

OS DILEMAS E DESAFIOS DOS INSTRUTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR MILITAR

THE DILEMMAS AND CHALLENGES OF PHYSICAL EDUCATION INSTRUCTORS BEGINNING MILITARY HIGHER EDUCATION

Tamara Aretta Mauerberg Teche de Farias*

RESUMO

Objetivou-se investigar os desafios enfrentados pelos Instrutores de Educação Física, formados em cursos civis, nos anos iniciais de docência no Ensino Superior Militar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a estratégia empregada foi o estudo de casos, ancorado na análise de conteúdo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e discussões a luz do referencial teórico. Com base nesse estudo, constatou-se que são inúmeros os impasses vivenciados inicialmente pelos Instrutores de Educação Física na caserna, concentrados em sua grande maioria, no estranhamento da cultura militar e no choque de realidade. Observou-se, também, que inicialmente há limite de conhecimentos inerentes ao trabalho docente na instituição, dificuldades de abertura de um dispositivo para a prática de Educação Física e, ainda, o distanciamento entre o cadete/aluno e o instrutor/professor devido às barreiras das patentes, dentre outros desafios. Destaca-se a necessidade de ações sistematizadas para auxiliar os instrutores nesta jornada, tais como um programa de indução, para além do EAT, acompanhamento do trabalho docente, um espaço de formação, bem como a socialização profissional almejada nas discussões.

Palavras-chave: Instrutores. Militar. Educação Física. Desafios.

ABSTRACT

The objective was to investigate the challenges faced by Physical Education Instructors, trained in civilian courses, in the initial years of teaching higher military education. This is a qualitative approach research, the strategy used was the case study, anchored in content analysis, semi-structured interviews and discussions were carried out in the light of the theoretical framework. Based on this study, it was found that there are numerous impasses experienced by Physical Education Instructors in the barracks concentrated, for the most part, on the strangeness of military culture and the shock of reality. We also observed that initially there is a limit of knowledge inherent to the teaching work in the barracks, difficulties in opening a device for the practice of Physical Education and also the distance between the cadet and the instructor due to the barriers of patents, among

* Doutoranda em Educação pela UNESP-RC. Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNICEP-PF. tamaramteche@gmail.com. Agência Financiadora: CAPES/PROSUP. A presente pesquisa é parte da dissertação de Mestrado intitulada “O início da docência no ensino superior militar: dilemas e desafios do instrutor de educação física iniciante na caserna”, desenvolvida pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) sob a orientação da Professora Dra. Tânia Barbosa Martins. <https://orcid.org/0000-0001-6041-6874>

other challenges. The need for systematized actions to assist instructors in this journey is highlighted, such as an induction program, in addition to the EAT, monitoring of teaching work, a training space, as well as the professional socialization desired in the discussions.

Keywords: Instructors. Military. Physical Education. Challenges.

Introdução

No início da docência, as condições iniciais da profissão podem causar insegurança e instabilidade, intensificando ainda mais as dificuldades desta fase, também denominada de sobrevivência (CAVACO, 1995). Esta designação também é utilizada por Huberman (1995) para caracterizar os professores no início de carreira afetados pelo choque com a realidade. Assim, a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente, é um momento particularmente sensível (NÓVOA, 2019).

Diversas pesquisas (CORRÊA, 2013; MARCELO GARCIA, 1999; CAVACO, 1995; GONÇALVES; 1995; ROSSI; HUNGER, 2012) apontam que um dos principais desafios e dilemas dos professores iniciantes está relacionado a problemas de indisciplina dos alunos. Sabe-se que no ambiente de uma Academia Militar, a disciplina é um dos pilares da caserna, compondo o seu código de honra, assim acredita-se que a indisciplina não tem lugar nas instituições militares, não sendo um desafio.

A presente pesquisa se justifica pela importância de aprofundar os estudos sobre a docência no ensino militar, visto que, a cada ano, cresce o número de professores civis que se tornam militares, havendo poucas pesquisas científicas nessa área de investigação, deixando lacunas em relação ao trabalho docente, socialização, indução profissional, *habitus* militar, dentre outros.

Os militares são pouco conhecidos, às vezes estranhos até para o universo civil, a instituição militar pouco expressa suas vozes, imagens e experiências (LEINER, 1997). O ensino militar, de acordo com o artigo 83 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é regulado por lei específica, admitindo a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 29).

Assim, desvelar os desafios enfrentados no início da docência nesta esfera, especialmente focado nos Instrutores de Educação Física, é de fundamental importância para as pesquisas na área militar e educacional. A pesquisa ocorre em uma instituição onde poucos tem acesso, com peculiaridades próprias no processo de ensino e que, certamente, difere das demais instituições de ensino do país.

O cenário, no que se refere aos instrutores, apontava desde o início da pesquisa, que poderia haver grandes desafios, visto que esses instrutores são formados em instituições civis e iniciam a docência em um ambiente militar com cultura própria, e mesmo com o curso de aproximadamente dois meses de adaptação ao ambiente militar, não se sabe até que ponto o Estágio de Adaptação consegue sanar os problemas decorrentes da formação e da falta de conhecimentos acerca do campo militar para atuarem na docência.

Diante do exposto, formulou-se o seguinte questionamento: Como se configura o início da docência dos instrutores de Educação Física de uma Academia Militar, formado em cursos civis, especificamente em relação aos desafios da docência?

O referencial teórico da presente pesquisa, teve um olhar para o início da docência embasados nas ideias de Marcelo Garcia (1999), Huberman (1995) e Cavaco (1995). No entanto, nas discussões trouxemos alguns apontamentos na perspectiva bourdisiana, sendo o arcabouço teórico explorado pela pesquisadora no momento, na qual acredita-se somar aos achados da pesquisa.

Logo, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar os dilemas e desafios enfrentados pelos Instrutores de Educação Física formados em cursos civis, nos anos iniciais de docência do ensino superior militar.

1 O início da docência

As características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a novidade da situação de ensino enfrentada. Assim, podem se manifestar quando os professores mudam para outro nível de ensino, outra escola ou região, em qualquer tempo de sua carreira (MARCELO GARCIA, 1999). É o caso dos Instrutores de Educação Física, que, por mais experiência que tenham adquirido e tempo de docência, estão iniciando em uma nova instituição, com valores próprios que os diferenciam das demais instituições, podendo ser uma novidade ou até mesmo um desafio.

A indução profissional, refere-se aos professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional, no caso da presente pesquisa, na docência militar, para Cruz *et al.* (2020) os estudos sistemáticos sobre o assunto permitem identificar algumas concepções de indução profissional docente no que tange as necessidades, tais como: a formação profissional, a socialização profissional, a imersão na cultura

profissional, proposta específica para uma etapa distinta da formação inicial e da continuada, dentre outros.

O período de indução pode concretizar um processo mediante o qual os novos professores (instrutores de educação física) incorporam as normas, os valores, as condutas, os princípios que caracterizam a cultura da profissão e a da sua escola de atuação (instituição militar), tais aspectos são imprescindíveis para ocupar um papel na organização profissional, aponta Marcelo Garcia (1999).

A indução profissional docente é considerada na particularidade que envolve distintas instituições, na passagem da docência em instituição civil para instituição militar, essa considerada como um *locus* de construção de um sistema simbólico (MOREIRA; CAVALCANTI E SOUZA, 2016). Nesta direção, vale notar que uma instituição educacional militar comporta especificidades, tradições, valores e códigos próprios aspectos que podendo provocar estranhamento, gerando choque entre realidades idealizada e vivenciada, choque este, que pode produzir certos dilemas e desafiar a indução profissional dos instrutores de Educação Física (TECHE, 2017).

Huberman (1995) ao retratar sobre o desenvolvimento profissional, nos apresenta a existência de fases comuns aos diversos professores, os melhores e piores momentos do ciclo profissional. O autor concluiu que há diversas constantes ou itinerários-tipo que caracterizam o percurso profissional de certos grupos de professores, sendo cada um desses grupos caracterizados por sequência específica de desenvolvimento profissional ao longo das cinco fases que distinguem a carreira docente: entrada na carreira, estabilização, diversificação, conservantismo e desinvestimento.

A primeira fase, denominada “Entrada na Carreira”, inicia-se no primeiro e vai até o terceiro ano da carreira profissional, é a fase do entusiasmo de exploração, pois o professor faz grandes descobertas diante do novo mundo que se descortina (HUBERMAN, 1995), fase em que se encontram os indivíduos da pesquisa. A segunda fase descrita por Huberman (1995) é denominada de “Estabilização”, ocorre dos 04 aos 06 anos de carreira. Nessa fase está presente o sentimento de competência e pertencimento a um corpo profissional. Considera-se, ainda, como a fase de libertação ou emancipação, em que se acentua o grau de liberdade profissional.

Na segunda fase devido ao fato do professor já ter explorado, descoberto o novo, sente-se mais seguro, pertencente ao grupo, desenvolvendo suas atividades com mais liberdade.

Para Huberman (1995, p. 40) estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento.

Na terceira fase denominada “Diversificação”, é a fase que possui o maior tempo de duração, iniciando-se aos 07 anos de trabalho e estendendo-se até os 25 anos. Neste período apresentam-se as seguintes características: a experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira.

Para Huberman (1995, p. 42), os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas.

A quarta fase é denominada de “Conservantismo”, é uma fase de serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações, ocorre dos 25 aos 35 anos de carreira. Neste período pode levar ao conformismo ou ao ativismo.

E por fim, a última fase, denominada de “Desinvestimento”, que ocorre entre os 35 a 40 anos, é quando o docente está no fim de sua vida profissional e surge o desinteresse por novos investimentos na carreira. Pode ser uma fase serena ou amarga, conforme os percursos realizados anteriormente (HUBERMAN, 1995).

Essas fases não querem dizer que tais sequências sejam vivenciadas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de dada profissão as vivam todas. No entanto, a fase de exploração supostamente se verifica no início de uma carreira. (HUBERMAN, 1995)

Por mais que os professores não vivenciem todas as fases, e quando vivenciam ocorre alterações das ordens citadas, a fase do início da docência, é vivenciada por todos os professores que atuam na docência, portanto comum a todos, porém com as suas peculiaridades dependendo do contexto em que cada um está inserido, as histórias de vida e o desenvolvimento profissional.

O quadro a seguir detalha os principais dilemas e desafios do início da docência segundo as pesquisas.

Quadro 1: Principais dilemas, dificuldades e sentimentos apresentados no início da docência segundo a literatura

DILEMAS E DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS PROFESSORES	AUTOR/ ANO	SENTIMENTOS
- as condições de trabalho encontradas pelos professores no local de trabalho; e. - aspectos didáticos; - questões pessoais e organizacionais; - problemas indisciplinados.	Marcelo Garcia, Carlos (1992, 1998, 1999)	- tensões; - desconhecimento.
- fatos relacionados à colocação; - alunos indiferentes, difíceis e mal comportados;	Gonçalves, José Alberto M. (1995)	- angústia; - frustração;

<ul style="list-style-type: none"> - controle da disciplina; - razões institucionais; - meio socioeconômico dos alunos; - vida particular; - formação inicial desajustada da realidade. 		<ul style="list-style-type: none"> - cansaço.
<ul style="list-style-type: none"> - fragmentação do trabalho; - dificuldade em articular a relação pedagógica com a transmissão de conhecimentos; - oscilação entre relações demasiadamente íntimas e demasiadamente distantes; - dificuldades com alunos que criam problemas; - material didático inadequado; - choque com a realidade. 	Huberman Michaël (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - descoberta; - entusiasmo; - sobrevivência; - exaltação.
<ul style="list-style-type: none"> - problemas indisciplinados; - o não pertencimento ao grupo. 	Cavaco, Maria Helena (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - insegurança; - instabilidade; - sobrevivência.
<ul style="list-style-type: none"> - ausência de amparo, orientação e apoio; - aceitação pela escola e pelos seus atores; - tentativa constante de mostrar que a Educação Física é um componente curricular sério e que precisa ser respeitado; - falta de preparo da instituição escolar para receber e apresentar os iniciantes aos alunos; - ausência de diálogo; 	Ferreira, Lilian Aparecida (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - frustração; - raiva; - insegurança; - vontade de desistir; - medo; - desânimo; - desorientação; - insegurança.
<ul style="list-style-type: none"> - as diferenças individuais dos alunos; - indisciplina dos alunos; - a dificuldade na gestão do tempo da classe; - a concepção do planejamento como algo rígido; - a dificuldade de estabelecer relações entre a teoria e a prática. 	Mariano, André Luiz Sena (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - solidão; - isolamento; - inexperiência; - insegurança.
<ul style="list-style-type: none"> - confronto com a realidade do contexto escola; - limitações do alcance da função que exerce no sistema educacional; - indisciplina; - falta de estrutura e material para prática de Educação Física; - dificuldade em consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração interpares. 	Rossi, Fernanda e Hunger, Dagmar (2012, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> - angústia com relação aos seus ideais; - choque com o real.
<p>Com base na literatura encontrada, o autor separa os dilemas e as dificuldades:</p> <p>1º Dilema: controle de classe e domínio de conteúdo</p> <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - indisciplina; - desinteresse discente; - dificuldade de reelaboração conceitual. <p>2º Dilema: isolamento docente</p> <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dificuldade de trabalhar no coletivo <p>Nos achados de sua pesquisa, temos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - isolamento profissional; - condições precárias de trabalho; - falta de domínio do conteúdo; - ausência de diálogo; - falta de recepção; - indisciplina; - desinteresse dos alunos pela matéria. 	Corrêa, Thiago Henrique Barnabé (2013)	<p>1º Dilema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - medo; - desespero; - impotência. <p>2º Dilema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - solidão; - não pertencimento ao grupo. <p>Achados da Pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desespero; - o medo; - sensação de impotência pedagógica; - euforia; - mal-estar; - ansiedade; - impotência.
<ul style="list-style-type: none"> - burocratização da escola; - conflitos com os alunos; 	Carvalho, Taynara Franco de (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - choque da realidade.

- dificuldades próprias do ensino dessa disciplina na escola: falta de local adequado para as aulas; falta de reconhecimento da área pelos alunos e pares; - adaptação ao exercício da profissão; - abandono da profissão; mudança de carreira (desinvestimento profissional); - falta de satisfação, realização profissional.		
---	--	--

Fonte: Criado pela autora com base nas pesquisas dos autores: (MARCELO GARCIA, 1992, 1998, 1999; GONÇALVES, 1995; HUBERMAN, 1995; CAVACO, 1995; FERREIRA, 2005; MARIANO, 2006; ROSSI E HUNGER, 2012, 2013; CORREIA, 2013; CARVALHO, 2019)

Entre as inúmeras dificuldades apontadas em todas as pesquisas, estão presentes a questão da indisciplina, apresentada como problemas disciplinares, alunos que são difíceis, mau comportamento, conflitos com os alunos, alunos que criam problemas, controle da disciplina, entre outras questões.

O pressuposto inicial era que os problemas disciplinares não seriam apontados pelos instrutores militares como uma dificuldade, uma vez que a caserna preza pela disciplina, sendo um de seus pilares, no entanto outras dificuldades poderiam aparecer nas falas dos instrutores, na qual foi o fruto da nossa investigação.

Assim, antes dos dados e suas análises, vale apresentar brevemente a estruturação do ensino da AFA, buscando compreender suas características e alicerces, auxiliando na análise dos dados.

2 O Ensino Militar na Academia da Força Aérea

Em 10 de Julho de 1969 a Escola de Aeronáutica, localizada no Rio de Janeiro, passa esta Escola a denominar-se Academia da Força Aérea (AFA). “Em 1971, por meio do decreto n° 69.416, e da portaria n° 77/GM212, foi determinada a transferência dos principais órgãos e da sede da AFA para a cidade de Pirassununga – SP, onde permanece até os dias atuais” (FUZARO, 2017, p. 22).

A missão da Academia da Força Aérea que é formar Oficiais, que serão os futuros líderes da Aeronáutica, desenvolvendo nos cadetes valores éticos, morais, cívicos e sociais, tendo como base para isso o Código de Honra do cadete: Coragem, Lealdade, Honra, Dever e Pátria (BRASIL, 2009, p. 7).

A AFA conhecida como o Ninho das Águias, forma os Oficiais Aviadores, Intendentes e de Infantaria da Força Aérea Brasileira. Os cursos têm a duração de quatro anos e, ao final, todos os cadetes que o concluem recebem o título de Bacharel em

Administração. Os Aviadores recebem também o título de Bacharel em Ciências Aeronáuticas; os Intendentes, o título de Bacharel em Ciências Logísticas; e os da Infantaria, Bacharel em Ciências Militares (BRASIL, 2014).

A Formação intelectual é desenvolvida pela Divisão de Ensino (DE). As instruções são divididas em três áreas: Instruções do Campo Geral, Instruções do Campo Técnico-Especializado e Instruções do Campo Militar (BRASIL, 2014).

O corpo docente da AFA é formado por docentes civis, que ingressaram na instituição militar por meio de concurso público em áreas específicas, para atuar nos cursos de formação dos Cadetes Aviadores, Intendentes e de Infantaria; por instrutores militares formados pela própria Academia da Força Aérea, que atuam nas disciplinas de legislação militar, doutrina, instruções operacionais, entre outras; e por instrutores militares formados em instituições civis, que atuam atuar nas disciplinas específicas dos cursos de formação, como o caso da Educação Física.

Em relação ao ensino-aprendizagem dos Cadetes, Turra (1985), retrata três domínios, sendo o cognitivo, que são os conhecimentos e habilidades intelectuais; afetivo, os relacionados aos interesses, atitudes e valores; e psicomotor, que diz respeito às habilidades motoras ou manuais, desenvolvidas principalmente nas atividades aéreas. No que tange à caracterização do ambiente militar e às concepções pedagógicas que permeiam a instituição militar em foco, Demo (2006) retrata que as características são de uma instituição voltada ao tecnicismo pedagógico, presa às amarras da transmissão, memorização e aplicação do conhecimento. O ensino-aprendizagem na Força Aérea está ancorado na Taxionomia de Bloom, na qual estabelece os níveis de conhecimento a serem atingidos sempre dos conceitos mais simples para os mais complexo (TURRA, 1995). Observa-se também, a teoria comportamental através dos estudos de Skinner.

Em relação ao comportamento, constantemente observado e avaliado na caserna e fora dela, Skinner (1973) ressalta que é moldado e mantido por suas consequências. Uma vez que este fato seja reconhecido, é possível formular a interação entre o organismo e o ambiente de uma forma bem mais clara. Segundo Skinner (1982), não é novo tentar prever ou controlar o comportamento por meio da manipulação e observação.

Sendo assim, o autor se refere ao estímulo-resposta, baseando-se também no comportamento operante, modelagem e manutenção do comportamento, focando seus estudos na punição e alternativas de punição (SKINNER, 1973, 1982, 2007), fatores também presentes no universo das instituições militares, seguindo protocolos.

Contudo, referente ao processo formativo, observa-se ao longo da literatura, que o ensino militar está pautado em uma pedagogia moral, um processo de modelagem, manutenção, memorização, ordenação, normalização e controle. Será que essa realidade compreende procedimentos pedagógicos que limitam o papel do instrutor em sua ação docente, podendo ser um desafio para quem teve a formação inicial no meio civil?

Cabe mencionar que está ocorrendo um movimento na área do ensino na Academia da Força Aérea, na qual foi colocado em prática um novo planejamento curricular com o foco no Ensino por Competências, ancorada nas metodologias ativas de ensino, ainda em processo de aperfeiçoamento. Esse planejamento está alicerçado na criação do Plano Estratégico 2015-2030 (PE-AFA), com o objetivo de definir como a AFA será gerida nesse período. Observa-se no documento a preocupação com a inovação, a necessidade de investimentos em tecnologias de defesa, dentre outros (BRASIL, 2014-b).

Algumas críticas são feitas na literatura em relação a concepção do ensino por competências, devido a instrumentalização, a qualificação acrescida de um saber-fazer, o ensino com foco a um treinamento, o sentido prático aos saberes escolares (DURAND, 2001; RAMOS, 2001). Deste modo, o currículo por competências também é vinculado a lógica racional-técnica-instrumental de formação (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003; THERRIEN, 1995).

No que tange ao “saber-fazer”, o contexto do ensino militar se aproxima das ideias de Ropé e Tanguy (1997), que apresenta as competências como sendo um “saber-fazer operacional validado”. O foco do ensino militar é preparar os cadetes/alunos para a própria carreira militar principalmente na área operacional que irão atuar.

No que tange a ideia apresentada por Ropé e Tanguy (1997), Ricardo (2010, p. 609), retrata que tal definição, contudo, esconde o que os críticos apontam como “lógica das competências”, a qual delimita a autonomia dos trabalhadores e propõe uma nova ordem nas relações de trabalho.

Apesar dessas e outras críticas à concepção do ensino por competências, cabe ressaltar que esse movimento vem possibilitando reflexões na aérea organizacional e no ensino militar. Grupos de trabalhos (GT) foram criados para debater os assuntos, iniciou-se um movimento que há décadas não se observava dentro do ensino militar.

O próprio plano da instituição, apresenta algumas falhas no sistema educacional, apontando que o ensino se tornou um espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias, sendo um espaço “pobre” (BRASIL, 2014-b, p. 45). Assim,

o plano traz um olhar para uma nova proposta pedagógica; um corpo docente de excelência, bem como o reconhecimento da comunidade acadêmica (BRASIL, 2014-b).

Como o foco da pesquisa são os instrutores de Educação Física da Academia da Força Aérea, antes de iniciarmos as apresentações e as discussões dos dados, vale relatar brevemente as funções dos instrutores, as formas de ingresso na instituição, a estruturação da seção em que trabalham, bem como o Estágio de Adaptação Técnica (EAT).

3 As Funções dos Instrutores de Educação Física da AFA

A maioria dos Instrutores de Educação Física da AFA são subordinados à Seção de Educação Física (SEF), que está sob a supervisão do Corpo de Cadetes da Aeronáutica e tem como sua responsabilidade o treinamento físico militar e desportivo dos Cadetes (BRASIL, 2005). Hoje, a Seção de Educação Física da AFA tem o seu corpo de instrutores militares temporários (formados em instituições de ensino civil), militares de carreiras (formados pela EsEFEX) e professores civis.

Alguns instrutores militares, mesmo sendo funcionários federais, têm tempo certo para deixar a instituição (máximo de 08 anos), no caso dos instrutores temporários, os demais, por serem professores civis ou militares de carreira, continuam até a aposentadoria.

Tanto os instrutores militares, quanto os professores civis da Seção de Educação Física ministram instruções para os Cadetes nas modalidades desportivas específicas, na disciplina de Treinamento Físico Profissional Militar, são os instrutores militares que conduzem as atividades. As modalidades desportivas desenvolvidas na AFA são: Atletismo: Basquetebol, Esgrima, Futebol, Voleibol, Polo Aquático, Pentatlo Militar, Judô, Orientação, Tiro Armas Longas e Curtas, Natação e Triatlo.

A função dos Instrutores de Educação Física da SEF, no que tange às instruções da área, é: planejar, controlar e executar o treinamento físico-militar do CCAer; organizar, selecionar e executar o treinamento das equipes desportivas representativas do CCAer; planejar, controlar e executar o teste de avaliação do condicionamento físico (TACF) do CCAer e o teste de aptidão atlética (TAA) no EAD; e requisitar, receber, estocar, conservar, distribuir e controlar o material esportivo do CCAer (BRASIL, 2005, p. 5).

Os instrutores devem organizar, aplicar, apoiar e controlar o Programa de Educação Física voltado para os atletas representantes do CCAer nas competições

internas e externas (BRASIL, 2005). Sendo assim, na AFA, os Cadetes, além de serem preparados para o TACF, também são treinados visando à participação em competições. O treino é intenso e diário, e os Cadetes devem manter sua motivação elevada, pois nas competições representam seus Esquadrões, a Academia da Força Aérea, a Força Aérea Brasileira e o Brasil. Sendo assim, fica a cargo dos professores civis e dos instrutores militares o planejamento dos treinamentos das respectivas modalidades, visando ao cumprimento da missão institucional.

Do ano de 2011 até os dias atuais, o processo vem ocorrendo através da seleção para o Quadro de Oficiais Convocados (QOCON). Alternando as especialidades entre o Magistério do Ensino Superior em Educação Física (MDS) e a Educação Física (EFI). Os requisitos para a participação no processo de seleção também sofrem variações, no entanto a inserção de todos é através de avaliação documental, Inspeção de Saúde e Exame de Aptidão Psicológica. (BRASIL, 2011, 2013a, 2014a, 2015a, 2019, 2020).

Os professores civis se diferenciam dos instrutores militares nas funções e características inerentes ao trabalho militar, tais como necessidade de uso de fardamento, concorrer a escalas de serviço armados, representações, ser responsável por fiscalizar contratos administrativos, assumir como chefe ou adjunto de uma determinada subseção da Seção de Educação Física.

No currículo mínimo, dentro do padrão de desempenho dos Instrutores, são elencadas algumas ações que devem ser desempenhadas, como: participar de formaturas; comandar tropas; tratar os assuntos oficiais com zelo e sigilo; participar de representações em cerimoniais civis e militares; manter o preparo físico nos níveis estabelecidos; cumprir e fazer cumprir, no que lhes compete, as leis, os regulamentos e demais normas vigentes; identificar as atividades técnicas e administrativas desenvolvidas nos vários escalões do serviço, relativas à sua especialidade; desempenhar as atividades relativas aos serviços de caráter militar que lhes forem afetos; entre outras ações (BRASIL, 2013, p. 8).

Os Instrutores de Educação Física são formados em instituições civis e realizam a indução no campo militar a partir do Estágio de Adaptação Técnico (EAT), na qual tem como objetivo a adaptação ao ambiente militar, após a o término do estágio iniciam na docência na área da Educação Física.

O EAT para os Instrutores de Educação Física da AFA, desde 2011, vem sendo ofertado na própria instituição, tendo duração de, aproximadamente, treze semanas, abrangendo as instruções nos Campos Geral, Militar e Técnico Especializado. Os

instrutores são convocados, selecionados e incorporados como profissionais de nível superior voluntários à prestação de serviço militar temporário.

Segundo o Currículo Mínimo do EAT 2015, a finalidade do estágio é adaptar os candidatos às condições peculiares do serviço militar e às áreas profissionais em que atuarão no âmbito do COMAER, bem como aprimorar profissionalmente os integrantes do Quadro de Apoio de Oficiais Convocados (QOCON) (BRASIL, 2015).

Por fim, vários são os questionamentos, entre eles: Como será que ocorre o início da docência nessa esfera, na visão dos diferentes instrutores? Desta feita, a seguir será apresentado os caminhos percorridos, bem como os resultados da pesquisa e algumas discussões.

4 Os caminhos percorridos na pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a estratégia empregada foi o estudo de caso (Gil, 1989), a pesquisa se vale da análise de conteúdo de Bardin (2010). A pesquisa foi realizada na Academia da Força Aérea, na Seção de Educação Física, no município de Pirassununga-SP. O lócus da pesquisa foi detalhado na seção anterior, com destaque aos objetivos da instituição, os cursos oferecidos, os campos desenvolvidos na formação e os seus programas.

De acordo com Minayo (2000, p. 22), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, com valores, crenças, atitudes, o que possui relação a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis.

Nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso reaparece na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente, focalizando um fenômeno particular, considerando seu contexto e suas múltiplas dimensões (ANDRÉ, 2013, p. 95). No estudo de caso valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade.” Stake (1994, p. 236) retrata que o “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”.

Devido ao objeto de estudos ter particularidades que difere de muitas instituições de ensino, sendo regulado por lei específica, de acordo com normas fixadas pelo próprio sistema de ensino (BRASIL, 1996), optou-se pelo estudo de casos. O interesse foi investigar fenômenos educacionais com o foco na docência, no contexto natural em que

ocorrem, assim o estudo de casos mostrou-se ser um instrumento valioso, permitindo o contato direto com os eventos e situações investigadas (ANDRÉ, 2013).

No que tange a análise do conteúdo, realizamos uma Pré-análise (leitura flutuante através de várias leituras dos documentos); b) Exploração do material (seleção de trechos significativos, núcleos de sentidos); c) Tratamento dos resultados e aprofundamento da análise (interpretações dos dados, diálogos dos resultados com o referencial teórico) (BARDIN, 2010).

O grupo de estudo foi composto por cinco instrutores militares formados em Educação Física em instituições de ensino civis pertencentes à Seção de Educação Física da Academia da Força Aérea. Foram incluídos neste estudo voluntários interessados em participar da pesquisa a partir do critério de serem Instrutores Militares de Educação Física, com menos de três anos de experiência docente no Ensino Superior Militar. Excluímos os instrutores formados em Educação Física em instituições militares (ESEFEX), instrutores com mais de três anos de experiência na instituição militar, bem como instrutores civis. Para a formação do grupo, houve instrutores interessados do sexo masculino e feminino, com variação de idades entre 28 e 39 anos. No que tange aos dados formativos (instituição de ensino da formação inicial, ano de formação, pós-graduação/especialização) e profissionais (tempo de docência no meio civil), desses instrutores de Educação Física, temos:

Tabela 1: Dados formativos e profissionais dos envolvidos na pesquisa

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ANO DE FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA CIVIL E MILITAR/ FASES CICLO DE VIDA - PROFESSOR
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	2002	Graduação + Licenciatura + Bacharel em Educação Física “3+1+1”	Doutorado na área	Civil: 6 anos Estabilização Militar: 3 anos Entrada na Carreira
Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO)	2005	Licenciatura Plena Educação Física	Especialização <i>lato sensu</i> na área	Civil: 5 anos Estabilização Militar: 3 anos Entrada na Carreira
Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)	2008	Licenciatura Plena Educação Física	Mestrando na área	Civil: 2 anos e ½ Entrada na Carreira Militar: 3 anos Entrada na Carreira
Universidade Federal de Lavras (UFLA)	2010	Licenciatura em Educação Física	Mestrado na área	Civil: sem experiência Militar: 1 ano Entrada na Carreira
Universidade Federal de Lavras (UFLA)	2010	Licenciatura em Educação Física	Mestrado na área	Civil: sem experiência Militar: 1 ano Entrada na Carreira

Fonte: Elaboração própria com base nos depoimentos dos sujeitos

Assim, os sujeitos da pesquisa são militares temporários com menos de três anos na instituição militar, pertencentes ao Quadro de Oficiais Convocados (QOCON). A fim de resguardar a imagem e a privacidade dos voluntários, atribuímos números aos instrutores (INS) participantes: INS1, INS2, INS3, INS4 e INS5. Ainda, para manter o sigilo, na tabela 1 não especificamos quem são esses instrutores, pois se nomeássemos a partir dos números que atribuímos, poderia haver associação com o tempo de serviço e as universidades que se formaram, desvelando nas falas os instrutores correspondentes (foram tomados todos os cuidados necessários, conforme a Resolução nº 466/2012 Conselho Nacional de Saúde – CNS).

Para coleta de dados, realizamos entrevistas individuais a partir da elaboração de um roteiro semiestruturado, somadas aos recursos de gravações em áudio e realização de transcrições na íntegra. O projeto de pesquisa foi submetido para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), protocolo nº 65/2016.

5 Resultados e Discussões

Nesta seção, buscou-se apontar, as considerações mais recorrentes extraídas dos núcleos de sentido dos depoimentos de cada Instrutor, bem como as aproximações com o referencial teórico que dá suporte às discussões.

Observa-se que a fase de início da docência já está caracterizada pela literatura, apresentando inúmeros sentimentos, choque com a realidade, dilemas, desafios, dentre outros, não apresentando muita diferenciação quando se compara as instituições militares e as instituições civis.

Acreditamos que os desafios que serão ressaltados a seguir, no que tange aos Instrutores de Educação Física iniciantes na caserna, seja o diferencial da pesquisa na relação com a literatura, devido às especificidades da instituição militar.

Na tabela 1 observa-se o tempo de docência de cada instrutor de Educação, sendo possível perceber, que dois deles não tiveram experiências docentes no “meio civil” e que no “meio militar” encontravam-se na fase de “Entrada na Carreira”, um dos instrutores ao entrar na nova instituição ainda estava na fase da “Entrada na Carreira” permanecendo nela, os demais instrutores (02 deles) tiveram tempo de experiência civil, chegando até a fase denominada de “Estabilização”. É interessante observar, que, por mais que dois dos instrutores estava na fase de estabilização, sendo caracterizada pelo sentimento de competência e pertencimento a um corpo profissional, sendo como a fase de libertação ou emancipação, em que se acentua o grau de liberdade profissional (HUBERMAN, 1995), estavam iniciando em uma nova fase na carreira militar, a de “Entrada na Carreira”, podendo ser um desafio por ser uma instituição com especificidades próprias, diferente da cultura escolar que estavam adaptados, que se sentiam pertencentes no grupo, que já haviam explorado e descoberto o novo.

Vale relembrar os apontamentos de Marcelo Garcia (1999), na qual retrata, que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a novidade da situação de ensino enfrentada. Na presente pesquisa, os Instrutores de Educação Física, mudaram para outro nível de ensino (Ensino Superior), bem como uma nova instituição (Militar), e independente do tempo de carreira em que se encontram (0 a 6 anos na docência civil) é uma nova situação (1 a 3 anos na docência militar) com valores próprios que os diferenciam das demais instituições, podendo ser uma novidade ou até mesmo um desafio.

A seguir, apresenta-se um quadro com os resultados da pesquisa extraídos das falas dos instrutores de Educação Física, na qual, representa de maneira geral, o início da docência na Academia da Força Aérea. Os elementos extraídos foram: aspectos dos sentimentos iniciais, os dilemas e desafios, as superações desses dilemas e desafios apontados pelos Instrutores e as facilidades em exercer a docência na caserna.

Quadro 2: O Início da Docência na Academia da Força Aérea

Sentimentos iniciais	Dificuldades e Dilemas	Superações dos dilemas e dificuldades	Facilidades em exercer a docência na caserna
<ul style="list-style-type: none"> • Angústia; • Nervosismo; • Preocupação; • Medo; • “Colar as placas: insegurança”; • Frustração; • Ansiedade; • Timidez; • Transformação; • Desorientação; • Frieza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Choque com a realidade: especificidades do ensino militar; • Algumas aulas são embasadas em Instruções (ICA) e Manuais (C-20-20); • Abertura de um dispositivo para prática de E.F: fraseologia, comandos e movimentos; • Algumas aulas práticas são mecanizadas e sistematizadas; • Aprendem a ser comandado e não há comandar; • Falta de conhecimentos inerentes ao trabalho militar; • Falta de experiência em trabalhar com cadetes; • Deixar de ser civil e se tornar militar “da noite para o dia”; • Muitas informações e ações em um estágio de curta duração; • Dificuldade em se adaptar; • Multifunções militares; • Exposição ao erro, pois os instrutores são o foco; • Relação instrutor x cadete; 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar materiais de estudos com ilustrações; • Se aproximar dos instrutores mais experientes; • Leitura de artigos e livros; • Observar a postura dos mais antigos; • Conhecer o perfil do cadete; e • Conhecer a rotina dos cadetes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina; • Interesse do aluno em aprender; • Boa remuneração; • Valorização profissional e da área; • Condições boas de trabalho; • Organização; • Estrutura física em ótimas condições; e • Materiais adequados.

	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de autonomia; e • Falta de conhecimento da estruturação e processo-ensino aprendizagem que irão atuar. 		
--	---	--	--

Fonte: Elaboração própria com base nas falas dos Instrutores.

Busca-se a seguir, elucidar melhor alguns dos dados apresentados no quadro 2 dialogando com o aporte teórico, bem como tecer sugestões de ações que favoreceram à docência na instituição em foco. Assim, mesmo já estando caracterizada a fase inicial da docência, optamos por apresentar alguns trechos que representam os sentimentos vivenciados pelos Instrutores em seu início, apresentados no quadro 2. As falas do INS2 expressam como foram os seus primeiros dias como Instrutor Militar de Educação Física; elas corroboram com os apontamentos dos estudos de (HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCIA, 1999; GONÇALVES, 1995) que se refere aos desafios, choque com a realidade, período de descobertas, frustrações e inúmeros sentimentos.

[...] eu acho o início muito difícil, pois a gente fica muito perdido. Eu me senti muito ansioso, tímido e inseguro, sem saber como lidar, na verdade [...]. Foi um choque intenso, bastante, nervosismo, mesmo, sem saber como lidar e agir no ambiente militar, sendo extremamente diferente de tudo o que eu já tinha visto [...]. (INS2).

No entanto, este “choque” que aparece nas falas do INS2, e, a seguir, no INS4, ocorre devido às especificidades da docência na caserna, tendo, como característica, ser uma prática física mais mecanizada e sistematizada, em determinados momentos.

A questão da insegurança que aparece na fala do INS2 pode estar relacionada ao enfrentamento do novo e as contradições decorrentes da inserção em uma nova cultura. Para Huberman (1995, p. 39) “o aspecto da sobrevivência traduz o que chama de o choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”.

Acreditamos que o choque com a realidade se configura como a diferença encontrada pelos instrutores de Educação Física entre a idealização da realidade (segundo suas vivências ou observações anteriores) e a realidade tal qual ele agora vivência na caserna.

As falas dos Instrutores trazem indícios de que o início da docência na caserna é marcado por um estranhamento devido aos costumes e a própria doutrina militar, e que a obediência às ordens prevalece, o culto às tradições históricas militares é valorizado

como, por exemplo, a ordem unida, a rigidez nas ações, os exercícios mecanizados e a disciplina.

Sendo assim, não distante da realidade de dilemas e tensões, os instrutores iniciantes entrevistados classificaram o seu início na docência como difícil. Para o Instrutor de Educação Física que inicia como militar temporário, apropriar-se da cultura militar em um curto período de tempo acaba sendo um desafio.

Os Instrutores passam por um processo de seleção que avalia escolaridade e análise de currículo, após esta etapa, os instrutores são convocados para a prestação de serviço militar temporário. No entanto, para se tornarem Instrutores temporários, todos tem que passar pelo Estágio de Adaptação Militar (EAT), retratado anteriormente, que influencia diretamente no início de sua docência, pois muitos conteúdos apreendidos durante esse estágio devem ser incorporados aos conhecimentos da Educação Física, passando a ser utilizado nas aulas com os cadetes.

Os Instrutores chegam na instituição com uma experiência singular, desconhecendo o ensino militar; eles possuem um *habitus* professoral do “meio civil”, que faz parte do “conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras” (MARILDA, 2005, p. 161).

Assim, há necessidade de uma socialização profissional e organizacional (FREITAS, 2011) com a cultura militar, sendo possível, primeiramente, através da indução na instituição militar, através do estágio de adaptação (EAT), para que esses instrutores incorporem o *habitus* militar. Para Freitas (2011) na mudança para uma nova instituição ou na indução profissional, pode correr um novo processo de “ressocialização”.

Os registros trazem indícios de que, durante o EAT, além das múltiplas legislações que os Instrutores devem conhecer, eles têm que aprender exatamente quais são as suas condutas e posturas nas várias situações, exceto na docência, foco principal de seu trabalho. Os assuntos relacionados a docência são ausentes, já que a prioridade são os conhecimentos do campo militar, dificultando a interligação entre o trabalho docente e as demais tarefas.

Após o EAT, os Instrutores de Educação Física deveriam permanecer até serem promovidos a 2º Tenente, tempo que leva em média 6 meses para iniciar como Instrutores responsáveis por uma turma de cadetes; deveriam permanecer observando e atuando junto a um Instrutor mais antigo, ou seja, continuar a realizar o estágio em sua respectiva seção.

Todavia, isso não foi identificado, percebe-se que logo que acabam o EAT, os Instrutores de Educação Física são encaminhados para seção de Educação Física ou para outros lugares onde houver necessidade. Abruptamente, já lhes são atribuídas algumas aulas, principalmente durante o Estágio de Adaptação dos Estagiários novatos (futuros Cadetes do 1º Esquadrão).

Essa situação é conflitante, pois o Instrutor acabou de sair de seu Estágio e irá assumir os Estágios de outros, de modo que os mesmos não tiveram tempo para assimilar todos os conhecimentos transmitidos durante a sua adaptação e deverão conduzir as atividades com os novatos, visto que muitos desses vêm de escolas militares, ou seja, já possuem um certo conhecimento do regime militar, maior que os próprios instrutores.

Sugerimos um sistema de acompanhamento, para que os Instrutores mais antigos acompanhem e auxiliem os Instrutores iniciantes nas primeiras semanas de docência, possibilitando diálogos em busca de uma socialização profissional, com um olhar para os fazeres ordinários da classe (CHARTIER, 2000).

Esse acompanhamento teria como finalidade além do acolhimento, a possibilidade de uma orientação sistemática, sendo mediada pelos instrutores mais experientes. Sarti & Araújo (2016), retratam sobre o acolhimento formativo, na perspectiva de um acompanhamento com o foco no Estágio Supervisionado. As autoras retratam que não se tratava de “oferecer modelos de atuação docente, e sim de estimular o processo de socialização profissional”, “integrando-a às atividades e modos de fazer docentes” (SARTI; ARAÚJO, 2016, p. 181).

Assim, com esse acompanhamento os instrutores de Educação Física poderiam interagir mais nas atividades propostas, bem como conhecer um pouco da cultura militar e da cultura docente da instituição, antes de iniciarem na docência propriamente dita. Observa-se que mais do que os conteúdos inculcados durante o estágio de adaptação, é de grande valia, a convivência dos instrutores no campo militar e o contato social com outros militares. Contudo, há necessidade de uma socialização desses instrutores, através de diferentes interações.

Ao abordar as questões relacionadas a socialização, podemos observar através de diferentes perspectivas, tais como: um viés sociológico, psicológico, educacional, dentre outros.

Sarti (2009, p. 2) em suas pesquisas retrata a “importância dos processos de socialização inicial no magistério para a composição da identidade profissional”. Setton (2009, p. 69) discorre que o processo de socialização das formações na atualidade é um

“espaço plural de múltiplas referências identitárias”. Isto é, a contemporaneidade distingue por “oferecer um ambiente social em que o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de referências que mescle as influências familiar, escolar e midiática”, dentre outras, “um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado”.

Para Bourdieu (1983, 1996), a socialização é caracterizada pela formação do *habitus*, surgindo a partir das interações significativas alcançadas ao socializar-se. Socialização está praticada dentro do próprio campo ou de uma socialização anterior. Para Bourdieu é na relação com o campo que o *habitus* se estabelece como um corpo socializado e estruturante (BOURDIEU, 1996). No entanto, a socialização do instrutor com o campo militar e os seus agentes auxiliará na constituição da sua identidade profissional, bem como na constituição do *habitus* através das interações distintas possíveis de acontecer no próprio campo, articulado com as socializações anteriores, ou seja, no meio civil.

Com um olhar também sociológico, seguindo os conceitos bourdiano de disposição, Lahire (2004) difere três processos de socialização: (1) treino ou prática direta (família, escola, trabalho); (2) de forma silenciosa (efeito mais difuso de organização social das situações – geradas por dispositivos não discursivo); e (3) inculcação ideológico-simbólica de crença (incorporação valores, crenças e normas difundidas por instituições).

Sob um viés psicológico e educacional, López (1995, p. 83), retrata que a socialização ocorre através de três processos: os processos mentais de socialização (correspondem ao conhecimento dos valores, normas, costumes, instituições, aquisição da linguagem e dos conhecimentos transmitidos pela escola); os processos afetivos de socialização (manifestam-se por meio da empatia, do apego e da amizade); e por último os processos condutuais de socialização (envolvem a aquisição de condutas consideradas socialmente aceitáveis, evitando-se as não aceitas - controle da sua própria conduta).

No entanto, além das questões relacionados ao acolhimento e dando continuidade a socialização, há necessidade também de um olhar para os procedimentos de rotina do Oficial nos vários setores, de acordo com a sua área de atuação. Assim, sugerimos também que, nos próximos EATs, sejam destinados tempos extras para discussões e conhecimento específico de cada setor onde os estagiários irão atuar já na primeira fase do estágio, pois, ao término do mesmo, muitos já iniciam suas atividades com os Cadetes e não possuem tempo para observar o processo de ensino.

O EAT é a base para docência na caserna, é um momento em que o Instrutor deveria conhecer a estruturação de todos os cursos na qual irão atuar, saber sobre o seu trabalho docente, quem são os cadetes, entre outras informações importantes e inerentes ao trabalho docente militar, além da adaptação ao ambiente e os conhecimentos inerentes para se tornar um militar.

Destaca-se a necessidade de novos olhares para EAT no que se refere à didática do curso, à falta de vínculo entre os ensinamentos do curso com a atuação docente após a formação no estágio e ausência de conhecimento sobre a relação cadete-instrutor. Acredita-se que essa falta de conhecimento do trabalho docente prejudica o andamento das aulas, pois os Instrutores são pegos de surpresa durante a realização de seu trabalho, demorando a conhecer o contexto onde estão inseridos, gerando, com isso, várias tensões que poderia ser evitadas neste início que já é uma fase difícil e de muitas novidades.

Na instituição militar, há necessidade de um “cuidado” constantemente das ações e atitudes, muitos *habitus* docentes que os Instrutores de Educação Física incorporaram, enquanto lecionavam em instituições civis, podem entrar em conflito com as características do campo militar (valores, códigos, questões simbólicas, regulamento), cenário este desafiador para alguns iniciantes, podendo ocorrer um estranhamento e o choque da realidade conforme mencionado por alguns instrutores.

Para Bourdieu (1983) o estilo pessoal, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus* práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe. Sendo assim, como retratado anteriormente, o *habitus* é produto da socialização, da trajetória de vida de cada indivíduo, tendo influência dos espaços distintos vivenciados pelos indivíduos como a família, a escola, universidade, o campo de trabalho, grupo de amigos, novas experiências, dentre outros.

Para Setton (2002) seria possível pensar o indivíduo portador de uma experiência que o estimule a construir sua própria identidade, a fazer suas próprias escolhas sem seguir unicamente a uma memória incorporada e inconsciente. Sendo assim, trata-se de uma experiência incorporada, mas também em construção contínua na forma de um *habitus* que habilita o indivíduo a construir-se processual e relacionalmente com base em lógicas práticas de ação ora conscientes, a inconscientes.

Observa-se que algumas ações atingem certo significado pessoal, indo aos desencontros da cultura militar:

[...] no começo é difícil, não estamos acostumados com certas coisas que aqui dentro é normal, e acabam passando despercebidos em nosso dia a dia... No início erramos muito, depois rimos dos nossos erros, sempre chamava o Sub de você, devido ao respeito e esquecia que eu era mais antigo (INS3).

Um exemplo é chamar as pessoas com mais idade de “Senhor”, educação essa passada de geração para geração dentro da instituição; ao se tornar militar, tem-se que respeitar as patentes, e muitas vezes os instrutores se deparam com pessoas com mais idade, que possuem patentes inferiores, por isso deve-se chamar de “você”, causando um certo estranhamento e desconforto, como observarmos nas reflexões de INS3. Esse desconforto se dá devido aos valores, o modo de situar-se no mundo, as histórias de vida de cada Instrutor distintos dos ideais da caserna.

Os instrutores carregam também o *habitus* de classe, que são hábitos de vida legitimados, herdado dos familiares, são reflexos do capital social que pode diferenciar dos demais membros da instituição, gerando inicialmente um estranhamento das ações do campo e de seus agentes, devido ao *habitus* incorporado anteriormente a entrada à caserna (BOURDIEU, 2007).

“O *habitus* está no princípio de encadeamento das ações que são objetivamente organizadas como estruturas sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica” (BOURDIEU, 2003, p. 54). O *habitus* para Bourdieu (1994), pode ser compreendido como um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais. O *habitus* deve ser pensado como um sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2005, p. 191).

Em relação à conduta dos Instrutores com os seus superiores, são transmitidas rapidamente ao Instrutor de Educação Física, durante o EAT, as formas corretas de agir, porém, alguns Instrutores, no início da docência, não sabem lidar com o inverso, ou seja, quando eles são os mais antigos, conforme observado a seguir:

[...] porque o que é passado para a gente é somente como você tem que lidar com o seu superior, quais são as regras do militarismo [...] eu sabia que eu iria lidar com cadetes, que eles eram mais modernos que eu [...] eu sabia que eu iria trabalhar com Educação Física, mas eu não sabia de que forma seria essa conduta [...] a maneira que eu deveria me portar com eles e eles comigo... Então, foi bem difícil [...] (INS2).

Os INS2 demonstram inicialmente não saber lidar com a antiguidade, evidenciando dificuldades em como se portar perante os cadetes, gerando uma insegurança. Observamos o quão é dilemática a vida do Instrutor na caserna, pois, além de terem inicialmente que conduzir uma aula com estrutura diferente do já vivido, onde discutiremos a seguir, há necessidade de respeitar os seus superiores hierárquicos e, ao mesmo tempo, pelo lugar que ocupa, ou seja, superior hierarquicamente ao cadete, e, ainda, manter uma postura perante a eles.

As falas de alguns Instrutores, principalmente dos que chegaram a lecionar em instituições civis, trazem indícios de um estranhamento nesse relacionamento, pois os professores civis têm maior aproximação com os alunos e abertura para falar de diversos assuntos; durante as atividades práticas, diferente da caserna.

Na instituição em foco, pela fala dos Instrutores, percebemos que os cadetes não conversam muito, não se abrem, têm medo de falar algo e serem interpretados de outra maneira, podendo ser punidos, os cadetes mesmo com problemas, muitas vezes não deixam transparecer.

Os depoimentos demonstram que há barreiras na relação entre Instrutor e o cadete devido à hierarquia e disciplina. Acredita-se que a aproximação do instrutor com o cadete, desde que realizada de forma respeitosa, não prejudicaria a hierarquia. É necessário que os Instrutores de Educação Física criem estratégias de aproximação de cunho relacional com os cadetes, busquem abertura para o diálogo, fazendo dele eixo norteador na resolução de problemas da própria equipe esportiva, além de ser uma ferramenta que aproxima o instrutor do cadete.

Acredita-se que o acolhimento grupal também é interessante e fundamental, deixando os cadetes mais à vontade, pois eles se sentem pressionados e amedrontados devido à própria doutrina rígida da caserna e o medo de punição. Essa aproximação do instrutor com o cadete é um facilitador da aprendizagem, sendo indispensável tanto para as experiências técnicas e específicas de cada modalidade como da interação e troca de saberes entre eles, pois os cadetes tão logo serão também oficiais.

Observamos que muitos cadetes ficam “engessados” durante os treinamentos não só com a postura do Instrutor sendo ele mais antigo, mas também com a dos próprios cadetes dos outros esquadrões, provocando uma tensão no relacionamento e um medo de falar ou realizar algo que saia do previsto, podendo prejudicar as modalidades desportivas, principalmente as coletivas.

É necessária uma maior flexibilidade no relacionamento durante os treinamentos

das equipes, diálogo e relação entre o Instrutor, cadete e equipe, possibilitando, assim, uma aprendizagem significativa.

De acordo com Ludwig (1998), as escolas militares francesas revelam um apreço pelo valor da autonomia do sujeito e flexibilidades nas ações, no entanto não há descaracterização do processo de formação, pois elas continuam sendo unidades militares que preparam para o combate sem perder seus valores e ideais. Às vezes, tais Academias conseguem até elaborar mais estrategicamente suas ações por conta de vários olhares sobre a mesma situação, e não apenas um olhar de cima para baixo, como é o caso da hierarquia vertical, presentes em várias academias/escolas militares brasileiras.

A responsabilidade, a autonomia, a capacitação associada aos valores profissionais para Contreras (2002), deveria ser indiscutível na profissão docente. Assim, acredita-se que seja possível e necessário a autonomia docente e discente, uma maior interação entre o instrutor e o cadete, principalmente dentro das equipes desportivas, cenário que fará diferença, inclusive, no rendimento da equipe. Essa aproximação não irá descaracterizar a instituição e não é um desrespeito aos seus valores e pilares, não conseguimos visualizar o avanço no rendimento individual e grupal sem que haja um entrosamento, diálogo e uma relação informal entre todos, sem a cobrança contínua da postura militar durante os treinamentos e horários de descontração entre a equipe.

Dentre os inúmeros dilemas e desafios vivenciados pelos Instrutores de Educação Física durante os primeiros dias de docência na caserna, temos também a abertura de um dispositivo para a prática de Educação Física, de início, algo amedrontoso para os iniciantes porque nunca tinha sido presenciado, ou seja, desconhecido por todos.

Observamos, nas ponderações do INS1, a angústia de ter que realizar algo novo:

Os meus primeiros dias foram um pouquinho angustiantes, chegamos da formação do estágio de adaptação militar, assim que nós chegamos, já começamos com atividades práticas, de abertura de dispositivos, da parte prática da profissão, só que, no meio militar, tendo algumas especificidades que no meio civil a gente não encontra, que fica um pouquinho mais difícil de você conseguir chegar e dar uma simples aula; porque não é uma simples aula, óbvio (INS1).

A abertura de um dispositivo envolve voz de comando, voz de advertência, comando propriamente dito e voz de execução, assim existem fraseologias específicas, bradadas pelos instrutores que conduzem as instruções. Os relatos demonstram que inicialmente, os instrutores têm dificuldades em decorar as sequências e sente medo de errar perante a tropa.

Percebe-se que na docência do ensino militar está presente as normativas, segundo Tardif e Lessard (2007), a visão normativa presente na docência tem raízes históricas religiosas, a profissão era vista como sacerdócio, eram atribuídos ao professor o papel de “corpo do Estado”, devendo a esta obediência e a prestação de serviços à nação, não distante da realidade de algumas instituições na atualidade.

Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 38).

Assim, o trabalho docente não pode ser mera execução de normativas, é necessário dar autonomia aos professores, segundo Nóvoa (2017), é necessário possibilitar um autoconhecimento, autoconstrução e reflexões sobre a profissão. Assim, é mais um desafio para o instrutor de Educação Física da caserna devido a estrutura organizacional de atuação, que muitas vezes, impossibilita essas reflexões e atuações.

Outros dilemas e desafios também ficaram nítidos nas falas dos indivíduos, destacamos ainda: o choque com a realidade: devido as especificidades do ensino militar; algumas aulas são embasadas em Instruções (ICA) e Manuais (C-20-20); algumas aulas práticas são mecanizadas e sistematizadas; os Instrutores aprendem inicialmente a ser comandado e não há comandar; falta de conhecimentos inerentes ao trabalho militar; deixar de ser civil e se tornar militar “da noite para o dia” é um dilema enfrentado pelo instrutores; são muitas informações e ações em um estágio de curta duração; existe a dificuldade em se adaptar; no trabalho militar existem multifunções, além da docência; existe uma exposição maior ao erro, devido a disciplina dos cadetes, onde o instrutores é o foco da aula; existem dificuldades na relação instrutor x cadete, devido a hierarquia, conhecimentos inerentes ao militar.

Acredita-se que todas as questões pontuadas referentes aos desafios, sejam decorrentes da cultura militar, pertencentes a uma instituição regada de valores próprios com especificidades no ensino.

Para superar tais dilemas e dificuldades, os instrutores citaram algumas soluções: elaborar materiais de estudos com ilustrações; se aproximar dos instrutores mais experientes, realiza leitura de artigos e livros, observar a postura dos mais antigos, busca conhecer o perfil do cadete e conhecer a rotina deles. As buscas por superação apontadas, contribuem para a socialização secundária desses instrutores no campo militar.

Considerando o *habitus* militar como um exemplo de in(corpo)ração das estruturas sociais do campo militar (Rosa e Brito, 2010), o princípio da socialização secundária, retratada por Berger e Luckmann (1996), possibilita a compreensão de como os instrutores de Educação Física socializados no campo podem interiorizam suas estruturas, transformando-as numa estrutura mental capaz de orientar suas práticas.

Foram apontados pelos Instrutores, ainda, os benefícios em realizar a docência na instituição militar em foco, desvelando a disciplina como um fator positivo, indo na contramão dos achados em outras pesquisas, como o caso da indisciplina apontada por Corrêa (2013), Marcelo Garcia (1999), Cavaco (1991) e Gonçalves (1995), como sendo um dos principais desafios e dilemas dos professores iniciantes.

A disciplina no contexto militar, inicialmente é devido a presença rígida da obediência que lhes são exigidas, na qual a indisciplina não tem lugar no universo castrense, em um segundo momento, os cadetes/alunos passam a compreender as regras do jogo no campo militar. Para que ocorra a compreensão é necessário ter “o sentido do jogo”, como domínio prático ou necessidade imanente de um jogo. As “regras” do jogo podem, alterar-se segundo o interesse dos agentes em função de jogadas, reconfigurando as condições em que ele se desenvolverá, as regras do jogo social podem variar segundo os diferentes campos. “Num campo, as regras são regularidades implícitas, e só uma pequeníssima parte das regularidades é levada ao estado explícito” (BOURDIEU, 2014, p. 188). As regras do jogo no campo militar estão explícitas nos manuais e regulamentos. “Um campo é um jogo que se joga segundo regularidades que são suas regras, mas com cujas regras ou regularidades também podemos jogar para transformá-lo” (p. 188). No tocante da transformação, no campo militar, devido a estrutura organizacional e os objetivos centrais do campo, é um fator delicado na situação das políticas atuais, bem como na herança herdada pelas instituições militares tendo uma cultura consolidada.

Outro fator apontado como fator positivo, é a valorização profissional e da área, sendo uma novidade, em comparação com a pesquisa de Ferreira (2005), o interesse do aluno em aprender é um desencontro com os achados na pesquisa de Gonçalves (1995) e Corrêa (2013), a boa remuneração é diferente dos achados de Corrêa (2013), corroborando com as pesquisas Ludwig (1998) e Leal (2013), as condições de trabalhos e a boa estrutura e materiais adequados é diferente dos achados de Gonçalves (1995) e Huberman (1995).

Sabe-se que alguns apontamentos poderiam ter um maior aprofundamento nas lentes bourdieusiana, observamos várias possibilidades de entradas nas discussões, no

entanto os objetivos iniciais que nos propomos eram de investigar e apontar os dilemas e desafios enfrentados nos anos iniciais de docência do ensino superior militar. Novos estudos podem ser realizados, no esforço de discutir algumas inquietudes não aprofundadas na presente pesquisa.

Considerações Finais

Considerando a indução profissional como um tempo de aquisição de conhecimentos e competência profissional por parte do instrutor iniciante, destaca-se a necessidade de ações sistematizadas para auxiliá-los nessa jornada, tais como um programa de indução, para além do EAT, um acompanhamento ao trabalho docente, um espaço de formação, bem como a socialização profissional almejada em nossas discussões. Essas estratégias podem contribuir para reduzir os efeitos do denominado choque com a realidade, bem como contribuir para o desenvolvimento profissional desses instrutores.

Observa-se que a fase de início da docência já está caracterizada pela literatura, apresentando inúmeros sentimentos, conforme apresentado no quadro 1. Essas problemáticas não se distanciam dos relatos dos Instrutores de Educação Física da instituição militar em foco.

Destacamos em nossa investigação, os principais desafios e dilemas apontados pelos Instrutores de Educação física em seu início da docência na caserna, na qual, difere das instituições civis pelas especificidades da instituição militar no que tange a sua cultura. Foram destacados dificuldade iniciais de adaptação ao ambiente militar, apropriação da cultura militar, em um curto período, questões envolvendo as barreiras das patentes, o fato de a hierarquia na caserna ser vertical, dentre outros.

Acredita-se que certas especificidades e doutrinas citadas ao longo da pesquisa seguem um contexto histórico, e tem uma razão particular de ser, que só quem está mergulhado na instituição pode compreendê-la dando sentido para algumas ações realizadas.

Cabe enfatizar, que apesar das críticas referentes ao ensino por competências, o ensino na Força Aérea Brasileira está sendo reformulado, com metas de curto a longo prazo, uma nova proposta pedagógica entra em vigor, grupos de trabalho (GT) foram criados para realizar análises pontuais em todas as esferas da instituição. Volta-se um

olhar nessa nova proposta para a excelência do corpo docente, o reconhecimento da comunidade acadêmica, dentre outras mudanças.

Acreditamos que as discussões relacionadas à docência na caserna está longe de se encerrar, pois, infelizmente, o ambiente militar ainda é fechado para pesquisa. Não sabemos como ocorre o início da docência com os professores de outras especialidades, e, além disso, não encontramos pesquisas que retratem o desenvolvimento profissional desses Instrutores temporários após a saída da instituição militar.

Dessa forma, ainda existe muito a ser pesquisado neste universo militar, pois cresce o número de professores civis que se tornam militares temporários, sendo necessário um maior conhecimento do trabalho docente antes de sua inserção na instituição, bem como novas investigações no que tange ao ensino, favorecendo o processo ensino aprendizagem e novos olhares para as instruções/aulas.

Referências

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona/Edição 70, 2010.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL, Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 11 maio 2015.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. **Regimento Interno da Academia da Força Aérea**. RICA 21-103, 2005.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. **Programa de atividades escolares da Academia da Força Aérea para o ano de 2009**. ICA 37-351, 2009.

BRASIL. Ministério da Defesa, Comando da Aeronáutica. **Instrução específica para o exame de admissão ao estágio de adaptação de oficiais temporários da aeronáutica do ano de 2010**, IE/EA EAOT, 2009a.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Departamento de Ensino da Aeronáutica. **Manual do Cadete da Aeronáutica**, 2010.

BRASIL. **Aviso de convocação para seleção de profissionais de nível superior da área de ensino voluntários à prestação do serviço militar temporário**, 2011.

Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/aeronautica-do-brasil-132-vagas>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Defesa, Ensino. **Currículo Mínimo da 1ª fase do Estágio de Adaptação Técnico (EAT)**. ICA 37-393, 2013.

BRASIL. **Recrutamento e mobilização de pessoal - EAT/EIT 2013**. Aviso de convocação, seleção e incorporação de profissionais de nível superior voluntários à prestação do serviço militar temporário, 2013a. Disponível em: <https://arquivo.pciconcursos.com.br/arquivo/1217715.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. **Plano de Avaliação da Academia da Força Aérea**. MCA 37-5/2014, 2014.

BRASIL. **Recrutamento e mobilização de pessoal - EAT/ EIT 2014**. Aviso de convocação, seleção e incorporação de profissionais de nível superior voluntários à prestação do serviço militar temporário, 2014a. Disponível em: <https://arquivo.pciconcursos.com.br/arquivo/1266311.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Defesa. Comando da Aeronáutica. **Planejamento Estratégico da Academia da Força Aérea- 2015-2030 (PE-AFA)**, Pirassununga, 2014-b.

BRASIL. **Processo de seletivo para o quadro de oficiais da reversa de segunda classe convocados**. Site institucional AFA, 2015. Disponível em: <http://www2.fab.mil.br/afa/index.php/ultimas-noticias/56-acontece-na-afa/150-quocon-2015>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Departamento de Ensino da Aeronáutica. Instrução do Comando da Aeronáutica (ICA) 37-393, de 2015. **Currículo Mínimo da 1ª Fase do Estágio de Adaptação Técnico**. Boletim do Comando da Aeronáutica nº 160, de 27 AGO 2015a.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Recrutamento e Mobilização de pessoal**. AVICON QOCon Tec Magistério EAT/EIT 1-2020. Disponível em: <https://www.concursosmilitares.com.br/concursos-abertos/edital2020/edital-oficiais-temporarios-fab-quocon-2020-magisterio.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Manual de Campanha Ordem Unida**, EB70-MC10.308, 4. ed. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/alsai/Downloads/EB70-MC-10.308%20%E2%80%93%20Ordem%20Unida,%204%C2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o,%202019%20-.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BOURDIEU, P. O Campo Científico. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39). p. 122-155.

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39). p. 46-86.

- BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, P. **A Distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre, EDUSP/Zouk, 2007. Disponível em: <http://marcoareliossc.com.br/distincao-boudieu.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado:** Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13360.pdf> . Acesso em: 12 jun. 2021.
- CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. *In:* NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.
- CARVALHO, T. F. de **Constituição e caracterização dos saberes da base profissional de professores de Educação Física em início de carreira.** 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183133/carvalho_tf_me_rcla_par.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 5 jun. 2021.
- CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zLZZZYgf6hMkpQzxwjFpmNv/?lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2021.
- COLLS, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004. (Psicologia Evolutiva, v. 1)
- CORRÊA, T. H. B. **Os anos iniciais da docência em química: da universidade ao chão da escola.** 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIMEP, Piracicaba, 2013.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
- CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149. Acesso em: 5 jun. 2021.
- DEMO, M. A. de O. **A formação de oficiais e as políticas educacionais da Academia da Força Aérea.** 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FERREIRA, L. A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira:** análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FREITAS, R. C. **Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira.** 2011. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

FUZARO, C. B. **A educação militar aeronáutica brasileira: um estudo sobre a origem da formação de oficiais aviadores para a FAB (1941-1950).** 2017. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10883/BERCHO_Carolina_2019.pdf?sequence=5. Acesso em 25 Abr. 2020.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEIRNER, P. C. **Meia-volta volver:** um estudo antropológico sobre a hierarquia militar. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

LÓPEZ, F. Desenvolvimento Social e da Personalidade. *In:* COLL, Palacios; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V. II.

LUDWIG, A. C. W. **Democracia e Ensino Militar.** São Paulo: Cortez Editora, 1998. V. 66.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. *In:* NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARILDA, S. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152-163, maio/jun./jul./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MOREIRA, N. X.; CAVALCANTI, L. F.; SOUZA, R. de O. Os sentidos atribuídos ao fenômeno da deficiência a partir do *habitus* militar. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3027-3035, 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMALHO, B. L.; NUNEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RICARDO, E. C. As Ciências no ensino médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais: da proposta à prática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 141-160, 2002.

RICARDO, E. C. Discussões acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

ROSSI, F., HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-38, abr./jun. 2012.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Dilemas contemporâneos da profissão professor: perspectivas de professores (as) de Educação Física da rede pública estadual de São Paulo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 2, p. 42-58, 2013.

ROSA, A. R.; BRITO, M. J. de. “Corpo e alma” nas organizações: um estudo sobre dominação e construção social dos corpos na organização militar. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 194-211, mar./abr. 2010.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bDvvhNBz9WdqSsxQgxpjRth/?lang=pt> . Acesso em: 4 jul. 2021.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. de. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 175-184, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19415>. Acesso em: 26 out. 2020.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqYy4mmn5m8pw/?...> . Acesso em: 6 jun. 2021.

SETTON, M. G. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação em Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7NZftPqSmGqR7y8DQXcdYfc/?lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2021.

SKINNER, B. F. **O mito da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Blach, 1973.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1982.

SKINNER, B. F. **Ciências e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

STAKE, R. E. Case Studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 15-54.

TECHE, T. A. M. **O início da docência no ensino superior militar: dilemas e desafios do instrutor de Educação Física na caserna**. 2017. 2003 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. *In*: ANPED, 18., **Anais[...]**, Caxambu, 1995.

TURRA, C. M. G. (Org.). **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: SAGRA, 1985.