da profissão**: assim, destaca processos de integração promovidos pela escola e o mundo profissional, tendo como exemplo parcerias feitas em ramos da medicina, da engenharia e da arquitetura.

A terceira, de que **é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores**: nesse contexto, coloca como sendo um fator decisivo a devida compreensão da profissão docente. Deve-se ter em mente a educação como um direito, ao contrário de uma obrigação ou constrangimento. Da mesma forma, torna-se interessante observar o consumismo de cursos oferecidos por entidades diversas e sua real validade e/ou aplicabilidade, sob a pena do professor estar comprometendo-se com sua atualização profissional, que pode até não ser necessária naquele momento.

Por fim, reforçando o exposto na terceira medida acima e trazendo o debate para os dias atuais, podemos observar que "nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público." (NÓVOA, 2009, p. 24). E tentando interpretar com apenas uma palavra sobre o pensamento de Nóvoa, nós nos lembramos do substantivo Vocação que, segundo o dicionário HOUAISS (2004, p. 765) significa "disposição natural, tendência, qualquer talento ou dom natural.". É preciso hoje não apenas ser professor, mas assumir essa identidade no sentido mais amplo da palavra. O processo parece ser complexo. Mas não parece ser tão complexo assim para um profissional vocacionado... Importante ressaltar também que, nesse processo interativo existe um movimento dinâmico da ação individual do professor, do aluno e do grupo social. Portanto, uma ação coletiva.

Sob a ótica de Cristovam da Silva Alves e de Marli Eliza D. Afonso de André

Em um artigo publicado por ocasião da 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ocorrida na cidade de Goiânia/GO, no ano de 2013, Alves e André (2013) produziram uma reflexão que procurou caracterizar a realidade do ofício do professor da educação básica. Segundo eles, um profissional que lida no seu dia-a-dia com baixos salários, falta de tempo para organizar suas aulas e que realizam atividades sociais não relacionadas muitas vezes com a docência. Como exemplo, podemos citar o de acompanhar um aluno em consulta médica. Nesse contexto é que está inserido o exercício da profissão. Os fatores descritos não só prejudicam o exercício da profissão. Prejudicam, também, o futuro interesse de professores na educação continuada e afastam os jovens da carreira pedagógica.

Dentro desse escopo, a pesquisa que foi desenvolvida pelos autores, tinha quatro objetivos, dentre eles: "reunir indicadores de construção da profissionalidade docente". Alves e André (2013, p. 2).

Dessa forma, na última parte da pesquisa os autores elencaram os dados colhidos por eles próprios referentes ao exercício da atividade docente, dos quais julgamos pertinente destacar:

> Apesar das evidências da desvalorização social da profissão docente, a análise das falas dos professores, revela que no contexto escolar experimentam certa

> valorização através do reconhecimento pelos pais de seus alunos, que reconhecem a importância do trabalho (ALVES e ANDRÉ, 2013, p. 9).

Nessa observação, possivelmente identificamos um professor vocacionado, aquele que assume diversas identidades ao longo do dia. Às vezes psicólogo, às vezes o responsável familiar. Mas também professor, "professor de profissão", como disse Tardif (2004). Nesta direção escrevem Alves e André:

> Os professores sentem-se realizados com as conquistas proporcionadas aos alunos, mas reclamam das dificuldades enfrentadas nas escolas por conta das carências materiais ou do comportamento dos jovens com os quais lidam". (2013, p. 9)

Ou seja: o professor fica feliz quando o aluno aprende. Para que o processo de aprendizagem se concretize por completo, a melhor medida é quando temos a certeza de que o aluno aprendeu. Entretanto, esse processo poderia ocorrer de outra forma, tendo à disposição melhores meios pedagógicos, o que poderia refletir, também, no aspecto comportamental dos jovens.

> Quanto à **relação profissionalidade e saberes específicos**, as falas dos professores de ambas as escolas convergem em três sentidos: **primeiro, que os saberes específicos são aprendidos na formação inicial e continuada; segundo, são saberes que diferenciam o trabalho docente dos demais fazeres**, convergindo-o para o campo da **especificidade da função**; **terceiro, os saberes específicos são renovados e produzidos na práxis.** (ALVES e ANDRÉ, 2013, p. 10 – grifo nosso).

Pela colocação acima, reforça-se o conceito de Nóvoa (2004) ("professores de profissão"), sendo importante destacar que, dentro da visão desses professores, fica caracterizado que o saber docente não é apenas aprendido de forma teórica. Ele é construído ao longo dos anos, na práxis pedagógica.

> O que marcou as falas dos professores sobre a especificidade do saber mobilizam na realização do trabalho docente foi a referência sobre o lugar da relação com os alunos nesses saberes. Entendem que a profissão como um trabalho de relação, de interação com o outro [...]. O caráter interativo e relacional que marca a profissão docente age sobre a constituição da profissionalidade, seja promovendo-a, seja diminuindo-a. (ALVES e ANDRÉ, 2013, p. 11).

O trabalho de pesquisa promovido pelos autores nos ajudou a identificar de forma prática a realidade do cotidiano escolar (por que não dizer da profissionalidade docente?
). Além disso, proporcionou a coleta de dados no canal direto, professor-pesquisador, sem interferências de representações de gestores escolares, ou outros. Para aqueles professores da escola, os dados colhidos podem não representar tantas novidades. Mas os dizeres nos ajudam a caracterizar a especificidade do trabalho docente, o real exercício da profissionalidade. Nesse processo, além dos docentes, alunos, pais, família, gestão escolar e cultura.

Por fim, confessamos que, ao ler o texto abaixo, que expressa o relato de um professor, lembramos novamente da palavra vocação... E, se existe vocação, os demais desafios e óbices podem ser superados.

> [...] você chega: um aluno com frio, com fome, com o diabo no corpo. Você não lança isso em um sistema, num software e ele te processa [...] Se surgiu uma dúvida, ele não responde, ele continua depositando informação. E eu causo reflexão para que haja aprendizado. E isso precisa do ser humano. O jeito que você coloca, a

> escolha dos textos, isso é só do professor. (ALVES e ANDRÉ, 2013, p. 10).

Além das múltiplas identidades assumidas pelo professor no cotidiano escolar aparece, de forma oculta, alguns aspectos que não podem ser medidos, como o descrito na passagem acima. Nela podemos observar, por exemplo, a importância da afetividade no contexto da educação. E para sentir isso, somente sendo um professor...

Sob a ótica de Maria do Céu Neves Roldão

Roldão também utilizou o termo profissionalidade para se referir ao trabalho do professor, como sendo "aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas". (ROLDÃO, 2005, p. 108).

Nesse sentido, o autor não se refere ao termo como sendo aquele muitas vezes utilizado na linguagem de senso-comum, ou apenas em uma ou mais profissões. Também não desejou assim se referir - com o termo profissionalidade - para descrever um "bom profissional", ou apenas a um trabalhador em seu desempenho normal de dada função como profissional. Com o termo em questão o autor pretendeu, sociologicamente, identificar uma profissão.

Nesse escopo, Roldão investigou o trabalho de autores como Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa, com a finalidade de "identificar um conjunto não uniforme de elementos que uns e outros consideram como descritores de profissionalidade". (ROLDÃO, 2005, p. 109). Como resultado da análise a que se propôs, o autor identificou quatro aspectos de senso comum que caracterizam o trabalho docente: **(1) o reconhecimento social da especificidade da função; (2) o saber específico; (3) o poder de decisão sobre a ação desenvolvida; (4) pertencer a um corpo coletivo.**

Assim, para melhor caracterizar o trabalho docente, Roldão (2005) aproximou o trabalho do professor ao trabalho de um médico, partindo da análise de que a medicina é um trabalho de elevado reconhecimento social. De igual maneira, para ser médico é necessário um saber específico. Além disso, este profissional goza da autoridade e do "poder de decidir sobre a ação médica propriamente dita", respondendo por seus erros de natureza técnica. (ROLDÃO 2005, p. 109). E também como os professores, integra um grupo de profissionais que defendem "a exclusividade do seu saber, que é desenvolvido e produzido pelos próprios, saber que lhes garante a credibilidade da sua ação e que define quem pode ou não ascender ao exercício da atividade". (ROLDÃO 2005, p. 109).

De forma sintética podemos observar que os referidos descritores de profissionalidade nos ajudam a observar, novamente, um movimento dinâmico da ação do professor, desse profissional que, deduz-se, seja vocacionado. Nesse ínterim estão contidas a capacidade de interação social e a responsabilidade pessoal e coletiva perante um grupo de profissionais, existindo relação direta com as abordagens de Nóvoa e de Alves e André.

Sob a ótica do professor militar

Um professor militar possui as mesmas obrigações de um professor que é "não-militar". Como forma de ilustração, as Forças Armadas, em particular o Exército Brasileiro, possuem várias escolas de formação e de aperfeiçoamento, dentre as quais podemos citar: a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx) (Campinas/SP), a Academia Militar da Agulhas Negras (AMAN) (Resende/RJ), a Escola de Sargentos das Armas (EsSA) (Três Corações/MG), o Instituto Militar de Engenharia (IME) (Rio de Janeiro/RJ), a Escola de Saúde do Exército (EsSEX) (Rio de Janeiro/RJ), a Escola Superior de Guerra (ESG) (Rio de Janeiro/RJ), os Colégios Militares (várias cidades), dentre outras. Todas essas escolas fazem parte da rede nacional de ensino, sendo regidas pelas leis regulares do ensino nacional e também pela Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999 (Lei do Ensino no Exército).

Mas a abordagem que aqui pretendemos fazer é para aproximar os conceitos de profissionalidade (já descritos) com os conceitos que fazem parte das regulamentações a serem seguidas pelo professor militar. Este profissional, sob a ótica da educação, deve postar-se sempre de acordo com duas importantes legislações de referência: a primeira delas, a Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980 (Estatuto dos Militares), que regula "a situação, obrigações, deveres, direitos e prerrogativas dos membros das Forças Armadas"; a segunda, o Manual Técnico T 21-50 (Manual do Instrutor).

Em nossa análise, estudamos os conceitos do Manual do Instrutor, documento norteador do trabalho do professor militar. Neste meio, o meio militar, o professor é identificado como instrutor no tocante ao exercício da docência, que pode ser realizada em um ambiente típico de sala de aula ou em uma atividade de campanha como, por exemplo, um treinamento especificamente militar com superiores e subordinados.

Assim, passamos agora a destacar alguns pontos do seu conteúdo, os quais julgamos que irão nos oferecer aproximações com os conceitos descritos nos itens anteriores. Inicialmente, o manual traz como sendo sua finalidade e objetivo,

> [...] orientar aqueles que ministram sessões de instrução ou de aula no âmbito do Ministério do Exército e, para isso, considera que todos os oficiais, subtenentes e sargentos, como especialistas em assuntos militares, devem **possuir os conhecimentos específicos de sua profissão** e estar capacitados a ajudar na aprendizagem desses conhecimentos por seus instruendos. No amplo conceito da palavra instrutor incluem-se os professores militares e civis [...]. O seu objetivo é indicar aos instrutores e monitores os caminhos mais adequados para que possam planejar, orientar, controlar e avaliar as sessões de instrução ou de aula. (T 21-50, 1997, p. 1-1 – grifo nosso).

Importante papel do instrutor também está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem. Este profissional (o instrutor) conduz a transmissão/desenvolvimento do conhecimento e a ele compete "planejar, preparar, orientar e controlar a sessão de instrução ou aula, avaliar o desempenho dos instruendos e fazer as correções necessárias". (T 21-50, 1997, p. 1-2).

Da mesma forma que um professor não-militar, seu trabalho em sala de aula necessita ser apoiado em um plano de aula, que é denominado, especificamente no contexto militar, de plano de sessão. Cabe ressaltar que o manual do instrutor atribui ao mesmo o que ele deve evidenciar, de forma clara, na sua sessão, "seu entusiasmo pela profissão militar; seu conhecimento do assunto; sua perícia na execução das tarefas; sua apresentação militar; seu desejo de ajudar os instruendos a aprender; sua maneira de conduzir a sessão ou aula". (T 21-50, 1997, p. 1-3).

Trazendo novamente para esta discussão o ato do "saber-comunicar-pedagogicamente" (REIS MONTEIRO apud ALVES e ANDRÉ, 2013, p. 4), identificamos que o manual concede relativo grau de importância ao processo de comunicação na parte de ensino-aprendizagem, cujo conceito pode ser descrito como sendo "um processo de comunicação onde se destacam as atitudes do instrutor e as habilidades em se comunicar com os instruendos". (T 21-50, 1997, p. 1-5). Para tanto, deve ser capaz de desenvolver as seguintes atitudes:

> (1) Saber ouvir - Prestando atenção àquele que fala, procurando perceber o significado real das palavras que ouve, ser paciente para ouvir, estar predisposto a responder aos comentários ou observações feitos pelo instruendo e suprimir qualquer forma de preconceito.

Atributo importante para um desenvolvimento profissional completo, saber ouvir é garantir a comunicação com seu interlocutor. Em outras palavras é dar atenção ao que está sendo falado.

> (2) Expressar-se com clareza - Zelar pela comunicação clara e precisa do que pensou, assim como adaptar-se ao linguajar dos instruendos.

É uma habilidade que deve ser desenvolvida pelo docente. Expressar-se de forma clara agrega valor ao conteúdo da mensagem e evita discussões por eventuais situações dúbias.

> (3) Saber lidar com sentimentos e emoções - Reconhecer as próprias emoções e as dos instruendos, admitindo, controlando, analisando as emoções do grupo e conversando sobre elas, procurando servir de exemplo.

No contexto pedagógico cabe registrar que, no nosso cotidiano, estamos lidando com indivíduos, que sofrem influências socioculturais do meio em que vivem. Assim, o professor tem que procurar-se manter-se de forma equilibrada no despertar desses sentimentos e emoções envolvidos na fala.

> (4) Adotar uma atitude favorável à expressão de ideias e sentimentos, utilizando o diálogo permanente com os instruendos, relacionando-se bem com a turma, uma vez que um bom ambiente de trabalho facilita a aprendizagem.

Em outras palavras, é ser capaz de criar um ambiente produtivo, onde todas as pessoas presentes naquele local sintam-se motivadas e estimuladas em dar contribuições e resolverem os desafios propostos.

> (5) Criar situações que contribuam positivamente para o aumento da autoestima dos instruendos, assim como estar sempre receptivo às mudanças positivas. (T 21-50, 1997, p. 1-5 – grifo nosso).

De uma forma simples, esse contexto pode ser descrito como oferecer elogios e recompensas para os discentes, bem como garantir a adoção de uma boa prática sugerida pelos mesmos.

Também são elencados no referido manual alguns fatores que influenciam na comunicação professor-aluno, que são os seguintes: (1) as habilidades de comunicação, (2) a linguagem corporal, (3) a comunicação emocional. E, conforme o mesmo:

> a. Nas habilidades de comunicação visualizam-se:
>
> - Fala e escrita;
>
> - Adequação da fala; e
>
> - Postura.
>
> [...]

Podemos dizer que uma boa fala e uma boa escrita estão relacionadas ao uso correto das mesmas, na clareza das ideias, que devem ser ordenadas logicamente. A intensidade de emissão do som e o cuidado ao falar muito baixo ou muito alto servem de exemplos de adequação da fala. Relativo à postura do instrutor, essa pode ser observada pela adoção de uma posição em sala em que sempre possa visualizar todos, bem como pela adoção de uma postura que evidencie disposição e interesse pelo que é ensinado. Não se apoiar sobre a mesa, paredes ou outros meios também podem ser itens sugestivos.

> b. No que se refere ao fator da linguagem corporal, o instrutor deve:
>
> (1) Ser moderado na movimentação em sala, não permanecendo parado em um só ponto nem movimentando-se em demasia; (2) Saber utilizar a movimentação para associar grau de importância à uma nova ideia; (3) Falar olhando para os instruendos e nunca para o alto; (4) Demonstrar interesse pela participação ativa dos instruendos; e (5) Observar os instruendos, verificando o grau de interesse e identificando sinais tais como aborrecimento, enfado, sentimentos negativos ou frustração.

Ao preocupar-se com a linguagem corporal, o instrutor evita transmitir uma mensagem de forma não verbal, que é expressa, muitas vezes, de forma inata por nós. A linguagem corporal, geralmente é identificada por gestos em excesso, expressões faciais e posicionamento dos olhos.

> c. Quanto ao fator da comunicação emocional, consiste em:
>
> (1) Demonstrar sinceridade, evidenciando a crença em sua própria matéria; (2) Demonstrar segurança naquilo que diz e faz, dominando o assunto e falando com convicção; (3) Adotar uma disposição favorável ao sucesso da sessão; (4) Demonstrar entusiasmo por meio da voz, movimentos, gestos e expressões; (5) Controlar eventual nervosismo, evitando falar rapidamente ou movimentar-se em excesso; (6) Não deixar passar para os instruendos seus problemas particulares; e (7) Não perder a paciência. (T 21-50, 1997, p. 1-5 / 1-6).

Cabe resaltar que a comunicação emocional também é uma forma de transmissão de mensagem não verbal. Ela pode ser expressa, em termos práticos, na capacidade que o instrutor possui em motivar os outros com suas colocações, na verificação da aplicabilidade daquilo que é ensinado aos alunos, dentre outras.

Depois de identificar esses conceitos, cabe-nos sintetizar os aspectos acima descritos, destacando o aspecto positivo da existência de um documento norteador da atividade de docência no âmbito do Exército Brasileiro. Nele está descrito, claramente, os objetivos a que se destina o manual, bem como as atribuições do professor militar.

As atitudes que devem ser desenvolvidas pelo professor militar em sala de aula, como saber ouvir, expressar-se com clareza, saber lidar com sentimentos e emoções, adotar atitudes favoráveis e criar situações que contribuam positivamente para os instruendos, assemelham-se muito com as proposições da profissionalidade docente já citadas por Nóvoa (2009), Alves e André (2013) e Roldão (2005). O aspecto coletivo e social do exercício da função de professor militar pode ser caracterizado pelo serviço militar obrigatório anual, norma da Carta Magna brasileira, que determina que o Exército também conduza essa inserção, pois "o serviço militar é obrigatório nos termos da lei". (Art. 143, CF, 1988). No tocante ao termo vocação, que utilizamos em outras colocações, partimos do pré-suposto de que a profissão militar é feita para os vocacionados, considerando o conjunto de leis e normatizações específicas as quais os militares estão sujeitos, se comparados a um cidadão não-militar.

Desta feita, Nóvoa (2009) propõe que: (1) é preciso passar a formação dos professores para dentro da profissão; (2) é preciso promover novos modos de organização da profissão; (3) é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.

Alves e André (2013) relacionaram a relação profissionalidade e saberes específicos com os dizeres de professores de escolas públicas nos seguintes sentidos: (1) que os saberes específicos são aprendidos na formação inicial e continuada; (2) que são saberes que diferenciam o trabalho docente dos demais fazeres, convergindo-o para o campo da especificidade da função; (3) os saberes específicos são renovados e

produzidos na práxis.

De forma semelhante aos dois anteriores está balizado o trabalho de Roldão (2005), que identificou quatro aspectos de senso comum que caracterizam o trabalho docente: (1) o reconhecimento social da especificidade da função; (2) o saber específico; (3) o poder de decisão sobre a ação desenvolvida; (4) pertencer a um corpo coletivo.

O Manual do Instrutor do Exército Brasileiro (1997), por sua vez, coloca os oficiais, os subtentes e os sargentos (os professores / instrutores) como especialistas em assuntos militares, que detêm saberes específicos de sua profissão. Também determina que o professor desenvolva as seguintes atitudes em sala de aula: (1) saiba ouvir; (2) expresse-se com clareza; (3) saiba lidar com sentimentos e emoções; (4) adote atitudes favoráveis; (5) crie situações que contribuam positivamente para os instruendos. Continuando, ainda considera que alguns fatores influenciam na comunicação professor-aluno (no saber-comunicar-se pedagogicamente), que são os seguintes: (1) as habilidades de comunicação, (2) a linguagem corporal, (3) a comunicação emocional.

Assim, para dar uma melhor formatação visual para os conceitos descritos, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro nº 1: Mapa Síntese de Conceitos.

SABERES, TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS			
Profissionalidade Docente **("Vocação")**			
Ação coletiva – Interação social – Aluno – Grupo social - Cultura			
Nóvoa	**Alves e André**	**Roldão**	**Manual do Instrutor**
- O professor forma o professor. - Organizar a profissão (por novos modos). - Reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.	- Os saberes específicos são aprendidos na formação inicial e continuada. - Os saberes que diferenciam o trabalho docente dos demais fazeres (especificidade da função). - Os saberes específicos são renovados e produzidos na práxis.	- Reconhecimento social da especificidade da função. - Saber específico. - Poder de decisão sobre a ação desenvolvida. - Pertencer a um corpo coletivo.	- Possui conhecimentos específicos. - Saber ouvir. - Expressar-se com clareza. - Saber lidar com sentimentos e emoções. - Adotar atitudes favoráveis. - Criar situações positivas para os instruendos. - Observar as habilidades de comunicação, a linguagem corporal e a comunicação emocional.

Fonte: (os autores). Adaptado de Nóvoa (2009), Alves e André (2013), Roldão (2005) e T 21-50 (1997).

Considerações finais

Encerrando nossas colocações neste artigo e analisando o quadro em questão podemos identificar, de uma forma simples, a visão que interpretamos ser a profissionalidade docente. Passemos agora a relatar suas características:

- Os saberes, as trajetórias e a prática educativa, que são construídos no cotidiano escolar é que identificam a profissionalidade docente.

- Para ser professor não basta apenas possuir uma habilitação. É preciso ter vocação. E veja-se o termo vocação como sendo um envolvimento afetivo da pessoa com a sua profissão. Se não existir isso, o processo de aprendizagem, a vontade do professor de ensinar e a do aluno de aprender não se completa.

- No entremeio da visão dos autores e dentro de um senso comum a todos eles estão a ação coletiva do trabalho docente, a interação social que deve existir entre todos os envolvidos, o aluno, a cultura e o(s) grupo(s) social(ais).

- Nas setas de ligação, a visão particular de cada fonte consultada, servindo como uma fonte de conhecimento do estudo da docência para os interessados.

Por fim, ao concluir essa discussão, nossa satisfação em termos realizado um estudo acadêmico sobre um tema relevante, atual, de expressão nacional e que muito nos deixará satisfeitos se as medidas descritas e sugeridas que regem o exercício da docência forem seguidas pela maior parte do número de profissionais.

Acreditamos que o texto pode auxiliar os estudantes em geral que realizam seus cursos de graduação, de licenciatura e também de programas de pós-graduação. Da mesma forma, este conteúdo poderá auxiliar aqueles docentes interessados em melhorar suas práticas em sala de aula, professores responsáveis pela formação continuada de docentes, estudantes e profissionais de todas as áreas educativas que realizam o estágio de formação docente, dentre outros.

Dessa forma, o leitor que desejar aprofundar-se nos estudos do assunto em tela poderá se utilizar de obras e artigos publicados pelos mesmos e aperfeiçoar a sua pesquisa.

Referências:

(¹) OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) – Tem como missão promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social de pessoas em todo o mundo.
Disponível em:
http://
www.
oecd.org/about/.
Acesso em: 02 Jun 14.

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A Constituição da Profissionalidade Docente: Os Efeitos do Campo de Tensão do Contexto Escolar Sobre os Professores.** 36ª Reunião Nacional da Anped, GT 08.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999** (Lei do Ensino no Exército).

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980** (Estatuto dos Militares).

CONTRERAS, José Domingo. **La autonomía del profesorado.** Madrid: Morata, 1997.

EXÉRCITO, Estado-Maior do Exército. **T 21-50 - Manual do Instrutor.** Brasília. 3ª edição, EGGCF, 1997.
Disponível em:
www.
cdoutex.eb.mil.br
%2Findex.php
%3
Foption%3
Dcom_phocadownload %26view%3
Dcategory%26download%3
D75%3
At-21-250 %26id%3
D35%3
Amanuais-tecnicos&ei=7keiU7PLB9SxsQSN84D4DA
&usg=AFQjCNF2h1H2EZ5YeI9NGksZLUpbmfgbiA&bvm=bv.69411363,d.b2k.
Acesso em: 02 Jun 14.

GAUTHIER, Clermont; et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro. 2ª edição. Objetiva 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores. **36ª Reunião Nacional da Anped, GT08 – Formação de Professores.** Campus Samambaia/UFG - 29/09 a 02/10/2013.
Disponível em:
http://
www.
36reuniao.anped.org.br
/pdfs_trabalhos_aprovados/gt11_trabalhos_pdfs/gt11_2731_resumo.pdf

Acesso em: 02 de março de 2014.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação , Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
Disponível em:
http://
www.
letraviva.net/arquivos/tcc/5-%20
Roque_Moraes.pdf
.
Acesso em: 17 Maio 14.NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. In.: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 18-25.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores.** Unidade Teoria e Prática?
São Paulo: Cortez, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: 29/06/2014
Aprovado em: 29/06/2014
Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort
Metodo de Avaliação: Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi: