



Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

ISSN: 1409-4703

rebeca.vargas@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Teche de Farias, Tamara Aretta Mauerberg; Zanella Penteadó, Regina; de Souza Neto, Samuel
Socialização docente em instituição militar: a ação de comando como dispositivo

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación",
vol. 21, núm. 3, 2021, Septiembre-Diciembre, pp. 1-34

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48157>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44768298029>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Socialização docente em instituição militar: a ação de comando como dispositivo

Socialización del profesorado en una institución militar: la acción de mando como dispositivo

Teaching socialization in a military institution: command action as a device

Volumen 21, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-34

Tamara Aretta Mauerberg Teche de Farias
Regina Zanella Penteadó
Samuel de Souza Neto

Citar este documento según modelo APA

Teche de Farias, Tamara Aretta Mauerberg., Penteadó, Regina Zanella. y Neto, Samuel de Souza. (2021). Socialização docente em instituição militar: a ação de comando como dispositivo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-34. Doi. 10.15517/aie.v21i3.48157

Socialização docente em instituição militar: a ação de comando como dispositivo

Socialización del profesorado en una institución militar: la acción de mando como dispositivo
Teaching socialization in a military institution: command action as a device

Tamara Aretta Mauerberg Teche de Farias¹
Regina Zanella Penteado²
Samuel de Souza Neto³

Resumo: Objetiva-se investigar a socialização docente em instituição educacional militar, a partir da análise da ação de comando (AC) no âmbito de um Estágio de Adaptação Técnico/EAT para inserção de professores civis no ensino militar do Comando da Aeronáutica Brasileiro (COMAER). Trata-se de pesquisa qualitativa (estudo de caso) que se vale de técnicas de análise de documentos diversificados do EAT (planos de ensino, manuais e regulamentos) e entrevista a três professores de Educação Física participantes do EAT; sendo os dados analisados pela técnica de análise de conteúdo. A AC foi identificada na planificação do ensino e caracterizada nos elementos que a integram e que compõem a linguagem docente, alinhando-se, tanto à expressividade (fonoaudiologia) quanto à noção bourdieusiana de habitus / hexis corporal; valendo-se de qualificadores e de representações de corpo que atuam na manutenção das lógicas de controle no contexto militar. Ademais, ao processo de ensino-aprendizagem da AC corresponde uma pedagogia pautada pelo primado da visibilidade, pela codificação das práticas e pela imitação/reprodução de modelos, relacionada com uma ideia de docência como um trabalho moral e técnico. A AC atua na socialização docente de maneira avessa à preconizada para a construção da docência como profissão.

Palavras-chave: educação, formação de professores, profissão docente, socialização.

Resumen: El objetivo es investigar la socialización docente en una institución educativa militar, a partir del análisis de la acción de mando (AC) en el ámbito de una Pasantía de Adaptación Técnica / PAT para la inserción de docentes civiles en la formación militar del Comando Aeronáutico Brasileño (COMAER). Se trata de una investigación cualitativa (estudio de caso) que hace uso de técnicas de análisis de diferentes documentos del PAT (planes docentes, manuales y normativas) y entrevistas a tres profesores de Educación Física participantes del PAT; los datos que se analizan mediante la técnica de análisis de contenido. La AC fue identificada en la planificación de la enseñanza y caracterizada en los elementos que la integran y que componen el lenguaje de enseñanza, en línea tanto con la expresividad (logopedia) como con la noción bourdieusiana de habitus corporal / hexis; utilizando calificadores y representaciones del cuerpo que trabajan para mantener lógicas de control en el contexto militar. Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la AC corresponde a una pedagogía guiada por la primacía de la visibilidad, la codificación de prácticas y la imitación / reproducción de modelos, relacionada con una idea de la enseñanza como trabajo moral y técnico. AC trabaja en la enseñanza de la socialización de manera opuesta a lo recomendado para la construcción de la docencia como profesión.

Palabras clave: educación, formación de docentes, docencia, socialización.

¹ Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil.
Dirección electrónica: tamaramteche@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0001-6041-6874>

² Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil.
Dirección electrónica: rzpenteado@uol.com.br Orcid <https://orcid.org/0000-0002-2357-9380>

³ Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil.
Dirección electrónica: samuel.souza-neto@unesp.br Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

Artículo recibido: 18 de noviembre, 2020
Enviado a corrección: 05 de marzo, 2021
Aprobado: 23 de agosto, 2021

Abstract: *The objective is to investigate the teaching socialization in a military educational institution, from the analysis of the command action (CA) within the scope of a Technical Adaptation Internship / TAI for the insertion of civilian teachers in the military education of the Brazilian Aeronautics Command (COMAER). This is a qualitative research (case study) that makes use of techniques for analyzing different documents from the TAI (teaching plans, manuals and regulations) and interviews with three Physical Education teachers participating in the TAI; being the data analyzed by the technique of content analysis. CA was identified in the teaching planning and characterized in the elements that integrate it and that make up the teaching language, in line with both expressiveness (speech therapy) and the Bourdieusian notion of body habitus / hexis; using qualifiers and representations of the body that work to maintain control logics in the military context. Furthermore, the teaching-learning process of CA corresponds to a pedagogy guided by the primacy of visibility, the codification of practices and the imitation/reproduction of models, related to an idea of teaching as a moral and technical work. CA works in the socialization of teachers in a way opposite to what is recommended for the construction of teaching as a profession.*

Keywords: *education, teacher education, teaching profession, socialization.*

1. Introdução

Este artigo se ocupa da socialização⁴ de professores de Educação Física⁵, formados e com experiência docente em instituições civis, ao serem incorporados a uma instituição educacional militar como instrutores, mediante a formação em um Estágio de Adaptação Técnico (EAT) do Comando da Aeronáutica Brasileira (COMAER).

Neste processo de socialização, este artigo focaliza a ação de comando, uma vez que ela é apontada por Teche (2017) como elemento que desafia os professores em seu processo de adaptação na instituição educacional militar.

A ação de comando é uma atitude fundamental para a liderança no ambiente militar, em vista os objetivos institucionais, que recai não só na iniciativa daquele que é investido da liderança, mas também em eficácia no tocante à motivação e à influência dos liderados no cumprimento das tarefas cotidianas e nas missões e na carreira militar. Ela consolida a liderança, o comando, a hierarquia e a responsabilidade no meio militar (Almeida, 2019, p. 20). Cabe observar que um dos componentes da ação de comando, a voz de comando, é um marcador da trajetória de influência militar da Educação Física escolar. Ela é, também, um recurso expressivo empregado pela maioria dos professores de Educação Física da Educação Básica, com fins de incentivo, de desencadeamento e de manutenção do movimento corporal dos alunos (Pedersen, 2017; Pedersen, Dragone, 2018). A aprendizagem da ação de comando

⁴ Por socialização entende-se o ato ou efeito de socializar, de tornar social, de reunir em sociedade em um processo sócio-histórico no qual a cultura fornece regras, valores, padrões e crenças que são apreendidos em atividades grupais. Porém, o processo de socialização não se desenvolve de forma linear e/ou progressiva, pois os sujeitos em socialização não são passivos frente aos agentes e às condições socializadoras (Freitas, 2011).

⁵ Segundo Freitas (2011) e Gariglio (2011), na Educação Física, a socialização docente envolve: socialização antecipatória ou pré-profissional (vinculada às relações sociais com familiares, amigos, antigos professores e etc.); socialização profissional (valores, conhecimentos, habilidades - comunidade profissional: comportamentos e atitudes comuns ao exercício da profissão e a identidade profissional); e socialização organizacional (normas, condutas, comportamentos - cultura profissional).

figura como um dos desafios da socialização docente em instituição educacional militar (Teche, 2017).

A instituição militar é um lócus de construção de um sistema simbólico que comporta especificidades, tradições, cultura, valores e códigos próprios e uma hierarquização rígida. A cultura militar é engendrada ideologicamente e associada a relações de poder e dominação; a valores, comportamentos e posturas; a rituais (liturgia, gestos, expressões verbais e *habitus* estilizados) e símbolos (referências evocativas); e a regras e normas de conduta (Freire, 2012; Rosa e Brito, 2008; Rosa e Brito, 2010; Moreira, Cavalcanti e Souza, 2016; Oliveira e Freire, 2012).

Para Knoblauch, Mondardo e Capponi (2017) a docência é fruto da trajetória social por diferentes agências socializadoras, complementares entre si ou não. Neste sentido, as diferenças de universos sociais, culturas, valores, códigos, características, peculiaridades e especificidades identitárias podem produzir choques de realidades, estranhamentos, dilemas e modificar as práticas docentes, requerendo, dos professores, novas aprendizagens e (re)construção de identidade.

Isto se mostra especialmente relevante quando se busca olhar para o processo de socialização docente que envolve a passagem de professores civis para instrutores militares, com interesse em conhecer elementos específicos implicados nas aprendizagens, nos desafios e nas mudanças identitárias que nele ocorrem.

Setton e Bozzetto (2020) analisaram a noção de socialização em publicações da área de educação, entre os anos de 1998 e 2018; e encontram 87 artigos, nos quais o conceito é tratado de diferentes maneiras. A socialização profissional foi a menos abordada, constando em dez artigos; e em nenhum deles houve uma problematização das resistências e/ou dos atritos derivados das experiências formativas e, do mesmo modo, notaram que poucos estudos apontaram rupturas identitárias decorrentes de novas aprendizagens no processo de socialização profissional.

Este artigo tem por objetivo investigar a socialização docente em instituição educacional militar a partir da análise da ação de comando, no âmbito de um processo de formação para indução de professores civis no ensino militar – Estágio de Adaptação Técnico (EAT) do Comando da Aeronáutica Brasileiro (COMAER). O estudo é fomentado pelas perguntas: Como a ação de comando atua no processo de socialização docente em instituição educacional militar? Como a ação de comando emerge no estágio EAT? A ação de comando contribui para as aprendizagens de professores, referentes ao ensino militar e à construção de identidade de

instrutor militar? O que a análise da ação de comando, na socialização de professores em instituição educacional militar, permite dizer acerca da ideia de construção da profissão docente?

Cabe observar que, no cenário nacional brasileiro, de um governo que propõe a criação de um Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares/ECIM (Ministério da Educação, 2019) cuja meta é implantar 216 ECIMs até 2023, sendo 54 por ano; a temática abordada tem afirmada a sua atualidade e o seu interesse encontra contornos alargados, dado que as discussões podem fomentar o debate acerca da socialização docente, não somente no âmbito de processos formativos como o EAT mas, também, ampliado para se pensar os desafios da inserção profissional dos professores nas escolas cívico-militares.

2. Socialização docente

Tardif e Raymond (2000), ao falarem da carreira docente, a concebem como um processo de socialização, de incorporação e de adaptação, dos professores, às práticas e rotinas institucionalizadas - o que envolve assimilação de saberes práticos específicos referentes aos lugares e equipes de trabalho, com suas atividades, valores, regras, cultura etc. No âmbito da carreira docente, Huberman (1995) contribui para o entendimento dela como um processo que envolve várias etapas, em meio a aprendizagens e tensões vividas pelos professores em diferentes contextos e em processos de mudanças. Deste modo, o autor caracterizou cinco fases dinâmicas: a) 1 a 3 anos – *fase de entrada na carreira*, caracterizada por dois estágios (sobrevivência e descoberta); b) 4 a 6 anos - *fase de estabilização*, podendo ainda ser chamada de *comprometimento definitivo* ou *tomada de responsabilidades*; c) 7 a 25 anos - *fase de diversificação*; d) 25 a 35 anos – *fase da serenidade e distanciamento afetivo*; e e) 35 aos 40 anos - *fase do conservantismo e lamentações*.

Já Farias, Batista, Graça e Viera (2018), no campo da Educação Física, apresentam outra configuração deste desenvolvimento profissional: *Ciclo de entrada na carreira* (1 a 4 anos); *Ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira* (5 a 9 anos); *Ciclo de afirmação e diversificação na carreira* (10 a 19 anos); *Ciclo de renovação na carreira* (20 a 27 anos); e *Ciclo de maturidade na carreira em Educação Física* (28 a 38 anos).

Porém, García (1999) considera que as dificuldades enfrentadas no início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente; elas podem variar segundo a novidade da situação de ensino enfrentada e se manifestar mediante mudanças profissionais dos professores, a qualquer tempo da carreira. Lahire (2012) enriquece esta compreensão, ao

identificar que deslocamentos que indivíduos ou coletivos acabam por fazer, de um universo social a outro, podem produzir desvios, desajustamentos, situações de crise, agravar preocupações e multiplicar sofrimentos, gerando questionamentos e reflexões que podem tornar a trajetória profissional mais pesada e opressiva.

Os processos de socialização profissional de professores são, portanto, merecedores de atenção em diferentes etapas da carreira docente. Neste sentido, o foco investigativo não deve ser restrito à formação inicial, mas ampliado de modo a abarcar a formação continuada e as circunstâncias de transição dos professores entre diferentes instituições, com olhar para a passagem da docência entre contextos de ensino diversos. Nóvoa (2017) contribui nesta direção, quando propõe que uma formação profissional de professores requer uma ideia de *continuum* (formação inicial, inserção profissional⁶ e formação continuada).

Esta compreensão se torna importante quando se considera que se forma para uma profissão (Nóvoa, 2017) – entendida, aqui, como um método de controle do próprio trabalho (Freidson, 1996) composto por um corpo de conhecimentos que dá sustentação a sua prática (Rufino e Souza Neto, 2021). Dizer que a docência é uma profissão significa considerar a “passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas e regras”, “a uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia” (Altet, 2001, p. 25).

Isto implica, também, em seguir uma ótica socioprofissional na formação e no desenvolvimento profissional docente, incorporando processos de socialização nos quais a dimensão cultural seja priorizada; assim como, possibilitando ao sujeito pensar e organizar os saberes aprendidos para serem empregados em situação de ensino, facilitando a integração entre o local de trabalho e a formação docente – e dessa integração e socialização emerge um *habitus*, o *habitus* docente, o qual pode se modificar ao longo da trajetória profissional dos professores, em meio a mudanças que incidam sobre os esquemas de ação já constituídos e partilhados com o grupo profissional (Sarti, 2020).

⁶ Inserção profissional – ela é compreendida neste estudo como um processo de aprendizagem de crenças, valores, orientações e concepções de mundo que são característicos de determinada cultura profissional, notadamente marcada nos primeiros anos da carreira. Cabe ressaltar que a inserção profissional pode ocorrer, também, na mudança de uma instituição de trabalho para outra em que se exija um novo processo de ressocialização (Freitas, 2011).

O *habitus* também contribui para pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. O *habitus* se constitui na relação entre o indivíduo e a sociedade; pois há uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado – uma conjuntura (Setton, 2002, p. 63).

Assim, Rosa e Brito (2010), ao investigarem a socialização militar, identificam que a construção do *habitus* militar implica as pessoas se sujeitarem às rupturas, às mudanças e aos deslocamentos entre “mundos” ou “universos” sociais - civil e militar. Do mesmo modo, Rosa e Brito (2008) afirmam que o campo militar se constitui como um campo masculino e o *habitus* militar se constitui em um *habitus* masculino, marcado por atributos como força, coragem, brutalidade e rusticidade. Para estes autores, a socialização militar tem no corpo um elemento central e o principal instrumento de efetivação da dominação simbólica, de maneira que a *hexis* corporal tece uma identidade contrastiva entre o mundo militar e o mundo civil (ocorre uma neutralização do *habitus* civil com a construção do *habitus* militar criação de identidade militar e sentimentos de comunidade militar e de integridade da organização). Esta socialização emerge nas formas do militar exteriorizar seus julgamentos e no caráter performático de se fazer o uso do corpo, com reprodução de padrões de hierarquia (seleção e posicionamento dos corpos) e de disciplina (docilizar os corpos; tratamento dos corpos para o uso performático e para o comportamento segundo a norma). Deste modo, as formas de dominação da organização militar envolvem, desde uma pedagogia corporal, até uma pedagogia moral.

3. Metodologia

Este estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa, que envolve uma situação natural, com dados descritivos de uma realidade complexa e contextualizada, para buscar compreender as suas particularidades, ao mesmo tempo em que evidenciar crenças, percepções, sentimentos e valores dos envolvidos (Lüdke e André, 1986).

A estratégia empregada é o estudo de caso (Gil, 1989), que se caracteriza pelo interesse em casos específicos, em vias de entender sua atividade, em determinadas circunstâncias e em função de uma particularidade, um traço, uma complexidade ou uma singularidade (Stake, 1995 e 2000). O estudo de caso é indicado por Lahire (2015) para avanços na abordagem da socialização. Ademais, Setton e Bozzetto (2020), pautadas em Lahire (2015), referem a importância de estudos sobre socialização contextualizarem as trajetórias individuais nos percursos sociais, em um tempo e em um espaço, bem como descrever e analisar

mecanismos de socialização bem determinados. Neste sentido, destacam as categorias: quadros (instituições); modalidades (maneiras e formas de agir); efeitos (disposição de agir); e tempo (momento de percurso individual).

Deste modo, este artigo busca investigar a socialização docente localizada no espaço de uma instituição específica (instituição educacional militar do Comando da Aeronáutica - Força Aérea Brasileira/COMAER, com suas particularidades, cultura específica e regulamentada por lei específica); em uma modalidade (que se refere ao Estágio de Adaptação Técnico - EAT); em um tempo do percurso individual da socialização docente (formação continuada e socialização docente, na passagem entre professor civil e instrutor militar – o EAT); e em um efeito (a ação de comando e seus processos de ensino e aprendizagem relacionados à prática docente e à identidade profissional docente e militar).

O EAT é voltado para professores formados em instituições civis e de ensino laico com ao menos dois anos de experiência docente e esportiva em escolas civis (portanto já possuem um *habitus* docente incorporado) e alguma formação complementar (como especialização e pós-graduação *stricto sensu*), que foram aprovados em processo seletivo militar e que almejam a efetivação da admissão do docente na instituição militar. O EAT visa a adaptação do professor de formação civil ao contexto e à cultura militar (Brasil, 2020).

A formação no EAT é desenvolvida ao longo de 12 meses, sendo realizada sob a supervisão de militares das unidades que sediam o estágio e alicerçada por um tripé de instruções dos Campos: Geral, Militar e Técnico-Especializado (Brasil, 2015; 2019-a; 2020). O último EAT concluído teve início em 29/07/2019 e término em 29/07/2020.

É importante observar que os professores participantes do EAT, ao iniciarem este estágio formativo, já possuíam um *habitus* profissional, forjado a partir de sua formação inicial e de sua experiência docente em instituições educacionais civis (com uma dimensão cultural e socioprofissional de características compatíveis com o meio civil). Vale, ainda, ressaltar que, no EAT, o *habitus* não somente sofrerá uma atualização; mas também exigirá adaptações maiores, impondo desafios mais fortes e impulsionando aprendizagens, com a criação de novos esquemas (Sarti, 2020) – tendo como fim a constituição de um *habitus* militar (Rosa e Brito, 2010; Moreira et al., 2016; Oliveira, 2018). Assim, presume-se que o EAT pode desempenhar importante papel no processo de mudança do *habitus* docente e de incorporação de um *habitus* militar; e, ainda, que tal contingência formativa pode ser entendida como um lugar de socialização docente na instituição militar.

Para a seleção dos participantes da pesquisa foram adotados critérios de inclusão e exclusão. Como critério de inclusão adotou-se: ter formação inicial (graduação) em Educação Física; ter participado do EAT; estar em situação ativa como instrutores na instituição educacional militar e manifestar disponibilidade para participar da pesquisa. Já como critério de exclusão adotou-se: não ter formação inicial em Educação Física; não ter participado do EAT e não manifestar disponibilidade para participar da pesquisa. Dessa forma, os docentes participantes da pesquisa foram três professores de Educação Física (EF).

Cabe esclarecer que os docentes de Educação Física, em instituição civil, são chamados professores; porém, ao serem admitidos em instituição militar, eles passam a ser denominados *instrutores*. Os participantes são identificados pelas siglas INST-1, INST-2 e INST-3. A tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes.

Tabela 1
Caracterização dos participantes.

Descritor Docente/ Instrutor de EF	Sexo	Formação Inicial Curso, ano e tipo de instituição	Formação Continuada	Tempo de docência civil	Tempo de docência militar	Ciclo de Vida - carreira docente
INST-1	F	Educação Física (2014) Instituição Civil	Especialização concluída	5 anos	1 ano	Docência civil Ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira Docência militar Ciclo de entrada na carreira
INST-2	M	Educação Física (2009) Instituição Civil	Pós-graduação (Mestrado concluído; Doutorado em andamento)	10 anos	1 ano	Docência civil Ciclo de afirmação e diversificação na carreira Docência militar Ciclo de entrada na carreira
INST-3	F	Educação Física (2009) Instituição Civil	Pós-graduação (Mestrado e Doutorado concluídos)	8 anos	1 ano	Docência civil Ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira Docência militar Ciclo de entrada na carreira

Fonte: Elaboração própria, informações extraídas do questionário

Nota-se que a maioria dos participantes é do gênero feminino (tabela 1). A prevalência do gênero feminino é merecedora de destaque, pois a presença da mulher na organização militar contemporânea resulta de um processo de aproximação delas com um universo que é tradicionalmente masculino (Rosa e Brito, 2008).

Neste contexto, buscando compreender o fenômeno da dominação masculina e a reprodução dessa dominação na organização militar, Rosa e Brito (2008) observaram que as

percepções de desigualdades empregadas como justificativas para segregação das mulheres na organização refletem tanto a dimensão psico-social quanto a dimensão físico-corporal); e notaram que as mulheres recém-chegadas na instituição militar sofrem violências simbólicas que vão desde a violação de seu *habitus* “civil” até uma violação do seu *habitus* feminino, quando são levadas assimilar a lógica androcêntrica militar.

Na tabela 1, nota-se que os participantes realizaram Pós-Graduação e que todos têm experiência profissional, variável em relação ao tempo de docência no ensino civil. Já o tempo de docência militar, comum a todos os envolvidos, corresponde ao período do EAT.

As participantes INST-1 e INST-3 se encontram no *Ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira* (5 a 9 anos). Neste ciclo, os profissionais manifestam “crenças pessoais e profissionais, originadas a partir do início da atuação docente, (...) na valorização do ser humano e na busca de qualificação profissional, (...) e estratégias de sobrevivência” (Farias et al., 2018, p. 445).

Por sua vez, o participante INST-2 se encontra no *Ciclo de afirmação e diversificação na carreira* (10 a 19 anos) – este ciclo caracteriza-se como um momento de experimentação e consolidação das experiências profissionais, contribuindo para isso o conhecimento tácito (associação entre as experiências vivenciadas com o conhecimento teórico), o domínio do conhecimento sobre as rotinas básicas inerentes à profissão e o conhecimento sobre o domínio de aspectos relacionados à profissão (Farias et al., 2018).

Concluindo, se olharmos para o ciclo de desenvolvimento profissional na carreira militar, todos os participantes estariam no *ciclo de entrada na carreira* (1 a 4 anos) - caracterizado pelo desejo de permanecer na docência, bem como pelo “choque com a realidade” ocasionado por situações que provocam “desequilíbrios” e a aquisição de competências profissionais (Farias et al., 2018, p. 28).

3.1. Enfoque

A ação de comando, no âmbito do EAT do COMAER, é focalizada tendo em vista identificar as contribuições para as aprendizagens do ensino militar e a construção de identidade de instrutor militar; assim como para a configuração de processo de socialização profissional docente que se coadune com a ideia de construção da profissão docente (docência como profissão).

3.2. Unidades de análise

A unidade de análise é a ação de comando, nas particularidades em que ela emerge a partir dos dados de fontes documentais do EAT e de entrevistas a participantes do EAT.

3.3 Técnicas de coleta

São empregadas, como técnicas de coleta de dados, a análise documental e a entrevista⁷ (Gil, 2008; Marconi e Lakatos, 1999).

3.3.1. Análise documental

Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos, aspectos e relações da vida social de determinado grupo (Oliveira, 2007). Assim, a análise documental consiste em apreciar os documentos com uma finalidade específica, visando dele extrair informações e contextualizar os fatos (Moreira, 2005).

A escolha dos documentos se deu mediante um processo de seleção, que teve como ponto de partida a consulta às “Normas Reguladoras para os Cursos e Estágios do Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica” (Brasil, 2018); dado que esse documento indica que os principais documentos dos processos formativos daquela instituição educacional militar são: 1) o Currículo Mínimo (CM) - é um documento que determina o conteúdo programático mínimo a ser desenvolvido para determinado curso ou estágio; 2) o Plano de Unidade Didática (PUD) - é um documento que desdobra, detalhadamente, as ementas, os objetivos, os conteúdos, as recomendações metodológicas e as referências bibliográficas de cada unidade didática ou disciplina que o integra, sendo que, no caso do EAT, o PUD é composto por 14 disciplinas (Brasil, 2015-b); e 3) o Plano de Avaliação (PAVL) – é um documento que contém o detalhamento da sistemática de avaliação do ensino para os cursos e estágios ministrados (Brasil, 2018). Deste modo, foram selecionados os seguintes documentos do EAT: Currículo Mínimo / CM (Brasil, 2015-a); Plano de Unidades Didáticas / PUD (Brasil, 2015-b); e o Plano de Avaliação / PAVL (Brasil, 2015-c). Estes documentos foram lidos buscando, neles, observar como emerge a ação de comando. A leitura destes documentos permitiu, ainda, perceber que a ação de comando se faz presente especialmente em duas disciplinas do EAT:

⁷ Cabe comentar que este artigo é um recorte de uma pesquisa que teve sua metodologia ajustada à realidade da pandemia de Covid-19, de forma que outras técnicas de coleta de dados inicialmente previstas - como a observação e o grupo focal - tiveram sua execução inviabilizada no contexto pandêmico. A entrevista foi realizada para realizar um mapeamento preliminar.

a “Ordem Unida” e a “Legislação Militar I”. Foram realizadas, também, leituras das referências bibliográficas destas duas disciplinas buscando perceber aquelas nas quais emerge a ação de comando. Assim, foram selecionados mais dois documentos que constavam nas referências bibliográficas destas duas disciplinas, quais sejam: o Manual de Ordem Unida/MOU (Brasil, 2019) e o Regulamento Interno de Continência, Honras e Sinais de Respeito e Cerimonial Militar das Forças Armadas / RCONT (Brasil, 2009).

Deste modo, foram selecionados para a análise cinco documentos do EAT e da instituição educacional, diversificados quanto ao caráter de cada um deles (curricular, normativo, plano de ensino, avaliativo, referência, manual e regulamento), quais sejam:

- a) Currículo Mínimo (**CM**) - Instrução do Comando da Aeronáutica de nº. 37-393, da 1ª fase do EAT (Brasil, 2015-a);
- b) Plano de Unidades Didáticas (**PUD**), da 1ª Fase do EAT (Brasil, 2015-b);
- c) Plano de Avaliação (**PAVL**), da 1ª Fase do EAT (Brasil, 2015-c);
- d) Manual de Ordem Unida (**MOU**) - Comando da Aeronáutica/MCA 50-4 (Brasil, 2019);
- e) Regulamento de Continências, Honras, Sinais de Respeito e Cerimonial Militar das Forças Armadas (**RCONT**) (Brasil, 2009).

3.3.2. *Entrevista*

Foram realizadas entrevistas individuais, apoiando-se em roteiro semiestruturado com perguntas abertas uma vez que esse tipo de pergunta oferece liberdade ilimitada de respostas, mediante o uso da linguagem própria dos participantes (Chaer, Diniz e Ribeiro, 2011; Ferreira e Amado, 2006; Lüdke e André, 1986; Triviños, 1987).

Devido a situação de crise de saúde mundial provocada pela pandemia de Covid-19, a entrevista foi realizada à distância, com as questões enviadas aos participantes por e-mail, com a possibilidade de respostas por e-mail ou por meio de aplicativo WhatsApp (opção de resposta escrita ou oral – áudio gravado); a preferência dos participantes foi pelo WhatsApp (dois responderam por escrito e um por áudio gravado). A mensagem de áudio foi, posteriormente, transcrita para análise.

Autores como Santhiago e Magalhães (2020) assumem que, na situação pandêmica, a ausência física do corpo não impede o êxito de uma entrevista; de modo que consideram reconfigurar os sentidos de presença e ausência (uma vez que no ambiente ciberespacial os corpos não são desmaterializados, mas reconfigurados virtualmente, por meio dos recursos disponibilizados pela tecnologia).

A seguir, o roteiro da entrevista, elaborado na forma de perguntas abertas:

- 1) Na sua opinião como se caracteriza a ação de comando?
- 2) Considerando a sua experiência no EAT, quais são os agentes formadores no processo de aprendizado da ação de comando?
- 3) Por ocasião de sua formação no EAT, como se deu o ensino e a aprendizagem da ação de comando; e a partir de quais estratégias e recursos?
- 4) Você buscou alguma fonte de apoio externa ao EAT para complementar sua aprendizagem da ação de comando?
- 5) Quais as dificuldades encontradas para a aprendizagem da ação de comando na passagem de professor civil para instrutor militar?
- 6) Quais as facilidades com o uso da ação de comando nas práticas de ensino e trabalho docente em escola militar?
- 7) Você gostaria de acrescentar alguma informação ou comentário?

3.4. Procedimentos de análise

A análise dos dados da ação de comando, oriundos das fontes documentais e de entrevista, é feita mediante o emprego da técnica de análise de conteúdo, a qual envolve as etapas: a) Pré-análise: “leitura flutuante” – foram realizadas inúmeras leituras dos documentos; b) Exploração do material: possibilita selecionar trechos significativos, conteúdos e núcleos de sentidos para a organização do material em categorias temáticas; c) Tratamento dos resultados e aprofundamento da análise, pela interpretação que relaciona os resultados com o conhecimento acumulado e o referencial teórico (Bardin, 2010).

Os resultados da análise de conteúdo dos documentos e entrevista se referem a trechos significativos, conteúdos e núcleos de sentido que foram organizados em temáticas, categorizados e apresentados em tabelas. Assim, decorrente da análise de conteúdo dos documentos do EAT obteve-se:

- a) Categoria: planificação do ensino-abrange temáticas referentes a objetivos/conteúdos e estratégias de ensino/aprendizagem (tabela 2).
- b) Ensino de caráter moral-abrange temáticas relativas a objetivos e estratégias (tabela 3).
- c) Caracterização das ações de comando-elementos constituintes, qualificadores, representações e práticas pedagógicas (tabela 4).

Já decorrente da análise de conteúdo das respostas dos participantes do EAT, à entrevista, referente à ação e comando, obteve-se:

- a) Eixos temáticos: caracterização; agentes formadores e relações intergeracionais; cultura militar – as dificuldades e o choque de realidade; ensino-aprendizagem; outras fontes de apoio; uso da ação de comando no ensino (tabela 5).

4. Resultados e discussões

As tabelas 2, 3 e 4 mostram como a ação de comando emerge e é abordada no EAT e possibilitam perceber como a ação de comando atua no processo de socialização docente em instituição educacional militar, envolvendo aspectos do processo de ensino-aprendizagem e da identidade docente. A tabela 2 apresenta os excertos identificados na análise de conteúdo dos documentos, que se referem à ação de comando, por categorias temáticas.

Tabela 2
Documentos militares e a identificação da ação de comando na planificação do ensino - objetivos/conteúdos e estratégias de ensino/aprendizagem.

Ação de Comando Documento	Planificação do Ensino	
	Objetivos e conteúdos	Estratégias de ensino/aprendizagem
MOU	<p>“A voz de comando tem como objetivo padronizar como o comandante de uma fração exprime verbalmente a sua vontade”;</p> <p>“O comandante poderá empregar a voz, o gesto, a corneta (clarim) e/ou apito para manejo da tropa”;</p> <p>“A voz constitui o meio de comando mais empregado na ordem unida. Deve ser usada sempre que possível, pois permite execução simultânea e é de fácil entendimento”;</p> <p>“Os comandos por gestos substituirão as vozes de comando quando a distância, o ruído ou outras circunstâncias não permitirem ao comandante se fazer ouvir.”</p>	<p>O tópico “Comando de gestos” apresenta descritivos com mapas de posições no espaço, bem como figuras e fotos ilustrativas de posturas, movimentos e gestos corporais associados a palavras e frases de comando (ex: “acelerado!”, “diminuir o passo!”, “atenção!”).</p> <p>“Práticas individuais realizadas pelos instrutores de ordem unida com os estagiários, antes de comandarem uma tropa.”</p>
CM PUD PAVL	<p>“Identificar os meios de comando: voz, gesto, corneta e/ou apito, ordens e voz de comando”;</p> <p>“Identificar as partes que compõem a voz de comando”;</p> <p>“Executar com agilidade os exercícios de vivacidade”;</p> <p>“Valorizar a correta utilização da voz de comando e a observância da postura diante da tropa” (...) “executar comandos de tropa à viva voz com habilidade”.</p>	<p>“Praticar exercícios para o desenvolvimento da postura, marcialidade, reflexos e vivacidade”;</p> <p>“Os exercícios deverão ser ministrados a partir dos mais simples para os mais complexos”;</p> <p>“O instrutor, ao demonstrar os exercícios, deverá fazê-lo com a máxima perfeição”;</p> <p>“Explicação do assunto e leitura dos documentos”.</p> <p>“Os estagiários deverão, sempre que possível, praticar a voz de comando”;</p> <p>Prova Prática - Ficha de Avaliação com critério definidos - modalidade somativa.</p>
RCONT	<p>“Estabelecer as honras, as continências e os sinais de respeito que os militares prestam a determinados símbolos nacionais e às autoridades civis e militares”.</p>	<p>Regulagem de normas;</p> <p>Respeito às precedências hierárquicas;</p> <p>Correção dos sinais;</p> <p>Disciplina;</p>

	“Todas as formas de saudação militar, os sinais de respeito e a correção de atitudes caracterizam, em todas as circunstâncias de tempo e lugar, o espírito de disciplina e de apreço existentes entre os militares”.	Obrigatoriedade dos sinais e gestos como sinal de respeito e apreço; Aplicação nas situações diárias na caserna.
--	--	---

Fonte: Elaboração própria, com informações de Brasil (2009; 2015-a; 2015-b; 2015-c; 2019).

Os resultados da tabela 2 afirmam a cultura militar como elemento constituinte de um sistema simbólico (Freire, 2012; Moreira et al., 2016; Oliveira e Freire, 2012) ao mesmo tempo em que evidenciam que a ação de comando, como componente do *habitus* militar, é uma das formas de materialização desse sistema simbólico nas disposições resultantes de formas de dominação da organização, via uma pedagogia corporal e moral (Rosa e Brito, 2010).

Já a tabela 3, a seguir, apresenta resultados da análise de conteúdo dos documentos militares, identificados na temática de uma pedagogia de caráter moral.

Tabela 3
Documentos militares e o ensino de caráter moral: objetivos e estratégias

Identificação Documento	Ensino – Caráter Moral	
	Objetivos/Conteúdos	Estratégia
CM PAVL	“Identificar os pontos básicos para o Oficial Subalterno frente aos subordinados” (...) “Valorizar a boa conduta do Oficial Subalterno frente aos subordinados”; “Identificar os princípios que regem a hierarquia e a disciplina na profissão militar”; “Reconhecer a importância dos valores e da ética militar.”	Educação moral
RCONT	“Todo militar deverá ter respeito e consideração os seus superiores hierárquicos como tributo à autoridade de que se acham investidos por lei; com afeição e camaradagem aos seus pares e com bondade, dignidade e urbanidade os seus subordinados”; “A espontaneidade e a correção dos sinais de respeito são índices seguros do grau de disciplina das corporações militares e da educação moral e profissional dos seus componentes”; “As demonstrações de respeito, cordialidade e consideração” (...) “são obrigatórios em todas as situações”; “Regular as normas de apresentação e de procedimento dos militares, bem como as formas de tratamento e a precedência”. “As honras, as continências e os sinais de respeito” (...) “e a correção de atitudes caracterizam (...) o espírito de disciplina e de apreço existentes entre os militares”.	

Fonte: Elaboração própria, com informações de Brasil (2009; 2015-a; 2015-b; 2015-c; 2019).

Os resultados da tabela 3 também explicitam a relação entre esse sistema simbólico e o ensino de caráter moral. Os documentos trazem, no bojo do que diz respeito às saudações, à correção das atitudes e aos sinais de respeito, de apreço à instituição e aos seus símbolos, de cordialidade e de consideração, algo que, na educação militar, se refere a uma moral dos bons costumes. Portanto, nós temos uma moral conservadora, para uma instituição

conservadora e uma educação conservadora, no contexto de uma sociedade como a brasileira, que conta com setores tradicionais que sustentam poderes autoritários no passado e no presente (Setemy, 2018).

A tabela 4, a seguir, apresenta o delineamento da ação de comando a partir de algumas facetas: elementos, qualificadores, representações subjacentes e caracterização das práticas pedagógicas que a ela se relacionam.

Tabela 4
Documentos militares e a caracterização das ações de comando – elementos; qualificadores; representações e práticas pedagógicas.

Ação de Comando Documento	CARACTERIZAÇÃO			
	Elementos	Qualificadores	Representações	Práticas Pedagógicas
MOU	Verbalização Voz Gestos Corneta Apito	Execução Padronização Simultaneidade Uniformidade	Corpo idealizado Corpo normalizado Corpo regrado	Descrição; codificação; normatização. Exposição; explanação; modelo; ilustração; demonstração.
CM PUD PAVL	Postura Movimentos Ordens Voz Gesto Uso de apito	Marcialidade Habilidade Agilidade Vivacidade Correção Perfeição Atividade Disciplina	Corpo hierarquizado Corpo disciplinado Corpo controlado	Leitura; observação. Decodificação; memorização; entendimento. Aplicação; imitação; reprodução; exercício; treinamento.
RCONT	Posturas Movimentos Exercícios	Disciplina Continência Sinais de respeito Honras		Controle; obediência; disciplina.

Fonte: Autores, com base em Brasil (2009; 2015-a; 2015-b; 2015-c; 2019).

A tabela 4 permite notar que os elementos que integram as ações de comando são variados e envolvem, basicamente, os usos do corpo: posturas, movimentos, verbalizações (ordens), voz, gestos e uso de apito. Estes elementos constituem a comunicação e a linguagem docente. Neste sentido, no campo da formação e do trabalho docente estes elementos se relacionam com a noção fonoaudiológica de expressividade, que envolve recursos verbais, vocais, não-verbais e pausas (Behlau, Dragone e Nagano, 2004; Kyrillos, 2005). Porém, os mesmos elementos, também, se relacionam com as noções bourdieusianas de *hexis corporal* e *habitus* (Bourdieu, 1994).

A considerar, na tabela 4, os elementos constituintes da ação e comando, os seus qualificadores e as representações às quais eles estão vinculados (especialmente no que diz respeito à cultura militar e às relações de poder e dominação no campo), entende-se que a

ação de comando se mostra como constituinte do *habitus* militar e, ao mesmo tempo, como a materialização do currículo oculto no *habitus* docente (Sanchonete e Molina Neto, 2006).

No tocante às relações de poder e dominação no campo militar, Rosa e Brito (2010) apontam variações nas formas de dominação, que envolvem técnicas que vão de uma pedagogia corporal a uma pedagogia moral, em vista a uma dominação total do sujeito - de possuí-lo, de corpo e alma, na organização militar. Esse caráter mimético de aprendizagem do corpo pelo corpo se expressa bem nas instruções e treinamentos militares, que tendem a ser ensinadas por meio de técnicas de demonstração, com fixação pela repetição continuada que visam a moldar o corpo de tal forma que se ajuste às normas e possa reproduzi-las dócil e performaticamente (Rosa e Brito, 2010, p. 200).

Neste sentido, os qualificadores dos elementos constitutivos da ação de comando, bem como as representações de corpo às quais estes qualificadores aludem (tabela 4) se coadunam com a expressão do *habitus* militar *marcado pela hierarquia, pela disciplina e pelo ufanismo* (Oliveira, 2018; Rosa e Brito, 2010). Cabe, ainda, ressaltar mais um elemento: a “padronização dos corpos”, com base naquilo que a instituição autoriza, em conformidade com o *ethos* militar (Rosa e Brito, 2010, p. 210).

A identidade militar é traduzida em um corpo idealizado para a atividade bélica, um corpo do qual se pode extrair, ao extremo, a sua eficiência. Este *habitus* militar entra em confronto com os sentidos atribuídos à deficiência e ao corpo deficiente, atrelado à percepção de falta e associado à ideia de doença, em oposição à saúde – “as disposições do *habitus* militar, estruturantes de condutas uniformizadoras, operam nestas associações” (Moreira et al., 2016, p. 3033). Deste modo, não há lugar para o fenômeno social da deficiência no campo militar - negada, excluída e estigmatizada pela evidência do corpo como um elemento definidor e depreciador do sujeito que dela é portador.

No tocante às práticas pedagógicas (tabela 4) fica evidente que o ensino das ações de comando é realizado mediante a codificação das práticas, que passam a ser objeto de escrita, decomposição e fixação de movimentos e sequencias para a sistematização e o ensino simultâneo, tal como o modelo hegemônico da forma escolar, característico de um modo específico de socialização predominante que relaciona modos de conhecimento e relacionamentos sociais a maneiras de exercício do poder - e que é, em parte, responsável pela crise da escola como uma instituição social (Vincent, Lahire e Thin, 2001). Estes autores observam que a forma escolar tem como um de seus objetivos finais a pedagogização social: as relações sociais passam a ser compreendidas através das normas, sendo que há uma

grande normatização da conduta, com redução da espontaneidade dos sujeitos em um ambiente social de relação hierárquica de governo, onde o mestre (professor) governa os alunos.

A forma escolar é a forma de relações sociais e o modo escolar de socialização e de exercício de poder que se dá no espaço da escola e no tempo escolar, que é largamente dominante e hegemônico na sociedade e que implica, ao mesmo tempo, na apropriação de saberes e na aprendizagem de relações de poder; e tem como finalidade de sua atividade educativa formar os sujeitos, seus corpos, seus conhecimentos e sua moral. Nela, a relação pedagógica busca obter a civilidade, a submissão, a obediência às regras constituintes da ordem escolar (que se impõem a todos – até aos professores) em um espaço que é fechado e ordenado e em um tempo que é regulado para impedir os imprevistos e reprimir as espontaneidades (Vincent et al., 2001). A forma escolar está relacionada com a cultura escolar (Barroso, 2012; Falsarella, 2018).

Ainda na tabela 4, cabe notar que as práticas pedagógicas remetem a uma pedagogia da formação docente fundada no primado da visibilidade, quando o ensino é visto como uma arte cuja relação ensino-aprendizagem é modulada pela prática da observação, disciplina, reprodução/imitação de modelos e repetição de procedimentos (Carvalho, 2000). Assim, fica evidente uma lógica de aprendizagem modelar (leitura/entendimento; demonstração/ilustração; observação/prática) de maneira que a aprendizagem pode ser identificada com a relação de mestrança, do aprender-fazendo artesanal, típicos das escolas de ofício medievais (Rugiu 1998; Sarti e Araújo, 2016).

A aprendizagem modelar encontra eco em características típicas da pedagogia no campo militar, na qual a manipulação do corpo é o elemento chave de dominação e do poder disciplinar que visa codificar os corpos e moldar padrões de comportamento em busca da normalização dos agentes em função da norma, punindo os desviantes e recompensando os normalizados (Rosa e Brito, 2010).

Quando observados, na tabela 4, os qualificadores da ação de comando (os termos são apresentados tal como identificados na análise de conteúdo e assim são mantidos, a despeito das tautologias) e às representações de corpo às quais servem tais ações, nota-se que as ações de comando atuam no engendramento e na manutenção das lógicas de controle no contexto militar. Desta forma, a ação de comando, ao se prestar aos sinais de respeito, às continências e às honras, atua na afirmação da hierarquia; ao servir para padronização, uniformidade e simultaneidade na execução de movimentos e ações, atua na normalização,

na disciplina, na correção e no controle do corpo; ao compor a atividade, a marcialidade, a habilidade, a agilidade, a vivacidade, a correção e a perfeição, atua na construção do corpo regrado e idealizado.

A hierarquia é um fator constitutivo do campo militar, inscrito nos corpos, delineando relações verticalizadas e visões de mundo. A hierarquia permite entender “uma conexão entre a fala e a conduta, entre o indivíduo e o grupo” (Rosa e Brito 2010, p. 204), sendo que ela se manifesta para situar o indivíduo na rede de relações de poder estabelecida no campo militar, bem como para delimitar o lugar de cada um, com o correspondente comportamento específico (submisso ou autoritário) - já que ela “deixa muito claro quem manda e quem deve obedecer nessa rede de relações” (Rosa e Brito, 2010, p. 207).

A disciplina serve para cumprir a hierarquia - ela faz com que os códigos de classificação e equivalência, dispostos pela hierarquia para situar os indivíduos dentro de um lugar específico no campo militar, se efetivem a partir de um corpo disciplinado. A hierarquia e a disciplina são mecanismos privilegiados de organização do espírito militar, sendo que há uma interdependência entre hierarquia e disciplina, reforçando-se mutuamente na construção do corpo disciplinado - que também é hierarquizado, na incorporação no *habitus* militar e na adesão da norma. Porém, cabe observar que há uma tecnologização inerente à socialização militar, com uma variação nas formas de dominação em função da hierarquia, com privilégio de técnicas que vão de uma pedagogia corporal para os soldados, até uma pedagogia moral para os oficiais: a relação entre formação intelectual e corporal opera na organização militar de modo a valorizar o intelectual em detrimento ao corporal e o corpo forte ao fraco (Rosa e Brito, 2010).

A análise das práticas pedagógicas referentes à ação de comando (tabela 4) permite entrever que, no contexto investigado, são reduzidos (senão inexistentes) as possibilidades reflexivas, inventivas ou criativas (Carvalho, 2000), bem como os *espaços para analisar as práticas e refletir sobre elas* (Sanchonete e Molina Neto, 2006; 2013) e, também, para a inventividade de práticas (Sarti, 2020) e para processos de autoconhecimento, de autoconstrução e de reflexão sobre a profissão (Nóvoa, 2017).

Isto faz com que o processo formativo e socializador dos professores, no estágio EAT, ao se alinhar a modelos antigos de docência como ofício, se distancie de uma perspectiva profissional de formação docente e se desenvolva em sentido contrário à ideia de profissionalização do ensino (Sarti e Araújo, 2016; Tardif, 2013). Cabe, aqui, lembrar que uma formação e uma socialização docente de caráter profissional envolveria desenvolver posturas

investigativa, crítica e reflexiva acerca do ato de ensinar, com os professores deixando uma posição de quem utiliza técnicas e estratégias no desenvolvimento de um conteúdo para assumirem uma posição que requer capacidades de analisar suas práticas, de tomar decisões e de deliberar sobre elas, bem como de aprimorá-las (Contreras, 2002; Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard, 2006; Tardif, 2013; Tardif e Moscoso, 2018).

A tabela 5 se refere aos resultados da análise de conteúdo dos dados de entrevistas aos participantes do EAT, referentes à ação de comando na socialização militar, cujos excertos são organizados e apresentados por eixos temáticos: caracterização; agentes formadores e relações intergeracionais; cultura militar – as dificuldades e o choque de realidade; ensino-aprendizagem; outras fontes de apoio; uso da ação de comando no ensino.

Tabela 5
Ação de comando na socialização militar segundo os instrutores participantes do EAT- resultados da entrevista.

Resultados Categorias	Ação de comando na socialização militar
Caracterização	<p>“A voz de comando e os movimentos sequenciados (...) Devemos falar em volume alto e com firmeza, na entonação adequada. Alto o suficiente para todos escutarem” (INST-1);</p> <p>“Precisa ser com uma entonação de voz alta, clara e objetiva” (INST-2);</p> <p>“A voz tem que ser clara, objetiva e em alto bom-tom” (INST-3).</p>
Agentes formadores e relações intergeracionais	<p>“Os instrutores do EAT” (INST-1);</p> <p>“Os tenentes responsáveis pela instrução” (INST-2);</p> <p>“Aprendi mesmo com as correções do Tenente; observando e perguntando para os tenentes mais antigos da Seção de Educação Física (...) O tenente nos fez pesquisar nos documentos e depois praticamos com nosso próprio grupamento, sob a supervisão e a correção dele” (INST-1);</p> <p>Aprendemos os comandos com o instrutor da disciplina (...) todo tempo os instrutores do EAT ensinam a entonação de voz, a maneira como devo falar alto, baixo; em que momento devo falar com mais firmeza (...) o instrutor faz e repetimos, além do contato pessoal, de troca de ideias que ocorrem na prática (...) Ele ensina como que é a execução” (INST-3);</p> <p>“um xerife era escolhido e fazia com que aplicássemos o que havíamos aprendido em relação aos comandos” (INST-3).</p>
Cultura militar – as dificuldades e o choque de realidade	<p>“Eu acho interessante discutir sobre os valores da instituição, exemplos: espírito de corpo, hierarquia, honra, coragem, dentre outros” (INST-1).</p> <p>“No geral os valores são: Disciplina, Profissionalismo, Integridade, Patriotismo e Comprometimento (...) O valor Responsabilidade está como complemento do valor Integridade, assim como a Honra, o Amor, a Verdade e a Dignidade” (INST-2).</p> <p>“Apesar de trabalhar em vários tipos de organizações, desde escola/clube até academia e universidade, na instituição militar a hierarquia é bem acentuada, assim como a boa disciplina” (INST-2);</p> <p>“Eu não vejo muita diferença em relação a voz de comando comparando uma instituição educacional pública civil e uma militar; o que muda são questões ligadas a hierarquia” (...) No meio militar falou tá falado! Não tem essa de ponderação (...) Na questão de disciplina e de hierarquia observamos uma grande diferença entre os meios civil e militar (...) Eu diria que é mais a hierarquia mesmo que é mais forte; por exemplo, se você não aceitar as hierarquias sofre punições (INST-3).</p> <p>“As regras e formatos são bem diferentes do que eu era acostumada antes (...) Todas as regras são bem definidas, isso é uma coisa que eu acho bom. Tudo está no papel, não tem nada que fique nas</p>

	<p>entrelinhas (...) aqui na instituição tem tudo bem certinho e claro nos documentos oficiais, é só seguir; as regras do jogo estão claras (INST-1).</p> <p>“O que eu acho às vezes muito difícil, é você respeitar uma pessoa que lhe trata mal (...) quando você pensa que o respeito, um gesto adequado, é para a patente e não para a pessoa. Por exemplo, um coronel lhe trata mal e mesmo assim você tem que chamar ele de senhor. Eu estou chamando o coronel de senhor e não aquela pessoa de senhor” (INST-1).</p> <hr/> <p>“Talvez, a entonação e falar alto, vindo de um meio em que se fala baixo, no geral. Mas não considero ter sido difícil acostumar-se (...) “Os gestos em si, como falar, como me comportar, eu acho que, devido as nossas instruções no período da adaptação (estágio EAT) terem sido muito boas, a gente imergiu bem no novo mundo, não apresentando muita dificuldade (INST-1).</p> <p>“As dificuldades dependem de cada pessoa; eu, por exemplo, já não tive tanta dificuldade em executar o comando de voz” (INST-3).</p>
Ensino / Aprendizagem	<p>“Existe essas apostilas que explicam, que trazem as informações (...) Cada coisa que necessita de comandos temos um documento que rege” (INST-1);</p> <p>“Existe a apostila (...) que traz as informações, que explica como é” (...) “Aprendemos nas instruções de ordem unida” (INST-3);</p> <hr/> <p>“Aprendemos na prática, todos os dias (...) Observando e perguntando para os tenentes” (INST-1);</p> <p>“Usando o método de repetição na prática do dia-a-dia” (INST-2);</p> <p>“Os comandos (voz e movimento) a gente aprende repetindo o que o instrutor faz e fala (...) quanto mais executamos mais a gente aprende (...) além do contato pessoal, de troca de ideias que ocorrem na prática” (INST-3);</p> <p>“Tivemos aulas sobre como realizar a voz de comando; como entoná-la” (...) Desde o primeiro “xerifado” temos que aprender os comandos e praticá-los” (INST-1).</p>
Outras fontes de apoio	<p>“Assisti vídeos” (INST-2);</p> <p>“Vídeos no YouTube” (INST-3).</p>
Uso da ação de comando no ensino	<p>“Eu uso a abertura de orientações, com comandos de voz e movimento, principalmente na Seção de Educação Física, com grandes grupos (...) A voz de comando e os movimentos sequenciados facilitam muito o trabalho, pois todos já estão adestrados (...) Você meio que sistematiza as ações, em todos os lugares vão ser da mesma forma (...) deixa o entendimento mais fácil, tudo mais prático” (...) É ser um instrutor diferenciado em relação ao respeito e atenção dada pelos alunos (INST-1);</p> <p>“Importante demais para que consiga atenção e entendimento total para a instrução” (INST-2);</p> <p>Facilidades encontradas por ser uma escola militar (...) tem toda uma questão de hierarquia e prestar atenção em quem está falando ou porque alguém mandou” (INST-3);</p>

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A tabela 5 mostra que os instrutores caracterizam a ação de comando a partir de três elementos: voz, fala e movimento; de maneira a afirmar o corpo como um elemento central da socialização militar (Rosa e Brito, 2010). Neste sentido, os resultados oriundos da entrevista com os docentes (tabela 5) se alinham aos das fontes documentais, referentes à planificação do ensino, no tocante ao emprego da voz, do gesto, da corneta e/ou o apito na ação de comando (tabela 2). Os resultados da tabela 5 também se coadunam com os elementos que caracterizam a ação de comando, na tabela 4 – apesar dos docentes referirem menos elementos do que as possibilidades indicadas nas análises documentais.

Esta tabela também mostra que os docentes, ao caracterizarem a ação de comando, atribuíram destaque para a voz. Isto mostra, novamente, uma concordância com os resultados da tabela 2, evidenciando uma coerência entre os discursos dos currículos (no âmbito curricular,

a voz constitui o meio de comando mais empregado na Ordem Unida, devendo ser usada sempre que possível) e dos docentes envolvidos com o processo formativo do EAT. A voz de comando emerge como um elemento importante da ação de comando militar.

A voz se relaciona com o espaço social no qual é produzida, dado que as manifestações vocais são a objetivação de aprendizados e adequações a situações de existência social que envolvem uma relação de forças e uma distribuição de poder: a voz é objeto de socialização (Barros Filho, Lopes e Belizário, 2004; Barros Filho, 2005). A voz é elemento importante da expressividade que integra a linguagem do professor de Educação Física; e integra a *hexis* corporal e o *habitus* (Penteado, 2015).

Cabe destacar que o instrutor 3 refere que não vê diferenças no uso da voz de comando quando ensina em instituição educacional civil e em instituição militar. De um lado, esta afirmação mostra como a influência militar ainda se apresenta arraigada na Educação Física escolar (Pedersen, 2017; Pedersen e Dragone, 2018). De outro, mostra que a voz de comando, como elemento importante da ação de comando militar e como um dispositivo de socialização docente em instituição educacional militar; bem como elemento da expressividade do professor de Educação Física escolar, se faz merecedora de estudos futuros no campo da formação de professores.

Já referente aos “agentes formadores” são identificados: os tenentes responsáveis pela instrução do EAT (instrutores que ministram as disciplinas); os próprios instrutores em formação, quando indicados para assumirem, sob supervisão, a função de “xerifado” (prática de ensino, quando o estagiário assume o papel de instrutor); e, ainda, os documentos como fonte de informação e pesquisa. Contudo, a tabela 5 mostra que as relações formativas se dão de modo assimétrico, envolvendo a obediência dos novatos aos tenentes (os superiores hierárquicos; os instrutores experientes; aqueles que dão informações, que fornecem modelos para imitação, reprodução e repetição e que corrigem os erros). Os resultados se coadunam com aqueles apresentados na tabela 3, oriundos de fontes documentais curriculares, que indicam que as ações de comando, no EAT, atuam como dispositivo de controle e de uma formação de caráter moral - já que, subjacente a essas ações, está a aprendizagem de valores, a sujeição às regras e às normas institucionais, a regulação das relações hierárquicas e a disciplina.

O estágio do EAT tem, na ação de comando, um dos dispositivos de socialização docente na instituição educacional militar, pois ela contribui para a imersão na cultura militar, nas suas lógicas de controle e para a construção de identidade de instrutor militar, com as

aprendizagens referentes ao ensino militar. Neste sentido, a tabela 5 evidencia o respeito à hierarquia e à disciplina, assim como a honra, a coragem, a integridade, o patriotismo e as regras.

Rosa e Brito (2008) afirmam que o mundo militar possui regras, relações de força e tipos de capital que delimitam um espaço cuja dinâmica tende a ser a de conservação, por força da hierarquia, pautada na estratégia delimitada pelos dominantes. Nesta linha, ao compreenderem o fenômeno da dominação masculina no campo militar, bem como a sua reprodução na organização militar, assinalam: o caráter masculinizado do campo militar, cuja honra patriótica possui vinculação originária com honra da nobreza, a ser defendida com brutalidade pela espada; o caráter hermético da organização militar, na preservação e na resignificação de estruturas do passado sem que sejam modificadas; e as representações simbólicas de desigualdades, que dizem respeito a diferenças morais e corporais socialmente construídas, entre os gêneros masculino e feminino, que vinculam ao homem as virtudes esperadas de um militar. A naturalização da relação entre militarismo e masculino vem sendo problematizada por autores que propõem o debate sobre as questões de gênero em instituições militares (Arno, 2017).

A tabela 5 mostra situações em que a hierarquia se choca com a moral, provocando um questionamento de natureza axiológica e no que diz respeito a socialização organizacional com relação ao comportamento, postura, atitude. A participante INST-1 deflagra conflitos nas relações hierárquicas entre o superior (gênero masculino) e a subordinada (gênero feminino), ao exemplificar uma situação de, mesmo sendo mal tratada e desrespeitada pelo seu superior, dever respeitá-lo. A estratégia encontrada pela instrutora para lidar com a situação é a de separar a pessoa da patente: **“quando você pensa que o respeito, um gesto adequado, é para a patente e não para a pessoa (...) eu estou chamando o coronel de senhor e não aquela pessoa de senhor”** (INST-1). Por sua vez, INST-3 compara a socialização nos meios civil e militar e elucida a regra do jogo no campo militar: **“No meio militar falou tá falado! Não tem essa de ponderação, nada disso! (...) se você não aceitar as hierarquias sofre punição!”**. A ação de comando é uma ferramenta de consolidação de hierarquia e liderança no meio militar que, ao mesmo tempo, deflagra a heteronomia no ensino militar - moral da coação, com relações assimétricas, figuras de autoridade e obediência baseada no respeito unilateral (Almeida, 2019).

Contudo, é mister observar que, pela forma como a ação de comando atua na socialização que o EAT propicia, aos professores de Educação Física, em sua formação como

instrutores militares, esse estágio não pode ser considerado como um processo de socialização profissional docente tal como almejado na perspectiva da docência como uma profissão.

No entanto, na tabela 5, referente aos agentes formadores envolvidos no processo de socialização, fica evidente que as relações intergeracionais (Sarti e Bueno, 2017), estabelecidas no contexto das práticas de ensino do EAT, entre os docentes estagiários e os instrutores experientes e já imersos na cultura institucional militar, possibilitam oferecer aos iniciantes na cultura militar, o acesso ao “pólo não codificado” do trabalho docente naquela instituição (Tardif e Lessard, 2012). Nesse sentido, vale destacar que as situações e que os estagiários assumem o “xerifado” lhes permitem experimentarem esse pólo. Do mesmo modo, vale realçar que a mediação e a supervisão dos tenentes e instrutores experientes, atrelada à experiência de “xerifado” dos estagiários – que, no entender de Sarti e Bueno (2017) lhes possibilita ocupar um lugar mais estratégico e mais próximo ao real - favorece a incorporação de valores, regras, cultura e a adaptação às práticas e rotinas da instituição militar, com a assimilação de saberes práticos específicos referentes à docência na educação militar (Tardif e Raymond, 2000). Estes processos contribuem para atenuar os efeitos negativos de “choque da realidade” (Veenman, 1984) e, tal como expresso pelo docente INST-1: a ação de comando, no âmbito do EAT e em meio às relações intergeracionais que nele se desenvolvem, possibilitaram uma imersão no novo mundo sem apresentar muita dificuldade – ou seja, a socialização em um submundo institucional possível (Berger e Luckmann; 2009).

Já referente ao processo de ensino/aprendizagem da ação de comando, os conteúdos se materializam nos documentos do EAT e nas verbalizações dos tenentes que ministram o EAT. A forma de acesso se dá pela pesquisa, leitura, atenção às explicações e observação de modelos fornecidos pelos tenentes. Os conteúdos devem ser decodificados, traduzidos, imitados, repetidos, exercitados e treinados pelos estagiários para, depois serem, por eles, gravados, assimilados e aplicados em situação de “xerifado”, sob a supervisão de agentes de formação que ocupam posição hierárquica superior. A formação se dá, assim, sob a marca de uma educação tradicional, com um ensino de caráter autoritário, tecnicista, conteudista, aplicacionista e de caráter moral.

Deste modo, no processo formativo e de socialização estudado, não se vislumbram perspectivas de um desenvolvimento profissional dos professores com propensão à autonomia, à cooperação, à reciprocidade, à reflexão e à crítica – atributos que seriam condizentes com a construção da docência como uma profissão (Tardif, 2013). Nele, a posição

ocupada pelos professores não contribui para o desenvolvimento de uma atitude profissional com capacidade de inovação; e, tão pouco, para ocupar um lugar no campo profissional docente ou na afirmação pública da profissão (Nóvoa, 2017).

Porém, a despeito disto, a ação de comando, no contexto do ensino militar tal como ele é caracterizado, confere “facilidades” e “praticidades”, evidenciadas a partir dos relatos dos participantes (tabela 5). A ação de comando produz efeitos que, na perspectiva dos participantes deste estudo são positivos: na organização da aula com grandes grupos de alunos; na padronização e sistematização das ações; na comunicação com os alunos; bem como na relação pedagógica, no que envolve atitudes de respeito e atenção.

Também cabe observar, na tabela 5, que não houve diferenças nas temáticas referentes à ação de comando, no tocante à questão de gênero dos participantes. Ainda que, historicamente, a socialização, no magistério, se dá pela via da feminização (Tardif, 2013) e que o campo militar se constitui como um campo masculino e o *habitus* militar se constitui em um *habitus* masculino, marcado por atributos como força, coragem, brutalidade e rusticidade, os dados deste estudo, referentes à ação e comando não são sugestivos de diferenças entre os gêneros no processo de socialização do EAT.

Quando considerados os ciclos da carreira (Farias *et al.*, 2018) as participantes INST-1 e INST-3, no *ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira* (5 a 9 anos), apresentam uma compreensão muito próxima, envolvendo até um posicionamento crítico; enquanto o INST-2, no *ciclo de afirmação e diversificação na carreira* (10 a 19 anos), se mostra mais cuidadoso nas respostas e não se compromete com críticas no âmbito de suas declarações. Há aspectos, porém, em que os três participantes confluem em suas descrições; mas os excertos possibilitam perceber diferenças nos modos como os conteúdos são descritos ou apresentados em suas respostas. Exemplo: na categoria **facilidades do uso da ação de comando no ensino**, emergem distintas compreensões: “A voz de comando e os movimentos sequenciados facilitam muito o trabalho, pois **todos já estão adestrados**” (INST-1) e “**facilidades encontradas por ser uma escola militar (...) tem toda uma questão de hierarquia e prestar atenção em quem está falando ou porque alguém mandou**” (INST-3); por sua vez INST-2 coloca: “**atenção e entendimento total para a instrução**” (INST-2).

Cabe assinalar a importância das regras na instituição militar, valorizada por INST-1 naquilo que considera elemento facilitador da aprendizagem: a clareza nos documentos oficiais: “é só seguir; as regras do jogo estão claras”. Nota-se, aqui, uma expressão da forma escolar e da cultura escolar, especialmente no tocante à relação pedagógica buscar a

civilidade, a submissão e a obediência às regras constituintes da ordem escolar (Barroso, 2012; Falsarella, 2018; Vincent et al., 2001).

Por fim, vale observar que o Departamento de Ensino da Aeronáutica reconhece que a atual organização curricular faz do cadete (aluno) um ser passivo no processo de aprendizagem e não favorece a formação criativa, crítica e adaptável a situações novas. A respeito disto, a Força Aérea Brasileira lançou um Plano Estratégico de Ensino, envolvendo mudanças na área organizacional e educacional, a serem geridas a partir de 2015 até 2030 (Brasil, 2014). Como parte do movimento de Modernização do Ensino da Aeronáutica, o seu Departamento de Ensino busca institucionalizar o Ensino por Competências como concepção pedagógica para o Ensino Militar (Brasil, 2014; Brasil, 2015).

Enquanto na instituição militar o ensino por competências é visto como um projeto de modernização (Brasil, 2014; Brasil, 2015), cabe lembrar que o discurso da formação com base em competências já foi duramente criticado pela literatura nacional especializada em educação e em formação de professores, como uma parte de um processo de padronização, redução da autonomia e controle sobre o trabalho docente (Diniz-Pereira, 2021; Santos, Diniz-Pereira, 2016). Além disto, este discurso foi vinculado a uma lógica racional-técnica-instrumental de formação docente que, por manter uma visão de professor “improvisado”, “artesão” ou “técnico”, produz efeitos desprofissionalizantes (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003). Deste modo, a incorporação de uma perspectiva centrada no ensino por competências tende a referendar componentes de uma teoria curricular instrumental, de caráter técnico, prático e utilitarista, que vincula o conhecimento à sua aplicabilidade para a mobilização e a utilização de múltiplos recursos e resolução de situações-problema. Deste modo, passa a atuar como um conjunto normatizado de ações e desempenhos que, sob um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetiva controlar a atuação profissional dos professores, restringido sua autonomia, criatividade e capacidade intelectual.

Na atualidade, Diniz-Pereira (2021, p. 1) considera que “a partir do contexto político conservador que se instalou no país após o golpe de 2016 e a consolidação desse golpe por meio do resultado das eleições presidenciais de 2018 que levou a extrema direita de volta ao poder” o governo brasileiro, alinhado à chamada “ideologia de mercado”, abraça o discurso de assegurar a “coerência” entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica) como tentativa de padronizar e homogeneizar as propostas curriculares dos cursos de formação de professores no país, tal como ocorrido nos tempos de governos militares

ditatoriais no país. Isto, para o autor, “infelizmente, representa um enorme retrocesso em termos do que vinha se construindo no Brasil nas últimas décadas” (Diniz-Pereira, 2021, p. 16).

Portanto, aquilo que se sinaliza como um avanço para o ensino militar naquela instituição se alinha, na verdade, a um retrocesso no âmbito mais amplo das políticas educacionais e de formação docente, no Brasil.

5. Considerações finais

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa cuja estratégia foi o estudo de caso, a qual investigou a socialização docente em instituição educacional militar, tomando a ação de comando como dispositivo. A unidade de análise se refere a um Estágio de Adaptação Técnico/EAT do COMAER/FAB; sendo os dados da ação de comando obtidos a partir de técnicas de análise documental e entrevista; e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo.

A ação de comando foi identificada a partir de algumas de suas facetas, quais sejam: seus elementos constitutivos; seus qualificadores; as representações de corpo a ela subjacentes; e as práticas pedagógicas que a ela se relacionam.

A ação de comando é constituída por elementos variados da comunicação e da linguagem docente (posturas, movimentos, verbalizações, fala, voz e gestos), de modo que permite alinhamentos com a noção fonoaudiológica de expressividade do professor e pausas) e com a noção bourdieusiana de *habitus/hexis* corporal.

Identificada por uma centralidade no corpo, mediante representações de corpo idealizado, normalizado, regrado, hierarquizado, disciplinado e controlado, a ação de comando pode ser considerada um marcador específico do *habitus* docente na educação militar, sendo o seu aprendizado um elemento importante da socialização docente em instituição educacional militar.

A ação de comando, no EAT, figura como um dispositivo que diz mais a respeito de um processo de modelagem, ordenação, normalização e controle dos professores, do que a um desenvolvimento profissional docente. Tanto os aspectos qualificadores, os pedagógicos do ensino e da aprendizagem quanto as representações da ação de comando deflagraram concepções arcaicas da docência - que, vista como um ofício e um trabalho moral e técnico, se distancia da ideia de trabalho especializado que requer posturas profissionais com condições de autonomia, pesquisa, crítica e reflexão – e, portanto, contrárias a um projeto de

profissionalização do ensino. A ação de comando, no processo formativo do EAT, atua na socialização docente de maneira avessa àquela preconizada para a construção da docência como profissão; e impede a construção da profissionalidade na formação docente (compreendendo formação como um *continuum*) no âmbito militar.

No âmbito desse processo, o grande desafio passa a ser, então, o de se conceber a ação de comando de modo aberto e flexível, no sentido de um processo formativo no qual se valorize a reflexão sobre a prática, a criatividade, a construção pedagógica e a investigação, de modo alinhado às necessidades da docência na contemporaneidade; contudo esta concepção aberta e flexível pode não se harmonizar com a lógica de controle da cultura militar. No entanto continua sendo um desafio quando se trata de pensar o uso da ação de comando e da voz de comando por professores de Educação Física da Educação Básica em instituições civis e em escolas cívico-militares.

Cabe, ainda, admitir que este estudo comporta limitações de uma pesquisa qualitativa descritiva pautada em uma dada realidade à qual os dados e resultados ficam circunscritos (o EAT do COMAER/FAB), de modo que os dados deste estudo não são generalizáveis para todas as instituições educacionais militares. Também cabe admitir limitações decorrentes do contexto pandêmico, a inviabilizar o emprego de outras estratégias de levantamento de dados como a observação, o grupo focal e/ou a entrevista, por exemplo, que, em um cenário de normalidade, poderiam trazer outros dados e enriquecer o estudo. Neste sentido, sugere-se que pesquisas similares sejam futuramente realizadas junto a outras instituições militares.

As principais contribuições deste estudo se encontram em mostrar que a ação de comando encontra um lugar simbólico que, para além da liderança e hierarquia militar, desempenha um papel relevante na socialização de professores em instituição educacional militar, o qual impacta nas representações do trabalho docente e na própria construção da docência como uma profissão. Contudo, vale apontar a necessidade de pesquisas futuras para melhor compreensão da relevância das ações de comando no âmbito da formação de professores para o meio militar – considerando a ideia de formação como *continuum* que envolve a formação, a indução, a socialização e o desenvolvimento profissional (Almeida, 2019; Basei e Bendrath, 2016; Nóvoa, 2017; 2019; Sarti, 2020).

Por fim, este artigo mostra como a ação de comando atua na socialização de professores de Educação Física no meio educacional militar e oferece subsídios para estudos futuros, no campo da formação e do trabalho docente, atentos ao *habitus* e à expressividade dos

professores na relação com a socialização profissional docente e a construção da docência como uma profissão.

6. Agradecimentos

Este artigo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

7. Referências

- Almeida, Carlos Alexandro. (2019). *Ação de comando como ferramental da liderança militar: uma análise da realidade do Exército Brasileiro* [Trabalho de Conclusão de Curso]. Escola de Formação Complementar do Exército - Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG). Especialização de Gestão em Administração Pública.
- Altet, Marguerite. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In Philippe Perrenoud, Léopold Paquay, Marguerite Altet e Évelyne Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Arno, Fernanda. (2017). Instituições armadas, gênero e poder: reflexões para a transformação. *Revista Estudos Feministas*, 25(2), 983-985.
- Bardin, Laurence. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa.
- Barros Filho, Clóvis., Lopes, Felipe., e Belizário, Fernanda. (2004). A construção social da voz. *FAMECOS*, Porto Alegre, (23), p 97-108.
- Barros, Filho. (2005). A construção social da voz. In L. Kyrillos (Org.), *Expressividade: da teoria à prática* (pp. 27-42). Rio de Janeiro: Revinter.
- Barroso, José. (2012). *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. Princípios Gerais da Administração Escolar.
- Basei, Andreia Paula., e Bendrath, Eduard Ângelo. (2016). *Habitus e habitus de classe: analogias com o desenvolvimento profissional dos professores de educação física*. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, 38(3), 319-327.
- Behlau, Mara., Dragone, Maria Lúcia Suzigan., Nagano, Lúcia. (2004). *A voz que ensina – o professor e a comunicação oral em sala de aula*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Berger, Peter., e Luckmann Thomas. (2009). *A Construção Social da realidade* (31a. ed.; Tradução de Floriano de Souza Fernandes). Petrópolis, Vozes.
- Bourdieu, Pierre. (1994). Esboço de uma Teoria da Prática. In Renato Ortiz, (Org.), *A sociologia de Pierre Bourdieu*, (Coleção Grandes Cientistas Sociais N° 39; pp. 46-86). São Paulo: Editora Ática.

- Brasil, Ministério da Defesa. (2009). *Regulamento de Continências, Honras, Sinais de Respeito e Cerimonial Militar das Forças Armadas*.
- Brasil, Ministério da Defesa. (2014). Comando da Aeronáutica. *Planejamento Estratégico da Academia da Força Aérea- 2015-2030* (PE-AFA), Pirassununga.
- Brasil, Comando da Aeronáutica. (2015). *Plano de Modernização do Ensino da Aeronáutica* (PCA, 37-11). Brasília, DF: DEPENDS.
- Brasil, Comando da Aeronáutica. (2015-a). 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. Recuperado de <http://www.cpor.cta.br/images/pdf/cm/ica37-393-cm-eat.pdf>
- Brasil, Ministério da Defesa. (2015-b). Comando da Aeronáutica, Departamento de Ensino da Aeronáutica. *Plano de Unidades Didáticas da 1ª Fase do Estágio de Adaptação Técnico (EAT)*, MCA 37-76. Recuperado de <http://www.cpor.cta.br/images/pdf/pud/mca37-76pud-eat.pdf>
- Brasil, Comando da Aeronáutica. (2015-c). Departamento de Ensino da Aeronáutica. MCA 37-77/2015. *Plano de Avaliação da 1ª Fase do Estágio de Adaptação Técnico (EAT)*. Recuperado de: http://www.cpor.cta.br/images/pdf/pavl/mca_37-77.pdf
- Brasil, Comando da Aeronáutica. (2018). *Normas Reguladoras para os Cursos e Estágios do Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica – ICA 37-289*. Recuperado de <https://www2.fab.mil.br/ciaar/images/concursos/legislacao/ICA37-289.pdf>
- Brasil, Ministério da Defesa. (2019). Comando da Aeronáutica. *Manual de Ordem Unida para o Comando da Aeronáutica / MCA 50-4*.
- Brasil, Ministério da Defesa. (2019-a). Comando da Aeronáutica, *Recrutamento e Mobilização de pessoal*, QOCON TEC MAG EAT/EIT. Recuperado de <https://www.diariooficialdf.com.br/wp-content/uploads/2019/04/EDITAL-FAB-Magisterio.pdf>
- Brasil, Ministério da Defesa. (2020). *Recrutamento e Mobilização de pessoal*. AVICON QOConTecMagistérioEAT/EIT1-2020.
- Carvalho, Marta Maria Chagas. (2000). *Modernidade pedagógica e modelos de formação docente*. São Paulo em Perspectiva, 14(1), 111-120.
- Contreras, José. (2002). *Autonomia de professores* (Tradução Sandra Valenzuela. Edição Brasileira Selma Garrido Pimenta). São Paulo: Cortez.
- Chaer, Galdino., Diniz, Rafael Rosa Pereira., e Ribeiro, Elisa Antônia. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, 7(7), 251-266.
- Diniz-Pereira, Júlio Emílio. (2021). Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC – Formação. *Revista Praxis Educacional*, 17(46), 1-19. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916/5833>

- Falsarella, Ana Maria. (2018) Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Educ. Soc., Campinas*, 39(144), 618-633.
- Farias, Gelcemar Oliveira., Batista, Paula Maria Fazendeiro., Graça, Amândio., e Viera do Nascimento, Juarez. (2018). Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. *Movimento*, Porto Alegre, 24(2), 441-454.
- Freidson, Eliot. (1996). Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, 11(31), 141-145.
- Ferreira, Marieta de Moraes., e Amado, Janaína (Org.) (2006). *Usos e Abusos da História Oral* (8a. ed.). Rio de Janeiro: FGV.
- Freire, João. (2012). *Elementos de Cultura Militar. Glossário de termos linguísticos e estudo introdutório sobre organização e simbólica castrense*. Lisboa: Edição Colibri.
- Freitas, Rosineide Cristina. (2011). *Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira*. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ
- Garcia, Marcelo Carlos. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto/Portugal: Porto Editora.
- Gauthier, Clemon., Martineau, Stéphane., Desbiens, Jean-François., Malo, Annie., e Simard, Denis (2006). *Por uma teoria da Pedagogia*. Editora Unijuí, Rio Grande do Sul.
- Gariglio, José Ângelo. (2011). A socialização pré-profissional de um professor de educação física: a experiência no universo esportivo em questão. *Pensar a Prática*, 14(2), 1-10.
- Gil, Antônio Carlos. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (2a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, Antônio Carlos. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Huberman, Michaël. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.) *Vidas de professores* (2a. ed.; pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Kyrillos, Leny (Org). (2005). *Expressividade: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Knoblauch, Adriane., Mondardo, Giselly Cristini., e Capponi, Luciane Aparecida Moraes. (2017). Algumas considerações sobre formação de professores e o *habitus* docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 17(54), 1335-1351.
- Lahire, Bernard. (2015) A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1393-1404.
- Lahire, Bernard. (2012). *Homem plural: os determinantes da ação* (Tradução de: Jaime A. Clasen). Petrópolis: Vozes.

- Lüdke, Menga., e André, Marli. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marconi, Marina de Andrade., e Lakatos, Eva Maria. (1999). *Técnicas de pesquisa*. Técnicas de pesquisa São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação. (2019). *Governo federal lança programa para a implantação de escolas cívico-militares*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211noticias/218175739/79931-governo-federal-lanca-programa-para-a-implantacao-de-escolas-civico-militares>
- Moreira, Nádia Xavier., Cavalcanti Ludmila Fontenele., e Souza, Rodriane de Oliveira. (2016). Os sentidos atribuídos ao fenômeno da deficiência a partir do habitus militar. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 21(10), 3027-3035.
- Moreira, Sônia Virginia. (2005). Análise documental como método e como técnica. In Jorge Duarte, A. Barros (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 269-279). São Paulo: Atlas.
- Nóvoa, António Sampaio da. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Nóvoa, António Sampaio da. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Oliveira, Alfredo Almeida Pina. (2007). *Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto "Nossas crianças: Janelas de oportunidades" no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde* (Dissertação Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva). Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Oliveira, Anelise Martinelli Borges. (2018). Campo, *habitus* escolar e *habitus* militar: internalização de disposições no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba- MG. *Revista Triângulo*, Uberaba, 11(1), 181-195.
- Oliveira, Luísa Tiago de., e Freire, João. (2012). Militares e Sociedade, Marinha e Política: um século de história. *Actas de Jornada de Estudos*. Instituto Universitário de Lisboa.
- Pedersen, Vagner José. (2017). *Voz do professor de Educação Física: uso, exigência, preparo e interação*. Universidade de Araraquara - UNIARA; Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Araraquara.
- Pedersen, Vagner José., e Dragone, Maria Lúcia. (2018). Peculiaridades do uso da voz por professores de educação física escolar: origem e função interativa. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 30(1), 201-207.
- Penteado, Regina Zanella. (2015). Linguagens nas interfaces educação e saúde: a expressividade do professor de educação física - estudo de revisão. *Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar*, 2, 125-147.

- Ramalho, Betânia Leite., Nuñez, Isauro Béltran., e Gauthier, Clermont. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Sulina.
- Rosa, Alexandre Reis., Brito, Mozar José de. (2008). *Mulheres Fardadas: Reflexões sobre Dominação Masculina e Violência Simbólica na Organização Militar*. XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 6 a 10 set. Recuperado de http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/38/EOR-C636.pdf.
- Rosa, Alexandre Reis., e Brito, Mozar José de. (2010). "Corpo e alma" nas organizações: um estudo sobre dominação e construção social dos corpos na organização militar. *RAC*, Curitiba, 14(2), 194-211.
- Rugiu, Antonio Santoni. (1998). *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados.
- Rufino, Luiz Gustavo Bonatto., e Souza Neto, Samuel. (2021). A configuração do campo da formação de professores na educação física: do paradigma artesanal ao profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 28(2), 65-89.
- Sanchonete, Mônica Urroz., e Molina Neto, Vicenti. (2006). *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. *Pensar a Prática*, 9(2), 267-280.
- Sanchonete, Mônica Urroz S., e Molina Neto, Vicenti. (2013). Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo etnográfico. *Rev. Bras. Educ, Fís. Esporte*, 27(3), 447-457.
- Santhiago, Ricardo., e Magalhães, Valéria Barbosa de. (2020). Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 27. Recuperado de <https://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/102266/58383>
- Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão., e Diniz-Pereira, Júlio Emílio. (2016). Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cadernos CEDES*, 36(100), 281-300. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171703>
- Sarti, Flávia Medeiros., e Araújo, Reis Palermo Machado de Araújo. (2016). *Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente*. *Educação*, 39(2), 175-184. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19415/14795>
- Sarti, Flavia Medeiros., e Bueno, Michelle Cristina. (2017). Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores *Revista Educação em Questão*, Natal, 55(45), 227-253.
- Sarti, Flávia Medeiros. (2020). Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 50(175), 294-315, Mar. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/whjPHkRjzDpd4rRjpsJHFQh/abstract/?lang=pt>

- Setemy, Adrianna Cristina Lopes. (2018) Vigilantes da moral e dos bons costumes: condições sociais e culturais para a estruturação política da censura durante a ditadura militar. *Topoi*, Rio de Janeiro, 19(37), 171-197. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2237-101X01903708>
- Setton, Maria das Graças Jacintho. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, (20), 60-70.
- Setton, Maria da Graça Jacintho., e Bozzetto, Adriana. (2020). Notas provisórias sobre a noção de socialização: uma leitura em periódicos da educação (1998–2018). *Educ. Soc., Campinas*, 41, e0227930.
- Stake, Roberto. (2000). Case studies. In Norman K. Denzin and Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). London: Sage.
- Stake, Roberto. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.
- Tardif, Maurice. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, 34(123), 551-571.
- Tardif, Maurice., e Lessard, Claude. (2012). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, Maurice., e Moscoso, Javier Nunez. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 48(168), 388-411.
- Tardif, Maurice., e Raymond, Danielle. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21(73). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpblThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>
- Teche, Tamara Aretta Mauerberg. (2017). *O início da docência no ensino superior militar: dilemas e desafios do instrutor de Educação Física na caserna* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas.
- Veenman, Simon. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vincent, Guly., Lahire, Bernard., e Thin Daniel. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, (33), 7-47.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

