

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MIRIAM FERREIRA DE ABREU DA SILVA

**COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE-MS: TECENDO OS FIOS DO
HABITUS PROFESSORAL**

**CAMPO GRANDE/MS
2011**

MIRIAM FERREIRA DE ABREU DA SILVA

**COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE-MS: TECENDO OS FIOS DO
HABITUS PROFESSORAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Jacira Helena do Valle Pereira.

**CAMPO GRANDE/ MS
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil).

Silva, Miriam Ferreira de Abreu da.

Colégio Militar de Campo Grande-MS: tecendo os fios do *habitus* professoral /
Miriam Ferreira de Abreu da Silva. – Campo Grande, MS, 2011.

172 f.; 30 cm

Orientadora: Jacira Helena do Valle Pereira

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Centro de Ciências Humanas e Sociais/Campo Grande-MS

1. Professora Militar. 2. Migração laboral. 3. *Habitus* professoral. I. Pereira, Jacira Helena do Valle. II. Título.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Jacira Helena do Valle Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof.^a Dr.^a Marilda da Silva
Universidade Estadual Paulista/UNESP – Campus Araraquara

Prof.^a Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Aos meus pais: Lydio e Olívia, por me ensinarem, na prática, o que é fé e superação.

Ao meu esposo Hélio, pelo amor, pela amizade e companheirismo.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar, a Deus. Sem o Seu sustento, a cada dia, seria impossível empreender essa caminhada.

Aos meus pais, junto aos quais o meu *habitus* primário foi incorporado. Sou eternamente grata pelo amor, cuidado e incentivo.

À minha orientadora Professora Doutora Jacira Helena do Valle Pereira, que me possibilitou descobrir o caminho da pesquisa acadêmica. Obrigada pelo exemplo, pelos incentivos e pelas cobranças, porque foi por meio deles que cheguei até aqui.

Ao GEPEMM - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Migração e Memória - por me propiciar leituras e reflexões que muito me auxiliaram na construção deste trabalho. No grupo, tenho aprendido o que é uma pesquisa acadêmica e como realizá-la.

Aos colegas de mestrado, pela convivência e as discussões acaloradas em sala de aula.

À amiga Miriam Mity, amizade que surgiu durante o mestrado. Companheira desprovida de egoísmo que muito me auxiliou e me ensinou durante todo esse processo.

Aos professores do mestrado que me fizeram descobrir Marx.

Aos sujeitos de minha pesquisa, professoras militares do Quadro Complementar de Oficiais (QCO) do Exército Brasileiro, sem as quais seria impossível construir esse trabalho.

Ao Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), na pessoa do Coronel Eduardo Scalzzili **Pantoja** e Coronel Luis **Olavo** Martins Rodrigues, ex-comandantes do CMCG e Coronel Gil de Melo Esmeraldo **Rolim**, atual comandante do CMCG, por me permitirem realizar esta pesquisa e me autorizarem a ausentar-me do trabalho por um período para a concretização da mesma.

Ao meu chefe direto Major Marcus Paulo Nepomuceno **Dutra** dos Santos, por permitir minha ausência na Seção Psicopedagógica, apoiando-me nesta pesquisa; e aos meus colegas, por assumirem as minhas funções neste período final do mestrado.

A escrita da vida

Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados [...] podem ser entendidos como peças soltas de uma **autobiografia** não intencional [...]. Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é - e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica - levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que **todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas.**

José Saramago

RESUMO

Esta investigação tem como objeto a constituição do *habitus* professoral de professoras militares pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO), do Exército Brasileiro, lotadas no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). O objetivo geral é compreender como se constitui o *habitus* professoral de professoras militares. Busca-se, por meio das narrativas (auto) biográficas, a (re) construção das trajetórias pessoais e profissionais de duas professoras que ocupam, no Exército Brasileiro, o posto de oficial intermediário, a fim de compreender o ser e o estar na profissão docente. Fundamenta-se na teoria da prática de Pierre Bourdieu e seus interlocutores. As seguintes indagações fomentam a pesquisa: em que medida a adaptação ou não do agente professor militar a um novo campo social influi na constituição do *habitus* professoral? O processo migratório laboral influencia na constituição do *habitus* professoral do agente, professor militar? Que elementos estão presentes na memória individual e coletiva, são identificados pelo professor militar nos deslocamentos pelo território brasileiro e tendem a alterar sua prática docente? A investigação focaliza questões pertinentes à memória, à importância da utilização das narrativas (auto) biográficas de professores e evidências do *habitus* professoral encontradas nas trajetórias escolares de professores. Esta investigação está circunscrita na história de vida temática. A recolha dos dados analisados constituiu-se de entrevistas e escrita de um memorial por parte de cada uma das professoras entrevistadas. Compreende-se, por meio da análise de suas experiências vividas, que o *habitus* professoral dos agentes - professores militares pertencentes ao QCO do Exército Brasileiro, lotadas no CMCG – passa por alterações, reconfigurações devido aos deslocamentos uma vez que cada colégio produz uma cultura escolar específica no seu cotidiano sem contar as influências relacionadas às diferenças regionais. Estes ocorrem em duas circunstâncias, tanto no âmbito do território brasileiro, quanto no âmbito da instituição CMCG.

Palavras-chave: Professora militar. Migração laboral. *Habitus* professoral.

ABSTRACT

This investigation has as an objective the constitution of teaching “habitus” of military teachers who belong to the Complementar Official Staff (QCO) from the Brazilian Army, placed at The Military School from Campo Grande (CMCG). The general objective is understanding how the military teachers “habitus” is constituted. It is searched throughout this autobiographic narrative the reconstruction of personal and professional paths of two teachers placed in the Brazilian Army as intermediate officers in order to understand the being and staying as a teacher. It is based in the practical theories of Pierre Bordieu and his interlocutors. The following questions feed the search: Which measures of adaptation or not from the military agent-teacher to a new social field influences the teaching “habitus” constitution? Does the labor migratory process influence the military teacher agent teaching “habitus” constitution? Which elements present in the collective and individual memory are identified by the military teachers while moving across the Brazilian territory and have the tendency to modify their teaching strategies? The investigation focus questions related to the memory, the importance of using teachers autobiographic narratives and the teaching “habitus” evidences found over the teachers school path. This investigation is circumscribed on the interviewed teachers thematic life. It is understood by this analysis of their lived experiences that the agent teaching “habitus” – Military teachers belonging to the QCO from the Brazilian Army, located at CMCG – is living alterations, reconfigurations due to the movings since each school produces specific culture in its routine without counting the influences related to the regional differences. Such movings occur in the Brazilian territory as it also happens inside the CMCG institution.

KEYWORDS: military teacher (tutor), labor migration, teaching “habitus”

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	O Casarão.....	62
Figura 2	Pavilhão de Comando – Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).....	69
Figura 3	Plataforma de coleta de dados.....	73
Figura 4	Organização Pedagógica do CMCG.....	81
Quadro 1	Teses e Dissertações – Banco de dados da CAPES 2001 a 2008.....	19
Quadro 2	Histórico do desenvolvimento das histórias de vida em formação(1980-2005)	42
Quadro 3	Diferenciação terminológica das abordagens (com entrada por vida) segundo os tipos de vida privilegiados.....	45
Quadro 4	Dados estatísticos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).....	65
Quadro 5	Destaques do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) – Aprovações em estabelecimentos de ensino público e privado - Ano: 2010.....	66
Quadro 6	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)/2010.....	67
Quadro 7	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)/2010.....	68
Quadro 8	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)/2009.....	68
Quadro 9	Denominação das turmas por ano.....	73
Quadro 10	Clubes existentes no CMCG em 2011.....	84
Quadro 11	Professores do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).....	85
Quadro 12	Qualificação dos professores do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).	86
Quadro 13	Deveres, ética e valores essenciais ao militar.....	89
Quadro 14	Professores do QCO (Quadro Complementar de Oficiais) no período de 1995 a 2009 no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).....	95
Quadro 15	Análise temática e frequencial.....	102
Quadro 16	Tempo de serviço de professores militares do Quadro Complementar de Oficiais (QCO) na carreira e no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)..	106

Quadro 17	Quadro dos deslocamentos dos professores militares do Quadro Complementar de Oficiais (QCO) – Sujeitos da Pesquisa.....	107
Quadro 18	Caracterização dos agentes professores militares.....	108
Quadro 19	Análise temática e frequencial.....	121

LISTA DE SIGLAS

AMAN - Academia Militar das Agulhas Negras

APM - Associação de Pais e Mestres

CMCG - Colégio Militar de Campo Grande

CMF - Colégio Militar de Fortaleza

CMS - Colégio Militar de Salvador

CMR - Colégio Militar de Recife

CMJF - Colégio Militar de Juiz de Fora

CMM - Colégio Militar de Manaus

CMRJ - Colégio Militar do Rio de Janeiro

CMO - Comando Militar do Oeste

DEPA - Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial

EsAO - Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais

EsFCEEx - Escola de Formação Complementar do Exército

EsPCEEx - Escola Preparatória de Cadetes do Exército

FEB - Força Expedicionária Brasileira

GPEMM - Grupo de Estudos e Pesquisa em Migração e Memória

IG - Instruções Gerais

IME - Instituto Militar de Engenharia

OTT - Oficiais Técnicos Temporários

PLAEST - Plano de Estudo

PLADIS - Plano de Disciplina

PTTC - Prestadores de Tarefa por Tempo Certo

QCO - Quadro Complementar de Oficiais

QEM - Quadro de Engenheiros Militares

QMB - Quadro de Material Bélico

RI/CM - Regimento Interno dos Colégios Militares

RISG - Regulamento Interno e dos Serviços Gerais

RM - Região Militar

SCMB - Sistema Colégio Militar do Brasil

SPscPed - Seção Psicopedagógica

TECLE - Termo de Livre Consentimento e Esclarecido

TREM - Termo de Recebimento de Exame de Material (Entrada)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A ARTE DE RELEMBRAR: PROFESSORES E AS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS.....	27
1.1 Memória, narrativas (auto) biográficas e professores	27
1.1.1 Um olhar voltado às narrativas (auto) biográficas.....	38
1.1.2 Trajetórias sociais de professores: as noções de <i>habitus</i> , <i>habitus</i> professoral e campo.....	48
2 DO CASARÃO DA AVENIDA AFONSO PENA À AVENIDA PRESIDENTE VARGAS-COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE/MS E PROFESSORES MILITARES.....	62
2.1 Aspectos sócio-históricos do sistema colégio militar do Brasil (SCMB).....	62
2.2 Singularidades do colégio militar de Campo Grande-CMCG.....	69
2.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: primeiro movimento de (re) construção da trajetória de formação.....	87
3 PROFESSORES MILITARES (QCO): AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E UM ESBOÇO DO SEU <i>HABITUS</i> PROFESSORAL.....	97
3.1 Biografias e trajetórias: compreensão teórico-metodológica da pesquisa com professores militares do Colégio Militar de Campo Grande-CMCG.....	97
3.2 Em busca da memória nos primeiros grupos de socialização: estratégias de escolarização e <i>habitus</i> familiar.....	108
3.3 Esboços do <i>habitus</i> professoral nas trajetórias de formação docente.....	116
3.4 (Re) visitando por meio da memória a Escola de Formação Complementar do Exército (Esfcecx)	126

3.5 Das experiências vividas ao ser e estar professor no colégio militar de campo grande (CMCG): evidências de um <i>habitus</i> professoral.....	128
À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICES E ANEXO.....	170

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, busco revelar os percursos da construção da pesquisa denominada “Colégio Militar de Campo Grande-MS: tecendo os fios do *habitus* professoral.” Tenho como objetivo geral compreender como se constitui o *habitus* professoral de professores militares pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO) do Exército Brasileiro, lotados no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).

Busco, por meio das narrativas (auto) biográficas¹, a (re) construção das trajetórias pessoais e profissionais desses agentes² da educação, para compreender o ser e o estar na profissão docente.

Queiroz (1987) aponta que as narrativas estão inseridas no campo da história oral, uma vez que esse termo é muito amplo, admitindo uma quantidade de relatos como as histórias de vida, as entrevistas, os depoimentos pessoais, as (auto) biografias e as biografias. São técnicas que possuem certa similaridade, porém cada qual possui uma particularidade, tanto de coleta, como de finalidade. Thompson (1992), em “A voz do passado: história oral” ressalta a validade científica e a importância das histórias orais na reconstrução do passado.

Para Queiroz (1987, p. 276), “Nada do que relata é supérfluo, pois tudo se encadeia para compor e explicar sua existência.” É notório que ao fazer uso das narrativas (auto) biográficas e perscrutar a memória dos professores militares (QCO) compreendo que este trabalho está circunscrito no campo da história de vida e, conseqüentemente, no campo da história oral.

Queiroz (1988), ao discutir sobre história de vida, afirma que esta seria um relato por parte do informante (entrevistado), sobre sua existência, reconstruindo assim os acontecimentos vividos ao longo do tempo.

Compreendo que as narrativas (auto) biográficas dos professores militares estão circunscritas na possibilidade de história de vida temática. Utilizo a expressão “possibilidade”, por compreender, segundo Lang (2000, p. 124) que: “É necessário um tempo

1 Nóvoa (1988) faz uso dos parênteses - (auto) biográfico -, por entender que a expressão faz duplo sentido, ou seja, possui um movimento de investigação e de formação evidenciando-se a narrativa do ator social. Por considerar esse duplo sentido pertinente - investigação e formação -, ao trabalhar com narrativas (auto) biográficas, optei pelo uso dos parênteses.

2 Nascimento (2007, p. 23) afirma que: “A opção de Bourdieu pela palavra agente é uma escolha epistemológica para atestar o lugar do agente na estrutura e para explicar a ação do agente, não como uma determinação cega a uma regra, nem como uma racionalização premeditada, mas como produto do senso prático.”

muito grande para coletar uma história de vida.” e também, muitas outras formas de coleta de dados deveriam ser utilizadas para se compor uma história de vida pura. Segundo Souza (2006, p. 137), essas fontes “[...] podem ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas.”

Ao tratar dos fragmentos das histórias de vida, Queiroz (1987) admite sua utilização como um recorte das histórias de vida, não significando uma mutilação do material coletado. O que se faz necessário é uma análise densa, com fundamentação teórica, buscando evidências ou não das afirmações ou conclusões iniciais à pesquisa. Obviamente, essas orientações são pertinentes para que não se caia na crítica de transformar as histórias de vida em puramente fragmentos de vida.

Em Souza (2004, p. 13), percebo que: “A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida através do conhecimento de si.”

Tenho como objetivo analisar os agentes - sob a ótica do pensamento bourdieusiano, tendo como base a teoria da prática – ou seja, compreender o agente social professor militar, nas relações de *habitus*, campo e estruturas sociais, dialeticamente.

A gênese dessa pesquisa tem como referência minha vivência de 13 anos como orientadora educacional do CMCG, na Seção Psicopedagógica (SPscPed), responsável por atendimentos a alunos, pais, professores e demais profissionais da instituição. Nesse período, observei e observo alguns desconfortos relacionados aos profissionais militares dessa instituição.

Ao verificar que anualmente chegavam e também saíam profissionais militares desse colégio, minha atenção foi aguçada, vindo a constatar que estes, periodicamente, deslocavam-se no território brasileiro por força da profissão que exercem, a militar. Esses deslocamentos despertaram-me o interesse devido às várias inquietações que me foram possíveis perceber no dia a dia desses agentes da educação.

É nesse ponto que algumas questões vêm à tona: quem são esses agentes da pesquisa? Qual a sua formação? Onde eles atuam e quais funções exercem? Na tentativa de aproximar-me das respostas a essas indagações, passo a situá-los.

Os agentes que fazem parte desta pesquisa são militares da área do magistério pertencentes ao QCO³ do Exército Brasileiro⁴, lotadas no CMCG, exercendo a função de professoras do ensino fundamental e médio, chefias de Seção de Ensino e, concomitantemente, outras funções concernentes à carreira militar.

Estas são profissionais que concluíram suas graduações em universidades públicas federais, em áreas de conhecimento de interesse do Exército Brasileiro e, posteriormente, prestaram concurso público para ingresso na carreira militar. Ao serem aprovadas, passaram oito meses na Escola de Administração do Exército (EsAEx)⁵, hoje Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx), localizada em Salvador/BA. Após esse período de formação – especificamente militar –, essas professoras militares pertencentes ao QCO do Exército da área do Magistério são deslocadas para as várias instituições de ensino militar existentes em nosso país, conforme as demandas do serviço militar.

Nesse período de formação – especificamente militar –, esses profissionais interiorizam um forte apelo à lealdade, disciplina e dedicação ao serviço, pois estas são virtudes extremamente valorizadas e cobradas nas Organizações Militares (OM). Vale

3 O Quadro Complementar de Oficiais (QCO) é composto por oficiais com curso superior, o qual é realizado em universidades civis, em diferentes áreas do conhecimento e especializações técnicas necessárias ao Exército. Esses oficiais são formados na Escola de Administração do Exército, que matricula anualmente quase uma centena de alunos. Criado em 2 de outubro de 1989, pela Lei nº 7.831, o QCO resultou de decisão que trouxe para o Exército, profissionais de ambos os sexos e diversas especialidades, para emprego em atividades de natureza administrativa e complementar, incrementando, significativamente, a eficiência da atividade-meio. O oficial do QCO é formado na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx), em Salvador/BA. Servem nas diversas unidades do Exército, nos mais longínquos rincões do País. O patrono do QCO é Maria Quitéria. (<http://www.exercito.gov.br/web/guest/qco> - Acesso: 16/05/11 às 23h31).

4 O Exército Brasileiro é uma instituição nacional, permanente e regular, organizada com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destina-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem. Parágrafo único. Sem comprometimento de sua destinação constitucional, cabe também ao Exército o cumprimento de atribuições subsidiárias explicitadas em lei complementar. (Regulamento Interno e dos Serviços Gerais (RISG)/capítulo II, artigo 3º).

* No trabalho a referência aos sujeitos da pesquisa será somente professores militares, dispensando a informação de lotação e explicações ora apresentadas.

5 Criada em 5 de abril de 1988, situada em Salvador-BA, tem como objetivo preparar recursos humanos para o Exército Brasileiro, nas áreas de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Magistério, Informática, Economia, Psicologia, Veterinária, Enfermagem e Comunicação Social. Um significativo momento para a escola e, conseqüentemente para o Exército, foi a inclusão do sexo feminino a partir de 1992. Sua subordinação, conforme boletim no 094, de 24 de dezembro de 2009 passa da Diretoria de Especialização e Extensão (DEE) para a Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento (DFA). Em 8 de novembro de 2010, o comandante do Exército, através da Portaria nº 1.080, publicada no Boletim do Exército nº 45/2010, de 12 de novembro de 2010, transforma a Escola de Administração do Exército (EsAEx) em Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx), modificando a sua missão e organização. (<http://www.esaex.ensino.eb.br> - Acesso: 16/05/11 às 23h50).

ressaltar que hierarquia e disciplina são os dois pilares que sustentam as bases do Exército Brasileiro, visto que subordinados e superiores são submetidos aos mesmos regulamentos.

A problematização nuclear da pesquisa consiste, portanto, nas seguintes indagações: em que medida a adaptação ou não do agente professor militar a um novo campo social influi na constituição do *habitus* professoral? O processo migratório laboral influencia na constituição do *habitus* professoral do agente professor militar? Que elementos estão presentes na memória individual e coletiva e são identificados pelo professor militar nos deslocamentos pelo território brasileiro que tendem a alterar sua prática docente?

Nesse ponto, faz-se necessária uma pausa para pontuar o que estou chamando de processo migratório laboral. Cavarzere (1995, p. 02) afirma que

O homem, como ser social, tem impresso em sua natureza o desejo incontido de movimentar-se, de explorar o desconhecido, de buscar o novo, de romper com as amarras da sociedade subdesenvolvida ou industrializada, pobre ou rica, seja como for aquela em que nasceu. Ele é, ordinariamente, um animal errante e empreendedor, para quem não existem fronteiras inatingíveis.

Em face desse princípio, perscruto: o que vem a ser migração? Cavarzere (1995, p. 09) define-a como “[...] o movimento em si, ou seja, a circulação de pessoas, seja dentro do território, constituindo assim o movimento migratório interior, seja para fora dele, caracterizando o movimento migratório exterior ou internacional.” No caso dos profissionais participantes desta pesquisa, o seu movimento migratório constitui-se de um “movimento migratório interior”, por circularem dentro do próprio território brasileiro.

A expressão “laboral” é melhor compreendida no sentido de trabalho, conforme Cavarzere (1995, p. 123): “Migração para o trabalho caracteriza-se pela saída da pessoa do país de que é nacional para um país estrangeiro [ou dentro do próprio país], com vistas a ali se estabelecer e exercer atividade remunerada, ao invés de manter-se por conta própria.”

Essa definição pode ser aplicada aos agentes dessa pesquisa, professores militares, uma vez que, conforme a autora, fazem um “movimento migratório interior”, exercendo atividade remunerada no local onde estão por conta da profissão militar que exercem, a qual desde a sua origem já possui características migratórias.

Investigar a trajetória pessoal e profissional desse professor, perpassando pela questão migratória laboral, possibilitará uma melhor compreensão do como é constituído o *habitus* professoral desse agente em transformação, uma vez que: “Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores ao longo do processo de ensino: o que

são como pessoas, os seus diferentes contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.” (HOLLY, 1992, p. 82).

A relevância desse tema está no sentido de que não se limitará ao sujeito da pesquisa, mas à família e ao seu campo de atuação profissional, aqui denominado de CMCG, uma vez que “[...] não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem.” (FREIRE, 1993, p. 80). Dessa forma, se estabelece que a nossa práxis é reflexo daquilo que estamos sendo como agentes.

É um tema complexo e ao mesmo tempo desafiador, pois não encontrei investigações sobre essa temática nas instituições militares de ensino em nosso país. É instigante ao pensar que se precisa aprender e apreender mais sobre a diversidade humana visando à compreensão dos modos diferenciados de ser, agir e sentir de cada um, uma vez que o desenvolvimento do ser humano é produto da apropriação pelo agente da sua experiência histórica e cultural acumulada.

Com base nessa premissa, apresento uma revisão bibliográfica iniciada no Banco de Teses⁶ e Dissertações da Capes e no Scielo⁷. Emprego como descritores na seleção das teses, dissertações e artigos os seguintes termos: “história de vida de professores”; “memória autobiográfica”; “migração laboral de professores”; “trabalho docente/prática docente”; “*habitus* professoral”; “professor militar”. Para tanto, delimito o período de publicação entre 2001 e 2008, por ser um período em que muitas produções relacionadas à vida de professor foram publicadas no Brasil e por julgar ser um período suficiente para análise, visto que tende a comportar as pesquisas anteriores.

A composição desse levantamento compreende: 9 teses e 27 dissertações do Banco de Teses e Dissertações da Capes, tendo como enfoque “histórias de vida de professor”, “experiência de vida e formação”, “autobiografias”, “*habitus* professoral” e “migração”.

Dentre as teses, dissertações e artigos pesquisados, os descritores de maior incidência são: “história de vida”, “prática e formação docente”, “memória autobiográfica” e, por último e bem pouco, “*habitus* professoral” e “migração”.

Dos 36 trabalhos levantados, selecionamos 6 para as discussões, por entender que se aproximam mais do objeto da presente pesquisa, sendo que o aporte teórico-metodológico

6 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

7 Scielo - Scientific Electronic Library Online, é uma biblioteca eletrônica desenvolvida pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo - em parceria com a Bireme - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde.

utilizado vai ao encontro do referencial teórico adotado nos trabalhos selecionados, quais sejam, estudos derivados da teoria bourdieusiana.

Para melhor visualização e compreensão dessa revisão bibliográfica, construí um quadro em que destaco os autores, tipo de produção [tese/dissertação], título, objetivo e metodologia utilizada na construção de cada uma das pesquisas.

Quadro 1 – Teses e Dissertações – Banco de dados da CAPES 2001 a 2008

Autor	Tipo/Título	Objetivo	Metodologia
(01) Souza (2004) ⁸	Tese/O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.	Analisar e compreender as implicações das narrativas no processo formação e autoformação.	Abordagem biográfica/narrativas autobiográficas/história de vida.
(02) Nascimento (2006) ⁹	Tese/Trajetoárias de vida de professores formadores: a constituição de <i>habitus</i> profissionais.	Busca compreender como esses sujeitos vieram a se tornar professores.	Relatos orais (história de vinte professores).
(03) Nogueira (2006) ¹⁰	Tese/Quem viaja muito tem o que contar”: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica.	Compreender os movimentos gerados a partir da implementação do programa de formação Parâmetros em Ação, considerando os olhares dos diferentes profissionais envolvidos e, de modo específico, a narrativa sobre o percurso e processos formativos de professores e formadores da Educação Básica.	Narrativas de seus sujeitos e escrita de seus memoriais.
(04) Nascimento (2007) ¹¹	Dissertação/ <i>Habitus</i> professorais: a prática pedagógica em diferentes	Analisar <i>habitus</i> professoral nos diversos tempos-espacos de formação de um grupo de onze professores	Entrevistas/ perguntas semi-estruturadas.

8 Elizeu Clementino de Souza. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, defendida em 2004, tendo como orientadora a Dr.^a Maria Ornélia Marques e co-orientação do Dr.^o Antônio Nóvoa.

9 Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica/PUC-Rio sob a orientação da Prof.^a Isabel Alice O. M. Lelis.

10 Eliane Greice Davanço Nogueira. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP: Faculdade de Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

11 Mônica Andrade do Nascimento. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ: Faculdade de Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Rangel Tura. Há uma divergência quanto à data de defesa desta dissertação, pois na ficha catalográfica aparece 2010, enquanto no banco de dados da Capes e na capa aparece 2007.

	lugares-ocasiões.	das séries iniciais da rede pública de Nova Iguaçu/RJ.	
(05) Vieira (2007) ¹²	Dissertação/Estresse ocupacional, síndrome de <i>burnout</i> e <i>hardiness</i> em professores de colégio militar.	Identificar a existência e os níveis de Estresse Ocupacional (EO) e a Síndrome de <i>Burnout</i> (SB) e de <i>hardiness</i> entre professores civis e militares do Colégio Militar de Campo Grande-MS.	Estudo exploratório-descritivo, de corte transversal. Os dados foram coletados no mês de dezembro de 2006.
(06) Oliveira (2007) ¹³	Dissertação/Autonomia vigiada: caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande-MS.	Analisar as influências da Instituição Militar de Ensino sobre o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional dos professores do Colégio Militar de Campo Grande-MS.	Consulta de documentos (regulamentos). Narrativas de vida escolar e profissional de 27 professores. Análise das histórias de vida.

Fonte: Banco de dados da CAPES.
Organização: Silva, 2011.

Ao trabalhar com o recorte das seis teses e dissertações, destaco a seguir partes em comum a presente pesquisa:

- 1- Vieira (2007) e Oliveira (2007) têm como sujeitos de suas pesquisas professores militares e civis do CMCG, *lócus* desta pesquisa. Vale destacar que seus objetos de pesquisa constituem de: Estresse Ocupacional (EO), Síndrome de *Burnout* (SB) e de *hardiness* (reconhecido como um dos grandes problemas que acometem professores, com consequências negativas para a saúde física e mental) e as influências da instituição militar de ensino e a identidade profissional dos docentes do CMCG. Para dar sentido às narrativas, contextualizaram o ambiente de trabalho do Colégio Militar, descrevendo as características do corpo docente, analisando seu quadro organizacional e funcional. Essas pesquisas fazem parte dos raros estudos encontrados no Banco de Dados da Capes sobre professores militares, embora estas estejam ligadas tanto a professores civis quanto a militares;
- 2- Souza (2004) e Nogueira (2006) trabalham com metodologias semelhantes à aplicada neste trabalho, quais sejam: narrativas (auto) biográficas, escrita de

12 Helen Paola Vieira. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, sob a orientação da Profa. Dra. Lílana Andolpho Magalhães Guimarães.

13 Ailton Souza de Oliveira. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, sob a orientação da Prof^ª Dr^a Josefa Aparecida G. Grigoli.

memorial e reconstrução da trajetória dos sujeitos de suas pesquisas por meio das experiências vividas;

- 3- Nascimento (2006) e Nascimento (2007), além das semelhanças metodológicas, uma vez que trabalham com entrevistas e relatos orais, investigam respectivamente a constituição de *habitus* profissionais e *habitus* professoral numa abordagem bourdieusiana no que se refere aos conceitos de *habitus* e campo. Os sujeitos de suas pesquisas consistem de: professores formadores de professores de séries iniciais em universidades do Rio de Janeiro e professores de séries iniciais da rede pública de Nova Iguaçu/RJ.

Após a revisão da produção acadêmica, em que se encontram algumas semelhanças no que diz respeito aos sujeitos, lócus de pesquisa e aspectos teórico-metodológicos, surge uma indagação: em que a presente pesquisa se diferencia dos demais trabalhos levantados no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES?

Em resposta a essa questão, alguns aspectos são essenciais de serem destacados:

1. A presente pesquisa tem como objetivo central compreender como se constitui o *habitus* professoral de um grupo específico de professores do CMCG. Para tanto, fez-se um recorte, optando apenas por professores militares pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO) do Exército Brasileiro. Ao buscar essa compreensão, trabalhou-se a (re) construção da trajetória pessoal e profissional desses agentes da educação. Para tanto, utilizei as narrativas (auto) biográficas, perscrutando assim, a memória desse grupo de professores. O diferencial principal é que focalizei o *habitus* professoral somente com professores militares (QCO) do CMCG;
2. Este trabalho, com base epistemológica a teoria da prática do sociólogo Pierre Bourdieu coloca em *zoom* os principais conceitos de *habitus* e campo numa discussão dialética;
3. Além desses aspectos, procuro construir o histórico do CMCG, apresentando aspectos singulares dessa instituição de ensino no que se refere à sua organização, cultura escolar e proposta pedagógica. Antes, porém, apresento os aspectos sócio-históricos do SCMB;

4. A forma de análise das entrevistas pautou-se na reflexão metodológica de Coisas Ditas (2004), do sociólogo Pierre Bourdieu, tendo como auxílio tecnológico o *software NVivo8*.

Pelo fato desta pesquisa estar circunscrita na possibilidade da história de vida temática, cabe uma reflexão sobre o seu valor para o campo educacional.

A questão da história de vida de professores por muito tempo constituiu-se uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional. No entanto, Nóvoa (1995, p. 15-16) ressalta:

[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação.

Souza (2007, p. 11) defende que quando os atores partem de suas experiências de si, passam a questionar os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, a escola especificamente, pois as histórias que nos tecem são construídas e mediadas no espaço cotidiano das práticas sociais mais ou menos institucionalizadas.

Josso (2002, p. 29), ao tratar dessa questão, faz a seguinte afirmação: a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracteriza-se como “processo de formação” e “processo de conhecimento”.

O que se pode depreender dos autores supramencionados é que história de vida não diz respeito apenas ao passado, ela garante, sim, a direção e a coerência necessárias para cada agente agir no presente pensando o futuro. A história de vida traz marcas de tudo aquilo que vivemos, nos fazendo outros.

Ao refazer um caminho de volta por meio da memória desse agente, para se (re) construir as trajetórias de professores militares, percebemos a existência de um elemento fundamental na constituição da história de vida desse agente social: o *habitus*. Bourdieu (1987, p. 174) o define como

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o

domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação combinadas de um maestro.

Para Bourdieu (1983), o *habitus* se insere num modo de conhecimento que ele denominou de praxiológico, visto que tem como objeto não só o sistema das relações objetivas – que estruturam as representações da prática - como também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas. Para o autor, seria a mediação, o elo entre a estrutura e a prática.

Antes de apresentar de forma sintética as etapas percorridas para a composição deste trabalho, algumas considerações referentes ao aspecto metodológico fazem-se necessárias. No princípio desta pesquisa, trabalhei com um recorte de seis professores militares pertencentes ao QCO do Exército Brasileiro, lotados no CMCG. Por sugestão da Banca de Qualificação, foi feita uma redução no número de participantes, logo, o número foi reduzido para dois. Isto se justifica por se tratar de uma pesquisa qualitativa em que os seus participantes são escolhidos não pela quantidade, mas sim pela sua representatividade. Michelat (1980), ao discutir a escolha dos sujeitos numa pesquisa qualitativa, aponta que esta deve ser a mais variada possível, embora admita que não seja necessária uma quantidade muito grande de atores porque, na verdade, a quantidade de entrevistas depende da qualidade de informações que se obtém.

Isto posto, consideramos que a metodologia utilizada para recolha dos dados já nos dava condições de uma análise criteriosa por trabalharmos com uma diversificação de abordagens, quais sejam: entrevistas, escrita de memorial e um último encontro, no qual discutimos semelhanças e diferenças nas práticas docentes do CMCG.

O levantamento qualitativo consistiu inicialmente em entrevistas com perguntas semiestruturadas. Esse procedimento permite ao pesquisador perceber a constituição dos valores dos sujeitos de sua pesquisa. O entrevistador assume o papel de mediador durante a entrevista.

[...] a informação conseguida pela entrevista não-diretiva é considerada como correspondendo a níveis mais profundos, isto porque parece existir uma relação entre o grau de liberdade deixado ao entrevistado e o nível de profundidade das informações que ele pode fornecer. A liberdade deixada ao entrevistado (sendo a não diretividade, todavia relativa) facilita a produção de informações sintomáticas que correriam o risco de serem censuradas num outro tipo de entrevista. (MICHELAT, 1980, p. 193).

Michelat (1987, p. 204-208) afirma ainda que “[...] o procedimento adotado vai consistir em ler e reler as entrevistas disponíveis para chegar a uma espécie de impregnação [...]”. O autor, ao destacar a análise qualitativa das entrevistas, aponta que o pesquisador deve estar atento a todos os elementos do *corpus* submetidos à análise, inclusive aos detalhes, pois estes, também, possuem significações e não devem ser analisados isoladamente. Aponta que é importante “[...] elaborar um esquema provisório a partir de uma ou de muitas entrevistas.” (Michelat (1987, p. 204).

Segundo Michelat (1980), o pesquisador, além de estar atento às singularidades de cada entrevista, deve estabelecer relação entre elas. Isto porque elementos ausentes numa entrevista poderão ser encontrados em outra.

Etapas para composição da pesquisa:

1. Realizei um estudo teórico, com base na revisão bibliográfica, relacionado ao objeto da pesquisa, com objetivo de reunir investigações realizadas no Brasil que possibilitem um levantamento e cruzamento de dados e que possam enriquecer este trabalho, bem como encontrar os pares teóricos na teoria bourdieusiana. Posteriormente, realizei um recorte, selecionando os trabalhos que podem ser utilizados na pesquisa, adotando os critérios de aproximação metodológica e teórica;
2. Num segundo momento, contatei um grupo de professores militares pertencentes ao QCO, lotados no CMCG, e apresentei de forma individualizada o objetivo da pesquisa, destacando o seu objeto. Todos demonstraram bastante interesse em relação à pesquisa, destacando a sua relevância por desconhecerem pesquisas sobre o referido grupo e, principalmente, sobre o objeto da mesma;
3. Num terceiro momento, duas professoras foram convidadas para a realização de uma entrevista com perguntas semiestruturadas, de caráter exploratório, momento em que busquei o histórico de vida pessoal e profissional de cada uma delas. As entrevistas foram gravadas. Esse encontro ocorreu de forma individualizada, numa sala restrita da Seção Psicopedagógica, dentro do CMCG. Para tanto, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), no apêndice [cd rom];
4. Num quarto momento, os sujeitos da pesquisa participam de outra etapa da pesquisa, denominada “história de vida”, sobre a carreira de professor militar pertencente ao QCO do Exército Brasileiro, lotados no CMCG;

Segundo Queiroz (1989, p. 20): “A entrevista supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador; [...] o pesquisador dirige, pois a entrevista; esta pode seguir um roteiro previamente estabelecido, ou operar aparentemente sem roteiro.” Depreende-se de tal afirmação que a ligação entre pesquisador e entrevistado deve ser bastante estreita no sentido de se buscar uma compreensão exata do que está sendo repassado ao entrevistador. Este deve manter uma escuta sensível e afinada por se tratar de subjetividades.

5. Após a transcrição das entrevistas, estas foram apresentadas a cada sujeito da pesquisa para apreciação, possíveis correções, assinatura e autorização de utilização dos dados levantados pelo pesquisador;
6. Após esse quinto momento, sentindo necessidade de aprofundamento dos dados concernentes à pesquisa, solicitei às duas professoras que escrevessem um memorial de no máximo três laudas sobre: “Lembranças e vivências de Colégios Militares na minha prática docente.”;
7. Num sétimo momento, marquei um encontro com as duas professoras (pela primeira vez juntas), na sala restrita da Seção Psicopedagógica, onde solicitei que estas lessem seus memoriais. Após essa leitura, discutimos sobre “as semelhanças e diferenças nas práticas docentes militares do CMCG”. Esse encontro foi gravado;
8. Num oitavo momento, as transcrições foram apresentadas para apreciações e assinaturas pelos integrantes da pesquisa;
9. Após as transcrições e assinaturas das professoras militares, abri duas categorias e cinco subcategorias para análise, quais sejam: “Família: estratégia de escolarização e *habitus* familiar”; e “*Habitus* professoral: trajetórias escolares, experiências vividas e formação militar”. Como auxílio tecnológico, durante o processo de análise empírica, empreguei o *software NVivo8*, visto que a utilização de recursos tecnológicos se faz cada vez mais presente na pesquisa educacional. Esse software é um suporte que torna a análise mais objetiva, uma vez que permite uma melhor organização e quantificação das informações coletadas nas entrevistas, ficando sob responsabilidade do pesquisador eleger as categorias a serem trabalhadas, analisando-as conforme referencial escolhido;
10. Num décimo e último momento, analisei qualitativamente os relatos. O aporte teórico utilizado pautou-se na teoria da prática do sociólogo Pierre Bourdieu, da

memória (auto) biográfica dos agentes, principalmente nas noções de trajetória, *habitus* e campo.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, encontra-se o aporte teórico em que procuro discutir questões pertinentes à memória, à importância da utilização das narrativas (auto) biográficas de professores e quais evidências do *habitus* professoral podem ser encontradas nas trajetórias escolares de professores. Faço, ainda, uma imersão na história em busca de compreender como se têm constituído as pesquisas com narrativas (auto) biográficas e, no sentido de demarcar o campo teórico, trago algumas indagações formuladas pelo sociólogo Pierre Bourdieu.

Para tanto, apresento duas questões pertinentes ao assunto: qual a importância da memória e das narrativas (auto) biográficas para a (re) construção da trajetória social dos professores militares do QCO do Exército Brasileiro? Como se processa a constituição do *habitus* professoral?

No segundo capítulo, é onde faço a urdidura do objeto de pesquisa. Vou do “Casarão” da Avenida Afonso Pena à Avenida Presidente Vargas. Apresento os aspectos sócio-históricos do SCMB e percorro o lócus da pesquisa, CMCG, destacando suas singularidades. Nesse movimento, apresento os sujeitos de minha pesquisa, professoras militares pertencentes ao QCO do Exército Brasileiro e busco uma (re) construção de sua trajetória de formação.

No terceiro capítulo, descrevo e analiso as biografias e trajetórias das professoras militares e (re) visito a escola de formação dos agentes da pesquisa. Em seguida, enfoco as experiências vividas das professoras, a fim de analisar as evidências de um *habitus* professoral.

Por último, sem a pretensão de concluir, trago algumas reflexões sobre o objetivo geral desta pesquisa, que é compreender como se constitui o *habitus* professoral dos professores militares pertencentes ao QCO do Exército Brasileiro, lotados no CMCG, por meio das memórias das agentes sujeitos da pesquisa. Faço um destaque para a contribuição das narrativas (auto) biográficas na busca da compreensão do *habitus* professoral por meio das práticas docentes.

1 A ARTE DE RELEMBRAR: PROFESSORES E AS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS

Fazer sua história de vida é criar seu rio: descobrindo e desdobrando suas nascentes; projetando seu porvir; delimitando, povoando e organizando suas margens.

Jacques Serizel

Neste capítulo, tenho como objetivo discutir o valor das narrativas (auto) biográficas ao se trabalhar vida de professores. O percurso traçado constitui-se, primeiro, na abordagem da memória e de narrativas (auto) biográficas de professores; em segundo, na constituição das noções de *habitus*, campo e *habitus* professoral, enfim, aproximações possibilitadas pelo aporte teórico do sociólogo Pierre Bourdieu e seus interlocutores. Para orientar o presente capítulo, proponho duas indagações, a saber: qual a importância da memória e das narrativas (auto) biográficas na (re) construção da trajetória social de agentes professores? Como se processa a constituição do *habitus* professoral do agente professor?

1.1 MEMÓRIA, NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS E PROFESSORES

Ao iniciar este primeiro tópico, apresento fragmentos de “As pequenas memórias”¹⁴, do autor português José Saramago, para compreender quais os elementos que fazem parte da constituição da memória, ou seja, a (re)construção da trajetória escolar de professores militares.

Desapareceu num montão de escombros a pobríssima morada, de meus avós maternos, esse mágico casulo onde se geraram as metamorfoses decisivas da criança e do adolescente. Essa perda, porém, deixou de me causar sofrimento porque, pelo poder reconstrutor da memória, posso levantar as suas paredes brancas, plantar a oliveira que dava sombra à entrada, entrar nas pocilgas para ver mamar os bácoros, ir à cozinha e deitar do cântaro para o púcaro de esmalte esborcelado a água que pela milésima vez me matará a sede daquele Verão. (SARAMAGO, 2006, p. 36).

Pensar a (re) construção das trajetórias de agentes professores militares por meio de suas narrativas (auto) biográficas é buscar uma compreensão das implicações dos

¹⁴ SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. Companhia das Letras: São Paulo/SP, 2006.

deslocamentos laborais¹⁵ vivenciados na práxis docente. Utilizar a abordagem biográfica por meio das narrativas é buscar um conhecimento desse sujeito em movimento, em transformação. É trabalhar a construção e a (re) construção da história de vida do agente professor em formação. E isso nos remete a memória.

Pensar a memória é convidar o professor a lançar um olhar sobre si em diferentes espaços e tempos, trazendo as lembranças que constituem sua história. É voltar a um passado cheio de símbolos e significados. Souza (2004, p. 173) afirma que “[...] o tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente.” É possível afirmar que a memória possui uma capacidade de reconstrução do tempo vivido.

Depreende-se que a memória permite os deslocamentos sobre as experiências, logo o narrador refaz o percurso de sua vida reconstruindo-o diante de um interlocutor. Por meio das narrativas, emergem lugares, pessoas e acontecimentos. De forma seletiva, o agente evoca episódios, por meio de sua memória, a partir de experiências vividas.

No que se refere às lembranças, há uma trilogia: tempo, memória e esquecimento. Esses três elementos estão conectados entre si, sendo impossível dissociá-los. É necessário, portanto, compreender que também o esquecimento é um conteúdo constitutivo da memória.

Esquecimentos, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época. Cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento. (BOSI, 2003, p. 18).

O que se depreende de tal afirmação é que o pesquisador deve ter uma escuta afinada, uma vez que a linha da interpretação é muito diminuta por se tratar de subjetividades e individualidades. É uma “via de mão dupla”. Essa atenção redobrada do pesquisador é necessária. Nesse sentido, Bosi (2003, p. 18) sinaliza que: “A memória oral também tem seus desvios, seus preconceitos, sua inautenticidade.”

Catani, Bueno e Sousa (2003, p. 49) fazem a seguinte observação: “Importa-nos também apreender os sentimentos nos quais tais lembranças se acham envoltas, qual a importância que as pessoas e os fatos narrados assumem para cada sujeito, de que modo enfim, o próprio eu é narrado.” Ao pensar nessa linha tênue entre audição e interpretação do pesquisador, torna-se importante ao entrevistador estar atento ao momento histórico e social

15 A expressão “deslocamentos laborais” será empregada por fazer referência aos deslocamentos por motivos de trabalho, ou seja, na carreira militar.

da narrativa, uma vez que cada sujeito vê, internaliza e interpreta os fatos de ângulos diferentes. Alguns sujeitos são mais vulneráveis a determinadas marcas do que outros.

Corroboram com essa ideia, Bueno et al. (1993, p. 305), com a seguinte afirmação:

[...] o que se sustenta é que alguns tipos de esquecimento – alguns e não todos – são tão seletivos e construídos quanto o é a memória. Liminarmente, porque a memória é a memória não só de quem tem identidade e o privilégio de possuí-la, como a memória é, em si, um instrumento de dominação. Apenas o excepcional, o excelente, é registrado – todo o resto, o cotidiano, o vulgar, é colocado de lado para sempre.

Nessa relação entre memória e esquecimento, Augé (1998 apud SOUZA, 2004, p. 173) ressalta que: “É preciso esquecer para continuar presente, esquecer para não morrer, esquecer para permanecer fiel.” e continua o referido autor afirmando que “A memória e o esquecimento mantêm de algum modo a mesma relação que existe entre vida e morte.” (AUGE, 1998 apud SOUZA, 2004, p. 173).

Perscrutar a lembrança e a trajetória de professores é desafiador. No entanto, é fundamental lançar-me a tal desafio, tentando desatar esses fios que por vezes são puxados a duas mãos. Tal trabalho exige extrema sensibilidade e reflexão, uma vez que trata-se de subjetividades e singularidades. Para desatar esses fios, necessário se faz buscar os elementos constitutivos da memória desse agente em formação ou em construção.

Halbwachs (2006, p. 72), ao discutir sobre a memória individual, aponta que esta não está completamente isolada e fechada, uma vez que

Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as idéias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. Não é menos verdade que não conseguimos lembrar senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, ou seja, nossa memória não se confunde com a dos outros. Ela está muito estreitamente limitada no espaço e no tempo.

Ao continuar, o referido autor afirma que a memória coletiva possui as mesmas características da individual, embora seus limites sejam diferentes, mais estreitos e muito mais distanciados.

Ao fazer essa afirmação, Halbwachs (2006) defende que por não estar isolada, a memória individual frequentemente toma como referência pontos externos ao sujeito. Seu

suporte relaciona-se às percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica. A vivência do sujeito em vários grupos desde a infância estaria na base de sua formação (auto) biográfica e pessoal. A memória coletiva tem, assim, a importante função de contribuir para o sentimento de pertencimento a um grupo de passado comum, que compartilha os mesmos laços. A memória garante o sentimento de identidade do indivíduo baseada numa memória compartilhada não só no campo histórico, do real, mas sobretudo no campo simbólico.

Tendo como base o referido autor pode-se afirmar que a memória não é pertencente apenas ao indivíduo, uma vez que é fruto das relações sociais constituídas desde a infância. Existe uma reciprocidade entre memória individual e coletiva. Nesse sentido, para Bosi (1994, p. 408): “Uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares e profissionais.” A autora continua:

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado. (BOSI, 1994, p. 413).

Ao pensar a questão das relações, se o individual está intimamente ligado ao social e vice-versa - uma vez que estes não se constituem isoladamente - trabalhar as narrativas (auto) biográficas de professores militares me permitirá uma visão dos diferentes grupos e das influências destes na formação e constituição do *habitus* professoral dos pesquisados.

Em Thompson (2002, p. 17), encontra-se um alerta referente à valorização da memória: “É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos.”

Trabalhar a memória tanto individual quanto coletiva remete a narrativa. Ao buscar o conceito de narrativa no dicionário Houaiss (2001, p. 308) o encontro como “história, conto, narração, o por fim, modo de narrar.” A origem do termo está no verbo “narrar”, que etimologicamente vem do latim *narrare*, significando expor um fato, uma história, relatar, ato de contar.

Walter Benjamin, filósofo alemão, em seu ensaio “O Narrador”, escrito em 1936, trabalha a ideia de narrativa conferindo-lhe um significado até então inédito, dando-lhe assim

um sentido mais denso. Esse conceito de narrativa vem carregado de significado histórico-sociológico.

Para Benjamin (1992, p. 197), a arte de narrar tem se tornado escassa. É como se as pessoas estivessem perdendo uma faculdade que antes parecia segura e inalienável: “[...] a faculdade de intercambiar experiências [...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente [...]” De acordo com o autor supramencionado, ao ser retirada essa capacidade do ser humano, estabeleceu-se uma “incapacidade” de trocar experiências.

Para o autor, essa extinção deve-se à modernidade, ao surgimento do romance, aos avanços tecnológicos “[...] somos pobres em histórias surpreendentes [...] os fatos já nos chegam acompanhados de explicações.” (BENJAMIN, 1992, p. 203). Dessa forma, a riqueza, o extraordinário da narrativa está no fato de deixar o leitor livre para interpretar a história como quiser. É isso que dá à narrativa uma amplitude que não existe na informação: “A informação só tem valor no momento em que é nova.” Em contrapartida, a narrativa “[...] não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.” (BENJAMIN, 1992, p. 204).

A forma de narrativa discutida por Walter Benjamin possui um caráter artesanal. Ele afirma: “[...] Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso [...]” (BENJAMIN, 1992, p. 205).

Desse modo, vale destacar que esse trabalho de oleiro é permeado por desprendimento de tempo, de atenção e de reflexão, além de uma visão clara daquilo que se deseja construir a partir dessa argila que aqui denomino de narrativa. A fertilidade das narrativas requer, além do tempo, outra ferramenta insubstituível, esquecida pela sociedade moderna: o “ouvido dos homens”.

Sabe-se que essa incapacidade de saber ouvir o outro é fruto de uma sociedade cada vez mais focada no individual, no descartável/supérfluo. Hoje todos querem respostas, informações “a um *click*”. O que se ouve é “pressa”, “falta de tempo”. No entanto, tecer uma história retirando dela todos os ingredientes que a compõem requer tempo, disponibilidade e sensibilidade.

Benjamin (1992, p. 206) afirma que: “O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado. Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa.” Essa “pressa” da sociedade moderna impossibilita a resposta a três questionamentos de Benjamin (1992, p.

114), quais sejam: “Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?”

Depreende-se, com estas afirmações, que o ato de rememorar é fantástico, pois este expõe um tempo que não se furta a cortes histórico-culturais. Quando nos propomos a urdir uma narrativa, fio a fio, encontramos não só uma vida, mas muitas vidas entrecruzadas pelo tempo. É o que Bosi (1994, p. 413) afirma: “[...] ela é um ponto de encontro de vários caminhos.”, daí a riqueza de buscar por meio da memória as experiências vividas individualmente, sabendo que o coletivo ali também residirá.

Aqui é possível fazer uso da figura de uma colcha de retalhos. Suas partes isoladas não nos permitem visualizar a beleza do todo, porém ao serem agrupadas, ordenadas, surge uma criação extraordinária revelando a plenitude e o valor de cada figura. É como se todas as partes se entrecruzassem revelando ao mesmo tempo suas particularidades e interdependência. É o todo nas partes e as partes no todo. É o individual presente no coletivo e o coletivo presente no individual.

Ao entender a ação docente como imbuída de um grande esforço humano, pois se dá a partir de relações pessoais e sabendo que a sociedade moderna passou e passa por grandes transformações devido aos avanços tecnológicos - um dos grandes responsáveis pelo desaparecimento da arte de narrar (BENJAMIN, 1992) -, passa-se a compreender a narrativa como uma fonte importante para a compreensão da efetiva prática docente no campo escolar.

Obviamente, o agente professor e a instituição escolar não estão isentos das interferências desses avanços uma vez que a cada segundo são geradas novas informações pelos meios de comunicação.

Dar voz a esse agente – o professor – pode se constituir num marco de referência ao pensar sua ação docente. Isto pode levá-lo à compreensão de que a sua vida e a sua prática docente são tecidas no coletivo, não havendo como separar o individual do social, uma vez que o professor é um sujeito histórico. Sendo assim, só se pode urdir uma narrativa a partir das pessoas.

“A história oral é construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação [...]. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade.” (THOMPSON, 2002, p. 44). Não há como negar que rememorar as experiências vividas por parte de professores pode constituir

uma forma de compreensão de sua efetiva prática dentro das instituições escolares. Ao fazer esse percurso de volta, as muitas marcas positivas e negativas poderão ressurgir, revelando assim as marcas constitutivas da ação desse professor.

Silva (2003, p. 21) afirma que esta possibilidade de se ouvir as experiências vividas por outras pessoas “[...] está no fato de podermos nos encontrar no outro, que é também um pouco de nós e, a partir disso, apreendermos formas de viver muito semelhantes, apesar de vividas por pessoas diferentes.” Assim sendo, para (re) construir a trajetória de professores, faz-se necessário ouvi-los, por meio de suas narrativas (auto) biográficas.

Ao se fazer uma imersão na história, verifica-se que a partir da década de 1970 há um *boom* de trabalhos no sentido de valorizar as experiências vividas com enfoque para os momentos mais significativos da vida cotidiana do sujeito. Percebe-se que, em relação às histórias de vida e biografias, Bourdieu (1996), Nóvoa (1992) e Bueno et al. (2006) discutem os aspectos positivos dos estudos referentes às narrativas (auto) biográficas, chamando a atenção para os perigos que se correm ao fazer uma análise sem as devidas referências e cuidados.

Encontra-se em Bourdieu um alerta aos pesquisadores, ou seja, um convite à reflexão sobre a utilização das histórias de vida, visto que o seu conceito de biografia contrapõe-se à forma como vem sendo utilizado no meio científico.

Bourdieu (1996, p. 74), ao se referir às fontes biográficas, mais especificamente à história de vida, que denomina de “[...] uma dessas noções do senso comum”, afirma que: “[...] entraram de contrabando no universo do saber: primeiro, sem alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, e não sem ruído, entre os sociólogos.”

Isso não quer dizer que este sociólogo exclui a possibilidade da história de vida, mas sim adverte quanto aos riscos existentes ao se trabalhar com elas. Para se (re) construir os caminhos percorridos por um grupo de professores, necessário se faz ouvi-los, haja vista que uma trajetória não pode ser definida como individual, mas social. Não se pode cair na “ilusão” de tomar o singular como universal, como também tratar a história de vida de forma linear. Bourdieu (1996, p. 81) afirma que

Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações.

Dessa forma, pode-se afirmar que Bourdieu (1996, p. 72) prefere trabalhar com a noção de trajetória “[...] como uma série de posições ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço, ele próprio em devir e submetido às transformações incessantes.”

Montagner (2007, p. 251) corrobora com essa ideia ao afirmar que

A rigor, não existe, ainda que esta ideia seja extremamente atrativa e sedutora ao senso comum, uma sequência cronológica e lógica dos acontecimentos e ocorrências da vida de uma pessoa. Nossas vidas não são um projeto sartriano e não possuem um sentido teleológico. Os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevôo que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa. Eles não se concatenam em um todo coerente, coeso e atado por uma cadeia de inter-relações: esta construção é realizada *a posteriori* pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que produz um relato oral, uma narrativa.

O referido autor explica de forma clara essa oposição em Bourdieu (1986) quanto às produções de narrativas individuais:

Quando condenou a “Ilusão biográfica”, condenou de fato a posição metodológica dos pesquisadores preocupados em traçar panoramas individuais de sujeitos históricos, portadores da capacidade de instaurar por si mesmos um projeto criador excepcional e extrassociedade: é o que ataca intensamente no projeto social de Sartre. (MONTAGNER, 2007, p. 260 grifo do autor).

Montagner (2007) alerta que é fundamental pensar nas advertências de Bourdieu et al. (1968), com relação ao conceito das histórias de vida e ao tipo de teoria construída a esse respeito.

Depreende-se, por meio das ideias de Montagner (2007), que essa busca da causalidade harmônica das histórias de vida individuais tem como objetivo atribuir um sentido coerente para as ações humanas. Para o autor, é uma necessidade que se aplica tanto aos indivíduos quanto às Ciências Sociais.

O que se pode compreender, a partir dessas asserções, é que o foco das pesquisas deve ser revisto. Pressupõe-se, com isso, que os relatos das práticas passarão a ser o foco e não a vida como objeto único. O pesquisador pautará suas análises nas relações sociais e interpessoais, nas quais todo ser humano está imbuído.

Em Nóvoa (1992), também há um alerta quanto à utilização das histórias de vida no campo educacional, para que esta não se adeque aos efeitos da moda “transformando-as numa espécie de folclore intelectual.” O autor chama a atenção para os cuidados que se devem ter, mas também aponta aspectos positivos quanto à sua utilização.

Trabalhar a partir das abordagens (auto) biográficas exige uma atenção redobrada e um grande cepticismo [...]. No entanto, as abordagens (auto) biográficas mantêm intactas todas as suas potencialidades heurísticas e constituem um marco de referência para a renovação das formas de pensar a actividade docente, no plano pessoal e profissional. (NÓVOA, 1992, p. 7).

Ao discutir história de vida de professor, Nóvoa (1992) aponta que o ensino escolar deve ser estudado a partir da ação do professor, levando-se em conta a vida de cada um deles.

O autor afirma:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1992, p. 10).

Nóvoa (1992) credita a Pierre Dominicé essa sua nova forma de pensar a pesquisa em educação. Isso se deve às inúmeras mudanças culturais a partir das quais as experiências humanas passaram a ser olhadas por outro prisma, valorizando-se o agente social em detrimento dos sistemas e instituições.

Entrelaçada a essa ideia de mutação cultural encontra-se Bueno (2003, p. 8), apresentando um diagnóstico elaborado por Goodson (1996) e Stephen Ball (1985), confirmado por Nóvoa (1992): nos anos 1960 os professores não passavam de dados estatísticos, cumprindo apenas papéis formais que lhes eram atribuídos. Somente a partir dos anos 1970 é que passam a ter maior visibilidade e as narrativas (auto) biográficas começam a surgir, porém esses agentes da educação ainda são apontados como responsáveis pelo fracasso escolar e a produção da desigualdade social.

Nos anos de 1980, multiplicam-se as instâncias de controle ao lado das práticas institucionais de avaliação. E somente a partir da década de 1990, com a entrada de Antônio Nóvoa no Brasil, é que as produções com história de vida ganharam visibilidade no campo educacional.

O que se pode depreender diante de tais discussões é que a partir da década de 1990 muitas discussões e produções surgiram, embora Huberman (1979, 1992) já produzisse algo a respeito. Vários autores, dentre eles: Goodson (1992, 2008), Sacristan (1998, 2000), Pérez Gómez (1992, 1997, 1998), Tardif (2000, 2002, 2005, 2008) fizeram e fazem parte dessa nova forma de se ver e analisar as experiências vividas por esses agentes professores, atribuindo novos sentidos à sua prática.

Nóvoa (2007, p. 15) chama à recordação uma obra publicada por Ada Abraham em 1984, sob o título: “O professor é uma pessoa”. O autor afirma que essa obra “[...] recolocou os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.” Nóvoa coloca esse trabalho como responsável pelo ressurgimento de obras e estudos voltados à vida do professor, sua carreira, seus percursos pessoais e profissionais, por meio da história de vida.

Ao tratarem da pouca representatividade dos professores e outros agentes da vida escolar nos estudos educacionais até a década de 1990, Bueno et al. (1993, p. 308) trazem a seguinte afirmação:

Muitas vezes, a experiência dos professores era subestimada porque seu papel enquanto sujeitos históricos era minimizado – na medida em que eram vistos como reprodutores ou replicadores de conhecimentos, ações e práticas cuja produção efetiva se dava em outra cena e através de outros agentes. O tempo de vida profissional do professor era tornado invisível pelo fato de que a rotina e a repetição, vistas como inerentes à sua atividade, se opunham à historicidade e ao tempo mais móvel dos processos políticos. Outras vezes, sua experiência profissional era tida como indizível ou excepcional, e, portanto, irreprodutível ou irrelevante social e historicamente.

Foi devido a essa nova forma de se perceber e valorizar o professor e sua prática docente – histórias de vida, a partir das abordagens (auto) biográficas – que se tornou possível trabalhar a vida desse agente professor, levando-o, como afirma Silva (2003, p. 17): “[...] a desequilibrar suas certezas para ressignificá-las novamente.” Assim, retirou-se o professor da invisibilidade e da irrelevância social e histórica até então vivenciada.

Isso significa colocá-lo no centro dos debates e das problemáticas educacionais, repensando sua prática, uma vez que o “como ensino” está diretamente ligado a “o que sou como pessoa”. Passou-se, assim, a ser discutido como esses agentes ao longo de sua formação construíram suas relações com o conhecimento.

Obviamente que se deve haver atenção ao se analisar relatos de experiências vividas, para que não sejam transformados apenas em “pedaços de vida” ou simplesmente fragmentos de depoimentos, mas sejam utilizados na produção do conhecimento no campo educacional, uma vez que se constituem recursos teórico-metodológicos valiosíssimos.

No que se refere às críticas sobre história de vida e abordagens (auto) biográficas, Bueno et al. (1993, p. 306) fazem a seguinte afirmação:

As críticas que se fazem ao caráter subjetivo das fontes apoiadas na palavra, no depoimento, e na história de vida, podem ser invertidas, pois exatamente essas fontes exprimem de modo claro o que perigosamente se oculta na pretensa

objetividade das fontes estatísticas ou oficiais. Nenhuma fonte histórica é imune à crítica interna, à exposição de seus limites e distorções, e nenhuma fonte histórica, seja ela oral ou escrita, pode sustentar-se sem a crítica cruzada, o cotejo com outros dados e outras fontes.

Bueno, em parceria com Chamlian, Catani e Sousa (2006), apresenta uma revisão de trabalhos na área da educação que, no período de 1985 a 2003, utilizaram as histórias de vida e os estudos (auto) biográficos como metodologia de investigação científica no Brasil. As pesquisadoras fazem algumas observações relevantes.

As referidas autoras apontam que essas produções, utilizando de forma genérica a metodologia (auto) biográfica, ganharam visibilidade no Brasil nos últimos 15 anos, com destaque para a década de 1990. Chamlian, Catani e Sousa (2006) encontraram dificuldades para uma melhor categorização dos trabalhos, visto que muitos utilizaram mais de uma denominação, dando ideia de que são tomadas como sinônimo. Destacam ainda que neste período o cenário nacional era de profunda discussão sobre a formação do professor e a sua profissionalização e que nesse mesmo tempo a América Latina foi palco de muitas reformas no campo educacional.

Chamlian, Catani e Sousa (2006) chamam a atenção para o fato de que há mais de uma década se discute a redefinição do perfil do professor e que, portanto, as (auto) biografias devem ser tomadas com muito cuidado para que não se acredite que por si só transformarão os professores e as escolas.

As referidas autoras propõem um diálogo não só com trabalhos que utilizam a mesma metodologia, mas também com as produções de outros contextos, indo além dos teóricos da Europa e América do Norte. Essa crítica baseia-se no fato de que os trabalhos analisados não apresentam nenhuma interlocução com a própria América Latina, uma vez que se utilizam de literatura europeia e norte-americana. Outro alerta é para que se tome cuidado com as apropriações conceituais, trabalhando uma definição mais precisa dos referenciais teóricos.

Bueno et al. (1993, p. 308) consideram que a época contemporânea trouxe valorização à experiência e a subjetividade, por isso consideram as histórias de vida e os relatos (auto) biográficos como um relevo muito especial, pois por meio destes o professor

Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre o seu passado, tem a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis à instauração de práticas de formação. Tal exercício, ao mesmo tempo que os leva a desenvolver um trabalho de desconstrução das imagens que a memória oficial guardou de sua profissão, possibilita que reconstrua um modo próprio de se perceber.

Encerro o presente tópicos com uma fábula utilizada por Silva (2003). Julga-se que esta é pertinente a esse momento visto que se está trabalhando as experiências vividas e que, por meio da memória, se estabelece um caminho de volta aos espaços e tempos vividos por professores.

É momento de remover a terra, trajetória pessoal e profissional dos professores militares, por meio da memória, utilizando-se das narrativas (auto) biográficas. Pode ser que nesse primeiro momento tenha-se a impressão de que pouco se compreendeu sobre esse grupo de professores, mas somente mais à frente é que se terá a real dimensão dos resultados alcançados sobre a prática desse agente professor. Ei-la:

Talvez caiba aqui a velha e conhecida parábola do ancião que, no leito de morte, informou seus herdeiros de que havia um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavaram a terra vorazmente e nada encontraram. No tempo certo, quando a vindima chegou foi-lhes muito generosa. Só então descobriram o “tesouro” que a experiência vivida pelo seu progenitor quis revelar: é preciso remover eficazmente a terra para se obter boas colheitas. (SILVA, 2003, p. 12)

Após essa primeira aproximação sobre os aportes teóricos dessa pesquisa, fica latente a importância de se trabalhar a história de vida de professores militares do Quadro Complementar de Oficiais do Exército (QCO) utilizando-se de relatos (auto) biográficos.

É notória, ainda, a facilidade de se perder no emaranhado dos relatos de vida, portanto, precisa-se estar vigilante quanto às questões conceituais, mantendo sempre um “olhar” e um “ouvir” atentos e sensíveis às particularidades da narrativa de cada agente.

Neste primeiro momento conceituei o que vem a ser memória e a sua relevância ao trabalhar com narrativas (auto) biográficas de professores. A seguir, apresento a singularidade histórica da abordagem biográfica e algumas questões teórico-metodológicas aqui compreendidas como narrativas (auto) biográficas ou histórias de vida temática.

1.1.1 Um olhar voltado às narrativas (auto) biográficas

Há na memória um rio onde navegam
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas.

Há um bater de remos compassado
No silêncio da lisa madrugada,
Ondas brancas se afastam para o lado
Com o rumor da seda amarrotada.

Há um nascer do sol no sítio exacto,

À hora que mais conta duma vida,
Um acordar dos olhos e do tacto,
Um ansiar de sede inextinguida.

Há um retrato de água e de quebranto
Que do fundo rompeu desta memória,
E tudo quanto é rio abre no canto
Que conta do retrato a velha história.

José Saramago (1981)

No início deste capítulo, uma das questões postas para discussão foi: qual a importância da memória e das narrativas (auto) biográficas na (re) construção da trajetória social de agentes professores? Acredito que a primeira parte dessa indagação já foi perscrutada devidamente no tópico anterior, cabendo agora responder à segunda parte da questão. Antes, porém, uma indagação vem à tona: o que vem a ser uma narrativa (auto) biográfica?

É possível conceituá-la como a “escrita de si.” É por meio dela que o agente passa a refletir. É a escrita de sua própria história, (re) construindo sua trajetória. Essa reconstrução ou viagem só é possível por meio da memória, das lembranças dos tempos vividos.

A resignificação produz a compreensão da trajetória, produzindo assim aprendizagens singulares e universais. É o momento em que o ator encontra espaço para questionar todas as suas vivências e experiências, possibilitando a reflexão sobre o seu tempo vivido, projetando assim o seu futuro. É na escrita que o agente revela sua subjetividade e suas singularidades.

Tal conceituação permite retomar a metáfora do escritor português José Saramago e comparar a vida a um rio que caminha em direção ao seu destino. Esse rio deixa marcas em sua trajetória e leva outras consigo. Certo é que essas marcas que se transformaram em experiências e aprendizagens só podem ser reencontradas por meio da memória, visto que desde Heródoto sabemos que as águas de um rio passam somente uma vez pelo mesmo caminho.

Portanto, para entender como as narrativas (auto) biográficas passaram a fazer parte do cenário educacional, necessário se faz percorrer a história. Assim sendo, é possível afirmar que toda mudança significativa, seja no campo individual ou coletivo, acontece a partir da insatisfação no interior de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Essa insatisfação, essa incompletude é inerente ao ser humano. Normalmente, essas novas configurações surgem a partir do momento em que os anseios individuais e coletivos não são mais contemplados.

Ao buscar um melhor entendimento dos fatos que levaram ao surgimento das histórias de vida por meio das narrativas (auto) biográficas, é possível perceber que essa lógica não foi diferente. Compreender a trajetória e o cotidiano desse novo agente social com o advento da industrialização e o surgimento de conflitos urbanos, tornou-se um grande desafio para os pesquisadores. Souza (2004, p. 135) faz-nos entender em que contexto essas mudanças estão inseridas:

A complexidade das relações sociais, os problemas constituídos no pós-guerra demarcam movimentos de resistência e rupturas com os métodos experimentais, como também com a forma de compreender a ciência. As mudanças paradigmáticas e as rupturas que se instalam no âmbito das ciências sociais desde o início do século XX fazem emergir o interesse pelo estudo de aspectos subjetivos concernentes à vivência dos atores sociais em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que as diferentes disciplinas, com base em seus problemas de pesquisa e diante da impossibilidade metodológica de compreender e interpretar problemas sociais com referência nos métodos experimentais buscam, a seu tempo e diante de suas necessidades, romper com os paradigmas estabelecidos de investigação e constroem modos particulares e próprios de pesquisar os problemas sociais.

Os embates teóricos e metodológicos a partir da experiência e algumas resistências de grupos e pesquisadores possibilitaram novos olhares sobre esse agente social. Essa nova visão em relação ao homem trouxe inúmeras transformações nos seguintes campos: educação, sociologia, antropologia, historiografia e psicologia social.

Segundo Souza (2004), a sociologia rompe com os padrões de técnicas investigativas a partir da década de 1960. Após vários embates, encontra na etnometodologia e sua derivação da fenomenologia espaço para validar a epistemologia dos etno-métodos, possibilitando assim, a abordagem qualitativa, constituindo a subjetividade como método de investigação.

Em meio a tantas controvérsias, a história oral como campo da nova história abriu possibilidades para que o “indizível” na voz do ator social fosse investigado a partir das narrativas, lembranças, memórias e implicações com o vivido, fugindo ao estático do documento escrito. (SOUZA, 2004). Para o autor, utilização da história de vida e do método (auto) biográfico na área educacional é muito recente. Inclusive Ferrarroti (1983) tem se constituído um dos colaboradores nas discussões sociológicas dos aspectos epistemológicos referentes à autonomia do método biográfico.

Outro aspecto a ser observado é que a história de vida, por ser colhida oralmente, insere-se no campo da história oral. Queiroz (1988), em seu texto “Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”, define história oral como um termo amplo que recobre uma

quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade.

Obviamente que a história oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe destes tradições e mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo, assim como relatos que contadores de histórias, poetas, cantadores inventam num dado momento. Na verdade, tudo quanto se narra oralmente é história.

Percebe-se que a diferença marcante entre história de vida e depoimento é a ação do agente, ou seja, é o ator da pesquisa quem decide, define o que deve contar em suas narrativas, não se estabelecendo como primordial o aspecto cronológico dos acontecimentos, mas sim o percurso vivido pelo agente.

Há várias modalidades que designam a investigação no campo da história oral, quais sejam: (auto) biografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e narrativas de formação.

Souza (2004), em sua tese, afirma que na área da educação adota-se história de vida, mais especificamente o método (auto) biográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação.

Para melhor compreender essas terminologias, apresenta-se um quadro organizado por Pineau (2006), no qual é possível encontrar os tipos de produções desenvolvidas a partir da década de 1980 até o ano de 2005:

Quadro 2 – Histórico do desenvolvimento das histórias de vida em formação (1980 -2005)

ANOS PRODUÇÕES E ASSOCIAÇÕES	1980 – PERÍODO DA ECLOSÃO	1990 – PERÍODO DE FUNDAÇÕES	2000 - PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADO
PRODUÇÕES	<p>Pineau, G., Maria Michele, 1983, produire as vie: autoformation et autobiographie, Montreal, Paris (tradução em japonês)</p> <p>Education Permanente, 1984, n. 72-73, Histoires de vie entre La recherche ET La formation.</p> <p>Nóvoa, A. et al., 1988, O método (auto)biográfico e a formação, Lisboa.</p> <p>Pineau, G.; Jobert, G. (Coord.), 1989, Histoires de vie, Paris.</p> <p>Tome 1, Utilisation de la formation.</p> <p>Tome 2, Approches Multidisciplinaires.</p>	<p>Desroche, H., 1990, Entreprendre d'apprendre; D'une autobiographie raisonnée aux projet de recherche-action.</p> <p>Dominicé, P., 1990, Paris, L'histoire de vie comme processus de formation.</p> <p>Josso, C., 1991, Lausanne, Cheminer vers soi.</p> <p>Pineau, G.; Le Grand, J., 1992, Les histoires de vie (tradução em chinês e italiano).</p> <p>Histoire de vie em formation. Emission de 8 cassettes vidéo. Université de Nantes, 1993.</p> <p>Collection Histoire de vie et formation, 1996.</p> <p>Desmarais, D.; Pilon, J. M., 1996, Pratiques des histoires de vie: Au Carrefour de la formation de la recherche et de l'intervention.</p> <p>Lani-Bayle, M., 1997, L'histoire de vie généalogique d'Cedipe à Hermès.</p> <p>Lainé, A., 1998, Faire de sa vie une histoire.</p>	<p>Delory-Monberger, C., 2000, Les Histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation.</p> <p>Dominicé, P., 2000, Learning from our lives</p> <p>Education Permanente, 2000, n. 142, Les histories de vie: theories et pratiques.</p> <p>Coulon, M. J.; Le Grand, J. L. (Coord.), 2000, Histoire de vie collective et education populaire.</p> <p>Josso, M. C., (Coord.), 2000 La formation au Coeur des récits de vie.</p> <p>Revue Chemins de formation, 2001.</p> <p>Josso, M. C., 2002, Experiências de vida e formação.</p> <p>Pineau, G., 2004, Temporalidades na formação.</p> <p>La démarche biographique: um regard québécois, 2004. Collection L'écriture de La vie, 2004.</p>
ASSOCIAÇÕES, REDES E FORMAÇÕES	<p>1983, Réseaux Histoire de vie et autoformation</p>	<p>1990 – Association International e dès Histoires de Vie em Formation (ASIHVIF).</p> <p>1992 – Association Romande dès Histoires de vie em Formation (ARHV)</p> <p>1994 – Réseau Québécois Pour les Histoires de Vie (RQPHV).</p> <p>1995 – Histoire de Vie Grand Quest (HVIGO).</p> <p>1998 – Histoire de Vie Sud Quest (HIVISO).</p> <p>1998 – Association de Recherche et d'Etudes sur lès Histoires de Vie (AREHVIE).</p>	<p>2000: Criação em Nantes do Diploma Universitário de histórias de vida em formação (DUHVIF)</p> <p>2004: Association Québécoise pour lès Histoires de Vie.</p>

Fonte: PINEAU, 2006, p. 332.

Nesse quadro, o autor destaca algumas produções e o surgimento de algumas associações. É importante lembrar que “[...] a ASIHVIF correspondeu a uma necessidade de

associação internacional das emergências, mas não a necessidades locais e até nacionais de conexão de iniciativas.” (PINEAU, 2006, p. 335).

Souza (2004, p. 146) faz um apanhado da história, apresentando um panorama sobre o início da utilização da história de vida no Brasil nos diversos campos do conhecimento, como: sociologia, história e educação.

No Brasil a utilização da história de vida inscreve-se sob as influências da História Oral, e sua introdução instaura-se nos anos 60 com o programa de História Oral do CPDOC/FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas), com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções e expansão nos anos 90, inclusive com a criação e influência exercida pela ABHO (Associação Brasileira de História Oral – 1994).

No campo da sociologia, toma como parâmetro pesquisas desenvolvidas pelo CERU (Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1976):

[...] as quais são empreendidas com a utilização da História Oral. Como expressão dessa produção, Demartini (1992) aponta que as investigações têm girado em torno de questões que envolvem diferentes procedimentos de recolha e trabalho das falas e narrativas dos atores sociais.

No campo da história, apresenta os autores que se destacam na discussão dessa temática: Ferreira e Amado (2000), Lang (1996; 2000), Queiroz (1988) e Bom Meihy (1996), que tematizam sobre a validade desse tipo de fonte e as diversas tentativas de recuperar as narrativas.

No campo da educação, destaca que diversos movimentos vêm se constituindo, como já mencionado, a partir da década de 1990 e que estes têm se utilizado do método (auto) biográfico e das narrativas de formação nas suas produções.

Cabe destaque o trabalho desenvolvido pelo GEDOMGE/FEUSP (Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa, bem como as investigações realizadas durante o biênio 1997/99 através do GEPIS/UFMS (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – Universidade Federal de Santa Maria), com pesquisas em rede que inter cruzam as temáticas sobre história de vida, docência, gênero, subjetividade e imaginário na perspectiva de contribuir com a formação de professores.

A partir de então vários outros movimentos no sentido de aprofundar as escritas de si começaram a se estabelecer no Brasil, quais sejam: criação de vários grupos de pesquisa; seminários e congressos; pesquisas na pós-graduação; diversificação de temáticas (abordagens); e criação de associações nacionais. Hoje, a ANNIHVIF, criada em 2007 pela

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a BIOGRAPH (Associação Brasileira de Pesquisa (auto) biográfica criada em 2008 são vinculadas a ASIHVIF (Associação Internacional).

Pode-se afirmar que um diferencial do movimento biográfico histórias de vida, sob a perspectiva das narrativas (auto) biográficas no Brasil, são os congressos do CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, que já se encontram na quarta edição e pelo qual, muitas pesquisas estão sendo divulgadas e publicadas. É evidente que o movimento biográfico no Brasil está se tecendo, se constituindo, valorizando as escritas de si por meio da memória, haja vista que somos seres de linguagem e que, portanto, narramos sempre. Narrar é uma atividade humana e, conseqüentemente, um fenômeno antropológico.

Hoje, nos cenários nacional e internacional, a história de vida, com suas diferentes abordagens, têm conquistado espaço, embora ainda haja muitas críticas do ponto de vista teórico-metodológico. Nóvoa (2007, p. 19) afirma que “[...] não admira que as histórias de vida tenham sido objeto das críticas cerradas oriundas dos mais diversos quadrantes – com predominância para certas correntes da psicologia e da sociologia.” No entanto, destaca que “[...] o sucesso das abordagens (auto) biográficas no terreno das práticas e do debate teórico tem sido enorme.” (NÓVOA, 2007, p. 19).

Depreendo desse estudo que as histórias de vida, por meio das narrativas (auto) biográficas, são fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de conhecimento que se vinha produzindo. Pineau (1990) refere-se à história de vida como um verdadeiro movimento socioeducativo, uma vez que esta tem levado os atores da pesquisa à prática de reflexões que têm influenciado de forma positiva o trabalho docente. A seguir, apresento um quadro com diferentes terminologias das abordagens biográficas para uma melhor compreensão.

Quadro 3 - Diferenciação terminológica das abordagens (com entrada por vida) segundo os tipos de vida privilegiados

Tipos de vida privilegiados Abordagens entrando pela vida	A existência global	Vida		Vida em educação	Vida em formação	Vida profissional
		Singular	Plural			
Biografia	Abordagem biográfica (Legrand, 1993)			Biografia educativa (Josso, 1991) (Dominicé, 1996)	Biografia formativa (Leray, 1998)	Biografia profissional (Robin, 1994, 1997)
Autobiografia	Associação para o Patrimônio Autobiográfico (Lejeune, 1991)				Autobiografia racionada (Desroche, 1991)	Autobiografia projecto (Bonvalot, 1984; Courtois, 1984)
Relatos de vida	Relatos de vida (Villers, 1996) (Bertaux, 1997)		Relatos coletivos (Dionne, 1996)	Relato de aprendizagem	Relato de formação (Leguy, 1998; Chéné, 1989)	
História de vida	Histórias de vidas: existenciais (Pineau, 1998) (Dominicé, 1990)	História de vidas: de mulheres (Couceiro, 1998) de jovens (Radet, 1998) de crianças (Abels, 1998)	História de vidas: em coletividade (Brun, 1999) genealógica (Iani, 1997)		As histórias de vida em formação (Iainé, 1998)	Histórias de vidas: no trabalho (Riverin-Simard, 1984) no ensino (Mallet, 1998) de formadores (Vassileff, 1992)

Fonte: PINEAU, 2006, p. 339.

Souza (2004, p. 141), ao fazer referência a esse quadro de Gaston Pineau, entende que este marca uma análise de diferentes trabalhos desenvolvidos desde o final dos anos de 1980 com a abordagem biográfica, por meio da entrada na história de vida e com foco no tempo, na memória, nas lembranças e nas diferentes terminologias utilizadas.

O autor continua afirmando que na área da educação adota-se a história de vida - mais especificamente o método (auto) biográfico e as narrativas de formação - como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores ou em pesquisas centradas nas memórias ou (auto) biografias de professores. Segundo Souza (2004), diversas terminologias são encontradas para designar a investigação no campo da abordagem biográfica de professores. Eis algumas:

- **Biografia:** Pineau (2006) coloca como “escritura da vida de outrem”. Inscreve-se na abordagem biográfica. Souza (2004, p. 142) afirma que Pierre Dominicé (1996) a define como “biografia educativa”, por fazer entrada na trajetória educativa dos agentes e que Josso (1991) a reconhece como “biografia formativa”, na qual o agente, no caso o professor, precisa perceber as lógicas de apropriação e transmissão dos saberes vividos, através das aprendizagens pela experiência.

Nóvoa (2010, p. 167) vê a biografia com dupla função: como um meio de investigação e um instrumento pedagógico. Para o autor, “[...] essa dupla função é que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação.”

- **(Auto) biografia:** Pineau (2006) a define como “escrita de sua própria vida.” Em oposição à biografia, ela constitui um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem, sem um terceiro mediador explícito.

Ferrarotti (1988), ao discutir “Sobre a autonomia do método (auto) biográfico”, afirma que as pesquisas sobre história de vida centram-se numa abordagem das narrativas (auto) biográficas e utiliza ao longo do texto a expressão “método biográfico”, referindo-se aos relatos (auto) biográficos. Nóvoa (1988) utiliza o parêntese (auto) biográfico, tendo em vista a simplificação que faz ao duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação, evidenciando-se a narrativa do ator social.

Nóvoa (2010, p. 167) observa que Gaston Pineau, após percorrer vários autores, conclui que “[...] o impacto social das (auto) biografias está intimamente ligado ao seu paradoxo epistemológico fundamental: a união do mais pessoal com o mais universal.” Ao continuar, afirma que Pineau considera as histórias de vida como “[...] um método de investigação-ação, que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva.”

- **Relato de vida:** Pineau (2006) aponta para a importância da expressão do vivido pelo “desdobrar narrativo”, quer essa enunciação seja oral ou escrita. A aparição e o aumento da expressão no século XX acompanham a revolução técnica das multimídias: o cinema e o vídeo liberam a palavra do (texto) escrito e ampliam os modos de coleta e de tratamento da informação.

- **História de vida:** Pineau (2006) afirma que está entrelaçada às correntes do biográfico, (auto) biográfico e relatos de vida, significando, primeiramente, o objetivo perseguido de construção de sentido temporal, sem prejudicar os meios. Descortina um horizonte ambicioso que pode ser uma miragem ilusória. No entanto, a perseguição desse limite, que recua quando se avança não se pode fazer sem riscos e perigos.

Ataíde (2008, p. 55) coloca que as pesquisas com história de vida no campo educacional evidenciam dimensões sócio-históricas da educação, do trabalho docente, dos materiais pedagógicos, da cultura escolar e se centram na pessoa do professor, com ênfase na subjetividade, que ora se constitui na ideia central, no próprio conceito articulador dos questionamentos teóricos vigentes e nas propostas que realimentam o estudo do método.

Em síntese, posso afirmar que as narrativas (auto) biográficas, apesar de todos os embates, têm se tornado um recurso metodológico valiosíssimo para se compreenderem os modos de ser e estar na profissão docente.

No início desse capítulo me propus a discutir sobre a importância da memória e das narrativas (auto) biográficas na (re) construção da trajetória social do agente professor. Até este ponto procurei fazer as abordagens necessárias buscando responder à primeira indagação: “qual a importância da memória e das narrativas (auto) biográficas na (re) construção da trajetória social de agentes professores?”.

No entanto, no tópico a seguir, outra questão é focalizada: como se processa a constituição do *habitus* professoral desse agente da educação? Para essa compreensão torna-se necessário a busca de um entendimento das noções de *habitus*, campo e *habitus* professoral, com o aporte teórico do sociólogo Pierre Bourdieu e seus interlocutores.

1.1.2 Trajetórias sociais de professores: as noções de *habitus*, *habitus* professoral e campo

O *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas (BOURDIEU, 1992, p. 108).

O objetivo neste tópico é apresentar os conceitos de *habitus* e campo tendo como base a teoria da ação/teoria da prática do sociólogo Pierre Bourdieu. Essa conceituação torna possível a compreensão quanto ao que vem a ser o *habitus* professoral e a trajetória social dos agentes aqui pesquisados - e denominados de professores militares pertencentes ao QCO do Exército Brasileiro, lotados no CMCG.

Investigar a trajetória de professores militares significa percorrer um longo caminho em busca de todos os contextos relacionados às suas vivências, da compreensão de todo o processo de socialização nos diferentes espaços e tempos vividos e nos quais estiveram inseridos, quais sejam: familiar, escolar e profissional. A trajetória de um agente social, aqui designado de professor militar, é constituída a partir de um ir e vir tecido pelos fios da memória.

Como se fora uma lesma, as marcas distintivas ligadas ao nome, ao biológico e ao percorrer histórico dos agentes, acabam por deixar traços quase transparentes que, quando unidos a todos os outros traços dos grupos sociais, definem trajetórias comuns, feixes de percursos muito semelhantes. (MONTAGNER, 2007, p. 52).

Em Bourdieu (1996) é possível compreender que toda trajetória social deve ser vista como uma maneira singular de percorrer o espaço social, em que são apresentadas as disposições do *habitus* reconstituindo uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo em espaços sucessivos. Nessa perspectiva, pode-se pensar a socialização desse agente podendo afirmar que “[...] o *habitus* é o produto e a trajetória social dos indivíduos.” (BOURDIEU, 2005, p. 78).

Montagner (2007) explica que Bourdieu aponta a trajetória como a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo, sendo que se o campo está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um campo.

A partir das afirmativas supramencionadas, não me é possível esquecer que toda trajetória é constituída socialmente e nunca individualmente. Daí a afirmação de que esta é a

soma de várias biografias de um grupo ou de uma classe. Mais uma vez, torna-se evidente que um indivíduo não se constitui isoladamente e de maneira independente.

Ao considerar que, na perspectiva de Bourdieu, o sujeito perpassa por diferentes espaços de socialização durante sua trajetória, dentre os quais a família e a escola, que ocupam lugares privilegiados, é possível afirmar que o *habitus* é compreendido como um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo sujeito ao longo desse processo de socialização, ou seja, é o produto desse percurso, embora não seja inflexível e estático. Este pode ser de contínuo, reconfigurado, dependendo das relações sociais estabelecidas pelos agentes nos diferentes campos de atuação, uma vez que possui uma dimensão dialética.

Obviamente que para uma melhor apreensão da discussão sobre a constituição do *habitus* professoral, necessário se faz entender a origem do conceito de *habitus*. Sabemos que esse conceito tem uma longa história nas ciências humanas (SETTON, 2002). Para a referida autora, é uma “[...] palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem.” (SETTON, 2002, p. 61).

Contudo, a autora afirma que Bourdieu foi quem atribuiu um sentido mais preciso ao conceito de *habitus*, ao sistematizá-lo. Este conceito surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais, a partir da pesquisa de Bourdieu (1963) realizada na Argélia entre camponeses da região do Béarn. (SETTON, 2002, p. 62).

O próprio Bourdieu (2004), ao responder a uma questão sobre o porquê da retomada dessa noção de *habitus*, destaca que vários autores como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim, Mauss e Saussure já fizeram uso dessa noção, mas o que ele queria era “[...] insistir nas capacidades geradoras das disposições, ficando claro que se trata de disposições adquiridas, socialmente constituídas.” (BOURDIEU, 2004, p. 25). A ideia do autor é a de um agente ativo.

Nascimento (2007) aponta que Bourdieu usou várias palavras que ajudaram a clarear o percurso de explicações desse conceito, dentre elas pode-se encontrar “*eidōs*” (sistema de modelos lógicos), “*ethos*” (sistema de modelos práticos e axiológicos), “*hexis*” (a dimensão postural e gestual do *habitus*) e “ética”. A autora continua a afirmar que “[...] como princípio prático, o *habitus* é indissociavelmente lógico, axiológico, teórico e prático.” e “[...] a

trajetória de incorporação de um *habitus* envolve a história desse agente na dialética com as condições de produção destas disposições.” (NASCIMENTO, 2007, p. 20).

Compreende-se, assim, que o *habitus* perpassa o caminho das possibilidades. Esse conceito agrega uma dimensão flexível e estabelece uma relação dialética, não sendo possível o cálculo de maneira mecânica.

Bourdieu (1983, p. 61) conceitua *habitus* como:

[...] um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente regulamentadas e reguladas sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptado ao seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

O *habitus* é um elemento fundamental na constituição da história de vida do agente social professor, é o que estabelece as mediações entre o mundo da estrutura e da prática desse agente. “Ele é um conhecimento adquirido, é também um *haver*, um capital. O *habitus*, a *hexis* indica a disposição incorporada. É a superação do objetivismo e do subjetivismo.” (BOURDIEU, 2000, p. 61).

Quando penso a práxis do professor, entendo que esta é a exteriorização dos sistemas das disposições incorporadas e o *habitus* é responsável por interiorizar as estruturas exteriores. Isto me leva a pensar que cada experiência vivida pelo agente pode forjar um novo *habitus*, como produto das relações dialéticas entre o que se denomina de exterioridade e interioridade.

Assim sendo, compreendo-o como um modo de ser que vai se compondo, se constituindo nas diversas experiências vividas e adquiridas no campo social no qual nos encontramos inseridos. Esse campo também não é estático, pois as relações se efetivam de forma dialética nos mais diferenciados campos.

No conceito de *habitus* há uma proposição de mediação entre o indivíduo e sociedade, isto porque depende das relações dialéticas do agente com o meio no qual está inserido. Essas relações levam o indivíduo a desenvolver gostos, sentimentos, valores, vontades, capacidade de escolhas que não podem ser calculadas de maneira mecânica. O modo de perceber e fazer suas escolhas passa a ser a exteriorização da incorporação desse novo *habitus* adquirido.

Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que o professor é um agente social, fruto de várias interações estabelecidas entre vários outros campos sociais e, portanto, traz consigo

estruturas incorporadas (*habitus*) que influenciarão a sua práxis no âmbito escolar. Esse agente é capaz de internalizar em suas práticas os ideais e valores de um determinado grupo social.

Em síntese, é possível afirmar que o *habitus* é o produto das socializações empreendidas pelo sujeito durante sua trajetória social, ou seja, são as interiorizações das estruturas objetivas produzidas no referido processo. E no caso de professores as internalizações se manifestam/exteriorizam por intermédio de sua práxis.

Embora extrapole os limites deste trabalho discutir as críticas à obra do sociólogo Pierre Bourdieu, é importante trazer uma discussão sobre o conceito de *habitus* na visão de dois outros autores que, a partir de Bourdieu, têm elaborado conceituações sobre *habitus*, quais sejam: Setton (2002; 2011) e Lahire (2002; 2009). Este último, Bernard Lahire - sociólogo francês - tem se colocado como admirador e crítico de Bourdieu.

Setton (2002, p. 65), ao discutir o conceito de *habitus* em Bourdieu, afirma que:

Em essência, o conceito de *habitus* busca romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas. Quer recuperar a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual. Os *habitus* individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ ou a cultura de massa.

Setton (2011)¹⁶ defende a ideia de que *habitus* é um conjunto de disposições híbridas¹⁷ constituídas a partir de um espaço plural em que ocorrem influências de muitas matrizes de cultura, como: escola, família, escola de formação, as mídias, as religiões, os grupos de pares etc. A autora afirma que o entendimento que ela tem/faz do conceito de *habitus* poderia incluir o adjetivo plural - conceituação de Lahire. Julga expressiva a noção de *habitus* plural, pois esta resulta do encontro e/ou enfrentamento de muitas referências, às vezes díspares.

No entanto, Setton (2011) entende que o conceito de *habitus* construído por disposições híbridas é mais adequado por admitir mais explicitamente a ideia de criação,

16 Fonte: <http://praticasdesocializacao.blogspot.com/2011/05/palestra-pratica-docente-algumas.html>. Acesso em 27/09/2011.

17 Habitus híbridos: mistura que eu já não identifico onde eu adquiri as diferentes partes. Eu misturo as coisas. É um exercício de criatividade, no qual as experiências são produzidas de maneira homeopática num processo contínuo. Está associado a processo, é alguma coisa que vai se construindo ao longo do tempo de forma inconsciente. Não me apercebo disso. É sempre conduzido pelas determinações exteriores. (SETTON, 2009, p. 304).

amálgama, mistura realizada pela vivência e pela capacidade de cada docente montar uma experiência identitária.

Ao discorrer ainda sobre o conceito de *habitus*, Setton (2002, p. 61) afirma que:

Habitus não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica. Um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predis põe os indivíduos a fazerem suas escolhas.

A autora indica que o *habitus* deve ser visto como mediação que se constrói processualmente, em vários momentos da trajetória dos sujeitos, pelo conjunto de experiências acumuladas e interiorizadas, incorporadas, sendo passíveis de se sedimentarem e se realizarem como respostas aos momentos de necessidade.

Ao apresentar sua concepção de *habitus* docente, Setton (2011) alerta que é preciso lembrar que o processo de socialização nas sociedades atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias. A modernidade brasileira caracteriza-se por oferecer um ambiente social no qual o professor encontra condições de forjar um sistema híbrido de referências disposicionais, mesclando influências advindas de muitas matrizes de cultura. Em tese, segundo a autora, pode-se afirmar que o que temos pela frente é um professor plural (na acepção de Bernard Lahire), um professor que age, pensa e ensina segundo uma multiplicidade de influências culturais.

Para Setton (2011), esta é a diferença. Não é simplesmente plural nem simplesmente incoerente e contraditório o *habitus* dos docentes da contemporaneidade e como decorrência suas práticas. A formação social brasileira nos impõe pensar os *habitus* mais que plurais, talvez *habitus* com disposições sincréticas. Sua criação admite a perda de alguns aspectos, mas a admissão de outros em um processo de difícil previsão. É produto criativo de docentes em situações práticas peculiares e singulares, pois depende de um conjunto de circunstâncias sociais, políticas, religiosas, econômicas, escolares, midiáticas, globalizadas, que não se apresentam iguais para todos.

É pertinente o pensamento de Setton (2011) quando coloca que os espaços de socialização de nossa sociedade são plurais e que, portanto, o agente professor está sujeito a influências de diferentes matrizes culturais, nas quais se destacam as mídias, os grupos de pares, as escolas de formação e outros. Esse pensamento vai ao encontro do que até aqui foi discutido em Bourdieu, quando este aponta os espaços de socialização como diversos, dentre os quais a família e a escola como espaços privilegiados.

Com o avanço tecnológico, com a modernização de nossa sociedade e a ciência da informação “a todo vapor”, certo é que o agente social professor é exposto, a todo momento, a situações novas em ambientes diversificados que o levam a incorporar, internalizar novos *habitus* e que estes são exteriorizados na prática do agente professor.

Essa amálgama (híbrido), esse sincrético (perda e admissão) defendidos por Setton (2011) em relação ao *habitus* não se distanciam da ideia de Bourdieu, mas fazem pensar o *habitus* como um conhecimento adquirido que leva o agente social a desenvolver sua capacidade de escolha – consciente ou inconscientemente –, se permitindo admitir e perder seus *habitus* por meio de uma relação dialética e flexível com o(s) campo(s) no(s) qual(is) está ou já esteve inserido. Esse novo modo de ver e fazer opções diante de novas situações é o que se pode chamar de “a exteriorização da incorporação do novo *habitus* adquirido”.

Corroborando com essa ideia de socialização nas sociedades atuais como espaço plural, em Setton (2011) encontra-se Lahire (2002; 2009), que discute a questão do homem plural. Entretanto, primeiramente é importante responder à seguinte indagação: quem é Bernard Lahire?

Este é professor da *École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines* e diretor do grupo de pesquisa sobre socialização no *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), na Universidade *Lumière, Lyon 2*, França. Lahire é um sociólogo que se denomina “bourdieusiano heterodoxo”, que tenta fazer a sociologia progredir “com e contra Bourdieu.” (TAKEUTI, 2009, p. 176)¹⁸. Afirmar ser grande admirador e grande crítico da obra de Pierre Bourdieu. Lahire (2002; 2009) tem como finalidade central questionar a teoria da prática de Bourdieu, a teoria da ação dos agentes sociais, especificamente no que se refere aos conceitos de *habitus* e campo.

Partidário de uma sociologia do indivíduo ou de suas singularidades, tem questionado a teoria sociológica ao afirmar que esta passa por um estado de letargia, aceitando sem questionamentos a teoria da prática de Bourdieu. Lahire aponta os erros – segundo ele – cometidos pela sociologia ao ocultar a possibilidade de se construir outro olhar sobre a realidade do social, bem como o que a própria ciência da sociedade acrescentaria e ganharia em esclarecimento se estivesse aberta para outra leitura. (SETTON, 2009).

¹⁸ Entrevista com Bernard Lahire a Norma Missae Takeuti, por ocasião da comemoração dos 30 anos do PPGCS/UFRN. Publicação: Cronos, Natal-RN, v. 10, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2009.

A proposta primeira desse autor, ao cunhar o termo “homem plural”, foi estabelecer as primeiras noções de uma teoria do ator plural. Para Lahire (2009, p. 174), “[...] o ator plural é portador de disposições, de ‘sumários de experiências’ múltiplas e nem sempre compatíveis entre elas.” Ainda sobre o homem plural, continua a afirmar que

Um ator plural é um ator que nem sempre viveu no interior de um só e único universo socializador, de modo que é alguém que atravessou e frequentou, mais ou menos duravelmente, espaços [matrizes] de socialização diferentes [e, às vezes, socialmente vividos como altamente contraditórios]. (LAHIRE, 2009, p. 174).

Para Bernard Lahire, não se pode pensar o indivíduo contemporâneo sendo regido por um único princípio de conduta. O autor afirma que “[...] os comportamentos humanos não podem ser previstos como os acontecimentos físicos ou químicos.” (LAHIRE, 2009, p. 174).

Segundo o referido autor, Bourdieu constrói um homem perfeito, sendo que a realidade aponta ser o indivíduo altamente complexo. Seu entendimento em relação à teoria do *habitus* de Bourdieu é que esta é colocada como um princípio de unificação das práticas e representações.

Assim, Lahire reitera que a produção homogênea de um *habitus* em todas as esferas da vida é um sonho, uma vez que vivemos simultaneamente e de forma sucessiva em espaços sociais diferenciados e não equivalentes. Daí apostar na pluralidade das fórmulas geradoras das práticas incorporadas, isto porque o indivíduo faz uso de uma grande variedade de referências disposicionais, às vezes incoerentes ou até mesmo contraditórias. (SETTON, 2011).

O pensamento de Lahire (2002; 2009) tem trazido importantes contribuições que permitem entender o homem moderno como plural - portador de sumários de experiências múltiplas, de diversas referências. No entanto, é possível discordar de sua afirmativa em relação à teoria do *habitus* de Bourdieu. Para Lahire, a teoria bourdieusiana não é mais produtiva para se pensar o homem contemporâneo, por ter sido construída com uma base sistêmica e unitária, homogênea.

Ao discutir o *habitus*, Bourdieu (1992, p. 108) faz a seguinte afirmação: “[...] é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas.” O autor aponta que o *habitus* não é estático, podendo sempre ser afetado por outras instâncias e conseqüentemente ser reestruturado.

Bourdieu (1996), ao discutir a questão da trajetória, deixa claro que esta é constituída a partir dos diferentes espaços e da participação dos agentes em grupos diversos.

Compreende-se que, numa leitura mais aprofundada e coerente do real, é possível certificar-se de que a questão da unicidade e da pluralidade é orquestrada, tecida, juntamente com a formação do agente social. Cabe aqui a afirmação de que os homens são singulares e plurais. É esse intercambiar da singularidade e da pluralidade que nos constitui socialmente.

É preciso pensar que as experiências sociais vividas pelos agentes são muito complexas e podem ser ao mesmo tempo homogêneas e heterogêneas, uma vez que o agente percorre diversificados campos de socialização, estando assim exposto à influência de matrizes de cultura diferenciadas.

Conforme Setton (2009), é possível afirmar que o *habitus* é um conceito e que, portanto, possibilita compreender essa mediação entre indivíduo/sociedade. Analisá-lo historicamente torna-se importante para a compreensão de como é constituído, uma vez que é um princípio explicativo das práticas e representações dos indivíduos em situações específicas e particulares. O *habitus* deve ser entendido como mediação construída processualmente durante a trajetória de cada agente, nas suas experiências vividas, interiorizadas, incorporadas durante o processo de socialização, quando se percorrem os mais diferenciados campos.

Até este momento, neste tópico, procurei fazer um movimento no sentido de apresentar a noção de trajetória e a concepção de *habitus* em Bourdieu, contrapondo esta com as ideias de Setton (2011) e Lahire (2002; 2009). Enfim, compreenderam-se, a partir das noções explicitadas, as devidas condições para apreender melhor o que vem a ser *habitus* professoral.

Ao se discutir o conceito de *habitus/habitus* professoral no âmbito da profissão docente torna-se possível afirmar que este “[...] faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática.” (SILVA, 2005, p. 158).

A partir desse ponto duas indagações são pertinentes: o que vem a ser *habitus* professoral? Que importância há em estudá-lo? Estas questões necessitam ser respondidas para que se possa compreender qual *habitus* norteia a práxis do professor militar do QCO do Exército Brasileiro, lotados no CMCG.

Para responder a tais questionamentos ancore-me em Silva (2003), na qual busco a compreensão do conceito de *habitus* professoral. Dessa forma, a base conceitual reside no campo teórico bourdieusiano, visto que para a referida autora o *habitus* professoral é a síntese

do ser e estar na profissão docente. Trata-se do modo como o professor estabelece a sua práxis como resultado de sua socialização no campo educativo, aqui especificado como CMCG.

Obviamente, é possível afirmar que o *habitus* professoral é um conjunto de valores que orienta a prática do agente professor e reflete as características do campo ou dos campos em que ele foi e ainda é socializado. O emprego das expressões “foi” e “ainda é” tem como princípio norteador o entendimento de que o *habitus* sempre se constitui, tem movimento, não é puramente acabado.

É importante a clareza de que todo agente social participante de um determinado campo específico busca uma adequação do seu modo de pensar e agir que se enquadre às regras, às exigências daquele espaço social. O professor militar é um desses agentes que vivencia, no dia a dia, regras e regulamentos muito específicos. É essa estética do *habitus*, modos de ser e agir do professor, que influencia a cultura estruturada e estruturante da escola. (SILVA, 2005).

Silva (2005), ao discutir os modos pelos quais se aprende para ensinar em sala de aula, fundamenta-se em Bourdieu e dele aprende a estrutura dos conceitos de campo e *habitus*. Para ela, Bourdieu mostrou que as práticas deixam de ser meros saberes práticos e passam a configurar um *habitus*.

Depreende-se, conforme Silva (2005, p. 157-158, grifo do autor) que:

[...] a semelhança entre a lógica da noção de *experiência* e a noção de *habitus* é visível. O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da *experiência*, e vice-versa. Bourdieu e Thompson usaram a mesma lógica para formular instrumentos explicativos de denominações diferentes, mas logicamente semelhantes e inter-complementares sobre a ação prática dos homens. E é exatamente por isso que se acredita que *habitus* e *experiência* sejam duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes.

Ao se partir da premissa de que *habitus* é a substância da experiência e vice-versa, Silva (2005, p. 158) assevera que: “[...] aprende-se para ensinar na prática [...]”, que “[...] é nesse e com esse exercício que se desenvolve o *habitus* professoral.”¹⁹ e este só se efetiva “[...] no e com o exercício da docência.”. Podemos depreender que o *habitus* é o mediador entre a teoria e a prática. No caso da constituição do *habitus* professoral, a autora afirma que:

19 “Denominou-se ‘*habitus* professoral’ o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras (respectivamente, um professor e três professoras) observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais.” (SILVA, 2005, p. 158).

Faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o agente desenvolve sua carreira docente. Outrossim, a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional [...] para se entender o ensino na sala de aula é preciso investigar as estruturas estruturadas e estruturantes desse *habitus* manifestado pelos professores. Não obstante, não se pode desprezar o fato de que a estética do *habitus* professoral apresenta características específicas em cada nível de ensino e, ainda, entre grupos de professores no âmbito desses níveis. Ou seja, a natureza e a característica dos componentes curriculares que são ensinados na escola também definem a estética do *habitus*. (SILVA, 2005, p. 161).

Nesse sentido, compreende-se que o *habitus* professoral está ligado à trajetória de vida. São as formas de ver, pensar e agir; as maneiras e os gostos incorporados (BOURDIEU, 1989). As escolhas profissionais estão ligadas aos acontecimentos relacionados à trajetória desde a socialização primária (família) até o momento em que se passa à socialização secundária (escola e outros grupos). Pensar esse *habitus* professoral leva às experiências vivenciadas pelo agente social professor militar, uma vez que este vai se constituindo por suas trajetórias familiares, escolares e profissionais anteriores à sua entrada nesse espaço educativo. Nascimento (2007, p. 28) afirma que:

No corpo da professora residem experiências da menina, da estudante, da mulher e das diversas identidades que foram sendo construídas nas trajetórias de formação. Bourdieu (1983:66) fala deste homem do passado: o homem do ontem, como aquele que nós não sentimos e que está inconscientemente internalizado em nós. A força desse passado no corpo da professora disponibiliza *habitus*, que são registros posturais e memória viva dos acontecimentos sociais. É claro que essa memória é um haver, um capital que está sempre em apropriações e negociações com a experiência atual do agente. Mas, é um capital em fluência, em perdas e ganhos, em adaptações nas ocasiões de ação.

Pode-se afirmar que o *habitus* professoral também é produzido no espaço escolar durante as atividades do cotidiano do agente professor militar, mediante suas relações pessoais com alunos, colegas, pais, superiores militares etc., de forma dialética. Fazem parte dessa relação o comprometimento com a cultura da escola - que de certa forma é bastante específica, diferenciada em muitos aspectos das escolas civis - com os planos, com a proposta pedagógica, com as diretrizes e estratégias da instituição no sentido de mediar conflitos e melhorar a sua ação pedagógica “em” e “fora da” sala de aula. Empregam-se os termos “em” e “fora da” sala de aula pela compreensão de que o *habitus* professoral é produzido e evidenciado nas práticas do professor, em todas as instâncias do ambiente escolar.

Essas experiências vivenciadas são uma mescla do vivido num pré-espaco militar e, também, no espaco militar, uma vez que pensar em *habitus* obriga a pensar em continuidade.

Outra questão importante é apontada por Silva (2005): trata-se da qualidade teórica e cultural da formação do agente professor, pois sem dúvida o capital cultural influencia na produção do *habitus* e, por sua vez, no *habitus* professoral.

Em síntese, é possível pensar não só a formação acadêmica, mas aquela formação que se inicia no núcleo familiar e se estende ao campo escolar e a outros campos sociais. O professor que possui um capital cultural mais aprimorado, com certeza forjará um *habitus* professoral diferenciado.

O *habitus* professoral é produto de uma trajetória passada, sendo constituído e tecido nos diferentes espacos-tempos de atuação do agente social. É pertinente estudá-lo para que se compreendam os estilos de vida, os gostos, as escolhas, os gestos incorporados durante a trajetória escolar, formação profissional e experiências vividas na escola pelo agente da educação: o professor. Cabe aqui, um olhar mais arguto para os saberes experienciais adquiridos durante a trajetória pessoal e profissional.

Assim, ao estudar o *habitus* professoral, me aproximo da compreensão dos capitais culturais e sociais do agente professor que estão intrinsecamente ligados ao campo de pesquisa: a escola - nesse caso, o CMCG, lócus da presente pesquisa.

Para que haja uma compreensão adequada do *habitus* professoral, necessário se torna ouvir esse personagem/ator, que para este estudo com base em Bourdieu tem o sentido de agente. Goodson (2007, p. 69) afirma que: “[...] o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor [...]”. É preciso escutar o professor em tudo aquilo que queira nos dizer, recolocando-o no centro dos debates relacionados à educação e das problemáticas da investigação.

Dar voz ao professor significa ir à busca de um passado que traga alguns sentidos, tendo a convicção, conforme Bosi (1979, p. 48), de que “[...] esse passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte.”

Nesse sentido, Freitas (2000, p. 32) faz entender que para “[...] aflorar o passado, é preciso puxar o fio da memória [...] fazendo com que o narrador se encontre consigo mesmo.” Souza (2004, p. 180) aponta que: “Lembrar é uma atividade do presente, é muito mais do que reviver o passado, porque rememorar pode significar trazer para o presente fatos já vividos no passado.”

Ao pensar o professor como agente em movimento na construção e reconstrução de sua história de vida, Nóvoa (2007, p. 9) afirma que: “[...] que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo, numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e, muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” Ao trabalhar a trajetória desse professor não se pode esquecer de que “[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.” (NÓVOA, 2007, p. 15).

Em suma, perscrutar os caminhos percorridos pelos agentes desta pesquisa - professores do QCO do Exército Brasileiro, lotados no CMCG - possibilita uma compreensão de como o *habitus* professoral vem sendo constituído e quais implicações para a práxis docente advêm dos deslocamentos pelo território nacional. Urdir essas histórias, puxando fio a fio entrecruzando-os com seus espaços/tempos vividos requer atenção e sensibilidade por se tratar do campo simbólico do agente, seus valores e sentimentos de pertença.

Outro conceito central em Bourdieu - e que deve fazer parte deste trabalho por se tratar de professores - é o de campo. Para Bourdieu (2004), campo se constitui como um microcosmo relativamente autônomo, isto porque é dotado de leis próprias que determinam as relações objetivas entre seus agentes. É uma noção em que o autor procura traduzir sua concepção social. Bourdieu (1980, p. 89) afirma que

[...] um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo.

Compreende-se, diante de tal afirmativa, que o campo se constitui num espaço simbólico de lutas em que dominantes e dominados disputam o seu domínio ou a obtenção de determinadas posições.

Imprescindível se torna a existência de disposição de cada agente em participar desse jogo, estando atento às regras estabelecidas, para que haja equilíbrio dentro desse campo de luta no qual os interesses específicos estarão sempre colocados à mesa, ainda que de forma velada. Ali é onde essas lutas determinam, validam e legitimam as representações, uma vez que ocorrem as relações entre indivíduos, grupos e estruturas sociais.

Todo agente social - que nesse trabalho é o professor militar - deve estar atento às regras que compõem o jogo do campo específico ao qual pertence - Colégio Militar - para que a sua aceitação e permanência sejam validadas.

Daí verifica-se que, nesse jogo, todo agente participante de um espaço social específico busca uma adequação às suas regras. O que motiva essa ação é a existência de uma dinâmica entre campo/*habitus*. É o *habitus* que mantém a produtividade e a manutenção do campo. Obviamente, não se pode buscar uma compreensão do *habitus* professoral de professor militar, sem que se esteja atento às regras que regem o campo educativo específico - CMCG.

Para Bourdieu (2006), o conceito de campo deve ser pensado de forma relacional. Essa dinâmica ocorre apesar de o campo se apresentar como um espaço estruturado. Claro está que em uma sociedade se apresentam tipos variados de campo, como: das artes, da literatura, da religião, da política, entre outros. São espaços diferenciados dotados de uma relativa autonomia e regidos por regras próprias.

Ao se tomar o CMCG como campo social, campo educativo com base em Bourdieu (2006), é possível a compreensão deste como um espaço detentor de autonomia dentro de uma lógica de funcionamento com estruturas já constituídas.

Como se busca uma compreensão da constituição do *habitus* professoral do agente professor militar, torna-se importante compreender em Bourdieu (2004, p. 161) que: “A lei que rege a relação entre as estruturas, o *habitus* e a prática, é a lei marcada pela estrutura das relações constitutivas do campo e que mede as relações diretas entre os agentes e as instâncias formadoras de bens simbólicos.”

Montagner (2007) complementa que é fundamental envolver-se na dialética de um campo de produção simbólica, compreender sua autonomia, e esboçar as relações entre as posições ocupadas, alocadas e deslocadas pelos agentes e pelo grupo.

No início deste tópico estabeleci como objetivo apresentar os conceitos de *habitus/habitus* professoral e campo, em busca de uma compreensão de trajetória social, tendo por base a teoria da ação/teoria da prática do sociólogo Pierre Bourdieu.

Após esse percurso, compreende-se que é impossível desvincular esses conceitos um do outro, uma vez que o *habitus* é produzido, interiorizado e externalizado no percurso da trajetória de um agente, quando este percorre campos diferenciados de socialização tendo como influência diversas matrizes culturais, dentre elas: família, escola, escola de formação, mídia, religião, grupos de pares etc. Entendo ser o *habitus* responsável pela manutenção do campo, pelo reforço de sua organização e funcionamento. O *habitus* alimenta o campo, como também deste se alimenta.

No próximo capítulo, tenho como objetivo apresentar o histórico da origem do SCMB e CMCG, lócus desta pesquisa. Na sequência, apresentam-se os sujeitos da pesquisa e suas trajetórias pessoais e profissionais.

2 DO CASARÃO²⁰ DA AVENIDA AFONSO PENA À AVENIDA PRESIDENTE VARGAS - COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE/MS E PROFESSORES MILITARES

Neste capítulo tenho como objetivo descrever e analisar aspectos históricos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), e, as particularidades do CMCG. Além disso, delinheio os percursos de professores militares pertencentes ao QCO do Exército Brasileiro, agentes focalizados no trabalho e que compõem a estrutura organizacional dos colégios militares.

Figura 1 – O Casarão



Fonte: Arquivo do Cel Francisco, 2007.

2.1 ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)

Os CM são organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (Estb Ens) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial (BRASIL/2002)²¹.

20 Local onde funcionou o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) – 1995 e 1996. Avenida Afonso Pena, – centro, hoje é o Museu da Força Expedicionária Brasileira (FEB).

21 Regulamento dos Colégios Militares, conforme Portaria nº 042 de 6 de fevereiro de 2008, publicada no Boletim do Exército nº 06 de 8 de fevereiro de 2008. (Capítulo I, artigo 2º).

Neste tópico, tenho o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão de como se constituem os colégios militares. Lanço o olhar para a história do SCMB, o qual é composto por 12 (doze) Colégios Militares e a Fundação Osório, localizada no Rio de Janeiro/RJ.

Os anseios pela criação de colégios militares no Brasil tiveram como objetivo despertar nos civis o gosto pelas armas e atender aos filhos daqueles que dariam suas vidas no combate em defesa da nação, estes anseios remonta seu nascedouro ao período imperial.

Nessa luta, dois nomes são relevantes, a saber: o primeiro, Duque de Caxias, Senador do Império, responsável por apresentar o projeto de criação dos colégios militares, em 1853; e o segundo, o Conselheiro Tomás José Coelho de Almeida, ex-Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, responsável pela criação do Imperial Colégio Militar (Decreto Nº 10.202 de 9 de março de 1889), primeiro do Brasil, localizado no Rio de Janeiro/RJ.

Devido a todos esses embates, em 1912 o Brasil já contava com três colégios militares: o do Rio de Janeiro, o de Porto Alegre, criado pelo Decreto nº. 9.397, de 28 de fevereiro de 1912, e o de Barbacena, criado pelo Decreto nº. 9.507, de 3 de abril de 1912, este último extinto em 1925 por questões de ordem política. Seguiram-se os de Fortaleza (1919), Belo Horizonte (1955), Salvador (1957), Curitiba (1958), Recife (1959), Manaus (1971), Brasília (1978), Campo Grande e Juiz de Fora (1993) e Santa Maria (1994).

Por razões econômicas e políticas, os colégios de Porto Alegre e Fortaleza são transformados em escolas preparatórias, voltando às atividades escolares em 1962. Os colégios de Belo Horizonte, Salvador, Curitiba e Recife têm suas atividades interrompidas em 1988, voltando a funcionar em 1993, por influência do General de Exército Zenildo de Lucena, que no mesmo ano propôs a criação dos colégios de Juiz de Fora/MG e de Campo Grande/MS e, em 1994, o de Santa Maria/RS.

Em 1973, os colégios militares passaram a se constituir um sistema devido à criação da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), em 7 de fevereiro de 1973, sob o Decreto nº 71.823. Essa diretoria é um órgão técnico-normativo, subordinado diretamente ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX)²², tendo as seguintes metas a cumprir: dirigir e exercer a ação de comando, a gestão escolar - nível intermediário -, o planejamento, a coordenação, a orientação, a supervisão e a avaliação do processo ensino e

22 Ao longo do tempo, a Inspetoria-Geral do Ensino do Exército recebeu diversas denominações: “Diretoria de Ensino do Exército”; “Diretoria-Geral de Ensino”; “Departamento de Ensino e Pesquisa”; e, com o Decreto nº 6710, de 23 de dezembro de 2008, tornou-se o “Departamento de Educação e Cultura do Exército” (DECEX). Disponível em: <<http://www.dep.ensino.eb.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

aprendizagem nos colégios militares subordinados, nas modalidades de ensino presencial e à distância. Junto à Fundação Osório, cabe cooperar nas atividades educacionais, quando solicitada. Localizada no Rio de Janeiro/RJ, tem como diretor um General de Brigada que ocupa esse cargo num período médio de dois anos.

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é um dos subsistemas²³ de ensino do Exército, tendo sob sua responsabilidade a educação básica, nos níveis fundamental, do 6º ao 9º ano, e médio. Essa abrangência encontra respaldo no capítulo I do Regulamento da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (R-15), que em seu artigo 2º traz o objetivo geral dessa diretoria: I - proporcionar, no âmbito do Exército, ensino preparatório e assistencial nos níveis Fundamental e Médio, na modalidade presencial, por meio dos colégios militares²⁴ (BRASIL, 2006a).

Em 2001, o SCMB teve a implantação do curso na modalidade a distância. Essa coordenação ficou a cargo do Colégio Militar de Manaus (CMM), uma vez que o objetivo principal era oferecer o ensino fundamental (6º ao 9º ano) aos dependentes de militares da região amazônica. Devido à necessidade, em 2004, o ensino à distância foi implementado e passou a ser oferecido, também, aos dependentes de militares em missão no exterior. Atualmente, conta com 397 alunos, sendo 235 no Brasil e 162 no exterior. Hoje, a modalidade a distância atinge elevados patamares de avaliações nacionais e internacionais nessa categoria de ensino.

A implantação da referida modalidade de ensino deve-se a outro objetivo geral da DEPA, presente, também, no capítulo I do Regulamento da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (R-15), em seu artigo 2º, qual seja: II - proporcionar a educação básica aos dependentes de militares que servem nas regiões em situação emergencial e aos que acompanham militares em missão no exterior, por meio do ensino a distância, desenvolvido pelo Colégio Militar designado para esse fim. E ainda, no capítulo II, artigo 3º, como finalidade: II - desenvolver os ensinos fundamental e médio a distância, de acordo com o parágrafo 4º do artigo 32 da LDBEN 9394/96, e atendidas as diretrizes dos escalões superiores (BRASIL, 2006a).

A admissão de meninas como alunas do SCMB só aconteceu em 1989, um século depois da criação do primeiro colégio militar. Estas passam a ser admitidas como alunas,

23 Os colégios militares integram o SCMB, que é um dos subsistemas do sistema de ensino do Exército, conforme previsto na Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999 (Lei de Ensino do Exército). (capítulo I, artigo 2º, parágrafo 1º do Regulamento dos Colégios Militares – R/69).

24 colégios militares.

cumprindo as mesmas atividades curriculares dos meninos. Em 1995, forma-se a turma pioneira de alunas dos colégios militares.

Em 2011, o SCMB conta com: 14.330 alunos, sendo que 46% são meninas e 54% meninos. No que se refere ao número de professores, conta com 1.370 docentes, distribuídos da seguinte forma: 756 civis, na grande maioria concursados e alguns contratados, conforme necessidade de serviço, e 618 militares²⁵.

No âmbito dos colégios militares do Brasil, as relações institucionais e pessoais são regidas pela filosofia do respeito à hierarquia, juntamente com a disciplina, com subordinação à diretoria da DEPA, que tem como responsabilidade zelar pelo cumprimento de todas as diretrizes educacionais e pelos valores emprestados do Exército Brasileiro. Essa diretoria realiza visita de inspeção anualmente em todos os colégios do sistema.

Sendo, portanto, um sistema de ensino, todos os colégios militares têm caráter propedêutico, no sentido de preparar os alunos que desejarem ingressar na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), no Instituto Militar de Engenharia (IME), na Escola Naval (EN), na Academia da Força Aérea Brasileira (AFA) e no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). Além das academias militares, preocupa-se com os vestibulares das instituições de ensino superior civil, tão almejadas pela grande maioria de seus discentes que não desejam ingressar na carreira militar.

Para uma melhor compreensão, apresenta-se um quadro que possibilita visualizar os percentuais de aprovações obtidos por alunos do SCMB em universidades públicas, privadas e academias militares.

Quadro 4 - Dados estatísticos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)

Alunos aprovados em instituições de ensino [público e privado] e militares em relação aos inscritos/ 2010		
PÚBLICO	PRIVADO	MILITAR (ITA/IME)
51,8 %	68,4 %	30,7 %
Alunos aprovados no concurso da EsPCEEx (Escola Preparatória de Cadetes do Exército) em relação aos inscritos		
2009 = 23%		2010 = 19%

Fonte: Dados da palestra do General SANTOS, diretor da DEPA (Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial).

Organização: Silva, 2011.

25 Fonte: palestra do General Santos, diretor da DEPA, por ocasião de sua visita de inspeção ao CMCG no mês de maio de 2011. Esses dados são de abril de 2011.

Além desses percentuais que correspondem a um número significativo de alunos do sistema, há aqueles que têm se destacado nos vestibulares das universidades públicas e privadas no Brasil e até mesmo no exterior.

Trago para esse trabalho os destaques do CMCG, apresentando-os no quadro abaixo. Os demais alunos destaques do sistema constarão em um quadro anexo a este trabalho.

Quadro 5 - Destaques do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) – Aprovações em estabelecimentos de ensino público e privado - Ano: 2010

CM	Estabelecimento de ensino	Colocação	Curso
CMCG	USP	1º	Engenharia Mecatrônica
		1º	Engenharia Bioquímica
	UNICAMP	1º	Química
	UCDB	1º	Direito

Fonte: Relatórios dos Colégios Militares de 2010.
Organização: Silva, 2011.

Outro aspecto relevante desse sistema de ensino é o caráter assistencial, por receber filhos de militares das mais diversas regiões de nosso país, com destaque para as áreas de fronteiras internacionais e os órfãos de pais militares, além daqueles oriundos de outros países onde seus pais possam ter prestado serviço.

Esse aspecto assistencial constituiu-se num dos objetivos mais fortes quando da criação dos colégios militares, por abrigar órfãos da Guerra do Paraguai. Esse direito à vaga, sem que sejam submetidos a concurso público, possui amparo legal estabelecido pela DEPA, à qual todos os colégios militares estão subordinados.

Diferentemente dos filhos de militares inseridos nesse contexto de direito legal de vaga, os filhos de civis, para entrarem no sistema precisam prestar um concurso público que se constitui de uma prova escrita de Língua Portuguesa e Matemática. As vagas são abertas para o 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, conforme existência de vaga em cada um dos colégios no final de cada ano letivo.

O ensino no âmbito do SCMB, segundo o R/69, é ministrado em consonância com a legislação federal da educação nacional, obedecendo às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, naquilo que lhes for cabível, em especial às normas e diretrizes do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

Esses colégios têm apresentado excelentes resultados em suas avaliações e competições locais, estaduais, nacionais e até internacionais das quais têm participado. Para o SCMB, esses índices de aprovação têm sido considerados satisfatórios.

Ainda destacando os resultados obtidos pelos colégios do SCMB, apresento um quadro dos resultados da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas²⁶ (OBMEP).

Os resultados anteriores dos colégios militares nessa categoria de olimpíada têm sido motivadores para que a cada ano mais alunos se inscrevam para a prova. O ensino na área de exatas, principalmente o de Matemática, é bastante incentivado pelos professores do sistema objetivando prepará-los para esta olimpíada.

Quadro 6 - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)/2010

COLÉGIO MILITAR	TOTAL DE MEDALHAS				
	OURO	PRATA	BRONZE	MENÇÃO HONROSA	TOTAL
CMRJ	34	19	14	11	78
CMB	32	24	23	67	146
CMF	19	12	10	06	47
CMC	15	09	07	15	46
CMPA	15	07	04	10	36
CMBH	14	09	04	07	34
CMCG	11	14	09	16	50
CMS	10	11	07	11	39
CMR	09	15	11	12	47
CMJF	06	06	05	11	28
CMM	02	07	06	11	26
CMSM	01	05	04	20	30
SCMB	168	138	104	197	607
TODAS AS UF	502	900	1802	30039	33243
% CM/UF	33,47	15,33	5,77	0,66	1,83

Fontes: <<http://www.obmep.org.br/premiados.html>>, <<http://www.exercito.gov.br/web/midia-imprensa/noticiario-do-exercito?>>.

Organização: Silva, 2011.

26 Desde o início da OBMEP, em sua sétima edição, mudam os nomes dos vencedores das medalhas de ouro, mas entre os melhores cérebros matemáticos da rede pública nacional sempre estão alunos de colégios militares. Na última edição da Olimpíada (2010), cujo resultado foi anunciado no fim de junho, estabelecimentos militares de ensino conquistaram 185 (37%) das 500 medalhas de ouro, recebidas das mãos da presidenta Dilma Rousseff, no Theatro Municipal do Rio. Dos 10 primeiros colocados nos três níveis da OBMEP, 20 são de instituições militares, incluindo dois alunos da Escola Naval, no nível 3 (médio). Nas Olimpíadas de 2009 e 2008, o desempenho foi ainda melhor. Em 2009, 41% dos 300 ouros foram recebidos por colégios militares. No ano anterior, 39,3%. O aluno André Macieira Braga Costa, do 2º ano do ensino médio do Colégio Militar de Belo Horizonte, conquistou a medalha de prata na 52ª Olimpíada Internacional de Matemática (OIM), em Amsterdã, na Holanda, encerrada no dia 24 de julho de 2011. Para disputar uma medalha na OIM, o Aluno André teve de conquistar a medalha de ouro na sua categoria na Olimpíada Brasileira de Matemática e se classificar entre os seis melhores concorrentes. Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/web/midia-imprensa/noticiario-do-exercito>>. Acesso em: 26 set. 2011.

Para o Exército Brasileiro, os colégios militares são motivo de orgulho, uma vez que estes possuem um ensino pautado nas tradições verde-oliva imbuídos de um espírito de camaradagem²⁷. Sobre os resultados alcançados por esses colégios, apresentam-se dois outros quadros: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB).

Quadro 7 – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)/2010

CM	Média total	Nacional	Classificação Estado		Class. Município		Classificação no SCMB
			Geral	Pública	Geral	Pública	
CMCG	700,99	49°	3°	1°	3°	1°	2°
CMS	668,05	50°	18°	3°	Dados não obtidos		
CMJF	695,87	69°	20°	3°			
CMBH	715,8	21°	6°	2°			
CMRJ	685,93	139°	46°	6°			
CMB	637,26	245°	15°	1°			
CMC	667,36	324°	9°	3°			
CMPA	693,69	82°	1°	1°			
CMM	641,54	837°	4°	1°			
CMR	677,42	214°	7°	3°			
CMF	665,41	348°	10°	1°			
CMSM	639,45	898°	53°	6°			

Fontes: < <http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola/>>. < <http://www.exercito.gov.br/web/midia-impressa/noticiario-do-exercito>>.

Organização: Silva, 2011

Sabe-se que o IDEB é um indicador educacional que relaciona de forma positiva duas informações, quais sejam: rendimento escolar e desempenho por meio de exames padronizados, como a Prova Brasil e o SAEB. Nessas avaliações, a maioria dos colégios militares tem alcançado índices favoráveis conforme meta estabelecida pelo governo, segundo o quadro abaixo:

Quadro 8 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)/2009

COLÉGIO MILITAR	IDEB	CLASSIFICAÇÃO		
		MUNICÍPIO	ESTADO	NACIONAL
CMSM	7.3	1°	1°	4°
CMCG	7.1	1°	1°	5°
CMS	7.1	1°	1°	6°
CMF	6.9	1°	1°	7°
CMC	6.9	1°	1°	8°
CMR	6.6	3°	4°	17°
CMRJ	6.4	4°	6°	30°
CMPA	6.2	1°	3°	51°

27 As tradições verde-oliva tratam-se das tradições do Exército Brasileiro (hierarquia e disciplina), e têm a sua farda na cor verde-oliva. O espírito de camaradagem refere-se a lealdade, companheirismo, parceria. O que na linguagem militar é “espírito de corpo”.

CMM	6.0	1º	2º	79º
CMBH	-	Informações para cálculo do IDEB não disponíveis		
CMB	-	Informações para cálculo do IDEB não disponíveis		
CMJF	-	Informações para cálculo do IDEB não disponíveis		

Fonte: MEC/INEP <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>.

Organização: Silva, 2011.

Após esse breve percurso relacionado à origem dos colégios militares no território nacional, busca-se agora fazer algumas aproximações das singularidades do CMCG, quais sejam: seu histórico de surgimento, sua proposta pedagógica, quantitativos de discentes e docentes, sua organização e subordinação. Apresentam-se alguns elementos da cultura escolar presentes na referida instituição militar de ensino, por se considerar necessária à compreensão de como se constitui o *habitus* professoral dos sujeitos da pesquisa: o professor militar (QCO).

2.2 SINGULARIDADES DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE (CMCG)



Figura II – Pavilhão de Comando – Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)

Fonte: Arquivo do Cel Francisco, 2005.

Neste tópico, focalizo as singularidades do CMCG: sua história, seu cotidiano, sua organização e sua proposta pedagógica. Transita-se por esse espaço educativo para compreender como as disposições são geradas e influenciam na constituição do *habitus* professoral dos agentes da pesquisa.

Silva (2005, p. 161), ao discutir *habitus* professoral, afirma que “[...] essa estética [modos de ser e agir do professor] é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o agente desenvolve sua carreira docente.”

Tendo por base o pensamento da autora, compreende-se que apesar do presente objeto de estudo não se pautar na cultura escolar do CMCG, é imprescindível transitar pelas práticas, pelos rituais do cotidiano da instituição de ensino militar, para melhor compreender a constituição do *habitus* professoral dos sujeitos da pesquisa – professor militar –, visto que sua prática docente não se encontra desvinculada dessa cultura que se desenha no dia a dia escolar.

No entanto, primeiramente cabe respondermos a uma questão fundamental: o que vem a ser cultura escolar? Para Forquin (1992, p. 33-34), a cultura escolar é

[...] como uma cultura segunda com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de compensações.

Para o autor, a cultura escolar é composta por todo esse conjunto de saberes, de conhecimentos, que uma vez organizados passam a ser a base de ação tanto do professor, quanto do aluno. É aí que se encontram as características próprias de cada instituição de ensino evidenciadas na sua forma própria de linguagem, nos rituais, nos regulamentos e no que Forquin (1993, p. 167) chama de “[...] seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.”

Há 13 anos integro a “Família Garança” - assim denominados os integrantes dos colégios militares, tanto alunos quanto civis e militares, que trabalham na instituição.

Para muitos, o colégio militar parece ser um ambiente em que os alunos permanentemente estão em “forma,” “marchando” e sem direito a falar, discutir seus pontos de vista etc. No entanto, ao circular por esse espaço educativo, percebe-se que é um ambiente dinâmico e que no seu cotidiano os discentes são motivados a estabelecer objetivos mais ousados relacionados à vida acadêmica e profissional.

Para uma melhor compreensão desse ambiente, faz-se um recuo no tempo. É nele que se encontra inscrita a história desse espaço educativo. Há exatamente 16 anos, o CMCG deu

início às suas atividades, com uma aula inaugural no antigo “Casarão”, localizado na Avenida Afonso Pena, área central de Campo Grande, no dia 4 de fevereiro de 1995.

Sua criação, de acordo com o Plano Qualidade da Gestão de Mato Grosso do Sul (PQG-MS) de 2006, data de 29 de junho de 1993, conforme Portaria Ministerial nº 324, decorrente de convênio entre o Estado do Mato Grosso do Sul, a Prefeitura Municipal de Campo Grande, o Ministério da Educação e o Exército, sendo este subordinado à DEPA e vinculado administrativamente à 9ª Região Militar (9ª RM).

Exatamente no dia 24 de janeiro de 1997, com a presença do Ministro do Exército, General de Exército Zenildo de Lucena, responsável pela criação do Colégio Militar, juntamente com Paulo Renato de Souza, então Ministro da Educação, ocorreu a cerimônia de inauguração, organizada pelo Comando Militar do Oeste (CMO), das atuais instalações do CMCG, situado na Avenida Presidente Vargas, 2.800, no Bairro Santa Carmélia, em Campo Grande-MS.

O espaço amplo comporta uma média 30 salas de aula, equipadas com lousa interativa, internet, *datashow* e carteiras modernas, que se destinam a uma média de 35 alunos. Conta-se ainda com: salas adaptadas para aulas de Inglês e Espanhol e cinco laboratórios, sendo: 1 de Química, 1 de Física, 3 de Biologia e 1 de Informática, além de: 1 auditório com 300 lugares, 1 ginásio coberto com quadra poliesportiva, 5 quadras sem cobertura, 3 campos de futebol, pistas de atletismo e esgrima, 2 piscinas, 1 reserva ecológica remanescente do cerrado, conservada e utilizada para estudos tanto dos profissionais quanto dos seus alunos em laboratórios de Química, Física e Biologia.

Além desses espaços destinados aos alunos, há vários outros destinados à administração, aos professores e outros órgãos de apoio, sem contar os pátios amplos, espaçosos, destinados a treinamentos e cerimônias cívico-militares. O ambiente do Colégio Militar é arborizado, com gramados bastante conservados - uma prática das Organizações Militares (OM).

O CMCG constitui-se num campo educativo e como tal é permeado por conflitos como qualquer outro espaço que tenha como objeto o ensino. Entretanto, o aspecto relacional entre os seus integrantes, alunos, ex-alunos e familiares é bastante valorizado em sua cultura. Constantemente encontram-se ex-alunos passeando pelo colégio, à procura de seus ex-professores, monitores e colegas que ainda continuam nesse espaço educativo. Algo marcante

entre os alunos e integrantes dos colégios militares é que eles conseguem forjar amizades que sobrevivem ao longo do tempo, transformando este ou outras OM no seu ponto de reencontro.

Embora ocorra como uma prática simbólica, uma vez que esta não é instituída, a religiosidade, também permeia o ambiente do Colégio Militar. Esta se faz presente por meio das celebrações ecumênicas em suas cerimônias cívico-militares, quais sejam: aniversário do colégio, formaturas do 3º ano do ensino médio e 9º ano do ensino fundamental e por ocasião da festa das debutantes etc.

Obviamente, o desejo e o envolvimento em todas as atividades circunscritas ao ambiente do Colégio Militar não é interiorizado, assimilado por todos os seus integrantes. Sabe-se que este é um sentimento, uma postura assumida em qualquer campo social, mas em se tratando de CMCG, o percentual de aceitação e integração à sua cultura escolar é significativo.

É uma instituição de ensino que oferece os ensinos fundamental e médio, tendo hoje 1.141 alunos (541 meninas e 600 meninos) sendo: amparados/Forças Armadas e Forças Auxiliares (884) - vindos das mais diversas regiões do território nacional - e concursados/civis (257) – oriundos de concurso público realizado no 6º. ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. Os alunos estão distribuídos por origem, assim sendo: Exército, Aeronáutica, Marinha, Civis (por concurso público no 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio), Polícia Militar e Bombeiros (COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE, 2006a).

Possui, também, uma importante estação meteorológica para a capital, Campo Grande/MS, a qual faz parte do Clube de Meteorologia, que tem como professor-orientador um militar e um professor-meteorologista colaborador da universidade Anhanguera-Uniderp. É composta por 20 alunos voluntários do CMCG dos ensinos fundamental e médio.

Essa estação meteorológica tem como objetivo compreender os fenômenos meteorológicos através da coleta, estudo e divulgação dos dados obtidos ao longo do ano. Tanto alunos do CMCG, quanto de outras escolas públicas e privadas participam de aulas práticas nessa plataforma e no laboratório de meteorologia, onde funciona o clube. O objetivo é conhecer o funcionamento da plataforma de coleta de dados e sua importância no sistema meteorológico do Estado. Essa estação é uma das quatro existentes na capital campo-grandense.

Figura 3 – Plataforma de coleta de dados



Fonte: <<http://sites.google.com/site/jornalaranews/edicao-004>>.

Possui, ainda, uma biblioteca com 14 cabines de estudo individualizadas. Esta é climatizada, incluindo uma média de 22.000 títulos em seu acervo, além de diversas assinaturas de periódicos, tais como: Correio do Estado, Folha de São Paulo, Veja, Istoé, Época, *National Geographic*, Galileu, Filosofando, Nova Escola, Almanques e outros. É composta por uma equipe de profissionais especializados e treinados para atender aos seus usuários que não são apenas alunos e servidores do CMCG, mas também, alunos e profissionais de escolas públicas próximas ao mesmo.

As turmas de alunos do CMCG são organizadas de uma forma diferenciada das demais escolas. Apresentam-se numa sequência de números, conforme o ano a que pertencem.

Quadro 9 - Denominação das turmas por ano

ANOS	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS	ENSINO MÉDIO
6º	601, 602 e 603	1º	101, 102, 103, 104 e 105
7º	701, 702, 703 e 704	2º	201, 202, 203, 204 e 205
8º	801, 802, 803, 804 e 805	3º	301, 302, 303, 304 e 305
9º	901, 902, 903, 904 e 905		

Fonte: Relação de turmas do CMCG.

Organização: Silva, 2011.

Cada turma possui em média dois sargentos do Exército Brasileiro, denominados de “monitores”, os quais acompanham e controlam as atividades dos alunos como: horários, falta às aulas, apresentação do uniforme, entrega de comunicados aos pais, deslocamento dos

alunos para as diversas atividades educacionais dentro e fora do colégio, apoio direto ao professor quando este solicitar. Grande parte desses monitores são pedagogos ou formados em outras áreas como: Letras, Matemática etc. Esses monitores são subordinados a um comandante de companhia que normalmente é um tenente, um capitão ou um major.

O CMCG possui três companhias de alunos (1^a, 2^a e 3^a), sendo duas do ensino fundamental e uma do ensino médio: 3^a Cia , 6^o e 7^o ano; 2^a Cia , 8^o e 9^o ano; e 1^a Cia , 1^o , 2^o e 3^o ano do ensino médio. As atividades do cotidiano dessas companhias são intensas, por assumirem diferenciadas funções relacionadas ao dia a dia dos alunos e professores.

Com o objetivo de melhor informar e integrar os alunos, a 3^a Companhia criou o jornal “Arara News”. Os responsáveis são o comandante da companhia e os sargentos monitores. Os alunos participam ativamente de sua montagem. Sua publicação é mensal, de forma *online*, no seguinte endereço: <http://sites.google.com/site/jornalararanews/edicao-004>.

Essas companhias são subordinadas ao Corpo de Alunos (CA), que tem como comandante um tenente coronel. O (CA) é um setor do colégio responsável por toda documentação relacionada aos alunos, controle de frequência, parte disciplinar, contato com os pais, atividades relacionadas à parte cívica, entre outras. Esse setor, embora interaja com todos os setores responsáveis pelo ensino, é subordinado diretamente ao subcomandante e comandante do CMCG – diretor e sub-diretor de ensino.

O (CA) é o responsável, também, pelas instruções militares, pelas atividades cívico-militares do colégio nas quais são transmitidos os valores e as tradições do Exército Brasileiro aos alunos pertencentes ao CMCG. Essas orientações ocorrem nas formaturas diárias²⁸ e nas formaturas semanais²⁹. Todos os alunos do colégio participam - servidores civis e militares, familiares, convidados especiais assistem à solenidade - essas instruções ocorrem, também, nas aulas de instrução militar, horário específico de aula uma vez por semana.

28 Antes do primeiro horário de aula é o momento em que os alunos são colocados em fila no pátio próximo às salas de aula para retiradas de faltas, verificação do uniforme, avisos, corte do cabelo - principalmente os meninos - pois conforme o regulamento do colégio existe um tamanho padrão de cabelo etc.

29 No pátio principal do colégio/na entrada, todas as sextas-feiras, no primeiro horário da manhã, ocorre uma solenidade que envolve alunos, professores civis e militares e outros profissionais do colégio civis e militares, também denominada de formatura. Os pais dos alunos são convidados a participar e estes correspondem sempre aos convites. Hasteiam-se as bandeiras nacional, estadual e municipal, como também a bandeira representando a presença do comandante diretor de ensino do Colégio Militar - coronel - e quando da presença de um general, a bandeira que o representa substitui a do comandante, princípio da hierarquia militar. Cantam-se o Hino Nacional e o Hino do Colégio. Esse é o momento em que homenagens são feitas àqueles que possuem algum destaque, seja em competição dentro ou fora da instituição, aniversário do colégio, dia do professor e outros. O comandante dirige uma palavra aos alunos e estes desfilam em frente ao palanque ao toque da banda de música do colégio, que é composta pelos próprios alunos da instituição. Esta é uma atividade cívico-militar.

Pautando-nos nas concepções de Forquin (1993) e Viñao Frago (2000), percebe-se que no interior do CMCG existem algumas práticas que o diferenciam das demais instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, o que constitui sua própria cultura. É importante destacar que disciplina e hierarquia são os dois pilares desse espaço educativo.

Daí compreende-se o que Viñao Frago (2001, p. 33) afirma: “Não há escolas, colégios, institutos de ensino secundário, universidades ou faculdades exatamente iguais, o que podem estabelecer são semelhanças entre elas.”³⁰ Primeiramente por ser um colégio “militar”, a valorização dos símbolos nacionais é bastante evidenciada. Para tanto, as bandeiras nacional, estadual e municipal são diariamente hasteadas. O Hino Nacional e o Hino do Colégio Militar - cada colégio militar possui seu próprio hino - são cantados em todas as solenidades semanais e especiais, como também em determinadas ocasiões o Hino da Bandeira, do Exército etc.

A questão do amor e respeito à Pátria, aos símbolos nacionais e aos cidadãos que a compõem é constantemente lembrado. Isto vai ao encontro dos valores e tradições defendidos pelo Exército Brasileiro, incluindo a lealdade, o companheirismo, a camaradagem e o espírito de corpo. É o que Julia (2001, p. 14) denomina de “inculcação de comportamentos e *habitus*”.

Viñao Frago (2000) entende a cultura escolar como sendo as manifestações diversas das práticas presentes no interior da escola no seu dia a dia. Essas manifestações transitam entre normas, regulamentos e teorias, vão dos alunos aos professores. É o modo de se pensar e fazer esse cotidiano. Esse autor concebe a cultura escolar como:

[...] um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, diretrizes, rituais, inércia *habitus* e práticas – maneiras de fazer e pensar, atitudes e comportamentos – sedimentado ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não postas em questão e que proporcionam estratégias para integrar essas instituições, para interagir e realizar, especialmente na sala de aula, as tarefas diárias que se espera de cada um. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 02)³¹.

Um ponto relevante dessas formaturas às sextas-feiras acontece no início do mês de março de cada ano letivo – a entrega da boina. É um marco para os novos alunos, civis concursados e filhos de militares transferidos, recém-chegados e integrados à “Família Garança” – CMCG. Essa solenidade é prestigiada pelas famílias e nela os alunos recebem um

30 “[...] No hay escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas.[...]” (VIÑAO FRAGO, 2001, p.. 33).

31 “[...] un conjunto de teorias, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos e prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo em forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse em dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan.” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 02).

símbolo que se constituirá parte do seu uniforme diário durante o tempo em que permanecer como aluno do Colégio Militar. O uniforme e a boina na cor vermelha constituem os símbolos de pertencimento desse aluno ao SCMB. Conforme Portaria nº 458, publicada no Boletim do Exército nº 27 em 4 de julho de 2008, não deverá haver aluno(a) presente em sala de aula com uniforme diferente do previsto. Pode-se afirmar que a boina é viva e plena de significado, produzindo assim, um sentimento de orgulho e pertença, tanto para o aluno quanto para seus familiares e amigos.

É importante observar que, assim como o aluno do Colégio Militar possui seu uniforme obrigatório, que é o seu símbolo de pertencimento a esse grupo, a esse espaço educativo, o professor militar, também, possui uma farda e um jaleco branco - que o distingue como professor - sendo obrigatório o seu uso no dia a dia escolar. A farda e o jaleco branco são símbolos de pertença ao Exército Brasileiro e ao seu quadro de magistério (QCO).

Outro aspecto, diga-se, de “destaque” na cultura do CMCG, é a meritocracia. Observe-se o que consta no capítulo II do Regimento Interno dos Colégios Militares quando trata da hierarquia, das promoções e do grupamento escolar.

Art. 95. A graduação do aluno nos diversos graus da hierarquia escolar constitui recompensa pela aplicação aos estudos e pelo exemplar comportamento escolar, tornando-se estímulo à formação integral do aluno e à escolha pela carreira militar.

parágrafo 1º Os graus da hierarquia escolar definem-se entre o posto de coronel-aluno e a graduação de cabo-aluno, de acordo com o prescrito no Anexo A – Organização do Batalhão/Grupamento Escolar. (BRASIL, 2003b).

Um dentre vários outros momentos dessa instituição de ensino em que se valoriza o mérito está na organização do seu grupamento de alunos, que é denominado de Batalhão Escolar. Assim como nas OM, existem os batalhões e estes possuem comandantes por ordem de hierarquia. O campo educativo – Colégio Militar – também se constitui num espaço de hierarquia de comando entre os alunos. Existe o Estado Maior do Batalhão Escolar, que é constituído pelos alunos que apresentam os melhores resultados - nota e comportamento - no ano letivo anterior. O(a) aluno(a) melhor colocado(a) no 2º ano do ensino médio será o(a) coronel aluno(a) comandante do Batalhão Escolar do ano letivo seguinte. E assim acontece sucessivamente aos outros postos que compõem a hierarquia militar.

Esse(a) coronel aluno(a) tem sobre si a responsabilidade de apresentar o Batalhão Escolar pronto – ao comandante ou a um general presente - nas formaturas semanais, nas solenidades cívico-militares, e passa a se constituir num exemplo para toda a comunidade escolar. Tanto o coronel aluno quanto os outros alunos componentes do Estado Maior

possuem várias responsabilidades no âmbito do CMCG.

Além dessa graduação concedida a esses alunos, existem outras que fazem parte do que se denomina de “aluno destaque”, quais sejam: alamar; elogios escritos; assinatura de livro de honra; diploma por assiduidade; prêmios e medalhas etc, que constam no capítulo II do Regimento Interno dos Colégios Militares – artigos 103 a 105. A disciplina e o cumprimento dos deveres fazem parte do cotidiano desses alunos.

Bourdieu (2007, p. 107) afirma que “[...] a posição social e o poder específico atribuídos aos agentes em um campo particular dependem, antes de mais nada, do capital específico que eles podem mobilizar, seja qual for sua riqueza em outra espécie de capital – pode exercer, todavia, um efeito de contaminação.”

Segundo Bourdieu (2007, p. 164), “[...] pelo fato de que condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes [...]”, as práticas produzidas pelos diferentes *habitus* apresentam-se como configurações sistemáticas, passando a funcionar como estilo de vida. Esses destaques fazem com que esses alunos se apliquem mais, tanto em relação aos aspectos culturais, quanto aos relacionais e disciplinares. Bourdieu (2007), em sua obra “A Distinção”, põe em evidência que a lógica inerente aos gostos, às preferências culturais, é aquela submetida à lógica interna de cada campo.

Outro aspecto relacionado à meritocracia do CMCG é a existência da Legião de Honra³². Todos os legionários usam em seu uniforme um distintivo.

A Legião de Honra do SCMB foi instituída pela DEPA, em 1994, tendo como finalidade incentivar os alunos ao cultivo e à prática de princípios de lealdade e honestidade; iniciativa e nobreza de atitude; disciplina e camaradagem; estudo e amor à cultura, segundo os valores, os costumes e as tradições do Exército Brasileiro³³.

A admissão dos novos legionários parte dos seguintes pré-requisitos: estar classificado no comportamento “excepcional”; ter obtido nota final (NF) igual ou superior a 5,0 (cinco)

32 A Legião de Honra dos colégios militares foi inspirada, como suas demais congêneres no mundo, na Legião de Honra Francesa, criada pelo Primeiro-Cônsul General Napoleão Bonaparte, em 1802, com a finalidade de recompensar o cidadão que se distinguisse por feitos militares na defesa da liberdade ou por outros méritos civis/militares, qualquer que fosse a origem do cidadão. A Legião de Honra Francesa tornou-se, assim, a primeira ordem moderna que visava distinguir serviços meritórios prestados à sociedade, independentemente da condição social do agraciado. O Chefe do Estado personificando a Nação podia conferir a qualquer cidadão merecedor. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php?>>. Acesso em: 27 set. 2011.

33 (Anexo D – Fls. 01-08 do Regimento Interno dos Colégios Militares - Normas para funcionamento da Legião de Honra). Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/pag_legislacao.htm>. Acesso em: 03 out. 2011.

em todas as disciplinas; e estar cursando o Colégio Militar desde o início do ano letivo considerado.

A indicação ocorre no final do mês de novembro de cada ano letivo pelos comandantes das companhias e finalmente pelo (CA), possuidores de todos os dados relacionados aos pré-requisitos. Após esse processo, uma assembleia é realizada, na qual os próprios legionários escolhem os seus novos membros.

A solenidade de admissão dos novos legionários é realizada na primeira formatura geral do Batalhão Escolar, com todos os alunos do CMCG, após a Assembleia Geral. Solenemente e perante o estandarte do CMCG, o novo legionário presta seu compromisso, juramento, traduzido no Código de Honra: “Ao ingressar na legião, prometo cumprir o lema: **L**ealdade e honestidade; **I**niciativa e nobreza de atitude; **D**isciplina e camaradagem; **E**studo e amor à cultura; e, **R**espeito às normas do colégio.” Percebe-se que as letras iniciais desse código formam a palavra “líder”. O legionário, tanto quanto o coronel aluno, deve apresentar uma postura de liderança, o que no Exército é explicitado como “exemplo a ser seguido”.

A Legião de Honra tem diretoria própria, sendo coordenada por um oficial superior indicado pelo coronel-comandante do colégio (diretor de ensino). Um aspecto relevante desse grupo é a prática assistencial. Sempre realizam campanhas no âmbito do colégio visando ao auxílio às instituições sociais carentes. São os membros da Legião que procedem à entrega dos donativos arrecadados.

O CMCG, como todos os outros colégios militares existentes no território nacional, recebe alunos advindos de vários estados do Brasil, até mesmo do exterior. No entanto, apresenta algumas singularidades: é localizado numa capital em pleno desenvolvimento, num estado que faz fronteira com dois países sul-americanos, a saber: Bolívia e Paraguai, portanto recebe tanto alunos, quanto profissionais militares e civis das mais diversas regiões do país e de vizinhos latino-americanos - e em especial os filhos de militares que residiram em áreas fronteiriças. O CMCG originou-se num momento em que o Exército Brasileiro desejava ampliar o número de suas instituições de ensino, com o objetivo de atender aos filhos de militares que serviam nas áreas de fronteira, por meio de um ensino de qualidade.

Ao tratar da qualidade no ensino do SCMB, a DEPA tem o seguinte entendimento:

[...] o gerenciamento da qualidade no ensino fundamenta-se em objetivos educacionais claros e bem definidos, currículos e planos de área de estudos e de disciplinas que atendem às particularidades de cada CM, preparação e estímulo dos corpos docente e discente e, conseqüentemente, o acompanhamento das atividades e

suportes técnico-pedagógico e administrativo que facilitem o desenvolvimento da ação educacional. (BRASIL, 2011a, p. 5)³⁴.

Para que se atinja essa qualidade no ensino, a DEPA entende que é imprescindível a obtenção de determinados padrões que caracterizam o processo educacional. Assim sendo, aponta que alguns princípios devem ser observados por todos os colégios militares, quais sejam:

1) **comprometimento das lideranças** – não há objetivo educacional que possa ser alcançado sem o comprometimento das lideranças. Este princípio é explicitado, dentre inúmeras ações, pela fixação de diretrizes, pelo reforço dos valores institucionais, pela preocupação com o desenvolvimento dos agentes de ensino e pelo envolvimento pessoal do líder em atividades como planejamento e análise crítica do desempenho institucional;

2) **valorização das pessoas** – as diferentes experiências das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem deverão ser consideradas, visando ao permanente desenvolvimento e aperfeiçoamento. Assim, o êxito dependerá das habilidades e da motivação dos agentes de ensino. Por isso, a necessidade de investir continuamente nos recursos humanos por intermédio de educação, treinamento e oportunidades de exercitar a iniciativa e a criatividade;

3) **responsabilidade social** – é a harmonização entre os objetivos da Instituição e o ambiente social no qual está inserida e é formalmente explicitada nas diversas diretrizes;

4) **visão prospectiva** – caracterizada no Plano Básico de Ensino e alcançada pela concretização das metas e objetivos estabelecidos, os quais exigem permanente e contínua avaliação da execução, de forma a ajustar os planejamentos às contingências impostas pelos ambientes externo e interno;

5) **melhoria contínua** – este princípio, por si só, constitui a essência do processo educacional, de forma a introduzir práticas de avaliação, incentivar a formação de equipes de trabalho, estimular o atendimento às necessidades das partes interessadas, buscar referências externas, estimular a criatividade e inovação para introdução de melhorias e, finalmente, acompanhar a evolução tecnológica para obtenção de ganhos de qualidade e produtividade; e

6) **comunidade escolar** – os CM deverão enviar esforços para incluir, paulatinamente, a maior parte possível da comunidade escolar (corpos docente e discente, responsáveis pelos alunos, comando e administração dos CM) na tomada de decisões pedagógicas, reconhecendo que o cumprimento da missão de ensinar exige a participação concreta no processo ensino e aprendizagem. (NPGE/2011a - FLS. 05 e 06) e (BRASIL, 2011b, p. 7-8)³⁵.

Segundo o Regulamento dos Colégios Militares (R/69), o CMCG é um estabelecimento de ensino público ligado ao Exército Brasileiro e, portanto, subordinado à DEPA, a qual exerce a função de comando da gestão escolar, incluindo o planejamento, a coordenação, o controle, a supervisão e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O referido colégio pauta-se nos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade, camaradagem, englobados pelos valores, costumes e tradições do Exército

34 Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE/2011).

35 Plano Geral de Ensino (PGE/2011) do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).

Brasileiro (BRASIL, 2002).

Ainda, segundo o R/69, a ação educacional desenvolvida nessas instituições de ensino tem como base os valores e as tradições do Exército Brasileiro, cuja proposta pedagógica apresenta-se da seguinte forma:

- I - permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro como cidadão, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venha a atuar;
- II - propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuada do conhecimento;
- III - desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, preparando-o a refletir e a compreender e não apenas para memorizar, uma vez que o discente deverá aprender para a vida e não mais, apenas, para fazer provas;
- IV - capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos, articulando o saber do discente ao saber acadêmico, fundamentais ao prosseguimento dos estudos, em detrimento de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;
- V - estimular o aluno ao hábito saudável da atividade física, buscando o desenvolvimento corporal e o preparo físico, incentivando-o à prática constante do esporte; e
- VI - despertar a vocação para a carreira militar. (BRASIL, 2002).

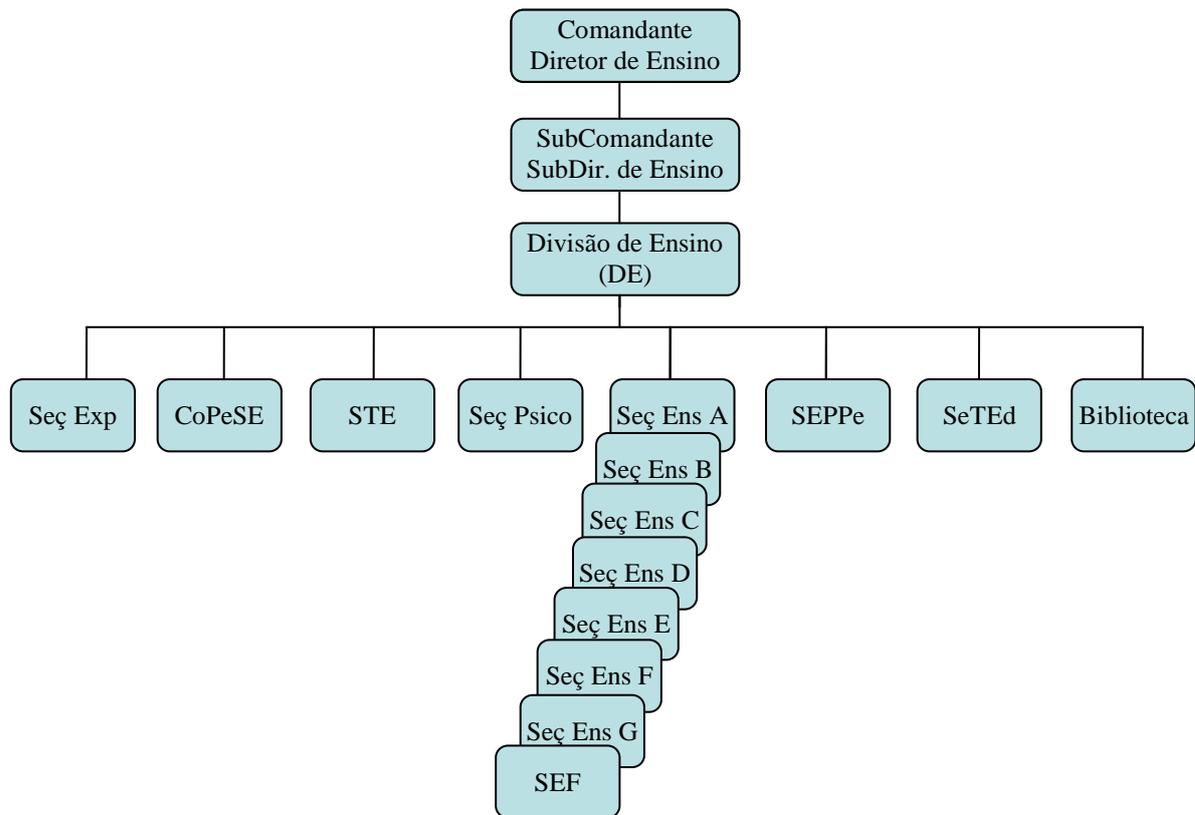
Assim como outros colégios militares pertencentes ao SCMB, o CMCG possui como gestor um coronel comandante, denominado de “diretor de ensino”, que tem como responsabilidade, segundo o R/69, exercer as atribuições conferidas pela legislação vigente aos comandantes de unidades militares, no que for aplicável, e as indicadas no Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126).

Esse gestor possui alguns auxiliares diretos, exercendo funções específicas, conforme o R/69, quais sejam:

1. O subcomandante (coronel) - responsável por substituir o comandante (diretor de ensino) nos seus impedimentos legais e exercer as atribuições inerentes a este, que lhe forem delegadas, como também supervisionar as atividades administrativas e disciplinares;
2. O subdiretor de ensino e chefe da Divisão de Ensino (DE) sendo este, também, tenente coronel ou coronel, responsável por substituir, quando for o caso, o diretor de ensino no exercício de suas atribuições, bem como assistir o diretor de ensino nas atividades de planejamento, programação, coordenação, execução, controle e avaliação do ensino e da aprendizagem.

O PGE/CMCG – 2011 apresenta a organização pedagógica do CMCG da seguinte forma:

Figura 4 – Organização Pedagógica do CMCG



Fonte: PGE/CMCG - 2011 e Revista do CMCG - Ano: 2010
Organização: Silva, 2011

Importante é destacar que todos esses órgãos, extinguindo apenas a SEPPe, possuem suas atribuições bem definidas no R/69. A proposta é que cada órgão desenvolva suas atividades em parceria com o (CA) e a Divisão Administrativa, tendo a Seção de Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (CoPeSE) como intermediária, uma vez que esta é subordinada à Divisão de Ensino (DE).

A Seção de Supervisão Escolar (S Spvs Es) tem como função básica assessorar o chefe da DE, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, tendo como competência: coordenar e supervisionar as atividades de ensino e aprendizagem, com o apoio dos demais setores da DE, bem como orientar e coordenar o trabalho dos docentes, promover e incentivar a atualização pedagógica e o aperfeiçoamento sistemático dos docentes e coordenar a elaboração do Plano Geral de Ensino (PGE), com o apoio dos demais agentes de ensino.

O SCMB preocupa-se com a formação continuada dos servidores civis e militares envolvidos na área do ensino. Objetivando ampliar o capital cultural de todos os seus servidores, inúmeros encontros e debates são proporcionados ao longo de cada ano letivo entre os seus pares e convidados especiais nacional e internacionalmente.

A exemplo, encontram-se algumas atividades: reuniões para revisão curricular com participação dos professores da área; encontro dos supervisores escolares, cada ano em um colégio; encontro dos psicopedagogos, orientadores educacionais, psicólogos e assistentes sociais, cada ano em um colégio; simpósios em datas diferenciadas com representação de todos os colégios; seminário de educação coordenado pela DEPA, cada ano em um colégio, com representante de todos e reunião específica dos comandantes e chefes da DE com a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial no Rio de Janeiro.

No CMCG, a CoPeSE é responsável por coordenar, durante o ano, a formação continuada de seus professores por meio da realização do Estágio de Atualização Pedagógica (EstAP), que tem como objetivo permitir um contínuo aperfeiçoamento do corpo docente visando ao aprimoramento de sua prática.

Além dessas atividades, a DEPA coordena o Projeto Letramento, como política de apoio pedagógico a todos os colégios militares. É um curso de especialização (EAD/semipresencial) em Língua Portuguesa, com ênfase em multiletramentos. Todos os servidores civis/militares envolvidos com o ensino no SCMB podem fazer. Hoje, esse curso conta com 319 alunos.

O SCMB, preocupado com as mudanças que vêm ocorrendo na educação básica no Brasil e com o aumento progressivo de alunos amparados, filhos de militares, em relação ao aluno civil concursado, implantou um projeto no sistema denominado “Apoio Pedagógico”. Este tem como objetivo dar suporte pedagógico aos filhos de militares que entram no sistema e apresentam alguma dificuldade em acompanhar os conteúdos de cada disciplina. O Projeto Letramento surgiu como suporte para o apoio pedagógico nos colégios militares.

Ao se pensar sobre os vários alunos amparados que chegam ao sistema e apresentam dificuldades em acompanhar o ritmo de ensino do colégio militar, encontra-se ancoragem em Bourdieu (1997, p. 587):

Até a partilha pela simples palavra do pai ou da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar, a instituição do herdeiro e o efeito de destino que ela exerce hoje cabem também à escola, cujos juízos e sanções podem confirmar os da família, mas também contrariá-los ou se opor a eles, e contribuem de maneira totalmente decisiva para a construção da identidade.

Para Bourdieu (1997), a transmissão da herança não depende só da família, mas dos vereditos das instituições de ensino. Identificar-se com o pai e com o seu projeto de ascensão

não basta para se ter garantia da herança, uma vez que esta está subordinada aos vereditos da escola. Isso tudo passa pelo sucesso escolar.

Tratando ainda da CoPeSE, esta é composta por um oficial superior³⁶, dois supervisores escolares e um professor representante por disciplina, denominado de “coordenador de disciplina” - a exemplo: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia etc - que tem como função orientar e supervisionar as atividades relacionadas ao planejamento de sua disciplina. O plano de aula é preparado conforme as orientações previstas no Plano de Disciplina (PLADIS/Ensino Médio) e pelo Plano de Estudo (PLAEST/Ensino Fundamental), que estabelecem as unidades didáticas, assuntos, objetivos e números de aula para cada um dos assuntos previstos. O PLADIS e o PLAEST são elaborados em reuniões - não periódicas - com professores representantes de cada disciplina, preferencialmente militares, no espaço do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), uma vez que a sede da DEPA é nessa mesma cidade.

Conforme o Plano Geral de Ensino (PGE) do PMCG (2011b, p. 22), todo planejamento deve ser: “[...] prático, objetivo, flexível e com propostas exequíveis de ações educacionais claras, precisas, eficazes, transformadoras e participativas.”

Esse coordenador de disciplina é apoiado pelos chefes dos anos, que são oficiais superiores, como também pelos professores orientadores de turma, que são civis eleitos de forma democrática pelos alunos. Cabe àqueles responder pela turma junto ao chefe de ano e coordenação de disciplina, além de ser porta-voz dos alunos quanto ao encaminhamento das reivindicações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, bem como de assuntos gerais.

O colégio militar tem como característica levantar sempre as dificuldades encontradas em cada área, antecipando-se, assim, aos problemas que estas podem gerar. Daí incentivar e cobrar o envolvimento do professor - seja ele militar ou não -, em todas as instâncias relacionadas ao ensino e aprendizagem.

Além das aulas diárias em sala de aula, os agentes ligados às atividades educacionais são incentivados a desenvolverem atividades extraclasse, tais como: viagens de estudo ao Pantanal, Forte Coimbra, Academias Militares (EsPCEX, AMAN), Museu da Língua

36 major (Maj), tenente coronel (TC) e coronel (Cel) são postos considerados como Oficiais Superiores no Exército Brasileiro.

Portuguesa/SP, Brasília em Museus, Congresso Nacional, Banco Central, como também visitas às principais universidades do país, públicas e privadas.

Nessas viagens incentiva-se a participação voluntária dos alunos em clubes, com o objetivo de estimular o gosto pela pesquisa e o desenvolvimento de habilidades específicas. Os clubes constituem-se de estudos e atividades específicas desenvolvidas pelos alunos e por um professor orientador - civil ou militar - no contra-turno das aulas da manhã. Para participar, o aluno não pode estar em recuperação nem em aula do apoio pedagógico.

Quadro 10 – Clubes existentes no CMCG em 2011

CLUBES	ATIVIDADES
Meteorologia	As atividades ocorrem na estação meteorológica do colégio. Fazem leitura diária dos aparelhos conforme uma escala estabelecida entre eles e o professor-orientador.
Tutoria	Prepara os alunos voluntários que tenham boas notas para ajudarem outros alunos com dificuldade no desenvolvimento das atividades escolares.
CTI – Clube de Teatro em Inglês	Exercício de atividades teatrais. Peça: “O rouxinol e a rosa”.
Jornalismo	<p>Cobertura de eventos realizados no CMCG. Publica entrevistas, fotos e depoimentos de alunos e profissionais do CM. Hospeda o jornal bilíngüe <i>online first.news</i> e um <i>blog</i> do clube de jornalismo.</p> <p>oiee pessoas, só passei por aqui pra dar um oi para todos e dizer que na Polônia tudo é muito liindo, mas o idioma é super difícil, pelo menos pra mim. Depois eu escrevo alguma coisa sobre o lugar, mando algumas fotos e etc. Bom, beijinhos a todos, e eu to morrendo de saudade de vcs.(viagem da repórter-aluna Isadora Vaz/intercâmbio na Polônia).³⁷</p>
Espanhol	Estuda a cultura hispanoamericana. Visita ao consulado Paraguai. No segundo semestre desse ano lançarão o jornal “ <i>El Tereré</i> ”.
Botânica	Coleta de material botânico, análise de resultados e elaboração de texto apresentando os resultados na SBPC Jovem/Goiânia – GO.

37 Disponível em: <<http://clubedejornalismocmcg201011.blogspot.com>>. Acesso em : 04 mar. 2011.

Ciências	Trilha ecológica - parque ecológico. Projetos de pesquisa visando envio de resultados parciais à SBPC Jovem/Goiânia – GO.
Música	Teoria musical e prática para novos integrantes da Banda do CMCG.
Clubes visando o preparo para competições	Hipismo – Xadrez – Handebol – Voleibol – Basquete – FutSal – Atletismo – Natação – Ginástica – Orientação – Tênis – Esgrima – Judô.

Fonte: Anexo L do PGE/CMCG – 2011 – Fls. 05 a 17
Organização: Silva, 2011.

O preparo para competição que ocorre nos clubes, relaciona-se às atividades esportivas que acontecem em duas olimpíadas anuais, uma local e outra denominada de regional, conforme a proximidade de alguns colégios militares, além de participação em competições locais, estaduais, nacionais e internacionais, nas mais diversas modalidades esportivas.

Existe, também, um forte apelo ao desenvolvimento de atividades relacionadas às armas militares. Esse incentivo tem como fundamento um dos tópicos da proposta pedagógica dos colégios militares, qual seja: “despertar a vocação para a carreira militar” (BRASIL, 2002). Essas atividades são desenvolvidas nos grêmios de: Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Naval e Aeronáutica. O orientador de cada grêmio é um militar especializado em uma dessas armas.

Obviamente, diante de todas essas práticas, essa dinâmica de ensino, necessária se faz a presença de certo número de professores capacitados para tais funções. Para uma melhor compreensão, elaborei dois quadros, que apresentam dados como: quantitativo de professores militares - divididos conforme seu enquadramento militar -, quantitativo de professores civis e suas qualificações. O quadro de professores do CMCG apresenta-se da seguinte forma:

Quadro 11 - Professores do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)

PROFESSORES MILITARES E CIVIS	QUANTIDADE
Militares QCO (Quadro Complementar de Oficiais)	25
Militares/outras armas (Infantaria, Engenharia, Cavalaria)	06
Militar QAO (Quadro Auxiliar de Oficiais)	01
Militares OTT (Oficiais Técnicos Temporários)	29
Militares PTTC (Prestadores de Tarefa por Tempo Certo)	03
Servidores Civis (Concursados)	44
TOTAL	108

Fonte: Relatório Colégio Militar de Campo Grande. Ano: 2010
Organização: Silva, 2010.

O quadro acima apresenta os servidores militares e civis efetivos do CMCG. Denomina-se esse quadro de efetivo, uma vez que todos ingressaram por meio de concurso

público. Além desses profissionais, o colégio conta com alguns professores civis contratados pela Associação de Pais e Mestres (APM) por tempo determinado, variando o quantitativo de ano para ano, conforme necessidade de serviço.

Já foi destacado que o sistema de ensino do Exército Brasileiro incentiva a formação continuada de seus profissionais, destacando-se, nesse sentido, o estímulo à qualificação nas respectivas áreas de atuação. Para uma melhor visualização da qualificação do quadro de professores do CMCG, apresenta-se o quadro abaixo.

Quadro 12 - Qualificação dos professores do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)

QUALIFICAÇÃO: MILITARES E CIVIS	
Doutorado	02
Cursando Doutorado	04
Mestrado	22
Cursando Mestrado	10
Especialização	28
Cursando Especialização	10
Graduação	32

Fonte: Relatório Colégio Militar de Campo Grande. Ano: 2010
Organização: Silva, 2010.

Vários outros profissionais com formação e qualificação específicas compõem o quadro de servidores do CMCG, dentre eles se destacam alguns: pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, médicos, dentistas e enfermeiros. Todos atuam de forma a atender aos alunos nas mais diferenciadas necessidades e, quando necessário, fazem os devidos encaminhamentos.

O CMCG é um espaço social educativo e, portanto, através da inculcação de valores, princípios, regras e regulamentos produz determinados *habitus* naqueles que fazem parte desse campo social. Esse conjunto de percepções, de valores, permite aos agentes pertencentes ao meio circular tanto física quanto simbolicamente nesse espaço educativo. Bourdieu (2002, p. 33) afirma que “Tudo o que somos é produto da incorporação da totalidade.”

Segundo Setton (2002) compreendo que o capital cultural produzido no espaço educativo CMCG é constituído por um conjunto de estratégias, valores e disposições proporcionados pela família, escola e outros agentes socializadores, os quais criam nos agentes alunos predisposições a atitudes mais dóceis e de reconhecimento diante das práticas educativas do cotidiano. Para Bourdieu (1998), esse capital é herdado tendo a possibilidade de se transformar em outros capitais, como o social.

Procurei, neste tópico, apresentar algumas singularidades e a configuração básica do CMCG, no que se refere à área do ensino. Ao percorrer esse espaço educativo que também se constitui num espaço de lutas, foi possível entender o conceito de cultura como um conjunto de práticas que dão significado aos grupos que permeiam os espaços, aos lugares e às pessoas.

Obviamente, a configuração do CMCG e as práticas do seu cotidiano inscritas na sua cultura possibilitarão uma compreensão mais afinada sobre a constituição do *habitus* professoral dos sujeitos da pesquisa – professores militares –, uma vez que suas práticas estão intrinsecamente ligadas à cultura escolar produzida no dia a dia dessa instituição de ensino militar.

A partir deste ponto passo a caracterizar os agentes da pesquisa, professores militares do QCO do Exército Brasileiro.

2.3 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: PRIMEIRO MOVIMENTO DE (RE) CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

[...] espaço é construído de tal maneira que, quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situados, mais propriedades eles terão em comum; quanto mais afastados menos propriedades em comum eles terão. As distâncias espaciais – no papel – coincidem com as distâncias sociais. Isso não acontece no espaço real. Embora se observe praticamente em todos os lugares uma tendência para segregação no espaço, as pessoas próximas no espaço social tendem a se encontrar próximas – por opção ou por força – no espaço geográfico, as pessoas muito afastadas no espaço social podem se encontrar, entrar em interação, ao menos por um breve tempo e por intermitência, no espaço físico. (BOURDIEU, 1990, p. 153)

Neste tópico, o foco são os professores militares do CMCG, do período compreendido entre 1995 a 2009. O olhar estará voltado especificamente para os professores pertencentes ao QCO do Exército, por serem estes os agentes da pesquisa. Procuro fazer um primeiro movimento de (re) construção da trajetória desses professores, em busca de compreender quem é esse sujeito e que normas o regem nas instituições de ensino militar. Duas questões norteiam a discussão: quem é o professor militar? Em que este se diferencia dos demais professores do sistema educacional brasileiro?

Primeiramente, é fundamental ter clareza de que esse agente professor faz parte de um grupo específico que possui valores implícitos que são profundamente interiorizados e que o definem em função da própria profissão que exercem. Nisto pode-se visualizar um *ethos* militar.

Corroborando com essa afirmação no artigo 3º da Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o Estatuto dos Militares há a seguinte definição: “Os membros das Forças Armadas, em razão de sua destinação constitucional, formam uma categoria especial de servidores da Pátria e são denominados militares.”

Ao olhar para a Constituição Federal de 1988, artigo 142, observa-se que as Forças Armadas se constituem de três armas: Exército, Marinha e Aeronáutica. Estas são instituições regulares e permanentes subordinadas à autoridade suprema do Presidente da República. Cada uma delas possui estrutura própria e um Comandante nomeado pelo Presidente da República, sendo ainda subordinadas ao Ministro de Estado da Defesa (BRASIL, 2011).

Observe-se o fragmento de uma carta enviada a El-Rei de Portugal no século XVIII, a qual já definia os militares como grupo possuidor de características bastante peculiares. É possível perceber que essa categoria de profissionais já possuía um diferencial dentre outros grupos já existentes. Percebe-se que o Estatuto dos Militares vem a confirmar tal afirmação quando os denomina de “uma categoria especial de servidores da Pátria.” (artigo 3º da Lei n. 6.880, de 09 de dezembro de 1980).

Senhor, umas casas existem, no vosso reino onde homens vivem em comum, comendo do mesmo alimento, dormindo em leitos iguais. De manhã, a um toque de corneta, se levantam para obedecer. De noite, a outro toque de corneta, se deitam obedecendo. Da vontade fizeram renúncia como da vida.

Seu nome é sacrifício. Por ofício desprezam a morte e o sofrimento físico. Seus pecados mesmo são generosos, facilmente esplêndidos. A beleza de suas ações é tão grande que os poetas não se cansam de celebrá-la. Quando eles passam juntos, fazendo barulho, os corações mais cansados sentem estremecer alguma coisa dentro de si. A gente conhece-os por militares...

Eles guardam a Nação do estrangeiro e de si mesma. Pelo preço de sua sujeição, eles compram a liberdade para todos e os defendem da invasão estranha e do jugo das paixões. Se a força das coisas o impede agora de fazer em rigor tudo isso, algum dia o fizeram, algum dia o farão. E, desde hoje, é como se o fizessem.

Porque, por definição o homem da guerra é nobre. E quando se põe em marcha, à sua esquerda vai a coragem, à sua direita, a disciplina. (MONIZ BARRETO, 1893)³⁸.

Ao analisar o Estatuto dos Militares, referente à Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980, artigos 27, 28 e 31, encontro alguns aspectos semelhantes ao fragmento acima, no que

38 Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/web/guest/a-profissao-militar>>. Acesso em: 01 set. 2011.

se refere às manifestações essenciais ao dever, à ética e aos valores militares. De forma resumida:

Quadro 13 – Deveres, ética e valores essenciais ao militar

DEVERES MILITARES	ÉTICA MILITAR	VALORES MILITARES
Dedicação e fidelidade à Pátria;	Sentimento do dever;	Patriotismo;
Respeito aos Símbolos Nacionais;	Honra pessoal;	Civismo;
Probidade e lealdade;	Pundonor Militar;	Fé na missão do Exército;
Disciplina e respeito à hierarquia;	Decoro da classe.	Amor à profissão;
Rigorous cumprimento dos deveres e ordens;		Espírito de corpo;
Trato do subordinado com dignidade.		Aprimoramento técnico-profissional

Fonte: Revista Verde Oliva - Exército Brasileiro. Ano XXXIII, nº 188, abr/mai/jun., 2006, p.43. Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=03d94856-1f32-4bf1-993d>. Acesso: 01 set.2011.

Organização: Silva, 2011.

Os militares gozam de prerrogativas e deveres específicos. No artigo nº 14 dessa mesma lei, nos § 1º, 2º e 3º, estão explicitados os pilares bases dessa instituição, quais sejam: hierarquia e disciplina.

A hierarquia e a disciplina são a base institucional das Forças Armadas. A autoridade e a responsabilidade crescem com o grau hierárquico.

A hierarquia militar é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura das Forças Armadas. A ordenação se faz por postos ou graduações; dentro de um mesmo posto ou graduação se faz pela antiguidade no posto ou na graduação. O respeito à hierarquia é consubstanciado no espírito de acatamento à seqüência de autoridade.

Disciplina é a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições que fundamentam o organismo militar e coordenam seu funcionamento regular e harmônico, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes desse organismo.

A disciplina e o respeito à hierarquia devem ser mantidos em todas as circunstâncias da vida entre militares da ativa, da reserva remunerada e reformados. (LEI Nº 6.880, DE 9 DE DEZEMBRO DE 1980, ARTIGO Nº 14, § 1º, 2º E 3º).

O que se depreende é que a missão das instituições militares é cumprida devido ao respeito à hierarquia, pois esta é a garantia do comprometimento dos seus membros para com a sua missão. A essa questão encontra-se atrelada a disciplina, que é a rigorosa observância e o cumprimento integral das leis, normas, regulamentos e disposições que são o fundamento desse organismo.

A profissão militar é, também, possuidora de algumas características específicas que a diferenciam das demais profissões: risco de vida, sujeição a preceitos rígidos de disciplina e hierarquia, dedicação exclusiva, disponibilidade permanente, mobilidade geográfica (o militar pode ser movimentado em qualquer época do ano, para qualquer região do país, indo residir, em alguns casos, em locais inóspitos e destituídos de infraestrutura de apoio à família), vigor físico, formação específica e aperfeiçoamento constante, proibição de participar de atividades políticas, proibição de sindicalizar-se e de participar de greves ou qualquer movimento reivindicatório, restrições a direitos trabalhistas, vínculo permanente e, em função de todas essas características, a última consta como consequências para a família, qual seja, o cônjuge e os filhos ficam limitados no que se refere à formação e ao exercício da profissão devido à mobilidade permanente do militar, seja ele homem ou mulher³⁹.

Segundo o General Octávio Costa, em uma citação publicada na Revista Verde-Oliva do Exército Brasileiro,

A carreira militar não é uma atividade inespecífica e descartável, um simples emprego, uma ocupação; mas um ofício absorvente e exclusivista, que nos condiciona e autolimita até o fim. Ela não nos exige só as horas de trabalho da lei, mas todas as horas da vida, nos impondo também nossos destinos. A farda não é uma veste que se despe com facilidade e até com indiferença, mas, uma outra pele, que adere à própria alma, irreversivelmente para sempre. (COSTA, 2006b, p.42).

Pelos elementos expostos, é possível visualizar a que grupo pertence o professor militar do QCO do Exército Brasileiro. Em resposta às questões que norteiam este tópico, claro está que esse agente da educação se diferencia dos demais professores do sistema educacional brasileiro, uma vez que o professor militar é regido por normas e regulamentos específicos. Outro diferencial entre ambos é que o ser militar torna-se prioritário em detrimento do ser professor. Entretanto, duas outras questões ainda estão por ser respondidas: como ocorre a incorporação desse sujeito às fileiras do Exército Brasileiro? Que formação lhe é exigida para ingressar no quadro do magistério da instituição?

De modo geral, esses profissionais são oriundos de universidades públicas e privadas que, ao completarem seus cursos de graduação de interesse do Exército Brasileiro, prestam concurso público, ingressando na EsFCEX, antiga Escola de Administração do Exército (EsAEx), situada em Salvador/BA, para um treinamento de oito meses.

³⁹ Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/web/guest/caracteristicas-da-profissao-militar>>. Acesso em: 01 set. 2011.

Durante esse período, o oficial aluno – como são chamados assim que ingressam nessa escola - passa por uma formação específica composta por 252 horas-aula ministradas em sala de aula, além de instruções militares e visitas a outras unidades militares e organizações privadas, visando o bom desempenho das futuras missões militares.

Por existirem oficiais alunos formados nas mais diversas áreas, como: Administração, Direito, Pedagogia, Veterinária, Psicologia etc, a formação é consolidada por área de conhecimento. Os oficiais alunos que serão os futuros professores militares do QCO fazem parte da área do Magistério e Pedagogia.

Como atuarão na formação de alunos dos colégios militares e das escolas de formação de oficiais e praças do Exército, esses oficiais alunos recebem informações referentes ao sistema de ensino do Exército Brasileiro, constando no currículo as seguintes disciplinas: Legislações de Ensino do Exército, bem como as Normas e os Regulamentos, Didática da Instrução e do Ensino Militar, Estrutura e Funcionamento do Ensino no Exército, Medidas e Avaliação em Educação, Normas para Elaboração e Revisão de Currículos, Fundamentos de Psicopedagogia, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Após esse período de formação especificamente militar, esses oficiais alunos são movimentados (deslocados) para as instituições de ensino do Exército existentes no território nacional conforme necessidade do serviço.

Os professores militares são regidos pela IG 60-02⁴⁰, determinada pela Portaria n° 293, de 9 de maio de 2005. O artigo 4º prevê que os professores militares são de natureza permanente ou temporária. São de natureza permanente, os oficiais de carreira das Armas⁴¹, Quadros⁴² e Serviços⁴³, quando aprovados em processo seletivo para a atividade de magistério⁴⁴ no Exército, desde que possuidores de habilitação legal⁴⁵ (BRASIL, 2005).

40 Instruções Gerais, baixadas em conformidade com os artigos 16 e 17, incisos III, VII e VIII da Lei n° 9786, de 8 de fevereiro de 1999, têm por finalidade estabelecer definições, instrumentar a gestão, definir atribuições e estabelecer requisitos para as atividades docentes e de apoio à docência exercida por professores militares, no âmbito do Exército. (BOLETIM DO EXÉRCITO, N° 20, DE 20 DE MAIO DE 2005).

41 As Armas dividem-se em dois grupos: as Armas-Base (Infantaria e Cavalaria) e as Armas de Apoio ao Combate (Artilharia, Engenharia e Comunicações).

42 Os principais quadros são: Quadro de Engenheiros Militares (QEM) - seus integrantes são formados ou profissionalizados pelo Instituto Militar de Engenharia - IME; o Quadro de Material Bélico (QMB) - formado na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN); e o mais recente, o Quadro Complementar de Oficiais (QCO) - formado pela (EsFCEX).

43 Saúde (médicos, dentistas e farmacêuticos) trabalham na paz e na guerra visando ao sustento da saúde e a Intendência (mestres no suprimento e das finanças), formados na Academia Militar das Agulhas Negras em Resende/RJ (AMAN).

44 São entendidas como atividades de magistério no Exército, as de educação, de ensino, de pesquisa e administrativas pertinentes diretamente ao processo ensino-aprendizagem, quando desenvolvidas pelo efetivo

No artigo 3º, da IG 60-02, está especificado que “[...] o professor militar no Exército conduz o processo de ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino (Estb Ens), subordinando-se aos dispositivos que objetivam à consecução do ensino, da pesquisa e da educação no âmbito da Força.” (BRASIL, 2005).

Desenvolvem função de natureza temporária, desde que possuidores de habilitação legal ou equivalente aos designados para o serviço ativo, os Prestadores de Tarefa por Tempo Certo (PTTC), que são militares inativos; os Oficiais Técnico-Temporários (OTT) e os Oficiais Superiores das Armas, Quadros e Serviços, quando nomeados.

Nas IG 60-02, encontram-se algumas especificidades quanto à nomeação do professor militar, quais sejam:

Art. 18. A nomeação para professor militar permanente, por ato do Comandante do Exército, dá-se por tempo indeterminado e mediante processo seletivo de títulos e provas, a ser conduzido pelo ODS interessado, e conforme previsto nestas IG.

Parágrafo único. Os diplomas e certificados levados em consideração na prova de títulos, por ocasião do processo seletivo, geram para o docente a obrigação de exercer a habilitação correspondente, em caráter emergencial e eventual, a critério do Comandante do Estb Ens, nas áreas educacional e administrativa de apoio ao ensino.

Art. 20. A nomeação do militar como professor permanente o habilita à docência no Ensino Fundamental, Médio e Superior. (BRASIL, 2005, p.33-34).

Um dos requisitos básicos para integrar o corpo permanente de professores militares do Exército Brasileiro, é pertencer ao QCO, conforme artigo 19 da IG 60-02.

Ainda no título VII do Regulamento dos Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino no Exército – R-126, é possível encontrar o critério para a seleção desses docentes.

I - para militares: mediante cuidadosa seleção, na qual são consideradas, particularmente, a competência profissional, a conduta militar e civil e a capacidade para o ensino, definidas no conceito obtido pelo profissional no curso que o capacita para o exercício do cargo, e em informações cadastrais; (BRASIL, 2000b)

O professor militar assume cargos e funções bastante distintas das do professor civil, as quais devem estar diretamente ligadas ao ensino, tais como: cargos de chefia tanto da DE,

docente. As atividades de magistério no Exército são exercidas por professores civis e militares, agentes diretos do ensino nos níveis fundamental, médio e superior, os quais não constituem quadro próprio. O professor militar no Exército conduz o processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino, subordinando-se aos dispositivos que objetivam à consecução do ensino, da pesquisa e da educação no âmbito da força. (IG 60-02, CAPÍTULO II, artigo 2º parágrafo 1º e artigo 3º).

45 Para efeito destas IG, entende-se por habilitação legal, no mínimo, a licenciatura plena na disciplina ou bacharelado em curso pertinente à disciplina a ser ministrada, quando obtidos em estabelecimento de nível superior reconhecido ou autorizado pelo Ministério da Educação ou no âmbito do Exército. (IG 60-02, CAPÍTULO III, parágrafo 4º).

quanto de seções e subseções de ensino, além da coordenação de disciplina, de ano ou de curso.

Há, ainda, algumas atribuições específicas do professor militar que são previstas na IG 60-02, capítulo IV, artigo 8º, incisos I a XXXII. Aqui fazemos o destaque para algumas delas:

- os encargos inerentes à atividade docente - aulas, montagem, aplicação, correção e mostras de provas etc, e os pertinentes à preservação, à elaboração, à atualização, à pesquisa, ao desenvolvimento e à transmissão de conhecimentos não essencialmente militares;
- desenvolver e manter as tradições dos Estb Ens em que trabalham;
- colaborar na formação ética, cívica e da personalidade de seus alunos;
- participar da elaboração de livros e textos escolares relacionados com sua disciplina;
- fomentar o interesse dos alunos por sua disciplina, mediante realização de atividades extracurriculares, tais como visitas, simpósios, seminários, clubes, associações escolares pertinentes;
- participar de atividades extra-classe relacionadas ao ensino e solenidades cívico-militares, quando determinado;
- participar da realização de congressos técnico-científicos de interesse do Exército, a critério da direção de ensino do Estb Ens [...]. (BRASIL, 2005).

Conforme o artigo 22 do Regulamento dos Colégios Militares, o R/69, além das atribuições previstas na IG 60-01 para o professor civil e nas Instruções Gerais IG 60-02, para o professor militar, compete ainda a esses agentes da educação - tanto ao civil quanto ao militar - as seguintes obrigações:

- I - ensinar a disciplina sob sua responsabilidade, conforme as leis, diretrizes e normas específicas do ensino;
- II - participar do planejamento anual do ensino da disciplina sob seu encargo;
- III - elaborar estudos didático-pedagógicos, quando instruído a fazê-lo ou por iniciativa própria, visando ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, submetendo-os ao Chefe da Subseção da Disciplina para apreciação;
- IV - executar as atividades de administração escolar que lhe sejam afetas, conforme determinado pela Direção de Ensino;
- V - cumprir disposições regulamentares, instruções, diretrizes, normas e ordens que regem a administração escolar;
- VI - manter em ordem e em dia os planos de execução de trabalho (PET), os planos de aula e os diários de classe, com a finalidade de planejar e controlar a execução do programa de ensino;
- VII - ligar-se permanentemente com a S Psc Ped para cooperar na atuação sobre o aluno que necessite de acompanhamento especial; e
- VIII - aperfeiçoar-se profissionalmente, visando à maior eficiência no desempenho de suas tarefas. (ARTIGO 22 DO R/69, 2002).

O regime de trabalho do professor militar, conforme a IG 60-02, é de dedicação integral, em todos os turnos escolares, constituído pela soma das respectivas cargas didática e pedagógica.

Entende-se por carga didática, a regência de classe nas aulas regulares, nas aulas de

recuperação da aprendizagem e na aplicação, fiscalização e mostras de provas e, por carga pedagógica, as atribuições listadas no artigo 4º da IG 60-01, ou delas consequentes, incluídas a complementação pedagógica e as atividades extra-classe e excluída a carga didática.

O professor militar do QCO, além de exercer cargos e funções inerentes ao magistério, participa de uma escala de serviço denominada de “Oficial de Dia”, até alcançar o posto de Capitão, no qual assume outro tipo de escala.

Nessa escala, o professor, como “Oficial de Dia”, assume o serviço às 8h da manhã, indo até às 8h da manhã do dia seguinte. O Regulamento Interno e dos Serviços Gerais (RISG), na seção I, artigo 194, incisos I a XXXIV e artigo 195, 196 e 197 especifica as atribuições desse oficial que representa o Comandante da Unidade (no nosso caso, o CMCG), fora do expediente, tomando as providências necessárias a quaisquer situações, mantendo o Comandante e o Sub-Comandante informados sobre qualquer alteração. O Colégio Militar para o Exército assume duas posições: é uma instituição de ensino e também um quartel regido pelas mesmas normas das outras unidades militares no que se refere aos aspectos militares.

Essa escala não isenta o oficial professor de suas responsabilidades em sala de aula e/ou chefia de Seção de Ensino ou qualquer outra missão sob sua responsabilidade.

Ao se tratar de migração laboral (transferências/deslocamentos), os professores militares são regidos pela IG 10/02, determinada pela portaria nº 325, de 6 de julho de 2000, que aprova as instruções de movimentação de oficiais e praças do Exército Brasileiro. Os preceitos comuns estabelecidos no capítulo II, na seção I, tratam das Prioridades e do Processo de Movimentação, quais sejam:

- Artigo 2º: Cabe ao Estado-Maior do Exército (EME) estabelecer as prioridades para completamento de claros das diversas Organizações Militares (OM) do Exército.
- Artigo 3º: Cabe ao Departamento-Geral do Pessoal (DGP) fixar os percentuais de efetivos, dentro de cada prioridade, em função das disponibilidades de recursos humanos.
- Artigo 4º: O processo de movimentação tem início, respeitada a legislação vigente:

I – ex-officio;

II – por proposta oriunda de Órgão de Direção Geral ou Setorial, de Comando Militar de Área (C Mil A) ou Órgão de Assessoramento do Comandante do Exército;

III – pela solicitação de transferência do militar que tenha completado o prazo mínimo de permanência em Guarnição Especial; e

IV – com o requerimento do militar, para movimentação por interesse próprio ou por motivo de saúde. (BRASIL, 2000a).

Ao proceder a um levantamento quanto aos professores militares do QCO no CMCG, verifico que este possui em seu quadro de professores, em 2010, 25% de militares oriundos das mais diversas regiões de nosso país. No período compreendido entre 1995, início das atividades escolares do CMCG, e 2009, fizeram parte de seu quadro de professores outros 25% desses oficiais, que atualmente estão prestando serviço nas mais diversas instituições de ensino do Exército Brasileiro, tais como: colégios militares; Academia Militar da Agulhas Negras (AMAN); EsPCEx, conforme quadro abaixo:

Quadro 14 - Professores do QCO (Quadro Complementar de Oficiais) no período de 1995 a 2009 no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)

CHEGADA AO CMCG	TRANSFERÊNCIA DO CMCG PARA OUTRAS INSTITUIÇÕES MILITARES DE ENSINO
50	25

Fonte: Relatório Colégio Militar de Campo Grande. Ano: 2010
Organização: Silva, 2010.

Constata-se que nesse período ocorreram 50% de transferências de professores militares pertencentes ao QCO. Vale destacar que algumas dessas transferências ocorreram por interesse próprio, questões de saúde, acompanhamento de cônjuge, não sendo significativo quanto ao resultado.

O professor militar, durante sua trajetória de formação profissional, passa por uma universidade pública ou privada para cursar a graduação e, após aprovação em concorrido concurso público, por uma Escola de Formação do Exército Brasileiro, na qual o ensino é voltado basicamente para a formação militar, visando ao exercício do magistério em instituições de ensino pertencentes ao Exército Brasileiro, que podem ser tanto colégios militares (ensinos fundamental e médio), quanto academias militares ou escolas de formação de oficiais, sargentos e outros.

O que o diferencia dos demais professores do sistema educacional brasileiro é a formação especificamente recebida na Escola de Formação Complementar do Exército

(EsFCEEx) e as atribuições ligadas à vida militar, uma vez que este tem como profissão primeira o ser militar, vindo depois o ser professor. Ser militar pretere o ser professor, embora seja possível encontrar aqueles que se colocam como “estou militar porque me sinto primeiro professor”, por mais que não deixem de cumprir suas missões referentes à profissão militar.

Ao iniciar o capítulo 2, tive como objetivo descrever e analisar historicamente a origem do SCMB, como também as particularidades do CMCG, lócus da pesquisa. Na sequência, me propus a apresentar as trajetórias dos professores militares pertencentes ao QCO do Exército Brasileiro.

Ao finalizá-lo, acredito que os objetivos propostos foram alcançados, os quais me levaram a compreender que toda instituição social é possuidora de uma cultura própria e, ao se tratar de CMCG, não poderia ser diferente, ainda mais pelo fato de que este é um espaço educativo e, portanto, sua cultura deve ser denominada de “cultura escolar”. Ao se focalizar o *habitus* professoral, não se pode desvinculá-lo das práticas cotidianas, tanto dos alunos, quanto dos professores e outros agentes do ensino nesse campo educativo, porque é nesse ambiente que o professor militar desenvolve sua carreira docente. É nesse lócus que o seu modo de ser e estar na profissão docente são produzidos e expressos na sua prática.

No próximo capítulo, descrevo e analiso as biografias e trajetórias de professoras militares. (Re)visito a escola de formação dos agentes da pesquisa. Em seguida, enfoco as experiências vividas das professoras, a fim de analisar as evidências de um *habitus* professoral.

3 PROFESSORES MILITARES (QCO): AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E UM ESBOÇO DO SEU *HABITUS* PROFESSORAL

Neste terceiro capítulo, estabeleço como objetivo trabalhar a construção teórico-metodológica da pesquisa e as vivências na docência por meio das narrativas (auto) biográficas. Trata-se de uma aproximação do *habitus* professoral encontrado nas práticas docentes de professores militares do QCO, do Exército Brasileiro, lotados no CMCG.

Descrevo e analiso dados coletados com duas professoras militares pertencentes ao QCO. Esses dados, conforme descrição neste capítulo, foram organizados em três documentos, a saber: entrevistas – Parte 1; entrevistas – Parte 2; e um relato (auto) biográfico por escrito, à semelhança de um memorial⁴⁶ e discussão sobre “as semelhanças e diferenças nas práticas docentes no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)”, conforme as narrativas das professoras militares (QCO) constituindo assim o *corpus*⁴⁷ de análise.

O primeiro movimento de (re) construção da trajetória de formação dos sujeitos da pesquisa – professor militar (QCO) – foi apresentado no capítulo anterior. Agora, se faz necessária a compreensão teórico-metodológica no que se refere aos percursos da pesquisa. Dessa forma, no presente capítulo trabalho com a empiria da pesquisa, a fim de compreendê-la, analisá-la em sua totalidade e fundamentá-la teoricamente.

3.1 BIOGRAFIAS E TRAJETÓRIAS: COMPREENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA COM PROFESSORES MILITARES DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE (CMCG)

Nesse momento de construção da metodologia da pesquisa, meu primeiro movimento é no sentido de lembrar que toda entrevista é uma forma de relação social entre pessoas. Thompson (2002, p. 254) afirma que: “[...] ser bem-sucedido ao entrevistar exige habilidade.”

Depreende-se que, usar a técnica da entrevista requer algumas qualidades essenciais, quais sejam: “[...] interesse e respeito pelos outros como pessoa e flexibilidade nas reações em

⁴⁶ Esclareço que se tratou de um memorial diretivo cujo tema foi proposto para escrita, qual seja, “Lembranças e vivências de Colégio Militar na minha prática docente”.

⁴⁷ “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” (BARDIN, 2009, p. 122).

relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar.” (THOMPSON, 2002, p. 254). No viés do respeito, posso envolver a questão dos horários, anonimato e sigilo das informações quando acordado entre as partes.

Nascimento (2007, p. 39) afirma que: “[...] as entrevistas são ‘fontes orais’ que podem produzir a história oral.”. Esta pesquisa me possibilitou trabalhar a problematização estabelecida permitindo-me uma aproximação das representações do *habitus* de cada agente envolvido no processo.

As entrevistas individuais com perguntas semi-estruturadas/não-diretivas constaram no levantamento qualitativo inicial, o qual envolveu dois momentos, quais sejam: o histórico de vida pessoal e profissional de cada um dos sujeitos da pesquisa e a história de vida sobre a carreira de professor militar pertencente ao QCO do Exército Brasileiro, lotado no CMCG.

Percebe-se - na entrevista não-diretiva - a necessidade de um olhar e um ouvir atentos, uma vez que a relação e a comunicação com os entrevistados não se encerram na fala do sujeito, pois os gestos, os silêncios, os risos, os esquecimentos, as pausas, tudo tem um significado a ser compreendido.

Michelat (1980), ao discutir o valor das perguntas não-diretivas, destaca que cada entrevista possui uma lógica própria, uma verticalidade e algo em comum, uma horizontalidade, relacionando os elementos entre as entrevistas. O autor afirma que quando se opta por usar perguntas não-diretivas,

[...] é porque se considera que a informação fornecida por perguntas diretas solicita apenas a parte da informação imediatamente acessível ao entrevistado, isto é, a informação mais superficial, mais estereotipada, mais sensível às pressões da desejabilidade social. É também a que está mais sujeita aos fenômenos de bloqueio e de censura [...]. (MICHELAT, 1980, p. 202).

Neste momento, considero pertinentes algumas considerações referentes ao aspecto metodológico, antes de proceder à apresentação das etapas percorridas para o desenho do objeto de estudo.

Na gênese desta pesquisa, trabalhei com um recorte de seis professores militares pertencentes ao QCO do Exército Brasileiro, lotados no CMCG.

Para o relatório de qualificação, trouxe a análise de duas entrevistas com professoras militares e, por sugestão da Banca de Qualificação, fiz um recorte quanto ao número de

sujeitos, permanecendo com as narrativas das duas professoras. A justificativa consiste na questão de se tratar de uma pesquisa qualitativa, em que os seus participantes são escolhidos não por referências quantitativas, mas sim, pela sua representatividade.

Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis. E, [...] em função do que dissemos mais acima, é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ele que detém uma imagem, [...] da cultura (ou das culturas) à qual pertence. Trata-se de apreender o sistema [...] utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos, enquanto reveladoras da cultura (ou da educação) tal como é vivida. (MICHELAT, 1980, p. 199).

Logo, considerei que a metodologia utilizada para coleta dos dados já me dava condições de proceder a uma análise criteriosa por trabalhar com uma diversificação de abordagens, quais sejam: entrevistas, escrita de memorial e um último encontro quando discutimos as semelhanças e diferenças nas práticas docentes no CMCG.

A partir desse ponto, apresento os modos e o percurso da construção desta pesquisa:

1. Definição do objeto da pesquisa;
2. Realização de um estudo teórico com base na revisão bibliográfica, relacionado ao objeto da pesquisa, objetivando encontrar os pares teóricos na teoria bourdieusiana; e
3. Recorte da revisão bibliográfica, selecionando os trabalhos que poderiam ser utilizados na pesquisa, adotando-se os critérios de aproximação metodológica e teórica.

Após esses procedimentos iniciais, passei a dialogar com mais frequência com esses agentes professores inteirando-os dos objetivos da presente pesquisa. Todos aprovaram a propositura da pesquisa por desconhecerem produções acadêmicas relacionadas ao *habitus* professoral desse grupo e o que os deslocamentos pelo território nacional provocam nesses indivíduos.

O convite para a entrevista foi feito, em três momentos: primeiro, de forma verbal; segundo, por meio de uma carta/convite (nos apêndices⁴⁸) às duas professoras; e no terceiro, promovi um encontro para detalhar melhor o objeto da pesquisa e seus objetivos. Neste, participei individualmente cada professora.

Informei-as de que as entrevistas seriam gravadas e transcritas para posterior apreciação e assinatura. Destaquei que utilizaria o TECLE, (nos apêndices⁴⁹) e que seus

⁴⁸ Constando no item 1.1 dos apêndices em *CD-ROM*.

⁴⁹ Constando no item 1.5 dos apêndices em *CD-ROM*.

nomes não seriam revelados na pesquisa, sendo adotados nomes fictícios. Nessa ocasião, procedeu-se à assinatura do TECLÉ por parte das professoras, que passaram a ser denominadas de Ana e Débora.

Além disso, procurei inteirá-las do objeto e dos objetivos da pesquisa, como também dos procedimentos. Após os esclarecimentos iniciais, realizei uma entrevista com perguntas semi-estruturadas/não-diretivas (nos apêndices⁵⁰), de caráter exploratório, momento em que busquei o histórico de vida pessoal e profissional de cada um dos sujeitos da pesquisa.

Após esse segundo encontro, agendamos outro – separadamente - que se constituiu na entrevista propriamente dita, ou seja, na pesquisa denominada “história de vida” sobre a carreira de professor. Cada um desses encontros teve a duração média de uma hora e meia. Os encontros foram realizados em uma sala reservada para atendimento na Seção Psicopedagógica, no próprio ambiente de trabalho, CMCG. A escolha do local foi opção das próprias entrevistadas devido ao pouco tempo disponível para se marcar em outro local, ficando os horários definidos sempre conforme a disponibilidade de cada uma.

Os encontros ocorreram no período compreendido entre janeiro e setembro de 2011. No percurso dessa pesquisa, ocorreram vários momentos de conversas informais pelos corredores do colégio e nas seções de ensino, esclarecendo dúvidas, trocando experiências, tanto por parte do pesquisador, quanto pelas professoras agentes da pesquisa.

Nas transcrições, procurei ler por várias vezes o texto das entrevistas e repetir as gravações, ou seja, procurei compreender, interpretar e associar o que foi dito com conversas anteriores e observações durante os 13 anos de vivência no CMCG. Após a realização das entrevistas, fiz a transcrição e encaminhei para apreciação, assinatura e anuência das professoras.

É nesse sentido que encontro em Michelat (1980) algumas orientações, quando o autor aponta que as narrativas/entrevistas devem ser lidas e relidas, até impregnar de forma a gerar interpretações capazes de entrecruzar elementos manifestos e ocultos. Os diversos momentos de contato com os sujeitos da pesquisa, seja na entrevista, seja em conversas informais ou nas leituras das transcrições, entre outras oportunidades, proporcionaram interpretações/compreensões que vieram a auxiliar-me na constituição da presente pesquisa.

⁵⁰ Constando no item 1.4 dos apêndices em *CD-ROM*.

Certo é que o número de encontros é muito superior aos intencionalmente previstos e oficialmente agendados.

Ressalto que as leituras e reflexões suscitaram o desejo de buscar mais elementos. Novamente, mantive contato com as professoras e solicitei que registrassem de uma a três laudas sobre o seguinte tema: “Lembranças e vivências de Colégio Militar na minha prática docente”. Tive a intenção de produzir um relato (auto) biográfico por escrito, assemelhado a um memorial.

Essa solicitação foi encaminhada via *e-mail*, constando todas as orientações (nos apêndices⁵¹) necessárias. Foi dado um prazo de 30 dias para que as professoras atendessem à produção (auto) biográfica. A recolha dessa escrita deu-se pessoalmente, quando na ocasião combinei com as professoras um novo encontro, agora com uma proposta diferenciada.

No dia agendado, na sala da Seção Psicopedagógica, reunimo-nos as três - eu e as duas professoras -, quando cada uma leu o seu memorial e discutimos sobre a proposição: “As semelhanças e diferenças nas práticas docentes no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)”. Esse momento foi agradável, as professoras foram espontâneas, mas, sobretudo, a interação proporcionou um cabedal de informações preciosas para essa incursão no campo da memória (auto) biográfica.

O referido encontro, como todos os outros, foi gravado, transcrito e posteriormente apresentado às professoras para leitura, assinatura e anuência. No total, contabilizamos cinco encontros oficiais/individuais e um em grupo para leitura e discussão do memorial. Outros dois contatos foram feitos individualmente, primeiro por telefone e, posteriormente, via *e-mail*. Ressalto que, dentre as técnicas adotadas, utilizei a história de vida temática e confirmei que é necessário um tempo razoável para a recolha dos relatos, por se tratar de processo moroso que exige dedicação do pesquisador e do sujeito pesquisado.

As narrativas da história de vida temática (QUEIROZ, 1988), embora sejam bastante criticadas sob a alegação da subjetividade que as envolve, não são uma elaboração individual, uma vez que os relatos são perpassados por fatos/acontecimentos vivenciados na sociedade.

Durante as entrevistas e por consentimento dos sujeitos da pesquisa, fiz uso de dois gravadores, a fim de assegurar que não perderia nenhum dado importante para a pesquisa. A sua utilização deve-se à praticidade e, principalmente, ao fato de que possibilita o registro literal e integral das falas do sujeito e evita perdas de informações, distorções etc. A sua

⁵¹ Constando no item 1.2 dos apêndices em *CD-ROM*.

utilização possibilitou-me, como pesquisadora, fazer anotações de aspectos não verbalizados, auxiliando-me em especial no momento de análise dos dados.

É importante que o pesquisador faça a transcrição de suas entrevistas com certa rapidez para melhor aproveitar o seu conteúdo, pois estes estão vivos em sua memória - as reações, as emoções etc. Essa postura ajuda a fazer possíveis correções às futuras entrevistas.

Como auxílio tecnológico, durante o processo de análise empírica, utilizei o *software NVivo8*, visto que a utilização de tais recursos se faz cada vez mais presente na pesquisa educacional. A vantagem quanto à utilização desse *software* é que ele torna a análise mais objetiva, uma vez que permite uma melhor organização e quantificação das informações coletadas nas entrevistas, ficando sob responsabilidade do pesquisador eleger as categorias a serem trabalhadas, analisando-as conforme referencial escolhido.

Conheci o *software* numa atividade de extensão do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Migração e Memória (GEPEMM/UFMS), do qual faço parte como pesquisadora. A formação técnica se deu por uma *E-demo*, que significa demonstração *online* direto dos EUA com a formadora Annie Soares, da *QSR International*, empresa que produz o *Nvivo*. Foi utilizada a licença *Trial*, que significa licença de teste. Com esta organizei os dados. Os dados sistematizados nesse *software* são utilizados e discutidos neste capítulo.

Logo, as narrativas das professoras militares, agentes desta pesquisa, foram submetidas à análise temática e frequencial, o que possibilitou a realização de interferências e interpretações. Como mencionei, esse procedimento é possível a partir da utilização do *software NVivo8*, visto que propicia fazer uma releitura do que se apresenta como destaque na fala das professoras. Para uma melhor compreensão, apresento o quadro a seguir, com os termos recorrentes.

Quadro 15 – Análise temática e frequencial

Nº	PALAVRAS	INCIDÊNCIA
01	Militar/Exército (Comandante/Oficial/Temporário)	262
02	Professor (a)/Docência/Ensino	231
03	Colégio/Escola/Faculdade/Universidade	197
04	Concurso/Estudar	109
05	Serviço/Trabalho	108
06	Pessoal/Pessoas/amigos/amizade	103
07	Família/filhos/marido	86

08	Problema	85
09	Alunos	26

Fonte: Dados obtidos no NVivo8
Organização: Silva, 2011.

Nesse quadro, observo que os aspectos militares e os ligados ao ensino/estudo são muito marcantes nas falas das professoras, como também as questões de trabalho/relacionamento, talvez pelo fato de o militar ser treinado para gerenciar e intermediar conflitos.

É possível perceber que a profissão militar cria disposições nestes agentes que nos possibilita afirmar a existência de um *habitus* professoral militar presente na ação didática desse professor.

Os constantes desafios apresentados a esses professores no que se refere ao ensino, leva-os a formação continuada proporcionada pelo próprio colégio ou sistema e/ou pelo próprio professor. Daí, presença marcante entre esses profissionais questões como: ensino, docência, estudo, etc.

Outra questão a se observar é que neste quadro de incidências de palavras não aparecem duas palavras bastante presente no cotidiano da profissão docente, quais sejam: avaliação e currículo. Isto me leva a compreender que estes agentes já trazem internalizadas essas questões uma vez que a profissão militar é pautada em planejamentos (estratégias) e constantes avaliações.

Esta familiarização com a avaliação deve-se ao fato de que o aluno do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é avaliado sistematicamente (diariamente, semanalmente, mensalmente e bimestralmente) e, os planos: PLADIS e PLAEST devem ser trabalhados criteriosamente de tal forma que se um aluno for transferido para outro colégio militar pertencente ao sistema, ao chegar lá tenha condições de ser avaliado tal qual os outros alunos daquela instituição.

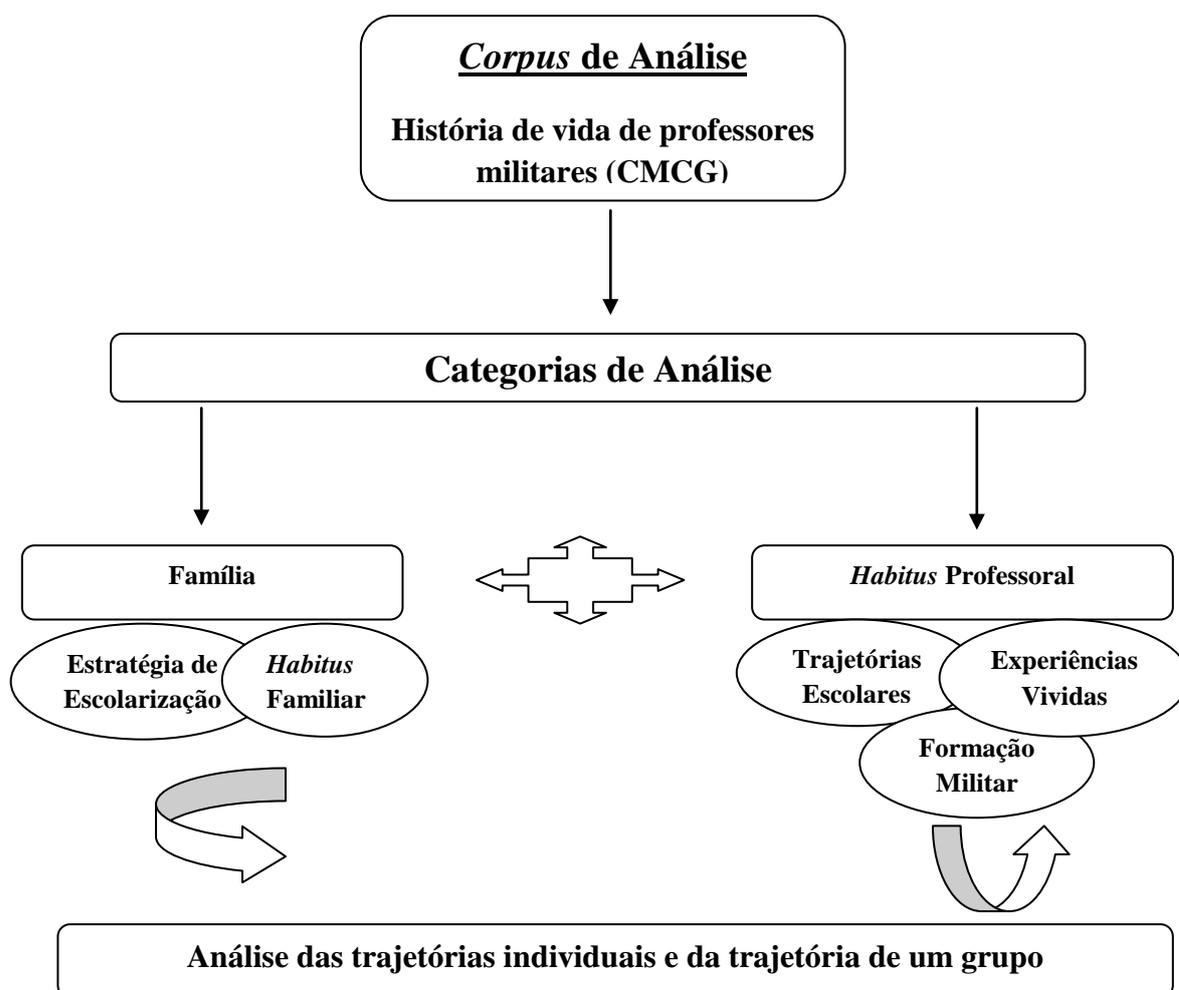
Este quadro possibilita-me algumas aproximações do *habitus* professoral desses professores militares do CMCG.

A partir da organização desse quadro, iniciei a categorização propriamente dita, para proceder às análises. Estruturei-as de tal forma que fossem pensadas separadamente, mas que ao final fosse possível cruzar essas informações, uma vez que são correlacionadas.

Para compreender melhor a organização do diagrama abaixo, é necessário pensar que o ser humano não é fragmentado e, para entender as suas ações e reações precisa-se analisá-lo interligando as suas partes. Assim é a trajetória de um agente ou de um grupo de agentes; precisam-se analisar as partes sem divorciar do seu todo, do universal.

No diagrama a seguir será possível visualizar as duas categorias e as cinco subcategorias abertas para análise. O próprio desenho possibilita uma análise, uma vez que ao me propor compreender *habitus* professoral preciso estar atenta quanto à trajetória dos agentes da pesquisa, visualizando-a de forma interdependente.

Diagrama 1 – Corpus de Análise das histórias de vida de professores militares do CMCG



Fonte: Dados obtidos no NVivo8
Organização: Silva, 2011.

Esse diagrama possibilita perceber os fios que se cruzam me permitindo tecer a trajetória desses professores militares, agentes da pesquisa. Além disso, é necessário estar

atenta ao tecer esses fios, visto que em toda urdidura um fio perpassa o outro e, ao se tratar da trajetória de professores militares por meio das histórias de vida, não será diferente, pois o ser humano é complexo, formado por um todo e, conseqüentemente, não possibilita desconsiderar as partes que se interligam.

O objetivo, ao estruturar essas categorias, é facultar a compreensão do que está exposto em cada narrativa das professoras. Para tanto, trabalho com os excertos das histórias narradas pelas professoras, compreendendo que cada campo percorrido, cada experiência vivida constitui a trajetória. A família, a escolarização nos primeiros anos e na adolescência, como também a trajetória escolar na fase adulta e a formação militar constituem elementos a serem analisados. Todas essas vivências nos espaços/tempos de cada agente desta pesquisa possibilitam uma compreensão de como se constitui o seu *habitus* professoral, como também revela a trajetória desse grupo constituída nos diferentes espaços/tempos numa dada sociedade.

Analisar sociologicamente um material empírico colhido por meio de narrativas (auto) biográficas requer muito cuidado metodológico. Isto é necessário porque, conforme afirma Vianna (2008, p. 48), “[...] todo pesquisador que trabalha com narrativas biográficas corre o risco de achar que tudo é pertinente e relevante para a análise, podendo, desse modo, perder-se numa infinidade pulverizada de informações que essa narrativa permite.”

Reconheço que a pesquisa de campo aqui realizada é um ponto de partida para esclarecer as questões anteriormente estabelecidas e apontar outros questionamentos. É importante que se tenha clareza de que as narrativas (auto) biográficas são um ponto de partida e não um ponto de chegada. Essa afirmativa me mantém em coerência com o aporte teórico aqui utilizado, o do sociólogo Pierre Bourdieu, uma vez que esta pesquisa não tem caráter de encerramento de discussão, mas de abertura de novas possibilidades.

Ao optar pela base teórica do sociólogo Pierre Bourdieu e após intensas leituras de seus textos, compreendo que valiosas orientações metodológicas me são fornecidas, uma vez que o referido autor teve a capacidade de “ir ver o que estava acontecendo” (BOURDIEU, 2005, p. 85). O autor, em sua obra “Coisas Ditas”, foi capaz de aplicar a si próprio seu método de análise (BOURDIEU, 2004).

Bourdieu (1996), ao reconhecer a importância de se submeterem os conceitos à prova empírica, afirma:

De fato, todo o meu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada para construí-la, porém, como “caso particular do possível”, conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis. (BOURDIEU, 1996, p. 15, grifo do autor).

O objetivo principal no percurso da pesquisa foi compreender a constituição do *habitus* professoral de professores, uma vez que estes passam, por força da profissão, pela migração laboral. Outra questão emerge ao analisar a constituição do *habitus* professoral: deslocamentos pelo território brasileiro interferem na práxis do professor militar?

Essa indagação é produto da experiência como orientadora educacional do CMCG há 13 anos. Durante esse período, vivenciei muitos desconfortos desses profissionais, o que com o tempo começou a inquietar-me sobre como seria a prática pedagógica desse agente professor militar que vivencia inúmeros conflitos pessoais e institucionais.

Pensando essas questões, fiz um levantamento para verificar quantos professores militares passaram pelo CMCG no período de 1995 a 2009 e quantos ainda se encontram na instituição, conforme exposto no capítulo anterior.

Logo após, optei por um recorte, no qual trabalhei com um quantitativo de duas professoras que melhor se enquadram na pesquisa, sendo selecionadas por sua representatividade.

Vale destacar que desde o início do mestrado, professores que gostaria que fizessem parte dessa pesquisa não se encontram mais no CMCG, por terem sido deslocados para outros colégios como os de Salvador (CMS), Recife (CMR), Fortaleza (CMF), Manaus (CMM) e Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX).

Portanto, após proceder a um recorte, apresento as professoras efetivas no CMCG que participam desta pesquisa.

Quadro 16 – Tempo de serviço de professores militares do Quadro Complementar de Oficiais (QCO) na carreira e no Colégio Militar de Campo Grande(CMCG)

QUANTIDADE	POSTO	TEMPO SERVIÇO MILITAR	TEMPO CMCG
01	Oficial Intermediário	Média de 15 anos	14 anos
01	Oficial Intermediário	Média de 12 anos	02 anos
Observação: a contagem de tempo de serviço militar para promoção tem uma série de variáveis, como: classificação em curso, avaliações, etc.			

Fonte: Relatório Colégio Militar de Campo Grande. Ano: 2010

Organização: Silva, 2010.

No quadro 17, encontram-se os deslocamentos pelo território brasileiro dessas duas professoras militares, compreendido entre a saída de seu local de origem, passando pela antiga Escola de Administração do Exército (EsAEx), hoje Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx), localizada em Salvador/BA até a presente data.

Fiz uso no quadro 17 a seguir das letras “x” e “y”, no sentido de não identificar os sujeitos desta pesquisa. A cidade de Salvador/BA é identificada por ser o local da sede da EsFCEEx e, portanto, frequência obrigatória por uma média de oito meses para todo oficial pertencente ao QCO. Campo Grande/MS, também, é especificado por ser a cidade de atuação desses agentes da educação, tendo como lócus o CMCG.

Quadro 17 - Quadro dos deslocamentos dos professores militares do Quadro Complementar de Oficiais (QCO) – Sujeitos da Pesquisa

Nº	POSTO	ORIGEM	DESLOCAMENTO 01	DESLOCAMENTO 02	DESLOCAMENTO 03
01	Oficial Intermediário	X	Salvador/BA	Campo Grande/MS	-----
02 ⁵²	Oficial Intermediário	X	Salvador/BA	Y	Campo Grande/MS

Fonte: Relatório Colégio Militar de Campo Grande (2010)
Organização: Silva, 2010.

Algo a se observar é que esses profissionais são das mais diversas regiões do país, com pertencças de costumes, linguagens, cultura e religiões diferentes. Campo Grande/MS, por ter a presença de Colégio Militar, é uma cidade muito procurada não só por militares ligados à área do ensino, como também de outras armas (cavalaria, infantaria etc), por possuir outras organizações militares. Tratando da questão migração, e esta pode ser analisada pelo prisma do laboral, Cabral (1999, p. 29) faz a seguinte afirmação:

[...] a imigração está presente na gênese de Campo Grande, como de outras cidades brasileiras. Aqui, porém, tem sido fator recorrente, surgindo nas diferentes fases de sua evolução, quando recebeu e continua recebendo pessoas de todas as partes, que a ela se integram, na construção de seu desenvolvimento.

Nesse processo de deslocamento, entrecruzam-se culturas, o que é extremamente enriquecedor, como afirma Cabral (1999, p. 36): “Cada grupo, a seu modo, contribui para o caldeamento cultural que se processa.” Todavia, alguns desconfortos também são oriundos desse movimento, quais sejam: adaptação a uma nova cultura, costumes, clima, sem contar o distanciamento familiar.

52 Essa professora, no final do ano de 2011, será deslocada para outro Colégio Militar, dessa vez para acompanhar cônjuge.

Apresento, a seguir, algumas caracterizações desses agentes da pesquisa, lembrando que os seus nomes serão fictícios.

Quadro 18 – Caracterização dos agentes professores militares

NOME	POSTO	FORMAÇÃO CIVIL E MILITAR	IDADE	CARGOS	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO NO CMCG
Ana	Oficial Intermediário	Letras; Especialização em Literatura e Linguística; Magistério/ QCO	39 anos	Professora Chefe de Seção	11 anos e 09 meses	02 anos
Débora	Oficial Intermediário	Química Industrial; Especialização em tratamento de fluentes; Magistério/ QCO	42 anos	Professora Chefe de Seção	15 anos	14 anos
Observação:						
1. As duas professoras cursaram a graduação em universidade pública federal;						
2. São casadas e cada uma possui 03 (três) filhos.						

Fonte: Dados obtidos no NVivo8

Organização: Silva, 2010

Trago para esse trabalho a análise dessas duas entrevistas com as referidas professoras que prontamente aceitaram participar da pesquisa. É importante ressaltar que as análises das entrevistas não se pautaram apenas no que foi verbalizado pelas professoras, mas também nos diálogos, nas observações e na cultura escolar produzida no cotidiano do CMCG.

Apresentei a construção teórico-metodológica da pesquisa. No próximo tópico, tratarei dos primeiros grupos de socialização do agente professor militar, a fim de compreender que estratégias foram estabelecidas no processo de constituição do *habitus* professoral, pautando-me na obra de Pierre Bourdieu e seus interlocutores.

3.2 EM BUSCA DA MEMÓRIA NOS PRIMEIROS GRUPOS DE SOCIALIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E *HABITUS* FAMILIAR

Ao ter como objetivo central nesta pesquisa compreender a constituição do *habitus* professoral de professores militares, por meio das narrativas (auto) biográficas, necessário se faz perscrutar a memória desses agentes da educação. Ao ir em busca da memória desse grupo

de professores, procuro compreender, por meio de suas experiências vividas, como se constitui o “ser” e o “estar” na profissão docente.

Bosi (1994, p. 408) faz a seguinte afirmação: “[...] uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiar, escolares e profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo.” Logo, não podemos esquecer que a memória individual está ancorada na memória coletiva e quando o indivíduo precisa dela toma emprestado de seu ambiente em que foi ou está sendo socializado.

Pollack (1992, p. 201, grifo do autor), ao pensar a memória, afirma que os acontecimentos vividos individualmente ou coletivamente ficam registrados na memória de cada indivíduo.

Em primeiro lugar, são os *acontecimentos* vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não.

De modo semelhante, Queiroz (1988, p. 36) aponta que: “[...] o que existe de individual e único numa pessoa é excedido, em todos os seus aspectos, por uma infinidade de influências que nela se cruzam e às quais não pode por nenhum meio escapar de ações que sobre ela se exercem e que lhe são inteiramente exteriores.”

Ao buscar os relatos dos agentes professores militares, encontro neles marcas da constituição do *habitus* professoral por meio de suas memórias individuais permeadas pela memória coletiva. Nesse primeiro movimento, trabalhei com a memória dessas professoras, ou seja, as marcas dos primeiros grupos de socialização: família e escola, bem como as estratégias utilizadas por suas famílias na escolarização na infância e adolescência.

Assim, algumas indagações vieram à tona, quais sejam: que influência a família exerce sobre a formação de seus filhos como primeiro grupo de socialização? Que estratégias⁵³ fazem parte dessa formação?

A família ocupa uma posição no espaço social e desempenha papel preponderante no que se refere à socialização primária dos filhos. Bourdieu (2005, p. 79) afirma que: “Assim, sobre o *habitus* primário enxertam-se, ao longo do vivido do agente, *habitus* secundários entre

⁵³ Pauto-me basicamente nas formulações dos conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu sobre estratégias e *habitus*.

os quais é preciso sublinhar a importância particular do *habitus* escolar que vêm, em regra geral, continuar e redobrar o *habitus* familiar.”

Para o autor, o *habitus* primário é aquele internalizado no primeiro grupo de socialização, a família. O *habitus* secundário está relacionado às vivências escolares. Depreende-se, a partir disso, que o *habitus* é constantemente reestruturado, está sempre em movimento, não é estático.

Busco, nas narrativas das professoras, as estratégias de escolarização e encontro desde cedo a valorização das famílias, no que se refere ao estudo. As condições econômicas e sociais não se constituem barreiras para a escolarização dos filhos.

Bom, eu venho de uma família classe média baixa, nunca me faltou nada, mas também não havia sobras. Tudo muito bem calculado [...]. A minha mãe era dona de casa a maior parte do tempo, mas era também costureira de vestidos de noiva, coisa mais linda, perfeito![...]. (ANA, 2011).

Minha família era assim: só meu pai trabalhava, não tínhamos uma condição econômica muito boa [...]. (DÉBORA, 2011).

Nesse sentido, Bourdieu (1987) aponta que na estratégia está fixada uma criatividade dos agentes indispensável para adaptarem-se a situações variadas, inusitadas e descontínuas. Quando Bourdieu (1987) trata da questão da estratégia, ele afirma que o princípio real das estratégias está no senso prático, ou, no que os esportistas chamam de “sentido do jogo”. Assim, as estratégias surgem como ações práticas inspiradas pelos estímulos, pelas experiências de uma determinada situação histórica.

As estratégias envolvem, também, um apostar, um arriscar-se no jogo da vida. São inconscientes, pois tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por um dado grupo social.

Em Bourdieu (2004), a família desempenha papel determinante na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. A ação familiar transmite bens culturais que se agregam para dar origem ao capital cultural dos sujeitos, que poderá ou não ser apropriado na socialização secundária. A família, portanto, é o sujeito principal das estratégias de reprodução.

O autor continua a afirmar que: “Em termos mais gerais, não há dúvida de que os grupos dominantes, e principalmente as grandes famílias – grandes no duplo sentido do termo

- asseguram sua perpetuação à custa de estratégias – entre as quais incluem-se em primeiro lugar as estratégias educativas[...].” (BOURDIEU, 2004, p. 94).

É interessante analisar as estratégias usadas pelos pais das agentes professoras militares, principalmente às relacionadas à educação dos filhos, visto que estas foram decisivas para a inserção social, como também para a incorporação na carreira militar, uma vez que os cursos superiores escolhidos fazem parte do interesse do Exército Brasileiro na formação dos QCOs. Ana (2011) e Débora (2011) relatam, sobre a escolarização nos primeiros anos:

[...] apesar disso, meu pai sempre teve uma preocupação muito grande com os estudos. Apesar da gente morar, vou chamar assim “no morro”, bem pobre, eu estudava num colégio, que no bairro era o mais caro. Ele tinha essa preocupação com a escola, eu estudava na melhor escola que era o colégio particular do bairro. (ANA, 2011).

[...] não faltava nada: comida, saúde, escola... Eu estudei em escola pública a maior parte do tempo. (DÉBORA, 2011).

A educação é concretizada como sinônimo da sociabilidade que os agentes implementam diante das várias instituições sociais, incluindo a família. (BOURDIEU, 1983, p. 180).

Na fala de Ana (2011), é perceptível, que uma das estratégias familiares quanto à sua escolarização foi colocá-la numa escola, que naquela cidade, era considerada de prestígio.

[...] depois disso, no Ensino Médio, eu fui para o colégio da Polícia Militar, “Colégio Tiradentes” que é muito bom. Ele é público, mas se assemelha um pouquinho, não muito, ao que é o Colégio Militar, do Exército. Apesar de ter recursos do Estado, é gerenciado pela polícia. Isso acaba dando mais disciplina [...]. O Colégio Tiradentes é bom, muito bom. Tão bom que eu consegui passar no primeiro vestibular [...].

Isso reforça a tese de Bourdieu, quando se refere à questão da valorização do diploma como forma de inserção social. O objetivo, tanto para os pais quanto para a professora, era um diploma universitário, ainda que isso não apareça de forma explícita. Por ser uma escola de prestígio, possibilitaria à Ana (2011) um acesso a bens culturais mais amplos, superiores, que facilitariam sua ascensão a posições mais altas na estrutura social. Portanto, pode-se afirmar que a riqueza econômica e a cultura acumulada geram internalizações de disposições que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos agentes sociais.

O que se percebe é que nas sociedades modernas a posse do capital econômico e cultural faz a clara distinção entre os grupos sociais, uma vez que estes possuem uma maior valorização. Para Bourdieu (1987), os capitais são instrumentos de acumulação. Quanto maior o volume possuído e investido pelo indivíduo em determinado mercado, maiores suas possibilidades de ter um bom retorno.

Ainda que as condições econômicas não fossem as mais favoráveis para uma de nossas professoras, pois afirma que: “Meu pai era militar, só que da Polícia Militar (PM) [...] Foi soldado, aí passou para Sargento, chegando a Tenente [...]” (ANA, 2011), este pai aposta num investimento com relação à escolarização da filha, conforme sua narrativa: “[...] Apesar da gente morar, vou chamar assim, ‘no morro’, bem pobre, eu estudava num colégio que no bairro era o mais caro [...]” (ANA, 2011).

Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, as melhores estratégias acabariam por ser adotadas pelos grupos (pela família) e seriam, então, incorporadas pelos agentes como parte de seu *habitus*. (BOURDIEU, 2006, p. 53).

Nesse aspecto, Bourdieu (1998) observa que o investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o certificado escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos, a exemplo do matrimonial.

Dessa forma, valorizam-se os benefícios simbólicos do diploma, quais sejam: prestígio, respeitabilidade, legitimidade cultural, círculo de amizade, influências etc. O que se percebe é que existem dois eixos de educação dos agentes familiares, que são: a *priori*, estabelecidos pelo *habitus* e, a *posteriori*, pelas estratégias familiares.

Em Bourdieu (1996), a família é um lugar de produção e reprodução das práticas sociais do *habitus* desde a infância. Isto se configura como um princípio importante para a construção da realidade social, por meio de um trabalho de socialização.

A “herança cultural” que a família transmite é uma combinação de propriedades, as mais variadas e um certo *ethos*, ou seja, um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.” (BOURDIEU, 2002, p. 42).

O capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar

[...] a posse do capital cultural, favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menos da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. (BOURDIEU, 2006, p. 60-61, grifo do autor).

A família transmite o capital cultural que é aperfeiçoado pela escola, possibilitando o domínio dos códigos que servem de acesso a bens como: obras de arte, música, cinema, teatro, leituras, pinturas, entre outros bens. “[...] a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural.” (BOURDIEU, 2002, p. 42). Na narrativa de Ana (2011), percebe-se a assertiva do autor.

Fui muito participativa, fiz parte do grupo de teatro, “Teatro Serelepe”, da fanfarra, que aqui no colégio seria a banda de música. Eu fazia parte da fanfarra e tocava escaleta. Ninguém conhece esse instrumento, só eu [...] Escaleta é um instrumento de sopro, ele é ao mesmo tempo sopro e teclado. Ele tem um teclado que você sopra e ele tira as notas. Muito bom. Gostava muito do instrumento, bem diferente [...] Foi uma oportunidade de aprender música, fazer teatro, sempre participei muito de gincana no colégio. Fiz várias peças de teatro, inclusive eu fazia peças de teatro e a gente se apresentava nos teatros da cidade, viajava pras cidades vizinhas...

Segundo Bourdieu, o “capital cultural” pode aparecer sob três formas diferentes: como *habitus* cultural, quando é fruto da socialização prolongada, que garante a alguém saber falar bem em público ou se sentir à vontade em uma ópera, por exemplo; como forma objetivada, presente em bens culturais como livros, quadros, discos etc.; e sob forma institucionalizada, contida nos títulos escolares e vinculada ao mercado de trabalho. No caso de Ana (2011), o livro faz parte de sua vida desde a infância.

Eu sempre fui leitora, na minha casa sempre teve na estante [...] aqueles livros de capa dura, bonitos, que enfeitavam a estante, cheio... um do lado do outro assim, aí comprava [o pai] enciclopédias, mas nunca leu, só botava ali. Por algum motivo - eu não me lembro de ver minha mãe ler, meu pai ler - eu comecei a ler. Lembro-me que o primeiro livro que eu li foi “Senhora”, achei de um romantismo... Eu tenho minha própria versão de “Senhora.”, a forma como ela lida.

Vale destacar que não necessariamente o “capital cultural” está associado ao “capital econômico”. Muitas vezes, grupos menos privilegiados do ponto de vista financeiro são os maiores detentores do “capital cultural”. De qualquer maneira, o montante e a natureza do “capital cultural” possuído pelos diferentes agentes têm relação direta com suas preferências estéticas e aquisições culturais.

Entretanto, estudos apontam que é necessário que o “herdeiro aceite herdar a herança”, ou seja, que ele aceite “apropriar-se” dela (SINGLY, 1996).

Bourdieu (1996) coloca que essas predisposições na família iluminam a constituição do *habitus* parental, sendo que este estabelece vínculos fortes de união, importante para imersão em uma cultura de origem, bem como em relação às heranças que se desejam transmitir aos filhos, facilitadas pelas relações no âmbito familiar.

Essa assertiva de Bourdieu (1996) vai ao encontro da família da Ana (2011): “Eu também sou militar. Meu pai é militar, meu marido é militar, meu irmão é militar, meus cunhados são militares, meu sogro é militar e eu sou militar. Entendeu”

Em contrapartida, Nogueira e Nogueira (2002, p. 27; 35) apontam que os processos de formação e de transmissão do *habitus* familiar têm sido alvo dos críticos da teoria das classes sociais de Bourdieu, mais precisamente em sua teoria do espaço e das posições sociais. Disso decorre a necessidade de defenderem um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar. Os autores apontam que o *habitus* “[...] não seria formado necessariamente na direção que se poderia imaginar, dadas as condições objetivas, e nem seria transmitido aos filhos de modo automático – por ‘osmose’, como dizia Bourdieu (1998).” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 27).

Nogueira e Nogueira (2002) afirmam que autores como Lahire (1995) e Singly (1996) defendem que para haver uma compreensão mais precisa da formação do *habitus* familiar, torna-se necessário estudar a dinâmica interna de cada família, suas relações de interdependência social e afetiva, para entender como os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais são ou não transmitidos a esses filhos. A transmissão desses capitais e das disposições favoráveis à vida escolar só seria possível por meio de contato prolongado, incluindo não só os pais, mas outros membros da família.

Singly (1996), ao contrapor a ideia do herdeiro passivo, deixa claro que essa apropriação da herança é produto de um processo emocionalmente complexo com resultados incertos, ou seja, haverá sempre a possibilidade de “dilapidação da herança”, de identificação ou afastamento do jovem em relação à família. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 27).

Após essas posições e contraposições, chama-me a atenção alguns pontos das narrativas das professoras. Débora (2011) afirma que:

A partir daí [casamento e gravidez] minha mãe passou a se dedicar a cuidar da gente, só quando já estávamos andando pelas próprias pernas, no segundo grau, que ela começou a fazer trabalhos pro pessoal da universidade, segundo as normas da

ABNT. Lembro que minha mãe tinha que estudar com meu irmão; tinha que fazer tarefa com ele, estudar pras provas junto, e eu, só de ouvir a minha mãe fazer perguntas pra ele eu já aprendia. Muitas vezes a minha mãe perguntava e quem respondia era eu e nem estava ali estudando. Meu irmão era dois anos mais velho que eu. Quando eu chegava numa série pra aprender, já tinha ouvido tudo, já sabia, tinha muita facilidade, então, não tive problema [...] era uma maneira dela estar em casa, tomar conta da gente, fazer as coisas de casa e ainda ganhar um dinheiro extra. Foi assim minha infância e adolescência.

Percebo que a presença e a participação da mãe de Débora e de seu irmão são pontos relevantes para o sucesso da escolarização deles. A estratégia traçada pelos pais obtém sucesso e pode não ter sido consciente, entretanto, chegou ao seu objetivo.

A internalização desse *habitus* se faz presente hoje na vida da professora Débora como mãe. Seria a exterioridade da interioridade adquirida por meio das estratégias traçadas por seus pais para sua escolarização na infância.

Eu aqui sou chefe, sou mãe, eu tenho mais tempo pra ser mãe, do que pra ser professora, porque a minha filha fica me solicitando algumas coisas. Ela fica lá e não tem como eu não atender. E eu diria assim que antes de ser militar, antes de ser professora, eu sou mãe. Eu coloco isso, apesar de ser no meu horário de expediente, de eu estar ganhando salário ali, se a minha filha precisar, eu vou primeiro atender minha filha. Eu esqueço o resto, se quiserem depois me prendam. Não estou nem aí, antes de tudo eu vou ser mãe. Primeira coisa. (DÉBORA, 2011).

Outro ponto relacionado a esse aspecto encontro nas práticas de Ana (2011). A sua família, ainda que não possuísse um elevado capital econômico, formulou estratégias para sua escolarização ao optar pela escola mais “cara” do bairro e, posteriormente, pelo colégio da Polícia Militar, que representava um lugar de prestígio.

Hoje, ao possuir capitais econômico, social e cultural ampliados, opta por uma escola localizada num bairro considerado entre os de “prestígio” em Campo Grande/MS para a escolarização infantil de sua filha.

[...] consigo pagar uma escola para minha filha menor [02 anos], preço razoável, pago 600,00 reais, mas comparativo a [cita o lugar] eu pagaria mil e tanto. Seiscentos reais pra uma escola de qualidade para minha filha pequena, meio período, ali no Jardim dos Estados. (ANA, 2011).

Nogueira (2009) observa que as estratégias educativas realizadas de maneira inconsciente ou consciente pelas famílias, podem identificar o “capital cultural incorporado”, inculcado e assimilado pelo sujeito, uma vez que a família produz e reproduz as estratégias nas relações sociais estabelecidas, podendo se apresentar como *habitus*. O conceito de *habitus*

“[...] seria a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre estrutura e prática [...]” (NOGUEIRA, 2009, p. 24).

Depreende-se, com isso, que é pelo *habitus* que os agentes se estabelecem nas estratégias, isto por meio de escolhas, objetivos, decisões, de maneira interdependente. Isto proporciona construções e desconstruções de relações sociais nos mais variados espaços sociais percorridos pelo agente.

3.3 ESBOÇOS DO *HABITUS* PROFESSORAL NAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

[...] podemos dizer que o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. [...] a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, **mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional.** (SILVA, 2005, p. 161, grifo nosso).

Ao lançar um olhar sobre as narrativas das professoras Ana (2011) e Débora (2011), busco esboços/noções do *habitus* professoral na docência. Para tanto, continuo a utilizar o conceito de *habitus* em Bourdieu, sabendo que o desenvolvimento de uma série de produções de *habitus*, no decorrer da vida dos agentes sociais, produz a reafirmação da socialização (BOURDIEU, 2006). Essa continuidade quanto à socialização tem seu princípio na família como primeiro grupo social do qual o agente faz parte. “O *habitus* nada mais é do que essa lei imanente, ‘*lex insita*’, depositada em cada agente pela educação primeira [...]” (BOURDIEU, 1994, p. 71).

Essa análise só me é possível por ter lançado mão da entrevista de história de vida temática para coleta das fontes, que Queiroz (1988, p. 20) afirma que

[...] se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar.

Sabe-se que toda trajetória é construída ao longo de uma vida e que, portanto, durante esse percurso muitas marcas são impressas nos agentes sociais, influenciando seus modos de ser e agir. Claro é que durante essa caminhada se buscam referências e que, no caso do

professor, essas são fundamentais na determinação do seu modo de ser e estar na profissão docente.

Silva (2003, p. 92, grifo do autor) afirma que:

[...] ao se ministrar aula na escola lança-se mão de um “equipamento cultural” acumulado sobre as práticas docentes às quais fomos submetidos desde a primeira aula a que assistimos no ambiente escolar. Portanto, esse “equipamento cultural” não é fruto apenas da formação específica oferecida pelos cursos que preparam professores. Não obstante, a acumulação desse capital simbólico dá-se por meio das experiências escolares historicamente vividas na sala de aula que constituem saberes utilizados para ensinar de modo sistematizado. Ou seja, vamos apreendendo os modos de se ministrar aula na escola sem que estejamos intencionalmente envolvidos com essas experiências. Assistemáticamente, os modos de exercer a prática docente vão sistematizando-se, acumulando informações sobre ela durante todo nosso processo de escolarização.

É exatamente por esta razão que posso afirmar que os conhecimentos adquiridos, acumulados, sejam eles teóricos ou práticos, são produto de nossas experiências vividas. Silva (2003, p. 93) assevera: “A experiência vivida nessa situação contribui para a formação de uma cultura sobre os modos dos professores efetivarem seu trabalho nas salas de aula das escolas, que se manifestam por intermédio de um *habitus* profissional.”

Concordo plenamente com a autora, entretanto, vou um pouco mais além. Entendo que todos os conhecimentos teóricos e práticos acumulados durante a trajetória de um agente professor fazem parte de sua práxis - não só na sala de aula - mas também no “todo” do espaço educativo no qual está inserido, principalmente no espaço social (CMCG), onde as relações com os alunos ocorrem em vários outros momentos, fora da sala de aula.

A fertilidade das narrativas (auto) biográficas, ao fazer com que o passado se aflore por meio dos fios da memória, permite que “cada narradora encontre consigo mesma.” Queiroz (2000, p. 32) afirma que “[...] todo esse processo de recordação é construtivo e tem uma função social.”

A narrativa das professoras militares permitiu que estas, por meio da memória, refizessem o caminho de volta em busca da (re) constituição de suas trajetórias. Ao tratarem da infância, destacaram brevemente a escolarização inicial. Percebi que estas se detiveram mais na escolarização do ensino médio e universitário. Isto talvez porque esteja mais permeada de significados e referências positivas para a escolha da profissão docente.

Silva (2003, p. 105) afirma que: “[...] acreditamos que as experiências vividas durante a história de escolarização são decisivas à compreensão da constituição das práticas pedagógicas propriamente ditas.”. Como se vê nas narrativas das professoras militares.

[...] não tive, nesse período - da infância até o Ensino Médio-, nenhum professor que me despertasse, que fosse um exemplo bom, tipo: “Eu quero fazer o que ele faz”, “Eu quero ser como ele é...”. Não, eu não queria ser como eles. Isso aconteceu até surgir o professor [diz o nome do professor] de [diz a área do conhecimento] na universidade. Foi por acaso, que o conheci. Nossa, ele é uma pessoa maravilhosa, incrível, tem toda uma história de vida, mas ele é muito interessante! [...] ele até é autor de livros, ele é muito conhecido. O nome dele é [diz o nome do professor], faz palestras, ele até já fez palestra aqui na Universidade Federal. Ele é apaixonado por [diz a área de conhecimento], apaixonado por licenciatura e, não sei... Ele me passou isso e eu acabei descobrindo a licenciatura...(DÉBORA, 2011).

Ressalto como o professor de Débora se tornou uma referência positiva para ela, a ponto de se emocionar ao lembrar seus modos de desenvolver as suas aulas. Isso só vem a reafirmar que as práticas pedagógicas são impregnadas de modelos/referências, sejam elas positivas e/ou negativas, às quais se adquirem durante o processo/trajetória de escolarização.

Esse professor fazia trabalho nas comunidades, fazia laboratórios alternativos, simples de se trabalhar em sala de aula. Eu acabei me envolvendo nesses trabalhos e fui vendo que o ser professor não era uma falta de opção como eu achava, “ah, as pessoas são professores porque não têm uma opção melhor. Então eu não vou ser professora.” Depois dessa experiência mudei a minha visão e gostei muito. Todos os professores de [diz a área de conhecimento] ligados à licenciatura da [diz a universidade] foram os melhores que eu tive, todos eles [...]. Eu fiz uma cadeira com ele, depois outra disciplina; acabei gostando e vendo que aquela ideia que eu tinha não era bem assim. (DÉBORA, 2011).

Percebe-se como o professor de Débora valorizava o aspecto relacional com seus alunos envolvendo-os nas aulas práticas de sua disciplina. A visão desse professor-referencial era “descomplicar” o ensino da matéria de sua responsabilidade, despertando assim, no acadêmico, o prazer de aprender. Essa valoração do aspecto relacional foi agregada na prática de Débora (2011). “Então, a gente fazia aula prática à tarde toda semana. Eu me empenhava em levar aluno em exposição na Embrapa, no shopping, aqui e ali...”.

Encontro também, na narrativa de Ana, referência positiva da prática de um de seus professores, aspecto muito semelhante ao de Débora.

Quando eu estava no terceiro ano, eu tive um professor, [diz o nome do professor], professor de [diz a área de conhecimento]. [...] esse professor, [diz o nome do professor] fazia toda sexta-feira um concurso, uma espécie de concurso literário na sala de aula. Ele escolhia alguns alunos que tinham que ler... declamar... Ele tinha uma preocupação com a leitura muito grande; o professor [diz o nome do professor], me marcou muito. Toda sexta-feira ele escolhia os grupos dele e eu comecei a gostar daquilo. Eu sempre fui leitora [...] Isso tudo foi bem na época do professor [diz o nome do professor];: “vamos ler, não sei o que”. [...] Eu escrevia contos, escrevia crônicas, não sabia muito a distância entre um e outro, mas escrevia. Eu sempre lia o que escrevia, mas nunca lia o que os outros escreviam. Era o momento de eu ler... e ele elogiava muito, não sei se ficava tão bom, mas ele elogiava! Eu achava que era realmente o meu caminho. Acabei optando por [diz a área de conhecimento]. (ANA, 2011).

Outra pessoa que se torna referência para essa professora é o seu professor que mais tarde torna-se seu esposo e pai de dois de seus filhos.

Eu acabei nessa mesma época tendo um contato muito grande com o pai dos meus dois filhos mais velhos, ele foi meu professor na escola. Foi meu professor no primeiro, segundo e terceiro ano. Professor de [diz a área do conhecimento] eu tinha verdadeira adoração pela aula dele [...] Ele sabia a tabela periódica de cor; eu achava aquilo o máximo. Hoje em dia eu sei que quando uma pessoa dá aula há 20 anos, ela decora a tabela, mas quando se tem 16 anos, você acha aquilo a última coisa. E ele tinha realmente uma capacidade de fazer contas de cabeça. Então, nós alunos perguntávamos “quanto é tanto mais tanto? Ou tanto dividido por tanto?”, ele fazia a conta quebrada, “zero vírgula...”, a gente pegava a calculadora e estava certinho. Era uma habilidade que ele tinha. (ANA, 2011).

Ao trabalhar a análise das memórias dessas professoras, é possível compreender o que Nogueira e Nogueira (2006, p. 26) afirmam: “[...] o processo da interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.”, visto que a nossa constituição como agentes sociais não é solitária, isolada, muito pelo contrário, existe uma inserção num mundo vasto de interações possibilitando-nos colocar em prática tudo o que foi internalizado, incorporado ao longo de nossa trajetória.

Bourdieu (1996, p. 158) afirma que o *habitus*, como estrutura estruturada e estruturante, engaja nas práticas e nas ideias, esquemas práticos de construção, oriundos da incorporação de estruturas sociais oriundas, elas próprias, do trabalho histórico de gerações sucessivas.

Para o referido autor, as estruturas de um *habitus* levam ao processo de estruturação de novos *habitus* produzidos fora da família em momentos e situações diferentes e, até mesmo, em outros espaços como agências pedagógicas. Entretanto, o *habitus* adquirido no primeiro grupo de socialização, a família, estará no princípio da estruturação desses novos *habitus*.

Outro aspecto a se observar, nas narrativas das professoras militares nesse processo de formação, são as referências negativas vivenciadas por uma de nossas professoras, a Débora (2011). Percebe-se que as referências negativas têm tanto ou mais peso nas escolhas da profissão docente. No caso dessa professora, o que se tornou fator decisivo na escolha da profissão docente foi a grande influência de um de seus professores, na licenciatura, já no curso superior, por sua vasta experiência e criatividade.

Quando eu via meu irmão ir para escola, eu queria ir, só que quando cheguei a minha época... e por acaso foi até a mesma professora dele e eu detestava, detestava. Acho que fiquei traumatizada já no jardim de infância [...]. Na verdade, acho que eu detestava porque ela queria que fizesse as coisas de uma certa forma que eu não conseguia fazer. Eu não conseguia... E minha mãe dizia que eu era muito

perfeccionista, que eu queria tudo muito certinho e se não conseguia fazer aquelas coisas do jeito que tinha que ser [...]. (DÉBORA, 2011).

Lembro que eu tinha um problema de coordenação motora, muito grave. Não conseguia recortar reto, não escrevia direito, também não conseguia falar direito. Na época, a escola encaminhou, orientou a minha mãe para que procurasse fonoaudiólogo. Então, minha mãe levou-me ao pediatra, que era o pediatra da família. (DÉBORA, 2011).

Nestes dois excertos das narrativas da professora Débora destaca-se uma certa falta de habilidade de sua professora em lidar com alunos com algumas dificuldades nesse período inicial da escolarização.

Bom, superada essa primeira fase, quando pegou só a parte cognitiva, vieram os professores de Educação Física. Eu os odiava, odiava. Eu fazia, corria porque gostava, entrava em maratona, corrida... Mas eu detestava todos eles, acho que gostei de um só. Eles queriam que eu jogasse... A minha infância foi também brincando na rua, jogando futebol, adorava jogar futebol. E eles achavam que a menina tinha que jogar vôlei, ainda mais no colégio de freira porque lá a menina não jogava futebol, jogava vôlei. E eu não gostava de vôlei, não tinha habilidade pra jogar vôlei, e eles queriam que eu jogasse vôlei. Então, eu detestava! Falava de Educação Física pra mim, era a pior coisa, minhas notas baixas eram tudo em Educação Física. Não gostava mesmo. (DÉBORA, 2011).

Nesse período de sua escolarização inicial, após superar os obstáculos relacionados à coordenação motora fina e à fala, a professora Débora depara-se com outro obstáculo, agora voltado mais para aspectos, diga-se, do preconceito: “eles achavam que a menina tinha que jogar vôlei, ainda mais no colégio de freira porque lá a menina não jogava futebol, jogava vôlei.”

[...] depois eu entrei numa aula de natação. Lembro que um dia eu discuti com o professor porque ele falava assim: “Você tem que fazer assim! Tem que fazer assado! Bate o pé aqui, bate a mão ali...”. Eu dizia assim: “Não fala mais nada! Eu já sei toda a teoria do que tem que fazer, só não estou conseguindo fazer. Dê-me um tempo que na hora certa o negócio vai sair. (DÉBORA, 2011).

Na parte final da narrativa da professora Débora, encontra-se um ponto importantíssimo a ser observado pelas pessoas que trabalham na docência: o tempo do aluno. É necessário estar atento que o tempo do aluno nem sempre é o mesmo tempo do professor no sentido de assimilar e responder a alguma situação.

Falando sobre professor, eu nunca tive nem no Ensino Médio nem no Ensino Fundamental - na época primeiro e segundo graus - nenhum professor do qual eu gostasse realmente. (DÉBORA, 2011).

Torna-se evidente que um dos pontos que pesou negativamente na prática pedagógica desses professores, nesse período de escolarização de Débora (2011), foi a não habilidade em lidar com situações que deveriam ser olhadas de forma diferenciada. Isto levou a professora a ver a profissão docente como algo não desejado, conforme afirma: “A docência [...] eu não queria porque não sabia o que era. Eu não conhecia, não tinha tido uma boa experiência como aluna, não tinha nenhum professor como referência [...]” (DÉBORA, 2011).

Concordo com Nóvoa (2007, p. 09) quando afirma que a profissão docente é “[...] muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” Não basta ao professor o conhecimento teórico, é necessário um “empenhamento”, uma “disposição” para e nas relações sociais que envolvem tanto superiores quanto os pares de profissão e, principalmente, alunos.

Após perscrutar as referências positivas e negativas no início da escolarização vivenciadas pelas professoras militares Ana (2011) e Débora (2011) e, ao voltar ao quadro de análise temática apresentado logo no início deste capítulo, percebo a valorização de dois temas por parte dessas professoras, quais sejam:

Quadro 19 - Análise temática e frequencial

Palavras	Incidência
Colégio/Escola/Faculdade/Universidade	197
Concurso/Estudar	109

Fonte: Dados obtidos no NVivo8
Organização: Silva, 2011.

Observa-se, por este quadro, que ocorreu uma incorporação do *habitus* implantado por suas famílias desde a infância e no período da escolarização inicial.

É possível, também, perceber a elaboração de estratégias visando ao alcance de objetivos na trajetória de formação, uma vez que as condições econômicas e sociais não eram tão favoráveis. A própria escolha do curso está voltada a um futuro emprego numa indústria de alimentos (DÉBORA, 2011). Isto vem a confirmar que a estratégia possui uma certa intencionalidade, mesmo sendo consciente ou inconsciente.

Não tive sucesso, não passei nesse primeiro ano [...] Eu estava quase não continuando o estudo, então meu pai falou: “Não, não precisa, se você quiser estudar, vai estudar.”. Nesse período consegui uma bolsa num cursinho pré-vestibular porque lá existia um primo que dava aula e a gente conseguiu a bolsa. Fiz meio ano de cursinho. Quando chegou o final do ano o vestibular foi brincadeira porque eu sabia tudo, podia ter passado pra qualquer curso. Entrei na [diz a área de

conhecimento]. e, quando eu entrei, tinha três opções. [...] Podia ser bacharel, industrial ou licenciado. [...] Fiz [diz a área de conhecimento]. Durante o tempo em que eu estive na faculdade, eu trabalhei em vários laboratórios, recebia bolsa [...] Passava o dia inteiro em função da universidade [...] Então, eu consegui essas bolsas e vou lhe falar: eu aprendi muito mais nesses laboratórios, na prática do que talvez se eu tivesse trabalhando numa outra coisa ou só na sala de aula. Eu fiz muito trabalho prático, fiz muita pesquisa. (DÉBORA, 2011).

Embora com perfis e vivências diferenciadas, encontro nas narrativas de Ana (2011) estratégias na sua formação, visando ao exercício futuro de uma profissão. A sua formação na graduação mudará o curso de sua história familiar, conforme sua narrativa.

[...] para a minha história colegial, foi uma vitória, passei de primeira na Federal. Cursei a Universidade Federal [...] passei de cara, mas não cursei de cara, porque eu fiquei grávida. Para se ter uma ideia, eu fui a primeira pessoa da minha família a fazer faculdade. Da minha família toda, juntando tanto o lado de pai, quanto o lado de mãe. [...] A maioria, quando ia chegando ali nos 13, 14 anos começava a trabalhar porque precisava. [...] Mas eu já tenho uma prima dentista, uma outra que fez Serviço Social, mas somos minoria ainda. Na época eu era a única. Eu adiei a faculdade porque engravidei, me casei, re-adiei... quando eu fui voltar à faculdade, 1 ano e 2 meses depois, resolvi voltar a estudar, [...] Bom, eu resolvi voltar, fiz faculdade, com muita facilidade. (ANA, 2011).

É nesse sentido que Bourdieu (1987) defende que na estratégia está fixada uma criatividade dos agentes, indispensável para se adaptarem a situações variadas, inusitadas e descontínuas.

Para as duas professoras militares, houve a necessidade de jogar com a descontinuidade dos estudos – uma porque não passou no primeiro vestibular e a outra, pela gravidez e casamento. No entanto, a criatividade entrou em jogo porque a única forma de inserção social para as duas era por meio da certificação escolar devido às condições econômicas e sociais da família. Percebe-se aqui que o capital cultural, que está inserido no estado institucionalizado, é consolidado em títulos e certificados escolares.

Veja o que as professoras dizem sobre sua formação civil e militar:

Sou licenciada em [diz a área de conhecimento] pela Universidade Federal [...] localizada em [diz a cidade]. Sou [diz a área de conhecimento] e tenho uma especialização [diz a área do conhecimento]. Minha formação militar foi na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx) antiga Escola de Administração do Exército (EsAEx), Salvador/BA. (DÉBORA, 2011).

Minha formação no ensino superior é [diz a área de conhecimento] com especialização em [diz a área de conhecimento]. Cursei [área de conhecimento] na Universidade Federal [...], e a formação militar na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx) antiga Escola de Administração do Exército (EsAEx), Salvador/BA. (ANA, 2011).

Isso reforça a tese de Bourdieu, quando se refere à questão da valorização do diploma como meio de inserção social. Esses elementos suscitam a ideia de que a distinção legitimada pelo certificado da EsFCEX, acompanhada de um ritual (formatura cívico/militar), incorpora definitivamente o professor (QCO) na carreira militar. É a investidura de que trata Bourdieu (2008, p. 99, grifo do autor):

A *investidura* (do cavaleiro, do deputado, do presidente da República etc.) consiste em sancionar e em santificar uma diferença (preexistente ou não), fazendo-a *conhecer e reconhecer*, fazendo-a existir enquanto diferença social, conhecida e reconhecida pelo agente investido e pelos demais.

Dessa forma, valorizam-se os benefícios simbólicos do diploma. O que se percebe é que existem dois eixos de educação dos agentes familiares, que são: a *priori*, estabelecidos pelo *habitus* e, a *posteriori*, pelas estratégias familiares.

Conforme o pensamento de Bourdieu (2006), é possível compreender que a educação fixa-se simultaneamente na apreensão que os agentes possuem diante do mundo social, feita a partir do conjunto das práticas do *habitus*. Assim, a socialização é reafirmada com o desenvolver de uma série de produções de *habitus*, no decorrer das vivências desses agentes sociais.

Outro aspecto que me chama a atenção nesse processo de formação, é a forma como a professora Ana (2011) internaliza os *habitus* produzidos na família e, posteriormente, os produzidos no processo de escolarização quando passa a frequentar a escola da Polícia Militar. Esses dois campos sociais - família e escola - nos quais Ana (2011) viveu os seus primeiros anos de escolarização, influíram na sua escolha profissional. É o que Singly (1996) denominou de “apropriar-se da herança”.

Meu pai era militar, só que da Polícia Militar (PM) [...] Foi soldado, aí passou pra Sargento, chegando a Tenente, que aqui no Exército a gente chama de Quadro Auxiliar de Oficiais (QAO). (ANA, 2011).

Percebe-se que a estratégia do pai de Ana (2011), ao colocá-la num colégio da Polícia Militar, tornou-se um dos determinantes na sua escolha profissional.

[...] no Ensino Médio, eu fui para o colégio da Polícia Militar, “Colégio Tiradentes” que é muito bom. Ele é público, mas se assemelha um pouquinho, não muito, ao que é o Colégio Militar do Exército. Apesar de ter recursos do Estado, é gerenciado pela polícia. Isso acaba dando mais disciplina. [...] eu estudei num colégio em que você entrava em forma, cantava o Hino Nacional, em que se cobrava o uso do uniforme ferrenhamente, nos corredores havia militares porque cobrava-se a disciplina. A gente não usava farda militar, era civil, a camiseta do colégio, mas havia militares

por todos os lados ali, era um prédio acoplado ao lado do quartel. Então a gente passava pelo quartel todos os dias. O Colégio Tiradentes é bom, muito bom. (ANA, 2011).

Eu acho assim, por que eu sou militar hoje? Porque apesar de todo o choque, tudo, eu sempre me emociono na formatura, quando eu vejo todos os militares em forma... eu não sei se me lembro do meu pai, se lembro do Colégio Tiradentes, ou se lembro da minha infância...(ANA, 2011).

É num longo e lento processo de socialização familiar que se constituem o gosto, as preferências, as escolhas por alguma atividade - pelos negócios, por exemplo - e ocorre a transmissão de predisposições que possibilitam a integração a grupos sociais ou a campos profissionais específicos, que no caso da professora Ana (2011) foi o Exército Brasileiro. Nesse processo, a figura paterna desempenha papel fundamental

O pai é o sujeito e o instrumento de um “projeto” (ou, melhor, de um *conatus*) que, estando inscrito em suas disposições herdadas, é transmitido inconscientemente, em e por sua maneira de ser, e também, explicitamente, por ações educativas orientadas para a perpetuação da linhagem. (BOURDIEU, 1998, p. 232, grifo do autor).

Fica evidente que duas referências positivas foram presentes na escolha profissional da professora Ana (2011). A figura paterna foi o ponto de referência para a escolha da carreira militar e os professores as referências para a escolha da profissão docente. Ainda sobre o professor, que se tornou esposo da professora:

Quando eu me envolvi com meu professor, primeiro, ele era professor, ele achava que eu tinha que estudar. Então, ele sempre foi uma força que me impulsionou, “tem que estudar daqui pra frente” aquela coisa toda; segundo, tirou-me do meu universo; deixei a comunidade, eu saí da comunidade quando me casei com ele e fui morar num bairro classe média alta: o bairro Cascatin em Juiz de Fora. Passei a conviver com outras pessoas, todos os amigos dele eram professores, todos eram professores... por exemplo, ele me ensinou a ouvir Chico Buarque, Caetano Veloso... tudo o que sei da Música Popular Brasileira, Elis Regina, eu aprendi com ele dos CD's dele, dos discos dele... a despeito disso tudo, na minha vida pessoal foi a melhor coisa, foi o que me fez estudar, foi o que me fez ir para faculdade, me fez conviver com outras pessoas, foi o que diferenciou minha vida das minhas amigas de infância [...]. Então, isso teve uma influência muito grande, a admiração que eu tinha por ele, a vivência que ele me proporcionou... (ANA, 2011).

Nessa narrativa, observo que os *habitus* da professora passam por uma (re) estruturação porque esta é inserida num novo espaço social totalmente diferenciado do seu espaço anterior. Os agentes são outros, os gostos, as preferências e as escolhas também são outras, pois o capital econômico e cultural são alguns dos diferenciais desse grupo. Outro aspecto a ser pensado é a ampliação do capital social da professora Ana.

Para Bourdieu (1998, p. 41), o capital cultural sob a forma de estado incorporado pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação. É um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*.

Partindo das ideias de Martins (1987), compreendo que o *habitus* é um determinante do estilo de vida, de gostos e escolhas proporcionando assim o estabelecimento da distinção entre o que é bom/mau, entre o bem/mal, entre o que é distinto e o que é vulgar. Isto de forma sucessiva.

Tratando dos investimentos escolares, Bourdieu (1998) observa que o investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o certificado escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos, dentre os quais o matrimonial.

O que se percebe – devido à sua maior valorização – é que a posse do capital econômico e cultural faz a clara distinção entre os grupos sociais numa sociedade capitalista. Portanto, pode-se afirmar que a riqueza econômica e a cultura acumulada geram internalizações de disposições - *habitus* - que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos atores ou agentes sociais.

Depreende-se pelos estudos de Bourdieu que a família transmite o capital cultural que é aperfeiçoado pela escola, possibilitando o domínio dos códigos que servem de acesso a bens como: obras de arte, música, cinema, teatro, leituras, pinturas, entre outros bens, “[...] a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural.” (BOURDIEU, 2002, p. 42). Os capitais são instrumentos de acumulação - quanto maior o volume possuído e investido pelo indivíduo em determinado mercado, maiores suas possibilidades de se ter um bom retorno. (BOURDIEU, 1987).

Percebo que por influência do *habitus* professoral do primeiro esposo da professora Ana (2011), assim como pelo seu grupo social, esta, além de cursar o ensino superior, assume a docência no Colégio Militar, buscando mais tarde sua inserção na carreira militar por meio de concurso público para o QCO do Exército. Por já ser familiarizada com a questão da “disciplina” – por ter um pai militar e por estudar em um colégio da polícia militar – estabelece estratégias rígidas de preparo:

Aí sentei e estudei. Mas é estudar mesmo, é desesperadamente estudar mesmo. Não é estudar três horas por dia. É viver aquilo, é passar a viver em função do concurso, sábado e domingo, o dia inteiro. Eu fiz um curso no [diz o lugar], um curso de referência que é o tal do Curso Preparatório às Escolas Militares (CPREM). São os preparatórios das escolas militares do [diz o lugar]. [...] Eu ia no ônibus das 5h da

manhã no sábado e voltava no ônibus das 10h da noite do [diz o lugar] pra [diz o lugar]. Passava o dia tendo aula com eles. [...] Eu estudava muito, muito, muito no sábado e domingo, em função disso, só disso. Eu não ia em churrasco. Lembro do meu marido marcar churrasco, as pessoas estarem no churrasco, casa de dois pisos, lá embaixo, e eu descer, conversar e voltar a estudar. Aí passava um pouquinho, dava uma voltinha, entendeu? A ponto de ficar com fama de antipática, porque não descia pro churrasco, não descia, não ficava pro churrasco mesmo. E assim foi: 1 ano, 2 anos. No 3º ano foi o que eu menos estudei, mas menos assim, comparativamente. Ainda assim eu estudei. Foi o ano que eu entrei. Acho que foi uma questão também de amadurecimento, tranquilidade pra fazer prova. [...] o funil é muito apertado mesmo: 3 vagas, 4 no Brasil... é muito apertado. (ANA, 2011).

Ao perscrutar, ainda que de forma indelével, as trajetórias de escolarização das professoras militares, é possível afirmar, com as palavras de Silva (2003, p. 105), que “[...] as experiências vividas durante a história de escolarização são decisivas à compreensão da constituição das práticas pedagógicas propriamente ditas.”

No tópico a seguir, os agentes da pesquisa (re) visitam - de forma rápida - o espaço educativo da formação “especificamente militar” dos professores, agentes desta pesquisa, pertencentes ao QCO do Exército Brasileiro.

3.4 (RE) VISITANDO POR MEIO DA MEMÓRIA A ESCOLA DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DO EXÉRCITO (ESFCEX)

Para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão do mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos. (BOURDIEU, 1990, p. 166).

Após tratar das trajetórias de formação profissional das professoras militares, faz-se necessário (re) visitar esse segundo espaço de formação profissional que na memória dessas professoras apresentam-se como um lugar de saudosas lembranças. Isto se percebe na fala de Ana (2011): “Ah... a escola [EsFCEX/Salvador] foi maravilhosa, foi um dos melhores anos da minha vida.”

A EsFCEX funciona juntamente com o Colégio Militar de Salvador (CMS), sob comando único, com a missão de formar oficiais QCO do Exército e proporcionar ensino fundamental e médio aos dependentes de militares e civis de Salvador/BA.

É nessa escola de formação “especificamente militar” que o professor dá os seus primeiros passos rumo à carreira militar, incorporando os valores defendidos pelo Exército Brasileiro. O curso tem duração de oito meses, vindo posteriormente o deslocamento para as

unidades de ensino do Exército Brasileiro, levando-se em conta a necessidade de serviço. Esses oficiais professores podem assumir suas funções em colégios militares, Academias Militares (AMAN; EsPCEEx), como também em Escolas de Formação de Oficiais, Sargentos e Praças.

Essa experiência durante a trajetória de formação militar, conforme a narrativa das professoras, foi marcante.

[...] O ano da vitória, o ano da conquista, o ano que eu pude marchar bastante, participar de formaturas, coisa que eu gosto bastante também. Foi o ano da minha separação do primeiro marido. Ele não me acompanhou quando eu fui [...] mas o casamento já estava desgastado mesmo [...] primeiro ano solteira, muito bom, muito bom mesmo. No final do ano eu terminei em segundo lugar na minha área. (ANA, 2011).

Se eu pudesse, ficava mais uns 10 anos fazendo curso lá. (DÉBORA, 2011).

Bosi (2003, p. 27) afirma que: “Só em sonhos podemos retornar ao chão onde demos nossos primeiros passos.”. No caso, primeiros passos podem ser entendidos literalmente como os primeiros tanto da formação, quanto do ingresso definitivo na carreira militar. É possível afirmar que somente em sonhos a professora pode retornar a essa casa de formação, embora fisicamente ainda esteja no mesmo local. Por quê? Porque as experiências ali vividas foram “*sui generis*”, como afirma Ana (2011). Elas não se repetirão, foram únicas e singulares.

Surge-me uma indagação: como vivenciá-las novamente se foram tão relevantes para a professora? A resposta que me vem é esta: por meio da memória. Somente a memória é capaz de fazer ressurgir fatos/acontecimentos que permaneceram guardados, sendo estes dotados de grande valor pessoal. Posso compreender que é a recolha de alguma coisa que pertenceu a alguém nos espaços/tempos vividos em uma dada sociedade. Ainda, por meio da memória, compreendo a relação de pertencimento de dado agente a um lugar ou a uma categoria. É a força do sentimento de pertencimento a esse grupo e as lembranças do tempo ali vivido.

Ah... a escola [EsFCEEx] foi maravilhosa, foi um dos melhores anos da minha vida. Apesar de tudo, de ter que ir pro campo, apesar das provas, dos serviços, muito serviço... apesar de tudo, é uma das melhores lembranças da minha vida. Eu quis muito ir pra escola, quis muito passar no QCO, foi uma vitória muito grande, estudei três anos. (ANA, 2011).

Ouvir os relatos das experiências vividas por um professor (QCO) permite-me perceber os indícios de constituição do *habitus* professoral, que possui uma formação bem diferenciada dos demais agentes ligados ao ensino. Não é possível ter essa compreensão

lançando mão apenas de material escrito. Preciso é lançar mão da técnica história de vida, pois esta possibilita, por meio da memória, suprir as lacunas das fontes escritas. É o que Haguette (1987, p. 93) considera como importante: “[...] lançar mão da memória como fator dinâmico na interação entre passado e presente, fugindo ao aspecto estático do documento escrito que permanece o mesmo através do tempo.”

Enfim, é por meio da memória que se pode conhecer e compreender melhor a relação de pertencimento a um lugar ou a uma categoria.

3.5 DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS AO SER E ESTAR PROFESSOR NO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE (CMCG): EVIDÊNCIAS DE UM *HABITUS* PROFESSORAL

Não é apenas uma parte de nós que se torna professor. [...] compromete a totalidade do eu – da mulher ou do homem, da esposa ou do marido, do pai ou da mãe, do apaixonado, do intelectual, do artista que há em cada um, bem como do professor que ganha a sua vida... Coincidiam, misturavam-se afectaram-se uns aos outros, contaminando-se muitas vezes, sendo o próprio ensino a sua caixa de ressonância. Se me sentia feliz, a sala de aula ganhava. Se pensasse que o meu marido não estava satisfeito comigo, não ensinava adequadamente, mas, se ele me beijasse de manhã antes de ir à escola, ensinava de modo adequado. Quando os meus filhos estavam bem, a classe estava bem, mas se um deles estivesse doente, saía e eu ia para casa... a minha descoberta de tudo isto foi o que me levou ao estudo de mim própria e do ser humano. Ashton-Warner (1967, apud NÓVOA, 1992, p. 81-82).

Neste tópico, por meio das narrativas (auto) biográficas das professoras militares Ana (2011) e Débora (2011), compreendo o *habitus* professoral que faz parte da vida cotidiana, de seus fazeres pedagógicos no CMCG. Percorro os caminhos das experiências vividas na tentativa de (re) construir suas trajetórias profissionais.

Em Bourdieu (1996), entendo que mergulhar nas particularidades de uma realidade empírica da agente professora militar me possibilita uma compreensão mais profunda da lógica do mundo social no qual esteve e está inserida.

Algumas indagações são necessárias para essa análise: que *habitus* as agentes trazem incorporados e que são externalizados por meio de seu fazer docente? Que novos *habitus* foram internalizados nesse período de docência no CMCG? É possível perceber alguma evidência de um *habitus* professoral em suas práticas?

Partindo do princípio de que a vida de um agente social não é fragmentada e nem estagnada, busco por meio das narrativas (auto) biográficas o conhecimento e a compreensão

dos aspectos que permeiam esse processo de tal forma que as experiências vividas por essas agentes possibilitem (re) visitar o seu passado, retirando dele evidências de um *habitus* professoral.

Essas experiências me farão compreender aspectos distintos desse grupo de profissionais militares, uma vez que a ação de um agente social é resultado de sua experiência biográfica. Por que pesquisá-los? Posso considerá-los como migrantes? Estes são considerados migrantes sim, por viverem deslocamentos contínuos e descontínuos pelo território nacional por força da profissão que exercem: militar. Dessa forma, convivem com o que se denomina de migração laboral.

Estudar a produção narrativa de uma comunidade de migrantes é também recolher o discurso ligado ao passado e à origem, por meio de histórias de vida, de lembranças etc. A identidade dessas novas comunidades passa primeiramente pela referência a uma cultura e/ou uma história comum. (CAVIGNAC, 2001, p. 1).

Antes, porém, de iniciar a análise das experiências vividas ao ser e estar professor no CMCG, lócus em que busco evidências de um *habitus* professoral, necessário se faz pensar o espaço social no qual as professoras militares estão hoje inseridas.

Bourdieu (1990, p. 96) defende a seguinte ideia: as pessoas estão situadas num espaço social, não em um lugar qualquer. Em função da posição que elas ocupam nesse espaço, pode-se compreender a lógica de suas práticas e, com isso, pode-se determinar como elas vão classificar e se classificar e, ainda, se pensar como membro de uma classe. Para compreender o que fazem, torna-se necessário supor que obedecem a uma espécie de “sentido do jogo”.

É nessa perspectiva que compreendo as práticas pedagógicas das agentes da educação, uma vez que ocupam uma posição nesse campo que, apesar de ser um espaço educativo, também é uma Organização Militar (OM) e, como tal, disciplina e hierarquia constituem suas bases. Algumas de suas ações só são compreensíveis por efetivamente estarem/pertencerem a esse espaço. Nas narrativas das professoras Ana (2011) e Débora (2011), encontro algumas afirmativas que me fazem compreender a dinâmica da hierarquia

Pesa na hora de discutir, de não sei o quê, na hora de chegar, sabe? É complexo... Esse embate diário e agora com a chefia, é diferente. É uma relação extremamente desgastante, a relação de chefia. Quando eu não era chefe esse fardo não era tão pesado. Eu tenho certeza, porque eu sou a [diz o posto], eu sou a chefe mais moderna. A gente quer fazer uma coisa, quer dizer uma coisa... eu não sei se o negócio chega diferente mesmo... não entendem, exatamente, o que a gente quer fazer ou como... (ANA, 2011).

Mas essa questão da hierarquia a gente vê assim: numa reunião em que você fala alguma coisa, o chefe da outra série - um coronel, um tenente coronel... ele fala, está

tudo bem. Se você fala, você está completamente errada. Às vezes, você falou a mesma coisa, e na hora, naquele momento ali, você já é repreendido. (DÉBORA, 2011).

Devido a essa questão hierárquica, que se diz “obedecer à cadeia de comando” e que se faz questão de cobrar – nesse campo social -, surge outra questão que é a da disciplina. Quando Ana (2011) diz “[...] no começo do ano, uma das minhas brigas é porque eu sou a chefe mais moderna.” Isso significa que existem outros oficiais superiores mais antigos que por força do regulamento deveriam assumir a chefia da seção onde ela está, mas que por uma questão de disciplina e obediência hierárquica esta deverá assumi-la.

Quando, no segundo capítulo deste trabalho, abordei a questão da cultura escolar produzida no cotidiano do CMCG, foi justamente com o propósito de dar uma noção do espaço educativo onde é exteriorizado o *habitus* professoral das agentes professoras militares e, conseqüentemente, interiorizado outros novos *habitus*. Nesse espaço, disciplina e hierarquia são válidas tanto para o professor militar quanto para o aluno do Colégio Militar. Existe uma dinâmica, um ritual orquestrado por normas e regulamentos.

Nessa mesma perspectiva, encontro outra afirmativa que corrobora para a constituição do *habitus* professoral do grupo de professores (QCO): “Aí vem o seguinte: eu acho que um dos problemas nos colégios militares, é que de maneira geral, somos gerenciados por pessoas que não são da área da educação. Que não são professores.” (DÉBORA, 2011). Este é um aspecto relevante nos colégios militares, sem contar que, a cada dois anos essa gestão muda, sendo substituída por outra. Por mais que se mantenha a estrutura já existente, quebram-se vínculos e, conseqüentemente, as relações de confiança precisam ser novamente estabelecidas.

Ao buscar as experiências vividas pelas professoras num tempo anterior ao do CMCG é perceptível que os percursos profissional e pessoal das duas professoras entrevistadas são completamente diferentes.

A professora Débora (2011) não possui nenhuma experiência com a docência – com exceção do estágio obrigatório da licenciatura – antes de se incorporar ao Exército Brasileiro, mais especificamente após sua chegada ao CMCG.

Antes de entrar para o Exército não exerci docência, apenas fiz o estágio obrigatório da faculdade. Eu trabalhava em laboratório fazendo análise de qualidade. Minha experiência na docência é o meu tempo no Colégio Militar de Campo Grande de 96 a 2011. Hoje leciono a disciplina de [diz a área do conhecimento] no 2º. Ano. (DÉBORA, 2011).

Em contrapartida, a professora Ana (2011) traz consigo algumas experiências vividas como docente em outros colégios, “mas é bem diferente”, afirma a professora. Ela relata que “A experiência mais forte que eu tenho como docente é Colégio Militar.”. Isso porque a sua prática docente anterior à ida para a EsFCEX em Salvador foi basicamente dentro de um colégio militar.

Nas narrativas de Ana há três momentos distintos de contratação no Colégio Militar: primeiro, como professora civil contratada por tempo determinado (dois anos); segundo, como professora civil contratada pela APM, de abril de 1999 a janeiro de 2000; e, terceiro, como professora militar OTT⁵⁴ por três anos: 2000 a 2002, ou seja, de 1997 a 2002 foi docente do Colégio Militar em outro estado. Sem contar que, antes de incorporar-se ao Exército Brasileiro como OTT, exerceu a docência por um ano, também em Colégio da Polícia Militar, onde no ensino médio foi aluna.

Em relação às suas experiências dos três momentos distintos supramencionados, Ana (2011) faz uma observação pertinente em sua narrativa ao diferenciar sua prática docente como professora civil e professora militar e o que o espaço – Colégio Militar – passou a significar para ela.

Sou professora do Sistema Colégio Militar desde 1997. Desde então, já ocupei três espaços distintos na dinâmica das relações dos colégios militares. Primeiro, como professora civil, enxergava o Colégio Militar tão somente como colégio. Um colégio com uma história de sucesso no cenário nacional. No segundo momento, o colégio passou a ser quartel. Lugar de aulas para os alunos, mas também de serviços, escalas, formaturas, etc. Naquele tempo era Oficial Temporária. Por fim, o peso das aulas ficou relativizado pela dinâmica militar. A carreira militar passou a ditar as minhas decisões. Preparar uma aula melhor, ensaiar um grupo de teatro, ou terminar uma sindicância? **Se, somente se**, tiver de escolher, opto por terminar a sindicância. (ANA, 2011).

Percebe-se que a partir do momento em que a professora deixa de pertencer ao quadro de professores civis, uma nova postura, um novo *habitus* precisa ser incorporado. O colégio não é mais só o colégio, assume também a posição de quartel e como tal a observação às regras e regulamentos tornam-se essenciais à sua prática como professora e consequente permanência nesse espaço social.

54 O Oficial Técnico Temporário (OTT) é uma categoria de professor militar que, como o próprio nome já diz, é temporário. O tempo máximo de permanência como militar em uma unidade militar, seja escola ou não, é de oito anos, desde que não possua anteriormente nenhum vínculo empregatício com prefeitura ou governo estadual. Caso tenha algum tempo de serviço público (municipal ou estadual), este é descontado dos oito de direito de permanência. É uma das formas utilizadas pelo Exército para suprir necessidade de pessoal especializado nas mais diversas áreas do conhecimento.

A professora Ana (2011) traz consigo, incorporados, valores essenciais como hierarquia e disciplina, que são os pilares defendidos pelo Exército Brasileiro, constituindo assim um *habitus* presente na sua vida pessoal e profissional. Ela afirma que “De onde eu venho, minha história de vida, meu pai, minha escola, tudo, os dois pilares foram hierarquia e disciplina.”. É perceptível sua determinação e disciplina para se alcançar o objetivo proposto, que era ser professora (QCO) pertencente ao Exército Brasileiro.

Eu ouço alguns relatos aqui no colégio das pessoas “ah, eu nem sabia que era pra ser militar”, “eu estava tropeçando num folheto escrito EsAEx e fiz o concurso...” mas, não é a minha história não. Era Oficial Técnico Temporário (OTT), eu sabia bem no que estava me metendo. Eu quis ser QCO, estudei três anos e insisti. Fiz um percurso: no primeiro ano eu fiquei em 25º no Brasil, no segundo, fiquei em 8º e no terceiro ano fiquei em 4º. Entrei no terceiro ano. Sempre passei, mas só no terceiro ano eu fiz nota suficiente pra entrar, eram 5 vagas no Brasil. Foi o melhor ano, foi excelente! (ANA, 2011).

É interessante que essa determinação da professora Ana (2011) surpreende até as pessoas mais próximas de seu convívio – no caso seu primeiro esposo e professor do ensino médio – conforme sua narrativa. Nessa época, buscava seu primeiro emprego como professora já num colégio militar.

Quando chegou o início de 97 resolvi trabalhar. Nesse período saiu um edital do Colégio Militar [diz o nome do colégio] convocando para ser professor civil temporário 1 ano, mais 1 ano, era contrato civil. Prestei esse concurso, pra minha surpresa passei em primeiro lugar. Aliás, foi uma coisa que chocou muito meu marido porque ele só me via como dona de casa e ficou bem chocado. Passei em primeiro lugar e trabalhei como professora no colégio. (ANA, 2011).

A disciplina – até hoje - faz parte do seu dia a dia no preparo de suas aulas, constituindo assim um *habitus* professoral. A própria vida militar impõe essa disciplina, é uma marca da instituição. Obviamente, nem todos os professores militares se encaixam no mesmo perfil, uma vez que cada pessoa é única.

A obrigação de ser o melhor em ensinar e conjugar essas duas coisas [professor e militar] [...] é muito desafiador, muito desgastante. Aqui é um lugar que, por exemplo, eu nunca usei aula repetida. Sempre mudo. Porque por mais que pegue uma aula que eu já dei, sempre acrescento alguma coisa. Nunca consigo pegar uma aula igualzinha e repeti-la porque toda vez que leio, penso: “não, eu posso acrescentar isso”, mas é do ambiente, acaba acrescentando, modificando. (ANA, 2011).

[...] há uma cobrança, nós temos uma cobrança pessoal muito grande. E eu também tenho. Tem que ser o melhor... tem que vencer. (ANA, 2011).

Esses elementos me possibilitam pensar na questão da estratégia ainda que a sua intenção seja consciente ou inconsciente, podendo até não ser racional, não funcionar de

maneira homogênea, mas possuindo um objetivo conforme o interesse desejado. Bourdieu (2004, p. 95) esclarece que “[...] o pertencimento a uma classe se constrói, se negocia, se regateia, se joga.” Então, o agente, para manter-se em um determinado campo, grupo ou classe cria e participa de um sistema de estratégias para alcançar o que se deseja.

Aqui o trabalho é desafiador mesmo, estamos sempre buscando uma maneira nova de ensinar, de fazer acontecer; ao mesmo tempo que você tem que ser bom professor, tem que cobrar, tem que ser um professor simpático. (ANA, 2011).

Hoje, no Colégio Militar de Campo Grande, leciono a disciplina [diz a área do conhecimento] no sexto e nono anos. Além da função de professora militar, exerço outras funções no CMCG. Atualmente sou chefe da Seção [diz o nome]. Se eu sou professora, aí eu tenho que estar na sala de aula. De preferência no ensino regular. Deixo bem claro pra mim que eu sou militar, eu sou militar exercendo função de professora. Eu me vejo primeiro militar e depois professora... Não é a minha situação ideal, como eu disse. Não é o que eu sonhei. Não é essa a situação ideal, mas facilita bem a minha vida interior. A convivência, por exemplo. (ANA, 2011).

Concordo com Nóvoa (2007) quando defende que o professor se constitui e exerce suas práticas profissionais com base naquilo que é como pessoa, ou seja, é inseparável o pessoal do profissional. Consequentemente, o *habitus* professoral exterioriza nas práticas pedagógicas desse agente professor aquilo que foi incorporado de valores sociais no decorrer dos espaços/tempos vividos e acumulados por esses agentes, fazendo interfaces com a história do seu grupo de pertencimento, que aqui denominamos de QCO.

Compreendo que essa disciplina no seu modo de preparo das aulas está intrinsecamente ligada à sua postura e ao seu gosto pela vida militar constituindo assim um *habitus* professoral.

Em [local onde residia] tive a oportunidade de exercer meu lado bem militar mesmo, lá tinha formatura toda semana e alguém era escalado. Eu tinha que apresentar o Comando Militar da [...] e comandava o pelotão, era bem legal, eu tenho bastante experiência nesse sentido [...] Sou a única militar que eu conheço [no CMCG] que gosta de 07 de setembro. Eu gosto de desfilar em 7 de setembro. Acho bonito passar pela avenida, desfilar 07 de setembro... (ANA, 2011).

Nesse primeiro excerto da professora Ana (2011), percebe-se claramente o gosto pela profissão militar.

Por isso que eu falo que é muito da minha personalidade. Eu quero esse “E”⁵⁵. Eu também sou militar. Meu pai é militar, meu marido é militar, meu irmão é militar, meus cunhados são militares, meu sogro é militar e eu sou militar. Entendeu? Então, tem um peso grande. Eu tenho as duas carreiras. (ANA, 2011).

55 Os militares fazem o Teste de Avaliação Física (TAF) várias vezes no ano e este atribui conceito de desempenho que interfere na carreira, quais sejam: E – Excelente; MB - Muito Bom; B - Bom; R - Regular e I - Insuficiente. Disso decorre ser obrigatório o treinamento diário. (Portaria nº 032 - EME, de 31 de março de 2008 publicada no Boletim do Exército nº 15, de 11 de abril de 2008).

Nesse segundo excerto, além da disciplina incorporada e necessária à vida militar, evidencia-se o peso da profissão militar. Esta pretere o ser professora devido ao grau de cobrança.

[...] Se eu me pensar professora, eu automaticamente me permito uma série de questionamentos. Questionamentos que não são permitidos ao militar [...] Então... se alguém me perguntar “você é professora?”, digo “não, eu sou militar” [...] A função militar, pretere todo o resto. E essa minha postura de me dizer militar me mantém de pé. (ANA, 2011).

Ao percorrer os caminhos trilhados por esta professora, percebo que o *habitus* incorporado desde o início de sua escolarização foi e é um determinante em sua forma de ser e estar na vida pessoal e profissional. O *habitus* e os campos sociais pelos quais perpassa influenciam nas suas escolhas e consequente trajetória pessoal e profissional: “[...] a prática poderia ser definida como resultado incorporado de uma trajetória social.” (BOURDIEU, 1994, p. 45).

No caso das professoras militares, posso afirmar que se tornaram agentes da educação/ensino por incorporarem valores coletivos do Exército e do grupo específico ao qual pertencem: magistério/QCO. Isto porque já estão exercendo a docência na instituição militar já há algum tempo.

Quanto ao tempo de docência como professora militar tenho 11 anos. De 2000 a 2011 e como professor civil, três anos, totalizando 14 anos de docência. No Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) estou há 2 anos... Já exerci a docência em outras instituições militares de ensino como [menciona outros Colégios Militares]. (ANA, 2011).

Minha experiência na docência é o meu tempo no Colégio Militar de Campo Grande de 96 a 2011. (DÉBORA, 2011).

Em Bourdieu (1998), é possível compreender que a dimensão do *habitus* de um grupo é incorporada como *ethos*, que regulariza as práticas sociais. A *hexis* torna-se perceptível nas ações individuais dos agentes, as quais permitem a visão de mundo de um determinado grupo social.

Em contrapartida, a professora Débora (2011), por vivenciar a sua escolarização e participar de outros grupos/espços sociais diferenciados na forma de pensar e de ver o mundo, traz internalizada uma postura menos rigorosa no que diz respeito à disciplina militar, o que não deixa de ser um *habitus* professoral. Até mesmo sua escolha profissional foi por exclusão

Fui assim, meio que por exclusão. Não foi bem o que eu quero, foi o que eu não quero. Eu sabia muito o que eu não queria, mas eu não sabia bem o que eu queria [referindo-se ao ensino superior]. (DÉBORA, 2011).

Nem me inscrever eu me inscrevi. Ela [uma amiga] me inscreveu, colocou tudo no correio, viu o que precisava... [...] “Eu vou ser militar?” Eu não sabia que eu ia ser militar! [referindo-se ao concurso público para QCO]. (DÉBORA, 2011).

Essa postura do tipo “me leva que eu vou” fez com que obtivesse uma visão diferente do ser e estar professor militar. Desde a infância, a sua postura apresenta-se de forma diferenciada:

Quanto a minha vida de aluna... eu era uma aluna um pouco dispersa, eu olhava muito pela janela! Eu ficava muito olhando pela janela, mas eu estava ouvindo o que o professor falava. Até hoje eu não consigo ficar lá no auditório ouvindo uma reunião, sem escrever nada, sem pensar nada... ai eu desligo e não presto atenção em nada, não sei nem o que está sendo falado. (DÉBORA, 2011).

A não vivência em ambiente militar na infância e durante o período de escolarização, possibilita-lhe colocar sua função militar em segundo plano - sem maiores sofrimentos internos, como cobranças etc. A entrevistada estabelece como prioridade duas outras funções: ser mãe e ser professora. Tanto que em uma de suas falas manifesta-se da seguinte forma:

Eu sou antes de tudo professora. Sou professora antes de ser militar. Agora eu até esqueço que sou militar, mas quando sou militar, eu não esqueço o fato de ser professora. O contrário não é verdade porque, digamos assim, eu sou militar nas horas vagas. O que eles (militares) querem é que a gente seja do jeito que está a organização, que seja professora nas horas vagas, mas eu não consegui, apesar do tempo que estou aqui, ainda não consegui engolir isso. Então eu sou militar nas horas vagas. Tem problema? Tem. (DÉBORA, 2011).

Eu tenho tempo pra ser professora, talvez porque eu goste mais de ser professora, então eu pego o meu tempo de casa, de estar com meus filhos, com o meu marido e acabo preparando uma prova. Às vezes procuro ver um filme, alguma coisa no computador que tem a ver com a matéria, acho interessante porque eu gosto do conteúdo, porque eu gosto do trabalho de ser professora. Não quer dizer que aqui no horário de expediente eu tenha tempo pra ser professora. Eu acho que pouquíssimo, viu? Eu aqui sou chefe, sou mãe [...] E eu diria assim que antes de ser militar, antes de ser professora, eu sou mãe. Eu coloco isso, apesar de ser no meu horário de expediente, de eu estar ganhando salário ali, se a minha filha precisar, eu vou primeiro atender minha filha. Eu esqueço o resto, se quiserem depois me prendam. (DÉBORA, 2011).

Analisar a forma de pensar e agir da professora Débora (2011) no que se refere a ser mãe e professora, remete a duas pessoas que se tornaram um ponto de referência positiva para ela. A sua mãe, por seu engajamento no acompanhamento escolar dos filhos - no caso, ela e o irmão - e o professor que a fez descobrir a licenciatura que até então era tratada pela professora militar de forma pejorativa e desprezível.

Ao pensar as influências positivas do professor elogiado e referenciado, encontro em Silva (2003, p. 130) uma afirmação de corrobora com esta ideia: “[...] as professoras das

primeiras séries do Ensino Fundamental que foram lembradas ou foram porque possibilitaram uma mudança na vida de seus alunos ou porque os seus ensinamentos davam respostas positivas para a vida prática.” Percebo que é exatamente isso que aconteceu com a professora Débora (2011).

Há um *habitus* professoral fortemente influenciado pelo professor admirado, principalmente por estar muito expressa sua “paixão” pela profissão docente e pelo envolvimento que esta cultiva com seus alunos

[...] eu acho que me envolvo demais com o aluno [...] eu digo que é melhor a gente dar aula, se envolver com problema de aluno [...] É o lado compensador do envolvimento [...] a gente acaba tendo esse retorno do próprio aluno. É o que faz a gente não desistir, faz a gente continuar, faz a gente aguentar tanta mudança, tanta coisa... É você ver que o seu aluno sai daqui formado, feliz, tendo sucesso. (DÉBORA, 2011).

Depreende-se que esse ser e estar na profissão docente não se restringe aos conhecimentos institucionalizados, vivenciados nos cursos de formação docente. Diz respeito a tudo que foi vivenciado por esse agente durante sua trajetória de vida. É como Passeggi e Barbosa (2008, p. 148) afirmam: “Não se trata mais de aproximar a educação da vida, ‘mas de considerar a vida como espaço de educação’.”

Posso afirmar que a prática/ação de cada agente social é resultado de sua experiência biográfica, o que me faz entender que não existem duas histórias individuais iguais. Nesse sentido reside o fato de ter afirmado que as trajetórias das professoras militares eram diferenciadas, uma vez que cada uma delas conviveu em espaços/tempos diferentes permeados de pessoas também diferentes, com *habitus* distintos.

Bourdieu (1998) defende que nenhum sujeito é puro, fonte de originalidade de escolha e racionalidade. O seu destino profissional é fruto da influência de outros grupos sociais, dentre eles a família e a escola, já a prática pedagógica é produto de uma ação conjunta entre os diversos saberes que se relacionam de forma dialética.

Além disso, acrescento Setton (2009; 2011), pois para a autora há a influência de diferentes matrizes culturais, quais sejam: mídias, grupos de pares, escolas de formação, religião etc., isto porque vivenciamos espaços plurais de socialização em nossas sociedades modernas.

Disso decorre outra indagação: além das missões militares do dia a dia, prescritas nos documentos que as regulam - como chefia de seção, coordenação de ano, tirar serviço de

Oficial de Dia, dar aulas regulares e de recuperação, elaborar e revisar provas, fazer sindicâncias e cuidar de toda parte burocrática de sua seção -, os deslocamentos pelas diversas regiões do país, influenciam na constituição do *habitus* professoral do QCO?

Embora estes apontem aspectos positivos das inserções em novos campos sociais, questões muito presentes em suas narrativas são as diferenças de gestões institucionais. Adaptar-se a cada gestão torna-se muitas vezes conflitante porque as relações de poder estão ali postas e dois pontos marcantes precisam ser observados: hierarquia e disciplina.

Vale destacar que, embora todos os Colégios possuam normas e regulamentos únicos de funcionamento determinados pela DEPA, as várias gestões dos vários colégios militares, no total 12, e a Fundação Osório/RJ, possuem particularidades ao administrarem esses colégios, sem contar que cada região do país é singular.

Início esse ponto com as narrativas das professoras Ana (2011) e Débora (2011) nas quais destacam as cobranças que são feitas aos professores militares, que por sua vez resultam na alteração da forma de trabalhar com o aluno.

Olha, no Colégio Militar de [diz o nome] eu me vi na Sessão [diz a seção]. Sessão [diz a seção] era uma sessão formada só por professores. Ali nós tínhamos a partilha de conhecimento, nós partilhávamos mesmo o conhecimento docente, a prática em sala de aula, o que ministrar por conta mesmo da convivência e do grupo que estava ali. [Nesta época Ana era professora civil].

No excerto anterior, a narrativa da professora Ana (2011) refere-se a um tempo em que era professora civil num outro espaço educativo, mas também colégio militar.

Hoje em dia se eu inventar de fazer um teatro no colégio militar, eu estou inventando moda. Como civil: “nossa... como ela é envolvida com o colégio!” Não precisa. Então, é diferente. Passei a ser Oficial Temporária e aí começou, por exemplo, eu ia marcar pra fazer um teatro no auditório... “ah, você tem uma militar lá responsável? Ah, então se tiver chiclete, se quebrar não sei o que, você vai ser imputada, vai ter que pagar não sei o que...” Mudou toda a minha dinâmica no colégio. Então, eu passei a fazer opções, inclusive como professora, que me desse menos dor de cabeça. Não que isso tenha mudado em sala de aula, por exemplo, no momento em que eu preparei a aula, eu vou dar aula, aquele envolvimento é o mesmo. O que mudou foi a minha relação com outras atividades, com outras coisas que fazem parte da educação e que poderiam se constituir o meu ofício como professora de [diz a área do conhecimento]. Eu acabei abandonando em função das cobranças militares. (ANA, 2011).

O excerto anterior, da professora Ana (2011), e o seguinte, da professora Débora, referem-se ao tempo em que se tornaram professoras militares do QCO. As responsabilidades

e as cobranças por serem professoras militares tornam-se maiores uma vez que são regidas por normas e regulamentos do Exército Brasileiro.

É isso mesmo. Eu concordo. Eu cheguei aqui, eu não tinha experiência em outro colégio, mas eu cheguei aqui feliz, inocente, digamos assim. Então, a gente fazia aula prática à tarde toda semana. Eu me empenhava em levar aluno em exposição na Embrapa, no shopping, aqui e ali... E com o tempo a gente vai levando tanto na cabeça. Exemplo: você marcou ônibus, marcou motorista, marcou não sei o quê, chega na hora, dá uma falha, a culpa é sua. Porque você é o militar mais antigo responsável. Por mais que você tenha previsto tudo que podia acontecer... aconteceu! A culpa é sua. Você é chamado a atenção, uma série de coisas desagradáveis vão acontecendo... Então, você acaba pesando as coisas: vale realmente, é tão bom pro aluno, ele vai ter um proveito em termos de aprendizagem tão grande assim, que compensa eu correr o risco de ser chamada a atenção, ser punida? É uma dor de cabeça, uma incomodação. Você corre atrás de uma série de coisas e depois... Ah! Você marcou ali, o aluno chegou e fez bagunça ali na frente na hora de embarcar a culpa é sua. Mesmo que você fosse apenas uma a mais ali no meio de um monte de professor civil, por exemplo, a culpa é sua. Então, com o tempo eu fui deixando de fazer várias atividades que não eram digamos, essenciais pra aprendizagem, mas que, sem dúvida, contribuía até para o relacionamento, os alunos gostavam, davam um retorno muito bom, mas eu fui ficando desestimulada a fazer esse tipo de coisa. (ANA, 2011).

Para perscrutar essa questão, busco nas narrativas da professora Ana (2011) - por ser uma das agentes da pesquisa que já passou por outros campos sociais denominados colégios militares - vestígios que me possibilitam compreender/responder a essa indagação.

Minhas melhores lembranças como professora civil são relativas aos anos em que ministrei aulas para o sétimo ano. Naquele tempo um dos conteúdos era o teatro. Foram duas peças encenadas em anos consecutivos. Dos ensaios semanais ao dia de estréia de cada peça decorriam três meses. Eram momentos incríveis, a preparação do texto, a criação e a montagem do cenário, a encenação geral... Tudo era motivo de satisfação e era considerado pela coordenação do ano, motivo de elogio. Eu era considerada uma professora envolvida com o colégio. (ANA, 2011).

Nessa primeira narrativa, a professora Ana (2011) ainda era civil, embora já estivesse num espaço educativo militar.

No segundo momento, embora já fosse professora militar (QCO), o seu prazer pode ser percebido na sua práxis pedagógica, pois se encontrava onde sempre quis estar – na sala de aula -, trabalhando numa série desejada, numa disciplina que lhe dá prazer – a Literatura.

Como militar, minhas melhores lembranças estão ligadas ao ano em que ministrei Literatura para o primeiro ano e aos anos em que estive à frente da CPrep (Curso Preparatório) para a EsPCEX (Escola Preparatória de Cadetes do Exército). A Literatura que aquece a alma, o estímulo da preparação para o concurso eram razões suficientes para eu querer ser militar. Lembro-me do rosto de cada aluno em sala.

Agora mesmo consigo vê-los sentados à minha frente esperando o início das aulas. (ANA, 2011).

Portanto, um dos primeiros problemas a ser administrado por esse professor é a adaptação à gestão escolar de cada colégio por onde passar. E essa dificuldade é perceptível na narrativa da professora Ana (2011): “[...] cada colégio tem um modo de ser. É como se fosse um organismo, tem várias pessoas, mas ele funciona como um único organismo, mais ou menos todos acabam funcionando em prol de um objetivo. [Diz o nome do colégio] tem suas características próprias.” Assim, a professora destaca outra particularidade percebida por ela: “Sair de [nome da cidade] deu uma diferença bem grande **na forma de trabalho**, lidar com o trabalho. Foi difícil. De modo geral me adapto bem, mas foi difícil.” [grifo nosso]. “essa diferença de escola pra escola acaba prejudicando até mesmo a adaptação.”

Para a professora Ana (2011), alguns aspectos são considerados como negativos para a sua práxis pedagógica no CMCG, levando-a, inclusive, a questionar a sua posição como professora. Esse questionamento se deve ao fato de que o professor militar está sujeito a normas e regulamentos e que, portanto, cumpre ordens superiores tanto para chefiar quanto para ministrar suas aulas no ano que for determinado.

Eu não gostaria de estar no [diz a seção], por exemplo, gostaria de estar dando aula de Literatura no Ensino Médio. Como eu concilio isso? Deixo bem claro pra mim que eu sou militar, eu sou militar exercendo função de professora. Eu me vejo primeiro militar e depois professora... Não é a minha situação ideal, como eu disse. Não é o que eu sonhei. Não é essa a situação ideal, mas facilita bem a minha vida interior. A convivência, por exemplo. (ANA?).

Eu tenho um deslocamento muito grande. Desde que eu cheguei aqui no (CMCG), eu já passei pelo 1º ano, passei pela Seção [diz a seção], cheguei ao ponto de virar Chefe da [diz a seção], depois fui pra [diz a seção]. Então, se eu ficasse me colocando como professora em primeiro lugar, isso me causaria um profundo sofrimento, não que não me cause, causa sim. Eu estou em agonia com a minha presença na [diz a seção]. Devo esclarecer que, intimamente, eu rejeitei o cargo. (ANA, 2011).

Talvez por isso, apesar de no meu interno eu não ver isso, não sentir isso, muito deslocamento, acho que exerço pouco a função de docente para a qual foi a minha formação inicial, isso me irrita profundamente, aqui, aqui no colégio. Isso não aconteceu nos outros colégios. (ANA, 2011).

Um aspecto relevante diante da insatisfação da professora Ana refere-se aos deslocamentos que ocorrem dentro da própria instituição (CMCG). Nas instituições militares e mais especificamente CMCG, pouco se leva em conta o perfil do profissional para aquela função. O que pesa é o ser militar, ainda mais quando o posto deste se eleva e algumas chefias

só podem ser ocupadas por Oficiais Intermediários (Capitão) ou Oficiais Superiores (Major, Tenente Coronel e Coronel).

É uma cidade muito boa [referindo-se a Campo Grande], mas o Colégio Militar de Campo Grande me estressa! Me estressa... por que me estressa: a minha história pessoal aqui no colégio, é bem pessoal [...] É de muito deslocamento dentro do colégio, não sei por quê, se foi uma fase que eu peguei...(ANA, 2011).

Num primeiro momento, a professora Ana (2011) vai de um extremo a outro, quais sejam: do gostar de estar em Campo Grande/MS ao estresse do seu ambiente de trabalho (CMCG).

Aqui, eu não sou consultada quanto ao que eu quero. Nunca fui [...] Não me perguntaram se eu queria estar [diz a seção]... Eu não gostaria de estar na [...], por exemplo, gostaria de estar dando aula de [...] no ensino médio. Como eu concilio isso? Deixo bem claro pra mim que eu sou militar, eu sou militar exercendo função de professora. Eu me vejo primeiro militar e depois professora... Não é a minha situação ideal, como eu disse. Não é o que eu sonhei. Não é essa a situação ideal. (ANA, 2011).

Percebe-se na narrativa da professora Ana (2011), que as imposições por parte de seus superiores têm lhe causado um distanciamento não só da própria instituição de ensino (CMCG) como também do seu “prazer” de ser e estar professora, o que é expresso em outro momento de sua narrativa.

Estar militar [...] por exemplo, eu não tenho vínculo com nada. Se você falar assim Ana você faz planos para a Seção [diz o nome] no segundo semestre?” Não. Porque eu não sei se estarei lá, porque desde que eu cheguei aqui, eu não fiquei seis meses num lugar, então eu não faço planos. Eu não tenho envolvimento intelectual, emocional, psicológico, eu não tenho envolvimento. Eu tenho distanciamento. (ANA, 2011).

Essa condição de professor militar que a coloca sob normas e regulamentos a leva a traçar algumas estratégias para se manter nesse grupo, conforme é possível observar na narrativa de professora Ana (2011).

Cheguei à conclusão de que assim como o médico não escolhe a quem medica; o professor não escolhe a quem ensina. Se aquele tem como compromisso primeiro a vida, este deve se ocupar da educação. É isso. Para continuar professora, devo me ocupar da educação. Mas não sou só professora, sou militar e professora. Talvez eu opte, talvez eu conviva sempre com esse dilema. O fato é que existem obrigações que distanciam as duas profissões que correm paralelas e, às vezes, se juntam.

Ao fazer uma comparação entre os três colégios por onde passou e atualmente o CMCG, a professora faz o seguinte relato:

Daí, ser professor e estar professor... ser professor requer um engajamento, quem é professor vive e respira aquilo, quando eu me sentia só professora eu dava aula de teatro. Eu sou professora de teatro, tenho formação de Teatro, eu vivia em função do colégio. Final de semana, pensava... eu planejava daqui a três meses só. Eu estou com os meus alunos hoje e vou desenvolver um trabalho que daqui a três meses dará um resultado X, que vai me possibilitar fazer uma análise e projeções futuras. Exemplo: **estar militar, que é o que me ocorre atualmente desde que eu cheguei aqui (CMCG)** - mas em outros colégios - Eu vou dizer o seguinte: que em [nome da cidade] eu era professora e em [nome da cidade] eu era professora. **Aqui (CMCG) eu estou professora. É diferente. O colégio me colocou nesta situação.** Não fui eu que pedi pra estar. (ANA, 2011).

Observa-se que essa posição imposta à professora Ana (2011) a tem feito pensar em buscar outro espaço educativo que a permita exercer a função exclusivamente de professora em sala de aula, por lhe proporcionar satisfação pessoal e profissional. Não o fez ainda devido ao apoio que precisa dar aos filhos e à família.

Penso até às vezes em ter, por exemplo, um trabalho fora. Pensei até em ter um trabalho na faculdade, alguma coisa assim, pra desenvolver mesmo esse meu lado de professora, pra ter essa vinculação. Pegar uma turma no início do ano e desenvolver um trabalho até o final, com projeto, não sei o quê. Pensei em fazer isso fora. Não faço porque tenho filhos. (ANA, 2011).

Percebo que esses deslocamentos vividos pela professora Ana (2011) dentro da instituição CMCG e a não efetiva prática docente no ensino médio, que é o seu desejo, tem provocado um sentimento de distanciamento afetivo em relação a esse campo educativo. Não se estabeleceram vínculos afetivos com esse espaço educativo, conforme sua narrativa.

Apesar de a minha filha estudar aqui, eu não consegui estabelecer esse vínculo, não consegui. Eu não consegui estabelecer vínculo com nenhum ano, com série. Por que eu não consegui estabelecer até então? Porque eu comecei no 1º Ano, numa situação difusa com a redação, depois eu fui pra [diz a seção] da [diz a seção] fui para o 9º Ano, e, fui catapultada à força para a [diz a seção]. Então, eu não tenho vínculo emocional com o colégio. Não tenho mesmo. Eu tenho com os alunos, com alguns alunos. Consegui estabelecer vínculo com os alunos. Com a história do colégio... e aconteceram coisas excelentes... Minha filha fez 15 anos aqui e todo mundo foi. Minha outra filha fez 01 ano [...]...e assim, muitas coisas boas... O casamento se fortaleceu, meu marido foi para [diz o lugar], eu recebi muito apoio. Quando meu marido esteve [diz o lugar] eu descobri pessoas, que parecia impensável a pessoa me estender a mão e me estendeu. [...] Eu acho que é porque eu me senti violentada nessa parte como ser professora. Sabe essa questão de ser professora foi tão violentada, que eu não consegui estabelecer esse vínculo. (ANA, 2011).

Percebe-se, por meio de sua narrativa, que esse distanciamento afetivo tem lhe provocado o não desejo de estar no seu ambiente de trabalho.

Falei: Ah, não vou não. Tenho que resolver isso. Passei um dia ótimo, ótimo... Não senti nada, nada, nada. Quando chegou à noite, fui arrumar minha mala, arrumar minhas coisas pra ir trabalhar na quarta-feira, mas me deu uma tristeza tão grande... vou ter que trabalhar na quarta-feira... sério, deu uma tristeza tão grande, uma vontade de chorar... E eu não sou muito de chorar. (ANA, 2011).

Em contrapartida, dois fatores contribuíram muito para a realização, satisfação profissional dessa professora em outro colégio militar, embora afirme ter sentido muita falta da família e dificuldade de adaptação

Em [diz nome da cidade] tive a oportunidade de exercer meu lado bem militar mesmo, lá tinha formatura toda semana e alguém era escalado. Eu tinha que apresentar o Comando Militar [diz nome da cidade] e comandava o pelotão, era bem legal, eu tenho bastante experiência nesse sentido. (ANA, 2011).

Obviamente, as imposições por parte de seus gestores não aparecem neste momento. A professora Ana (2011) tanto exerce a sua função militar, quanto a sua função docente de forma prazerosa em outro espaço educativo que não é o CMCG.

[...] em [diz nome da cidade] eu era professora da Seção de Cursos no 3º. ano. O terceiro ano lá é Seção de Cursos, trabalha com o vestibular e com a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX). Por conta da minha história pessoal de passar na Escola de Administração do Exército (EsAEx), ter estudado muito, aquela coisa toda, eu tenho adoração por concursos. Gosto, gosto de trabalhar com concurso, gosto do desafio, vivencio. Então, eu senti um prazer imenso de trabalhar com o 2º. ano. Eu vivia com os alunos aquela coisa da EsPCEX, história da EsPCEX...[...] Trabalhei muito também no terceiro ano, que eu gostava muito [...] (ANA, 2011).

Quando a professora Ana (2011) refere-se ao CMCG, que por um bom tempo tem se destacado entre os outros, devido a algumas particularidades, como: bons resultados em relação aos outros colégios do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), ENEM, Prova Brasil etc, ela faz a seguinte afirmação: “Outro fator é a obrigação de vencer. A obrigação de ser o melhor em ensinar e conjugar essas duas coisas. Então é muito desafiador, muito desgastante.” Isso lhe impõe uma sobrecarga de trabalho, muitas vezes em horários fora do expediente e até em finais de semana.

Outro aspecto relatado pela professora militar Ana (2011), o que já é mais uma questão militar mesmo, mas que traz incômodo, uma vez que é um dos pilares da instituição Exército Brasileiro é a hierarquia.

Outra coisa, isso de ser professor que me incomoda [no CMCG]. Quando eu era Tenente Temporário (OTT) lá em [...], me diziam assim “você não vai escolher onde você vai ministrar [aula], porque você é Tenente Temporário” [...] Eu via assim, na época não tinha Major QCO. Havia os coronéis do magistério ou da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), eles escolhiam onde queriam dar aula. O Capitão escolhia, até que sobrava pra Tenente Temporário (OTT) que pegava qualquer coisa. E assim veio. Em [diz o lugar] melhorou um pouco quando cheguei lá, depois, também acabei não escolhendo.

Algo relevante que a professora militar Ana (2011) aponta e que é perceptível no meio militar - e o professor do QCO não fica ileso a isso - é a questão da descontinuidade da vida pessoal e profissional. A professora se sente como se sempre estivesse recomeçando, sendo sua história pessoal “deletada” a cada deslocamento que enfrenta, pois ao chegar a um novo campo social (colégio militar) precisa “provar” que é capaz de exercer as funções militares e de magistério de forma disciplinada e competente. Isto ocorre mesmo que o militar já esteja em postos mais elevados.

Uma coisa que eu percebi quando cheguei aqui: o professor (QCO) quando muda de escola, acho que isso acontece com todos os militares [...] É como se a gente perdesse a história. [...] É como se tudo que eu tivesse vivido ficasse... entendeu? A gente não tem história, parece que apaga a história e recomeça. É sempre dramático, então, a gente tem que ganhar a coisa meio que no grito, tem que partir pro enfrentamento, é meio complexo. (ANA, 2011).

Nesse primeiro momento já me é possível apontar que existem vestígios de influência dos deslocamentos vividos por esses professores e que novos *habitus* professorais são incorporados pelos professores militares pertencentes ao QCO lotados no CMCG, uma vez que foi possível identificar que no referido colégio perpetua-se um forte apelo às questões voltadas ao aspecto militar propriamente dito e, principalmente, para a competitividade no sentido de ‘ser melhor’, sem levar em conta o prazer de ser e estar na profissão docente, o que possibilitaria outras formas de visão e produção tanto pessoal quanto profissional dessa agente da educação.

Depreende-se, com isso, que os efeitos da estrutura da escola, ou da instituição Exército Brasileiro, é que produzem o modo de ser e estar do professor militar na profissão docente, traduzindo-se assim como um campo de poder simbólico. É nesse campo social que ocorre a efetivação do *habitus* professoral do professor militar.

Outro aspecto que é preciso levar em consideração e que é encontrado nas narrativas das professoras são as questões relacionados à família, amigos e dificuldades de adaptação ao chegar a um novo local de trabalho/cidade/estado etc.

Quanto [...] esses deslocamentos... a maior dificuldade mesmo foi o distanciamento da família, apesar de ser militar, eu sou mulher; muito apegada à mãe, filha, irmã, tia... E chegar sozinha numa outra cidade é muito complexo para se adaptar. Senti muito de Salvador para[x]⁵⁶. De [y] para Salvador não senti tanto não. O dia a dia da escola é muito puxado, não dá pra pensar muita coisa. Já de Salvador para [x] quando a vida cai na rotina, de trabalho normal, aí a saudade da família é muito difícil... tudo! Montar casa, encontrar um médico adequado para os seus filhos, a melhor escola, onde morar, estabelecer laços de amizade, confiar nas pessoas, adaptar-se ao modo de ser do colégio, porque cada colégio tem um modo de ser. (ANA, 2011).

A ausência da família como base de apoio é sentida por esses militares no momento de chegada a um novo espaço social.

É nessas horas que o distanciamento da família faz falta pro militar, o QCO. Bastante, viu? Porque você tem ali uma proximidade. É o que eu falei de 2004. Eu estava numa situação de licença, tinha assumido a seção - achava que era temporariamente e não era - foi permanente. Eu assumi uma seção, vivenciando um problema particular e vendo um monte de amigos saindo, indo embora e não tendo uma pessoa pra ouvir, pra acalmar, pra dividir o problema com a gente. Isso faz muita, muita falta. Lembro que eu ligava todo dia pra minha mãe, até que nessa época ela veio, ficou um tempo comigo aqui, depois foi embora. (DÉBORA, 2011).

Torna-se pertinente retomar uma observação que consta da introdução deste trabalho, na qual destaco que esta pesquisa não se restringe apenas ao profissional professor militar do QCO, mas também à sua família. Por quê? Porque quase 100% dos militares já têm família constituída. Percebo a cada ano que deixar a família de origem cria algumas dificuldades, como também a adaptação dos membros da família mais próximos torna-se um agravante para as relações tanto pessoais quanto institucional, visto que essas transferências podem ocorrer por força da instituição, por interesse próprio ou por questão de saúde e acompanhamento de cônjuge.

E toda uma situação assim... de achar que só lá [diz o nome da cidade] era bom, sabe? Foi um pouco difícil por isso. Família longe, só eu e ele [o esposo], ele **desempregado** aqui, sem ter o que fazer, procurando, procurando, procurando, batendo cabeça porque a gente não conhecia a cidade, não conhecia ninguém. Então eu acho que o que me incomodou mais foi a situação dele, muito mais do que os problemas que a gente tinha aqui no colégio. (DÉBORA, 2011).

56 As cidades por onde a professora Ana (2011) passou são identificadas com as letras x e y, para que se mantenha sigilo quanto à sua identidade.

Esse ponto destacado pela professora é algo que observo com muita frequência no CMCG, não só referente aos professores militares do QCO, mas de todos os profissionais militares pertencentes a todas as forças militares como: Exército, Aeronáutica e Marinha.

Ao serem transferidos, um dos cônjuges, esposo ou esposa, e até mesmo filhos mais velhos sofrem com a descontinuidade profissional e até mesmo de formação, porque as grades curriculares dos cursos que muitas vezes estão cursando em outros estados não lhes permitem terminar o ensino superior no tempo previsto. Os profissionais liberais são obrigados a deixar seus pacientes/clientes em cada lugar que passam e muitas vezes não conseguem dar continuidade à vida profissional em outros lugares. Esse aspecto é causa de muita frustração e desequilíbrio nas relações familiares, atingindo até mesmo os filhos, que na maioria das vezes são alunos do CMCG.

Outra coisa que me incomodou aqui e que eu sinto muito até hoje: você cria um grupo de amigos, e depois você vê esses amigos indo embora... não morreram, estão felizes, mas é como se tivessem morrido. Você fica sozinho, não fica mais com eles [...] quando cheguei aqui, fiz um grupo muito legal de amigos. A gente saía junto, todos os casais, todos sem filhos... fazíamos muito programa juntos, era muito bom. Aí, o pessoal foi indo, um pra cá, outro pra lá, outro não sei o quê... E depois que separou esse grupo, entrou outro problema na minha vida, que chama Oficial Técnico Temporário (OTT). Essa palavra “temporário,” é terrível porque eles, realmente, são temporários! O que acontece: você está lá, ligado demais à pessoa e, de repente, ela vai embora. (DÉBORA, 2011).

Quando Nóvoa (1992) refere-se à dificuldade de se separar o “pessoal do profissional”, ele está “coberto de razão”. Comprova-se isso na narrativa da professora Débora (2011), o que não se restringe a um pensamento particular seu, mas também da professora Ana (2011) e de tantos outros militares, professores ou não. Os militares sentem muito com isso porque, por influência da própria profissão e por conviverem em escolas de formação, colégios e outras guarnições militares, acabam formando um círculo de amizade basicamente entre militares. Dessa forma, a cada transferência de um colega existe um misto de satisfação e frustração. Por que satisfação e frustração? Satisfação muitas vezes porque o colega vai para um lugar que o mesmo almejava e frustração por perder alguém do seu círculo de amizade.

Na narrativa da professora Débora (2011), encontro não só referências à sua dificuldade de adaptação ao novo campo de relações, mas também dificuldades encontradas por outros militares do QCO que não fazem parte mais do CMCG.

Eu lembro quando eu vim pra cá, o [nome do colega] era da minha turma da EsAEx e veio também. Ele era da área de [diz a área do conhecimento] e caímos na mesma

seção. Na EsAEx não tínhamos muito contato, só aqui que fomos ter. Eles já eram casados há um tempo, eu engravidei e falava: “E aí, [nome da esposa do colega], vocês não vão ter um bebê também? Não quer ter filho?”. Ela dizia: “Eu quero ter filho, mas não aqui. Só quando eu for pra [diz o lugar]”. A [nome da esposa do colega], era professora aqui no colégio militar; era professora civil, passou num concurso público para [diz a área do conhecimento]. Então eu via assim, as pessoas deixavam de ser felizes, deixavam de viver aquele momento, não só eles, mas muitos (QCOs), sobrevivem. Só sobrevivem aquele tempo que estão no lugar que eles não gostam. É ruim. É ruim pra vida pessoal, é ruim pra vida profissional porque eles não conseguem ser tão bons quanto seriam se estivessem no lugar que gostariam. (DÉBORA, 2011).

Esses profissionais apresentavam em suas conversas um desejo de retorno às suas origens, proximidade da família, afirmavam sentir falta do “jeito de ser e estar” das pessoas de seus lugares de origem, como também da culinária, clima, linguagem, diversidade de lazer e outros. Essa questão posso observar na narrativa de Ana (2011).

Por outro lado, esse afastamento [falando da família] também é bom. Mas... eu gostaria de voltar pra minha cidade, eu vou estar lá depois que eu aposentar, depois que meu marido aposentar, ele aposenta primeiro; vamos voltar pra [diz a cidade], daqui a uns 8 anos, tenho casa lá e tudo mais. (ANA, 2011).

Para pensar os problemas enfrentados por esse grupo de professores pertencentes ao QCO é preciso buscar uma compreensão dos princípios fundamentais da teoria da ação em Bourdieu, que é são os de apreender as coisas em relação, ou seja, pensar relacionalmente.

Esse pensar relacionalmente é pensar num espaço social - estruturas objetivas - e num *habitus* - estruturas incorporadas -, em que cada agente ou grupo é distribuído conforme sua posição. Esses agentes devem procurar se ajustar à sua lógica específica a que Bourdieu chama de “sentido do jogo”, que são conhecimentos herdados de forma prática através da socialização familiar para lidar com situações ligadas à sua posição social.

Esse ajustar a essa lógica específica é bastante pertinente ao professor militar, uma vez que este vive e convive num campo social em que as relações de poder - poder simbólico - são veladas, mas ao mesmo tempo percebidas com facilidade. Isto é parte integrante da instituição Exército Brasileiro.

Ao se referir à questão do poder, Bourdieu (2001) defende a existência do poder simbólico, através do qual as classes dominantes - campos dominantes - são beneficiárias de um capital simbólico, disseminado e reproduzido por meio de instituições e práticas sociais que lhes possibilita exercer o poder.

O poder simbólico surge como todo poder que consegue impor significações de forma legítima. O poder simbólico pode estar em toda parte, pois é invisível e sutil, e portanto, perverso. Uma estrutura de símbolos é criada pela classe que detém a cultura dominante de tal forma que molda a ação e o pensamento do indivíduo às estruturas existentes. Essa dominação ocorre de forma consciente e às vezes inconscientemente.

Assim sendo, pode-se afirmar que o poder simbólico consiste nesse “[...] poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.” (BOURDIEU, 2000, p. 7-8). Há aqui a necessidade de legitimação do poder pelo outro para que seu exercício surta efeito. Quando Bourdieu trata do campo de poder, está se referindo ao espaço de relações de força, logo posso aplicá-lo à escola e mais especificamente ao CMCG. Compreende-se que a estrutura da escola é moldada por diferentes interações simbólicas que socialmente são estruturadas e até em alguns momentos estruturantes, desde que se mantenha certa autonomia.

Silva (2005, p. 161) faz a seguinte afirmação:

[...] podemos dizer que o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Outrossim, a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional.

Só posso compreender as práticas docentes das agentes – professoras militares - observando a cultura que é produzida neste campo educativo. Vale ressaltar que a cultura produzida no cotidiano escolar é pautada em normas e regulamentos estabelecidos por instâncias superiores que administram o ensino no âmbito do exército. O “prestar continência” nesses estabelecimentos de ensino inicia com o aluno indo aos escalões mais superiores em termos de hierarquia.

Aqui é possível aplicar o conceito de violência simbólica, embora esta muitas vezes se apresente como uma “mão invisível”, ainda que seja sentida em todas as instâncias da sociedade. Para Bourdieu (1975, p. 19).

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força questão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Para o autor, a violência simbólica se expressa por meio da imposição dissimulada sendo interiorizada por seus subordinados. O dominado não se opõe ao seu opressor por não se ver/se perceber como vítima, passando assim a considerar a situação natural e inevitável, conformando-se com tal situação.

Obviamente, é por meio das memórias dessas professoras militares que foi possível (re) construir suas trajetórias, percebendo assim as marcas da história individual *sui generis* de cada uma, revelando assim as incorporações de valores sociais nos espaços/tempos vividos pelas agentes da educação.

Depois de fazer todos esses movimentos na busca de compreender a constituição do *habitus* professoral das agentes professoras militares, Débora e Ana, uma indagação vem à tona: o *habitus* professoral é efetivado no processo de formação ou na própria prática do docente?

Dos estudos realizados por Silva (2005), é possível derivar que no período de formação o professor tem sua vivência basicamente como aluno, faltando-lhe ainda um domínio dos saberes necessários ao fazer docente, por mais que algumas concepções da prática lhes sejam passadas/ensinadas. Portanto, ao ir à escola assumindo a função de ensinar, acaba se vendo na situação de “estrangeiro”, apesar de se encontrar num ambiente familiar. Esse período de formação constitui-se numa fase relativamente curta para passar de “aprendiz a professor.”

Nas narrativas das professoras Ana (2011) e Débora (2011), encontro afirmações que corroboram com o pensamento de Silva (2003; 2005) no que tange à prática docente:

Na prática mesmo, muito mais na prática do que com as matérias teóricas que a gente viu na sala de aula. Por exemplo, eu só tenho formação para o Ensino Médio, quando me formei era Segundo Grau. Então, eu só tenho habilitação para o Segundo Grau. Aqui no colégio, por várias razões o 9º Ano acabou sendo também de competência [diz a disciplina]. Eu acabei caindo no Ensino Fundamental. E o Fundamental tem uma diferença gritante do Ensino Médio. Digamos assim: eu não fui preparada na faculdade pra isso, então, sinto que foi na prática, não foi ruim. Só que a gente tem que diferenciar, dosar conteúdo, maneira de agir. Paralelamente [à função militar] fui aprendendo a ministrar aulas, a ser professora e posso dizer, que errando muitas vezes, mas felizmente aprendendo com os erros, me aperfeiçoando (só na prática) e me apaixonando cada vez pela rotina da sala de aula. A prática da sala de aula é sempre surpreendente, porque a cada dia pode acontecer uma coisa nova, as turmas, apesar de ser de uma mesma série, as turmas são diferentes, elas reagem a uma informação de maneira completamente diferente... (DÉBORA, 2011).

O excerto da narrativa da professora Ana (2011) reafirma esta posição da professora Débora (2011).

Na prática também. Quando eu iniciei – como já falei - em 97, eu não trabalhei em outro colégio antes. Então, eu iniciei muito voltada para a sala de aula. (ANA,2011).

Obviamente, *habitus* professoral só se efetiva na prática do agente professor e isto é percebido, também, nas práticas militares das professoras (QCO) (SILVA, 2003;2005).

Passei pela [diz a região], aquele negócio do “vou te prender”, “amanhã você vai tomar cadeia”. (ANA, 2011).

Cheguei ao CMCG com praticamente nenhuma experiência docente e menos ainda de militar, tudo em minha vida era novo: a casa, a cidade, o casamento, o cachorro, os vizinhos e os colegas. Acho que por sorte, o CMCG também estava de casa nova [mudou do Casarão para a atual sede] e as regras militares tão rígidas e até assustadoras nos documentos estudados estavam se adequando às novas e reais necessidades do colégio. Assim não fui muito cobrada e aprendi a tirar serviço de oficial de dia com tranquilidade, sem medo de errar já que as regras não estavam pré-estabelecidas. Rotina essa, que ao longo de um ano letivo vai se tornando pesada, principalmente quando ela é acrescida de todo o trabalho extra do militar, as quais são resumidas em uma infinidade de siglas e atividades, que eu nem lembro de todas, mas só para matar a curiosidade aí vão algumas: TFM, TAF, TREM, TEAM, QAC, QTS, sindicância, exame de contracheque, reunião de bom dia...(DÉBORA, 2011).

Essas atividades foram aprendidas muito rapidamente, muitas ainda estão sendo aprendidas, porque o sistema vai mudando, vão criando outras regras, outras formas de lidar com algumas cargas assim. Aí você tem que estar sempre aprendendo alguma coisa que lhe parece mais administrativa, que não é a sua área. (DÉBORA, 2011).

No entanto, Catani et al. (1997, p. 34) defendem que “[...] as concepções sobre as práticas docentes [...] antecedem ao contato com as teorias pedagógicas” uma vez que “[...] encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem [...] a entrada deles na escola.”. Porém, é essa insegurança, por lhes faltar esse domínio dos saberes necessários à sua prática, que os impede de fazer uma leitura sobre sua trajetória de vida e formação, correlacionando a teoria com toda a “bagagem” que trazem de suas vivências familiares e escolares.

Entretanto, no decorrer de sua prática docente, os *habitus* incorporados durante a vivência nos mais diversos grupos e contextos sociais vão sendo exteriorizados, inclusive aquele denominado de *habitus* professoral, internalizado no período de escolarização inicial e de formação.

A real efetivação do *habitus* professoral só acontece na prática docente. É o que Silva (2005, p. 161, grifo nosso) afirma: “[...] **não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional.**”. Isto é possível porque é na prática que esse agente da educação concretiza sua relação com o aluno, com o contexto escolar, com a cultura escolar,

com professores e outros profissionais inseridos no espaço educativo. Essa troca de experiências o possibilita vencer as inseguranças do início de carreira. Tardif (2002, p. 20) afirma que “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.”. Isto só é possível na prática em sala de aula de uma escola.

Após perscrutar as narrativas das professoras militares do QCO do Exército Brasileiro, partindo das experiências vividas no ser e estar professor no CMCG, é possível fazer algumas considerações sobre as evidências de um *habitus* professoral de agente da educação.

Durante esse percurso de volta, por meio das narrativas das professoras militares, ficam evidentes as influências do grupo familiar, como também do período de escolarização, principalmente no ensino médio e superior, no que se refere às escolhas profissionais.

Quanto ao *habitus* professoral desses agentes, é evidente a sua efetivação a partir de suas práticas como docentes nos ambientes militares. Digo ambientes militares, referindo-me às particularidades das narrativas da professora Ana (2011). Essas professoras trazem para suas práticas, de forma bastante visível, as marcas das influências vividas anteriormente à vida militar, ou seja, na família e no processo de escolarização, como também as influências dos espaços educativos - escola de formação e colégios militares.

Ao levar em conta o processo migratório – por força da profissão que exercem –, nota-se que o *habitus* professoral das agentes da educação passa por reconfigurações, por constituições diferenciadas, pois cada colégio militar – embora tenha regras e normas distintas (particulares ao colégio de Campo Grande) e iguais aos demais do território nacional – possui uma cultura escolar que é produzida no seu cotidiano de forma muito singular. Dentro dessa lógica, compreendem-se as particularidades de cada gestão que efetivamente muda a cada dois anos, como também, os aspectos específicos de cada região do País.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento final deste trabalho ora apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, afasto-me do termo “concluir”, buscando assim manter-me em coerência com o aporte teórico utilizado – o do sociólogo Pierre Bourdieu. Apresento um esboço dos caminhos percorridos na tentativa de trazer à existência a pesquisa denominada: “Colégio Militar de Campo Grande-MS: tecendo os fios do *habitus* professoral”.

No entanto, por que não concluir? Entendo que nenhuma pesquisa, especialmente na área das Ciências Humanas, é totalmente conclusa, levando-se em conta que o ser humano não é totalmente acabado na sua maneira de ver, ouvir, perceber, descrever e analisar os fatos. Sem contar que esse é um momento ímpar e de difícil atuação, pois requer muita clareza e rigor científico para que não se fuja do que é essencial.

Na gênese desta pesquisa tive como objetivo principal compreender a constituição do *habitus* professoral dos professores militares pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO) do Exército Brasileiro, lotados no CMCG. Busquei, por meio das narrativas (auto) biográficas desses agentes, (re) construir suas trajetórias pessoais e profissionais para compreender o seu ser e estar na profissão docente.

Este é um momento que me exige retomar as questões nucleares da pesquisa de campo e a análise dos dados com a finalidade de uma síntese, claro que provisória, por se tratar de uma produção de natureza acadêmica. Eis as questões:

- Em que medida a adaptação ou não do agente professor militar a um novo campo social influi na constituição do *habitus* professoral?
- O processo migratório laboral influencia na constituição do *habitus* professoral do agente, professor militar? E em consonância,
- Que elementos presentes nas memórias individual e coletiva são identificados pelo professor militar nos deslocamentos pelo território brasileiro que tendem a alterar sua prática docente?

Entendo que a pesquisa de campo realizada constituiu-se em um ponto de partida no sentido de perscrutar os questionamentos supramencionados. Isto posto, torna-se evidente que

não me é possível entendê-la como um ponto final, mas como o início de muitas outras viagens as quais quiser empreender.

Considero que, mesmo ao final deste trabalho, realizo as primeiras aproximações de habilidades necessárias a uma pesquisadora, ou seja, garimpar as preciosidades contidas em cada uma das narrativas e no memorial descritivo, que apresento como fontes de análises, uma vez que “puxar os fios da memória a duas mãos” constitui-se num exercício de muita reflexão, permeado de um conhecimento teórico-metodológico rigoroso e na medida exata do objetivo que se almeja alcançar.

Cabe ressaltar que busquei (re) construir a trajetória pessoal e profissional das agentes professoras militares por meio de suas experiências vividas. As fontes utilizadas para análise foram entrevistas e memorial produzidos por duas professoras agentes da pesquisa. Essas entrevistas foram colhidas por meio de suas narrativas (auto) biográficas, sendo gravadas, transcritas e assinadas pelas professoras participantes da pesquisa.

Utilizei como auxílio tecnológico no processo de análise empírica o *software NVivo8*. Esse *software* auxiliou-me na organização e quantificação das informações coletadas nas entrevistas, cabendo a mim a responsabilidade de eleger as categorias a serem trabalhadas, analisando-as conforme o referencial adotado.

Após uma detida leitura dos dados coletados, propus duas categorias e cinco subcategorias para análise de cada narrativa, tendo por base Bourdieu (2004), momento em que utilizei os excertos das narrativas.

Assim, durante a pesquisa organizei os dados a fim de visualizar os temas mais presentes nas narrativas das duas professoras militares, Ana (2011) e Débora (2011). Percebi a existência de um *habitus* incorporado desde o período da escolarização inicial, embora cada uma fizesse parte de grupos distintos no que se refere à socialização: família e escola. Obviamente, esses *habitus* incorporados foram sendo modificados e ampliados - uma vez que na percepção de Bourdieu o *habitus* é estruturante-, conforme foram se ampliando os espaços/tempos vividos pelos agentes da pesquisa.

Por outros espaços entendo: colégios, universidade, escola de formação militar e colégios militares. Setton (2009; 2011) afirma que o professor das modernas sociedades é formado em espaços plurais, sofrendo influências de diferentes matrizes culturais, quais sejam: escola, família, escola de formação, mídias, religiões, grupos de pares etc. Essa compreensão da autora vem ao encontro do que Bourdieu (1996) discute no que se refere à

trajetória de um agente. O autor deixa claro que esta é constituída a partir dos diferentes espaços nos quais os agentes estão/estiveram inseridos.

Observo que os quatro primeiros temas da análise frequencial são muito marcantes na fala dos agentes da pesquisa sendo estes intrinsecamente relacionados ao Exército Brasileiro, quais sejam: docência, estudo, trabalho e relacionamento. Os dados foram ao encontro de um *habitus* internalizado por parte das agentes da pesquisa desde o princípio de suas trajetórias individuais e sociais, embora seja perceptível a diferença quanto à incorporação do *habitus*, nos diferentes espaços sociais em que vivenciaram as duas professoras militares.

Ao caminhar um pouco mais nas análises das narrativas das professoras militares (QCO), percebi a clara influência da família e de três professores: dois do ensino médio e um da graduação na constituição do *habitus* professoral dos agentes da pesquisa. Constituem-se referências positivas. Até mesmo a escolha da profissão esteve - de algum modo - ligada à influência familiar - no caso mais específico ao pai de uma das professoras, aos professores do ensino médio da professora Ana (2011) e de um professor no ensino superior da professora Débora (2011). Na narrativa de Ana (2011), é perceptível a referência familiar ao se tratar de carreira militar. “Meu pai é militar, meu marido é militar, meu irmão é militar, meus cunhados são militares, meu sogro é militar e eu sou militar.”

Em contrapartida, a docência é escolhida tendo como referencial dois professores do ensino médio. O primeiro, do 3º ano do referido nível, professor de Língua Portuguesa: “Ele tinha uma preocupação com a leitura muito grande; o professor [diz o nome] me marcou muito.”. O segundo, que se tornou seu esposo e pai de dois de seus filhos: “Foi meu professor no 1º, 2º e 3º ano. Professor de [diz a área do conhecimento] eu tinha verdadeira adoração pela aula dele. Ele sabia a tabela periódica de cor; eu achava aquilo o máximo. [...] Lembrome que eu me apaixonei por ele.”

Já a professora Débora (2011) não possui nenhuma influência militar, tanto do meio familiar quanto em outros grupos de socialização. “Eu vou ser militar? Eu não sabia que eu ia ser militar!” (DÉBORA, 2011). A opção pela profissão militar foi “meio que ao acaso.” Referindo-se à docência em sua narrativa, a professora faz as seguintes afirmações:

Eu me encantei com esse professor porque o negócio dele era mais prático. Ele levava uma alternativa prática pras escolas pra mostrar uma outra visão da [diz a área do conhecimento]. Fazíamos uma análise muito detalhada, até de questão de vestibular. Começamos a aprender que pra gente mudar, pra ensinar outras coisas no Ensino Médio, o que tinha que mudar primeiro era o vestibular, era a universidade a responsável. Eu vi esse trabalho sendo feito, pelo menos na área da [diz a área do conhecimento e a universidade], através desse professor. Esse trabalho acabou me

motivando. Nesse meio tempo, foi quando comecei a fazer as cadeiras de licenciatura. (DÉBORA, 2011).

Esse professor, por meio de sua prática, fez com que a professora optasse pela profissão docente. Apesar de já estar num curso de graduação, a professora Débora (2011) não tinha uma concepção formada do que era realmente docência: “A docência, pra quem não queria, hoje eu vejo assim: eu não queria porque não sabia o que era. Eu não conhecia, não tinha tido uma boa experiência como aluna, não tinha nenhum professor como referência...” (DÉBORA, 2011).

Percebe-se, ainda, na narrativa de Débora (2011), que apesar de achar difícil exercer a função de professora no CMCG, esta possui um envolvimento com seus alunos e com a sua prática pedagógica: “Quanto a ser professora militar no CMCG... Difícil, muito difícil. Porque eu acho que me envolvo demais com o aluno. Por mais que eu diga assim: “Não, não quero.” Para esta professora o relacionamento com seus alunos é apontado como aspecto positivo na sua prática docente. E esta continua:

Apesar de tantos problemas não sei se conseguiria me realizar em outra profissão, ou escola pois reconheço que o CMCG propicia muito contato do professor com o aluno nas mais variadas atividades, o que possibilita ao professor ensinar além do conteúdo específico, no meu caso química, outros valores que participam da formação do caráter dos alunos. O colégio também disponibiliza bons materiais, inclusive de laboratório, para o preparo e execução das aulas. (DÉBORA, 2011).

Obviamente, todo esse envolvimento causa-lhe um duplo sentimento a cada final de ano.

Todo final de ano vivo no colégio um sentimento ambíguo. Fico feliz pelo sucesso dos alunos aprovados em boas faculdades e ao mesmo tempo triste porque mais uma turma [em média 150 criaturinhas] sai do CM. O bom é que eles sempre voltam, felizes, para visitar os professores, muitos falando que as questões de química foram as mais fáceis do concurso, o que acaba me deixando também feliz com sentimento de dever cumprido. (DÉBORA, 2011).

Percebe-se, na narrativa da professora, que esse sentimento ambíguo é amenizado ao iniciar um novo ano letivo, com novos desafios para sua práxis docente no CMCG.

Mas o melhor de tudo é que todo início de ano chega uma turma nova no CM [seja de aluno concursado ou amparado] e quando você olha para aqueles pequeninos do 6º Ano, marchando errado e todos desalinhados você tem certeza que tem muito trabalho pela frente, mas que num piscar de olhos eles já terão se transformado naquela turma de formandos e eu professora certamente terei contribuído para que essa transformação tenha sido a melhor possível. (DÉBORA, 2011).

Torna-se evidente, pelos estudos de Silva (2003; 2005) e nas próprias narrativas das professoras, que o *habitus* professoral só se efetiva na prática docente. E é exatamente nessa prática desses agentes da educação que ocorre a sua efetivação por meio de suas práticas como docentes nos ambientes militares. Percebe-se aqui vestígios desse *habitus* professoral.

Ao perguntá-las sobre como viam a efetivação do “ser e estar” na profissão docente, estas foram categóricas: “Na prática mesmo, muito mais na prática do que com as matérias teóricas que a gente viu na sala de aula.” (DÉBORA, 2011). “Na prática também.” (ANA, 2011).

Outro aspecto a ser pensado, é o que Nóvoa (2007) expressa ao referir-se à profissão docente. O autor diz que esta é uma profissão muito exigente no que diz respeito ao empenho pessoal-profissional e às relações humanas. Obviamente, esse empenho e essa disposição para/e nas relações humanas não se aprendem por meio da teoria, mas sim na prática.

Agora assim, esquecendo o fato de ser militar, de estar aqui no colégio, o que eu diria que são as situações mais difíceis: você chegar na sala de aula, acontecer coisas que você não consegue resolver. Por exemplo: você entra numa sala de aula, está lá com sua linda aula, maravilhosa... daqui a pouco você olha lá, tem um aluno chorando. E aí? Faz o quê? Tira da sala, manda aqui pra *psico* (Seção Psicopedagógica), manda pra enfermaria? Tem aluno que me diz assim: “Ah, professora, não me manda pra *psico*”. Não quer vir, não quer se expor. (DÉBORA, 2011).

Situações como esta, narrada pela professora Débora (2011), e tantas outras que posso encontrar fazendo parte do cotidiano desses professores, além de questões relacionadas a conteúdo, aprendizagem, somente é possível aprender a solucionar na prática docente. A teoria pode nos indicar um caminho, mas a efetivação e o alcance dos melhores resultados só se conceberão na prática desse professor, seja em sala de aula ou em outro ambiente do espaço educativo.

Nesse ponto das considerações finais, necessário é retomar uma indagação que faz parte da gênese da pesquisa, qual seja: o processo migratório laboral influencia na constituição do *habitus* professoral da agente, professora militar? Sem dúvida, nessa problemática reside a minha maior ousadia na aproximação teórica do objeto, seja por não ter localizado outras pesquisas nesse campo, seja por fazer a tentativa de imergir da empiria os elementos explicativos, que consubstanciam a ideia de que há mudanças do *habitus* professoral em face dos deslocamentos.

Nos dados coletados por meio das narrativas (auto) biográficas, compreendi que o *habitus* professoral das agentes professoras militares (QCO) passa por alterações, reconfigurações devido aos deslocamentos uma vez que cada colégio produz uma cultura escolar específica no seu cotidiano sem contar as influências relacionadas às diferenças regionais. Estes ocorrem em duas circunstâncias, tanto no âmbito do território brasileiro, quanto no âmbito da instituição CMCG.

Essas evidências de influências do processo migratório me são possíveis perceber, uma vez que nas narrativas da professora Ana (2011), que já perpassou três colégios militares são marcante as menções à diferença de gestão para gestão; de colégio para colégio militar. Isto leva a professora militar (QCO) a repensar as formas de sua prática pedagógica, conforme sua narrativa, evitando certos dissabores em relação aos seus superiores hierárquicos: “Eu acabei abandonando [certas práticas pedagógicas] em função das cobranças militares.” (ANA, 2011). Logo, uma evidência de que se muda o jeito de ser e estar na docência.

Torna-se evidente que esses agentes jogam com a descontinuidade na vida pessoal e profissional no seu cotidiano. É aí que reside o “apagão pessoal e profissional” mencionado pela professora Ana (2011). Pode-se afirmar que a estrutura da escola e da instituição Exército Brasileiro como campo de poder simbólico é que produz o ser e o estar na profissão docente desses agentes professores.

Todos esses aspectos são conjugados ao “ser o melhor” tanto como militar quanto como professor, sendo que o apelo relacionado às questões militares pretere muitas vezes o ser professor. Isto posto, percebo que essa descontinuidade é uma das causas de muitas frustrações e desgastes nas relações pessoais e institucionais

Há nas narrativas das professoras militares situações de insatisfação quando se referem aos deslocamentos dentro da própria instituição e isso reflete em suas práticas docentes, uma vez que é impossível divorciar a questão pessoal do profissional.

Talvez por isso, apesar de no meu interno eu não ver isso, não sentir isso, muito deslocamento, acho que exerço pouco a função de docente para a qual foi a minha formação inicial, isso me irrita profundamente, aqui, aqui no colégio. Isso não aconteceu nos outros colégios. (ANA, 2011).

Esses deslocamentos dentro do próprio colégio, isso não é bom. Eu não acho assim que o professor tenha que ser eternamente professor de uma única série, mas esse vínculo aqui com as pessoas que estão trabalhando contigo, você tem que fazer. E do jeito que está estruturado agora, você não faz. [...] me abala bastante e a cada ano eu fico naquela expectativa: “Pra onde que eu vou no ano que vem?”. Não é aquela preocupação com série, não, não é se eu vou trabalhar com nono ano, terceiro ano, que são as séries que eu posso trabalhar, pra mim tanto faz. Porque você vai ser professor igual, vai trabalhar com aluno igual, só questão de mudar o conteúdo. Eu

digo assim: “Pra onde eu vou, pra onde eu cair, quem é que vai estar do meu lado? Quem é que vai estar do meu lado e contra mim ali dentro daquela seção? Com quem que eu vou conviver?”. Então isso tem sido muito difícil pra mim, essa convivência a cada momento com uma pessoa diferente... (DÉBORA, 2011).

No que se refere aos deslocamentos pelo território brasileiro, encontro alguns indícios que podem interferir nas práticas pedagógicas dos professores militares do QCO do Exército Brasileiro.

Agora tratando de mudança de região, o que eu percebi logo que cheguei aqui foi o distanciamento da família... [...] Além de tudo isso sempre me incomodou o fato dos profissionais do colégio ficarem por pouco tempo apesar de alguns não fazerem muita falta, pois quando me habituava e até me afeiçoava a algumas pessoas e ao seu trabalho, elas eram transferidas ou acabava o tempo para o qual haviam sido contratadas e eu me sentia abandonada e sem ter como dar continuidade a uma atividade produtiva e interessante desempenhada por esses profissionais. (DÉBORA, 2011).

A professora Débora (2011) aponta em sua narrativa dois outros aspectos negativos que acabam interferindo na vida profissional, uma vez que provocam insatisfação familiar, principalmente quando um dos cônjuges não é militar. Como observado na narrativa a seguir, da professora Débora:

Quanto ao lugar o que mais me incomodou foi a falta de lazer barato. [...] Quando você tem um lazer, tem um final de semana feliz. Você não fica tão estressado, você esquece um pouco de alguns problemas do trabalho, você é mais feliz. Isso foi o que eu estranhei aqui. [...] Por isso que o pessoal fala: “Ah, tu não quer ir pra lugar que tem praia?” Eu respondo: “Sim, quero, mas só quando meu marido aposentar, quando ele estiver sossegado pra eu não passar com ele tudo que a gente passou quando veio pra cá, de ter que arranjar um emprego...”. E aqui é uma cidade que também não oferece muito campo, muita variedade, ela não tem muita indústria. Isso é outro problema. [...] ou você era militar, ou um profissional liberal, um médico, um dentista, funcionário público ou você era desempregado e colocava alguma coisa pra trabalhar, assim alguma coisa por conta. (DÉBORA, 2011).

Ao narrar, ainda, que outros aspectos a incomodam quanto aos deslocamentos pelo território brasileiro, a professora Ana (2011) aponta o distanciamento da família e a questão costume, cultura de sua região.

Em relação aos deslocamentos, adaptação... a primeira coisa que eu acho é o afastamento da família. Eu sinto muita falta da minha irmã, principalmente, porque é novinha, mas eu gosto muito dela, da prima, da minha família. Até da minha madrasta que faz parte da minha vida hoje, meus pais já faleceram e ela continua bem presente. Ela assumiu a família, eu gosto muito da minha madrasta. Sinto falta da minha cidade; mandei um *e-mail* pros meus amigos agora seis e meia, um vídeo bem legal sobre Ouro Preto, Barbacena. Sinto falta da minha cidade, do jeito de ser mineiro, da tranquilidade... Tomar um cafezinho no final da tarde... (ANA, 2011).

Outro ponto relevante, e aqui posso pensar não só no militar QCO, mas em todos os outros militares pertencentes a outras forças como: Aeronáutica e Marinha, é a questão do “apagão da história profissional” desse agente professor militar.

Outra questão que é difícil, acho que eu já comentei da outra vez, é que quando a gente se desloca, parece que a sua história profissional se apaga. [...] vamos supor que eu vá transferida pra [diz o local]. Quando eu chegar lá vou ser só a Capitão [...], por mais que esteja escrito: “foi chefe da [diz a seção], foi chefe da [diz a seção]”, mas ninguém tem noção do que se viveu aqui, dos transtornos vivenciados.... esse apagão da memória me incomoda muito porque chego lá sempre com a obrigação de provar que eu sou capaz, um eterno provável, ter que mostrar do que eu sou capaz. (ANA, 2011).

A professora Débora (2011), ao narrar sobre as dificuldades advindas dos deslocamentos dos professores QCO pelo território brasileiro, encerra com uma afirmação que não nos permite fazer generalizações sobre o assunto.

Esse sentimento de deslocamento **para alguns QCOs** é relativo porque tem QCO que pensa mais no lado material e até provoca essas transferências, gosta e quer isso. E eu até me pergunto: “Pô, não pensa na família? Não pensa nos filhos?”, porque os filhos ficam pipocando também, não cria vínculo, não tem uma amizade. Acaba que a cada novo colégio que chega, a criança tem uma dificuldade de adaptação [...] Outros vêm pra cá designados pela escola no final do curso e sofrem muito porque não gostam da cidade, justamente porque aqui é uma cidade que não oferece muito lazer. (DÉBORA, 2011).

Outro aspecto a ser observado é a diferença de responsabilidades e “cobranças” do professor militar (QCO) em relação ao professor civil, por parte dos gestores do CMCG. A começar pelas responsabilidades militares que exercem por força da profissão. É como afirma a professora Ana (2011) em sua narrativa: “[...] tem um peso grande. Eu tenho as duas carreiras [militar e professora]. Por isso eu tenho me questionado. Eu sou as duas coisas. Eu tento fazer as duas coisas bem.” “[...] Ser professor no Colégio Militar de Campo Grande é um desafio muito grande.”

Essas “cobranças” em função da vida militar levaram essas professoras a fazer determinadas escolhas conforme suas narrativas. “Mudou toda a minha dinâmica no colégio. Então, eu passei a fazer opções, inclusive como professora, que me desse menos dor de cabeça.” (ANA, 2011). Reafirma a professora Débora (2011): “Eu concordo com a [Ana]. Eu cheguei aqui, eu não tinha experiência em outro colégio, mas eu cheguei aqui feliz, inocente, digamos assim. [...] E, com o tempo a gente vai levando tanto na cabeça.”

A professora Débora (2011) continua em sua narrativa:

[...] a gente tem uma série de atividades extras. Atividades militares que querendo ou não, nos tomam muito tempo. E temos que também fazer direito, tem que fazer bem feito, tem que se dedicar. De uma certa forma vai contra a nossa formação inicial, formação da faculdade, como professora da área que for. Essas atividades foram aprendidas muito rapidamente, muitas ainda estão sendo aprendidas, porque o sistema vai mudando, vão criando outras regras, outras formas de lidar com algumas cargas. Aí você tem que estar sempre aprendendo alguma coisa que lhe parece mais administrativa, que não é a sua área. [...] Então, eu digo que é melhor a gente dar aula, se envolver com problema de aluno porque se envolver com trabalho de professor, que é uma coisa que o chefe acaba tendo que fazer, é muito ruim porque você é chefe e ao mesmo tempo é colega. Me incomoda ser chefe de seção, me incomoda ser militar em alguns momentos.

A falta de reconhecimento, que é uma decorrência do deslocamento, é um outro fator apontado pelas professoras como desestímulo às suas práticas docentes. “Eu me abalo mais com o não reconhecimento do que a gente faz, do que com a punição. Eu me coloco, sempre, primeiro, como professora.” (DÉBORA, 2011). No mesmo sentido, ressalta a professora Ana: “Desse jeito eu faço, com os alunos num dia de semana [falando aos seus subordinados na seção]. Então é complicado, a gente pensa que está fazendo certo e não recebe o apoio.” (ANA, 2011).

A professora Débora (2011), em sua narrativa, aponta o relacionamento e o resultado que é obtido com os alunos como o grande estímulo a continuar na sua prática docente superando assim a falta de reconhecimento de seus superiores.

O que eu vejo muitas vezes é que o apoio que a gente não tem aqui de chefe, coronel, disso, daquilo, a gente acaba tendo esse retorno do próprio aluno. É o que faz a gente não desistir, faz a gente continuar, faz a gente aguentar tanta mudança, tanta coisa... É você ver que o seu aluno sai daqui formado, feliz, tendo sucesso. (DÉBORA, 2011)

Obviamente, essas interferências nas práticas dos professores são fruto de uma cultura escolar própria produzida no cotidiano dessa instituição militar de ensino que é regida por normas e regulamentos bastante específicos. Todos esses aspectos são acrescidos das diferenças de gestão que a cada dois anos passa por substituições.

Após algumas breves aproximações da cultura escolar do CMCG, algumas indagações surgiram: em que medida a cultura escolar produzida no espaço educativo CMCG torna-se responsável pela práxis dos seus docentes? Essa cultura propicia uma ampliação de capitais econômico, cultural e social para seus docentes e discentes? Em que a cultura escolar do CMCG se diferencia das demais instituições de ensino?

Em Viñao Frago (2000; 2001) e Forquin (1992), encontrei pistas sobre a cultura escolar do Colégio Militar, embora reconheço que não realizei um estudo de cultura escolar. Por outro lado, sinalizei elementos que podem fazer parte de outros estudos. Para Viñao Frago (2000; 2001), a cultura escolar se constitui das diferentes manifestações das práticas no cotidiano escolar e cada instituição é responsável por produzir sua própria cultura, não existindo nenhuma igual, mas similares.

As principais influências sobre o *habitus* professoral são possíveis de perceber no CMCG, a exemplo da competitividade. O CMCG tem recebido prêmios por ter um excelente desempenho e ótimas avaliações: nacionais, estaduais e municipais. Essa característica supramencionada é um ponto marcante do colégio, conseqüentemente leva o professor militar a um estresse e, na maioria das vezes faz com que o ser e estar professor nessa instituição de ensino seja preterido pelas funções militares. Corroborando, o relato da professora Ana (2011): “A função militar, ela pretere todo o resto.”

A professora Ana (2011) reafirma as cobranças que são impostas aos professores, mas que são consideradas como estímulo ao crescimento tanto do aluno quanto da instituição. De fato, estas cobranças perpassam as entrelinhas.

Outro fator é a obrigação de vencer. A obrigação de ser o melhor em ensinar e conjugar essas duas coisas. Então é muito desafiador, muito desgastante. Aqui é um lugar que, por exemplo, eu nunca usei aula repetida. Sempre mudo. Porque por mais que pegue uma aula que eu já dei, sempre acrescento alguma coisa. Nunca consigo pegar uma aula igualzinha e repeti-la porque toda vez que leio, penso: “não, eu posso acrescentar isso”, mas é do ambiente, acaba acrescentando, modificando. Isso desgasta muito fisicamente, desgasta emocionalmente, a ponto de dar dor de cabeça, dor na coluna, dor de estômago, estresse, depressão... [...] Sempre assim: há uma cobrança, nós temos uma cobrança pessoal muito grande. E eu também tenho. Tem que ser o melhor... tem que vencer. Aqui o trabalho é desafiador mesmo. [...] Temos o Conselho de Classe onde o aluno tem a oportunidade de falar sobre o professor. Quando o professor é muito antipático, o aluno vem e diz: “o professor é chato”, coisa de adolescente. (ANA, 2011).

A cobrança, a disciplina e a hierarquia são características marcantes para as professoras, o que me faz compreender que o poder simbólico (BOURDIEU, 2000), nas instituições militares, tem presença certa. Esta postura proporciona um sentimento de “extremos” para estes agentes da educação, ou seja, o de gostar de estar na cidade de Campo Grande/MS ao estresse do ambiente Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). Isto proporciona um distanciamento afetivo desse professor com o campo educativo colégio militar.

No senso comum do meio militar é recorrente ouvir o seguinte ditado militar: “quem pode manda, quem tem juízo obedece.” Usa-se, muitas vezes em tom de brincadeira, mas essa máxima é nada mais nada menos que uma realidade desse campo em que o poder simbólico é exercido muitas vezes às claras, e não de maneira velada.

Só que é assim, no curso você tem ideia de que o Exército e os colégios militares - já que são regidos por regulamentos comuns - é tudo muito inflexível, que é tudo muito rígido, que é tudo muito certinho, que o aluno do colégio militar seria como nós éramos alunos. Só que nós éramos alunos com preparação militar. E quando eu cheguei aqui, eu vi que algumas coisas realmente eram inflexíveis. (DÉBORA, 2011).

Em síntese, concordo com Bourdieu (2004, p. 91) que “[...] todas as trocas materiais e simbólicas, [...], são alvo de manipulações destinadas a favorecer ou impedir as relações econômicas ou sociais.”

Sem dúvida, após o percurso transcorrido é possível responder afirmativamente à indagação proposta desde o início da pesquisa, consubstanciada na asserção: o processo migratório laboral influencia na constituição do *habitus* professoral do agente professor militar. Isto se deve a um fator inerente à condição humana, qual seja, a agente professora militar é possuidora de sentimentos, vontades, sente falta de familiares distantes, saudades dos vínculos com a terra natal e não lhe é possível desvincular o profissional do pessoal. Sobretudo, essa profissional sente os percalços no deslocamento/migração de ter de mobilizar seus capitais social, cultural, escolar e econômico para ser e estar professora militar num novo Colégio Militar do território nacional.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, Y. D. B. Do oral ao escrito: gênese, trajetórias e narrativas do grupo História Oral/GRAFHO. In: SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. C. ABRÃO, M. H. M. B. **Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 41-58.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: o narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN. **Obras escolhidas** - Vol.1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992, p. 196-221.

BONNEWITZ, P.. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOSI, E.. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Quero, 1979.

_____. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

_____. A substância social da memória. In: **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 13-35.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P.. Esboço de uma teoria da prática. In: _____. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paulo Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, seleção e organização de Sergio Miceli. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

_____. **Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France**. 2 ed. Tradução de Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1997.

- _____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. Da regra às estratégias. In: _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 77-95.
- _____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- _____. **Razões Práticas**: sobre a sociologia da ação. 9ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2006.
- _____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- _____. O espaço social e suas transformações. In: _____. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008, p. 95-122.
- _____. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, E.. **A reprodução**. Rio de Janeiro: São Francisco, 1984.
- BRASIL. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Regulamento dos Colégios Militares (R/69)**. Brasília: DF, 2002.
- _____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE)**. Rio de Janeiro: DF, 2011a.
- _____. Presidência da República. Lei n. 6.880, de 9 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 dez. 1980. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L6880.htm>>. Acesso em: 26/09/2011.
- _____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **PGE – Plano Geral de Ensino/CMCG**. Campo Grande/MS, 2011b.
- _____. NPCE – **Normas de Planejamento, Conduta e Ensino**. Rio de Janeiro, 2003a.
- _____. **Instruções gerais para os professores militares (IG 60-02)**. Portaria n. 293, de 09 de maio de 2005 do Gabinete do Comando do Exército. Brasília, 2005.

_____. **Instruções Gerais para Movimentação de Oficiais e Praças do Exército (IG 10-02)**. Portaria nº 325, de 6 de julho de 2000 do Gabinete do Comando do Exército. Brasília, 2000a.

_____. **Regulamento Interno e dos Serviços Gerais – R-1 (RISG)**. Portaria n.816, de 19 de dezembro de 2003 do Gabinete do Comando do Exército. Brasília, 2003b.

_____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Regimento Interno dos Colégios Militares(RI/CM)**. Brasília, 2003b.

_____. **Regulamento da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (R-15)**. Portaria nº 616, de 06 de setembro de 2006a.

_____. Recursos humanos do Exército Brasileiro. **Revista Verde-Oliva**, Brasília/DF, ano 33, n. 188, abr./mai./jun. p.01 a 52. 2006b.

_____. Ministério da Defesa. **Regulamento dos preceitos comuns aos estabelecimentos de ensino do Exército (R-126)** – Portaria n. 549, de 06 de outubro de 2000. Brasília/DF: 2000b.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 26/09/2011.

BUENO, B. O. et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 299-318,. 1993.

_____ et al.. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio-ago. 2006.

_____. Magistério e lógica de destinação profissional. **Educação & Linguagem**, , ano 8, n. 11, p. 75-104, jan.– jun. 2005.

_____. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v.28, n. 001, p. 11-30, jan.-jun. 2002.

_____. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. p. 07-20.

CABRAL, P. E. Formação étnica e demográfica. In: **Campo Grande - 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz Editora, 1999, p. 27-63.

CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Pierre Bourdieu**. Escritos de educação. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1999.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (Ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, n. 78, p. 57-76, abr. 2002.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: KONDER, L.; TURA, R.. (Org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 127-159.

CATANI, D. B.. Prática de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003, p. 21-29.

CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003, p. 45-68.

CAVARZERE, T. T. **Direito internacional da pessoa humana: a circulação internacional de pessoas**. Rio de Janeiro: Renovar, 1995.

CAVIGNAC, J. A. Destinos migrantes. **Campos**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 23-45. 2001.

COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE. **I Gestão Pública – MS Ciclo 2006**. Plano de Qualidade da Gestão Mato Grosso do Sul (PQG – MS/2006). Campo Grande, 2006.

DUARTE, N.. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação e educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006.

FERRAROTTI, F. **Histoire et Histoires de Vie: La Méthode Biographique dans les Sciences Sociales**. 2. ed., Paris: Librairie des Méridiens Klincksieck, 1983.

_____. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p.17-34.

FERREIRA, N. S. A.. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, P.. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, M. T. A.. (Org.). **Memória de Professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

FORQUIN, J C.. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, , n. 5, p. 28-49, 1992.

_____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades - o desvelamento da heterogeneidade. In: NÓVOA, A.. **Vidas de professores**. Porto, 1995, p. 63-78.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 240-252, maio/ago. 2007.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologia qualitativa na sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

HALBWACHS, M.. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: dados biográficos. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, 1992, p. 79-110.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOSSO, M. C.. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p.09-44, 2001.

LANG, A. B. S. G.. Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. **Cadernos CERU**, Série 2, São Paulo, n. 11, p.123-134, 2000.

LAHIRE, B.. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B.. In: TAKEUTI, N. M. Por ocasião da comemoração dos 30 anos do PPGCS/UFRN. Publicação: **Cronos**, Natal-RN, v. 10, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2009.

MARTINS, C. B.. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. **Revista Educação e Sociedade**, n. 27, set. 1987.

MICHELAT, G.. Sobre a Utilização da entrevista não-diretiva, em Sociologia. In: THIOLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólos, 1980, p.191-211

_____. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel J.M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. 5.ed. São Paulo: Polis, 1987. p. 191-211.

MONTAGNER, M. Â.. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias** n..17, p. 240-264, 2007.

NASCIMENTO, M. G. C. de A.. **Trajetórias de vida de professores formadores**: a constituição de *habitus* profissionais. 2006. 265f. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

NASCIMENTO, M. A.. **Os *habitus* professorais**: a prática pedagógica em diferentes lugares-ocasiões. 2007. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NOGUEIRA, M. A.. Balanço da Pesquisa em Sociologia da Educação e perspectivas atuais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9. 2009, São Carlos. **Livro de resumos...** São Carlos: UFSCar/Cubo Multimídia, 2009. p. 88-99.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.. **Bourdieu & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A.. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociologia**, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

NOGUEIRA, E. G. D.. **“Quem viaja muito tem o que contar”**: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica. 2006. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NÓVOA, A; FINGER M.. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p.107-130.

_____ (Org.). **Vidas de professor**. Portugal: Porto, 1992.

_____ (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, A.. **Vidas de professores**. Porto, 2007, p.14-30.

_____, **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, A. S.. **Autonomia vigiada**: caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande-MS. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

PASSEGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N.. A (re) invenção de si na formação docente. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008, p. 147-168.

PINEAU, G.. Germination des histoires de vie em formation de formateurs. **Éducation-Formation**, , n. 217-218, p.69-78, 1990.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação Pesquisa**. 2006, v.32, n.2, p. 329-343.

POLLACK, M.. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992.

QUEIROZ, M. I. P.. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. **Ciência e Cultura**, SBPC, v. 39, n.3, p.272-286, março de 1987.

_____. “Identidade cultural, identidade nacional no Brasil”. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v.1, n.1, 1º sem. 1989, p.29-46.

_____. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. M. V.. **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.

_____. **A Mestra**. São Paulo: Humanitas, 2000.

REVISTA DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE – Ano: 2010.

SARAMAGO, J.. **As pequenas memórias**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

_____. **Viagem a Portugal** (viagens). Lisboa: Círculo de Leitores, 1981.

SETTON, M. G. J.. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio-ago. 2002.

_____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41 maio/ago. 2009.

_____. Prática docente: algumas questões do campo sociológico. In: SEMINÁRIO - “TRINTA ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/CCHS/UFMS, 2011, Campo Grande/MS. **Grupo de Pesquisa: práticas de socialização**. São Paulo: FEUSP. Palestra.

SILVA, M.. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática**. Bauru: EDUSC, 2003.

_____. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, maio-ago. 2005, p. 152-163 .

_____. **Complexidade da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. História de escolarização, *habitus* estudantil, *habitus* professoral: uma didática. In: SOUZA, E. C.; GALLEGU, R. C. (Org.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-179.

SINGLY, F.. **L’appropriation de l’héritage culturel. Lien social et politiques**. Printemps, 1996, nº 35.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004, 442 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Terra, 2004.

_____. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o futuro. Boletim 01/Março, 2007. p. 3-12.

_____. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica e prática de formação**. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135-148.

SOUZA, C. P.. A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003, p. 31-44.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAKEUTI, N. M. Por ocasião da comemoração dos 30 anos do PPGCS/UFRN. Publicação: **Cronos**, Natal-RN, v. 10, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2009.

THOMPSON, P.. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VIANNA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.45-60.

VIEIRA, H. P.. **Estresse ocupacional, síndrome de *burnout* e *hardiness* em professores de colégio militar**. 2007, 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Católica Dom Mestrado Bosco, Campo Grande, 2007.

VIÑAO FRAGO, A.. Culturas escolares. (divulgado, mas não publicado), 2000.

_____. Fracasan las reformas educativas? In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 21-52.

Z Aidan, S.; PEREIRA, J. E. D.. A quem cabe formar o novo professor da educação básica. **Revista Presença Pedagógica**, p. 89-92, mar.-abr. 1998.

APÊNDICES E ANEXOS