AILTON SOUZA DE OLIVEIRA

AUTONOMIA VIGIADA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE-MS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE-MS
JUNHO - 2007

AILTON SOUZA DE OLIVEIRA

AUTONOMIA VIGIADA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE-MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE-MS
JUNHO - 2007

Ficha catalográfica

Oliveira, Ailton Souza de
O48a Autonomia vigiada: caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande - MS / Ailton Souza de Oliveira; orientação Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli. 2007
233 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo. Grande, Mestrado em educação, 2007.
Inclui bibliografia

1. Professores - Formação 2. .Identidade profissional 3. Autonomia e desenvolvimento profissional docente. I. Título II. Grígoli, Josefa Aparecida Gonçalves. Barros, Helena Faria de

CDD-370.71

Bibliotecária responsável: Clélia T. Nakahata Bezerra CRB 1/757

AUTONOMIA VIGIADA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE-MS

AILTON SOUZA DE OLIVEIRA

BANCA EXAMINADORA:

_____

Profª Drª Selma Garrido Pimenta - USP

_____

Profª Drª Leni Rodrigues Martins Teixeira - UCDB

_____

Profª Drª Josefa Aparecida G. Grigoli - UCDB
Orientadora

À “Bina” e ao “Antoin” (mãe e pai)
como expressão do amor verdadeiro.

AGRADECIMENTOS

À profª Drª Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli, orientadora zelosa, incentivadora atenta e amiga que na dificuldade foi o caminho, na angustia foi à tranqüilidade, na ansiedade foi à serenidade, na dúvida foi à certeza, no conhecimento foi à sabedoria.

À coordenação e equipe do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Obrigado por tudo!

Ao comando e a divisão de Ensino do Colégio Militar de Campo Grande, que ao apoiarem o desenvolvimento da pesquisa, sinalizaram uma abertura, um movimento a renovação e a democratização do espaço escolar. Contribuíram assim para um projeto educacional avançado no espaço do CMCG. Meu muito obrigado.

Aos professores participantes desta pesquisa, que demonstraram, ao escreverem seus relatos, transparência, autenticidade, compromisso com a educação. Acreditaram que o CMCG está a serviço da promoção/valorização do seu aperfeiçoamento enquanto uma instituição. Para, além disso, como um estabelecimento de ensino. Minha eterna gratidão.

Ao Cel. Cleidson e seção de pessoal civil, pela presteza e parceria na disponibilização e organização dos documentos administrativos.

Ao querido Marcelo C. Costa, que antes que eu acreditasse nessa possibilidade, à sua maneira, já acreditava. Meu humilde reconhecimento...

À Tânia Maria, colega de estudo, parceira nas discussões, amiga cuidadosa e gentil. Como não te agradecer? **‘**Brigadu’!.

À Regina Mara, o equilíbrio e a parceria sincera na minha caminhada.

Aos amigos: Johnni Balbuena, Soraya Miziara, Edersson Nascimento, Leonardo Duarte, e Edson, pela atenção, amizade sincera, presteza e incentivo. Obrigado.

Ao Aloízio pela atenção e gentileza no manuseio da tecnologia. Valeu!

Ao “Spok” e ao “Sheik” que muitas vezes diante das tristezas, foram as minhas alegrias.

À Vanilda, colega atenciosa, prestativa e parceira nas discussões e (re)leituras do trabalho.

Àquele que com muito respeito e carinho chamo de **“*cara lá de cima*”** por me proteger e indicar os caminhos em todos os momentos da minha vida.

OLIVEIRA, Ailton Souza de. *Autonomia vigiada:* caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande-MS. Campo Grande, 2007. 233p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à Linha "Práticas Pedagógicas e Formação Docente", analisa 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. Foi desenvolvida a partir da consulta de documentos que tratam dos dispositivos que regulamentam o cotidiano do colégio, bem como dos registros da história de vida escolar e profissional de 27 professores da instituição. Para dar sentido às narrativas, contextualizamos o ambiente de trabalho do Colégio Militar, descrevemos as características do corpo docente e analisamos o seu quadro organizacional e funcional bem como o seu o potencial com indutor da busca por qualificação profissional por parte desses docentes. As análises das histórias de vida colocam em evidência fatos marcantes da trajetória de formação e de exercício profissional dos docentes que estão relacionados com a construção de uma identidade profissional desses professores, num processo marcado pela ambigüidade. Da mesma forma, os relatos evidenciam que a construção da autonomia profissional é permeada por uma forte relação de controle e de poder que perpassa a instituição. Em meio a essas contradições, os professores encontram no CMCG um ambiente de profissionalização, apoio, respaldo social e possibilidades de qualificação profissional. Todavia, tais conquistas acabam sendo percebidas como um constante vir a ser, pois as interpretações das vozes revelam o caráter ambivalente da instituição: escola/exército. Essa ambivalência identitária revelada nos depoimentos dos professores dificulta o desenvolvimento profissional autônomo dos docentes. Por outro lado, no universo institucional há indícios de uma maior sensibilidade da gestão escolar, sinalizando um movimento de "avanço", impulsionado pela prática solidária e reflexiva dos professores. Os sujeitos num processo mais reflexivo demonstram vontades, habilidades, desejam ampliar/libertar sua autonomia no espaço investigado, anseiam por criar uma cultura profissional que busque e alcance a melhoria do ensino.

Palavras-chave: Formação de professores; Identidade profissional; Autonomia e desenvolvimento profissional docente.

OLIVEIRA, Ailton Souza de. *Supervised Autonomy:* directions to build teachers professional identity at Colégio Militar de Campo Grande-MS. Campo Grande, 2007. 233p. Dissertation (Master's Degree). Dom Bosco Catholic University - UCDB.

ABSTRACT

This research analyses the influences of the Army Institution of Education on the professional evolution and in the professional identity of the teachers in CMCG/ MS. Based on documents which treat of the mechanisms that regulate the school routine as well as the registers of the school history and individual professional life of 27 its teacher of the institute. To contextualize their relates we describe the characteristics of the school saff and we analyze its organizational and functional situation as well as teacher potential anxiety for more professional qualification. The analyses of their life histories set up the evidences of remarkable points in their formation and professional experiences which are related to professional identity formation, in a process markedt by ambiguity. In the same way, the reports relate that the construction of professional autonomy is guided by a strong relation of autorite and power typical of the Institution. In such contradictions, teachers find at CMCG an environment of profissionalization, support, social base and possibilities of professional qualification. However, such conquests end up at the expectation área base don teacher narratives wat enlightened the ambivalent character of the Institution: school/ army. This identitual ambivalence was enlightened in the teacher narrative and it sets difficulties in professional improvement. On the other hand, in th Institutional context we can notice great sensibility of the school managing which shows advance, impulsim the sympathetic and reflexive teaching practice. Individuals notes showed in a reflexive process their willing, abilities, wishes of enlarging their autonomy in school they wish to create a professional culture improomentes in the teaching lear looking forward to get process.

Key-words: Teacher' formation of the; Professional identity; Autonomy and teacher' professional development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Representação do número de professores do CMCG 40
FIGURA 2 - Distribuição dos professores civis por faixa etária 41
FIGURA 3 - Distribuição dos professores militares por faixa etária 41
FIGURA 4 - Distribuição dos professores civis por sexo 41
FIGURA 5 - Distribuição dos professores militares por sexo..... 41
FIGURA 6 - Distribuição dos professores civis por formação 42
FIGURA 7 - Distribuição dos professores militares por formação..... 42
FIGURA 8 - Distribuição dos professores por carga horária..... 43
FIGURA 9 - Relações entre a formação inicial e o estágio supervisionado, mediadas pela reflexão 174

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Distribuição dos professores participantes da pesquisa, por categoria, gênero e segundo a modalidade de registro 80

TABELA 2 - O contexto e as vivências da formação escolar nas recordações dos professores participantes da pesquisa 87

TABELA 3 - Aspectos da graduação destacados como favoráveis pelos professores participantes da pesquisa 100

TABELA 4 - Fatores que dificultaram uma identificação maior com a graduação 103

TABELA 5 - Aspectos relacionados com a escolha da profissão segundo os professores participantes da pesquisa..... 109

TABELA 6 - Aspectos positivos ligados à experiência inicial, segundo os professores participantes da pesquisa 120

TABELA 7 - Sentimentos negativos relatados pelos professores como ligados à experiência inicial 122

TABELA 8 - Fatores que, segundo os professores participantes da pesquisa, concorrem para a construção da identidade profissional 131

TABELA 9 - Fatores que, segundo os professores participantes da pesquisa, se relacionam com o desenvolvimento da autonomia profissional 143

TABELA 10 - Reflexões relacionadas com as experiências vividas pelos docentes no CMCG e suas relações com o desenvolvimento e qualificação profissional 151

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Ficha de análise de proposta de prova..... 191
ANEXO B - Quadro geral de distribuição dos professores no CMCG..... 195
ANEXO C - Quadros representativos das variações da faixa salarial dos docentes no CMCG 196
ANEXO D - Quadro representativo das seções de apoio ao trabalho docente no CMCG 197
ANEXO E - Carta-convite aos professores 198
ANEXO F - Caderno de agrupamento dos relatos de história de vida dos profissionais 199

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
1 INDAGAÇÕES CONSTRUÍDAS NO TEMPO E EXPRESSAS NO HOJE 13
2 O PROCESSO DE PESQUISA COMO ESPAÇO DE COMPREENSÃO SOBRE O CONSTRUÍDO 16

CAPÍTULO I - A (OUTRA) FACE OCULTA DA ESCOLA 20
1.1 SITUANDO O AMBIENTE DE PESQUISA 21
1.2 O SISTEMA COLÉGIO MILITAR 23
1.3 IDENTIFICANDO E CARACTERIZANDO OS ATORES DA PESQUISA 36
1.3.1 Algumas considerações, ainda que provisórias 44
1.4 A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL 46
1.4.1 O profissionalismo e a profissionalidade docente 50
1.4.2 Profissionalismo, profissionalidade e identidade profissional no espaço do CMCG 56

CAPÍTULO II - ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS - O DESAFIO DE PESQUISAR 68
2.1 A PESQUISA DESENVOLVIDA 72
2.2 BUSCANDO A COLABORAÇÃO DOS PROFESSORES 75

CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA ESCOLAR, FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA INICIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL 84
3.1 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA E SUAS "INFLUÊNCIAS NA ESCOLHA DO MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO" 85
3.2 REFLETINDO SOBRE A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO INICIAL 99
3.3 PENSAR E (RE)CONSTRUIR A DOCÊNCIA ENQUANTO PROFISSÃO PRESSUPÕE FAZER ESCOLHAS E (RE)CONSTRUIR CAMINHOS 108
3.4 DE UMA PRÁTICA EXTRA-OFICIAL A UMA PRÁTICA OFICIALIZADA 117

CAPÍTULO IV - DIALÉTICA: IDENTIDADE, AUTONOMIA, CONTROLE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 127
4.1 CONSTRUINDO NO TEMPO A IDENTIDADE AUTÔNOMA DE HOJE..... 128
4.2 EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NO HOJE, SE NÃO CERTEZAS... POSSIBILIDADES REAIS 150

CONCLUSÕES 164
1 TECENDO ANÁLISE, DISCUTINDO ALTERNATIVAS..... 165
2 INVENTANDO SAÍDAS..... 173
3 O EU O NÓS E OS OUTROS: INTER-RELAÇÕES NECESSÁRIAS NUMA IDENTIDADE QUE BUSCA POR UM REFERENCIAL..... 176

REFERÊNCIAS 183

ANEXOS 190

INTRODUÇÃO

1 INDAGAÇÕES CONSTRUÍDAS NO TEMPO E EXPRESSAS NO HOJE

Durante meus anos como aluno na graduação, nunca foi um movimento intencional organizar, pensar ou até mesmo questionar minha condição de futuro professor. No entanto, lembro-me que eu e muitos colegas sabíamos que os saberes que aparentemente dominávamos, enquanto alunos, nos levariam ao caminho da docência.

Ao término da licenciatura plena em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, em 1996, fui lançado na sala de aula como professor de supletivo e cursinho pré-vestibular em escola particular.

O ingresso na profissão, aparentemente, não foi traumático. Trabalhava no período noturno e o público era de pessoas adultas, com muito mais tempo de vida que eu.

Era a mim delegada a função de transmitir, resumidamente, os conteúdos de 1° e 2° graus. Não tinha problemas com a disciplina. Não passei por nenhum processo de iniciação específica, afora o estágio supervisionado - um fiasco -, ficando evidente que minha licenciatura não me deu condições concretas de atuar frente às exigências da sala de aula: a aprendizagem do aluno, o planejamento e registros de aulas foram algumas das dificuldades com as quais me confrontei. Foram momentos que me proporcionaram reflexões sobre a minha formação, buscando caminhos para lidar com as incertezas do trabalho docente.

Percebi, então, que tinha que me "*virar*" sozinho, no dia-a-dia da escola e da sala de aula e assim… fui me fazendo professor.

Em 1997, prestei concurso público federal para professor civil de Ciências Físicas e Biológicas e Biologia no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).

Quando assumi minha sala de aula em curso regular, não havia com quem dividir as inquietações provocadas pela minha ação pedagógica. Sentia-me angustiado, mesmo tendo tempo fora da regência, o aval não se constituía, naquele momento, espaço para que eu e meus colegas pudéssemos trocar nossas experiências, saberes, dúvidas, problemas etc.

Espaços como reunião pedagógica e conselhos de classe vinham prontamente estruturados, ficando quase impossível escapar do que estava previamente organizado. Pesavam as minhas expectativas, a responsabilidade de resolver sozinho todos os problemas de sala de aula sem incomodar a coordenação escolar e os colegas, as solicitações dos alunos, o medo de errar, a pouca liberdade para atuar frente à demanda escolar.

Minha inserção no mestrado em educação e a escolha da temática de pesquisa são fruto essencial desse processo de inconformação que venho vivenciando já há algum tempo. É difícil precisar quando iniciou. Provavelmente, no inicio de carreira, intensificando-se com minha experiência no CMCG.

A impressão que tenho, ao viver a escola, é a de que os professores, ao entrarem na sala de aula, seguem um *script,* previamente elaborado, que serve como orientação sobre o funcionamento da sala de aula e sobre como é "ser professor". O isolamento nos primeiros anos de profissão era latente e perturbador. No espaço de socialização oportunizado, nós falávamos de tudo menos das peculiaridades da profissão. Trocávamos atividades sem nem mesmo entendermos qual a finalidade das mesmas.

Para mim, ser professor lotado no CMCG era como estar à espera de algo que eu nem sabia o que era. Tinha esperanças de que o ingresso na instituição pudesse proporcionar maior espaço de crescimento e desenvolvimento profissional, tendo em vista a sua organização, seu conjunto de profissionais e o apoio dado ao trabalho dos

professores. Apesar de perceber espaços para concretizar essas esperanças, eu não entendia direito o que ocorria, toda aquela tensão e pressão dificultavam e ainda dificultam o meu trabalho. Se o problema era de cada um dos professores, a resposta apontava para uma ação coletiva, mas imperava o individualismo que, às vezes, eu nem percebia direito.

Embora tudo isso parecesse normal na realidade escolar, ao longo dos anos novas experiências me permitiram um outro olhar sobre essas questões. A realização de um curso de Especialização, a participação em seminários e simpósios educacionais, dentro e fora da instituição, ajudaram-me a perceber o espaço escolar como potencilizador de uma maior integração entre os professores, de oferecer o instrumental para uma melhor ação pedagógica.

Essa percepção me incentivou a buscar oportunidades de discutir com mais profundidade a situação dos professores (e a minha) na escola. De instaurar, junto com os colegas, espaços de trocas e de reflexões, visando entender os fatores dificultadores da nossa prática docente.

Tal iniciativa gerou alguns percalços na caminhada, a resistência dos professores para envolverem-se num processo de diálogo que almejava modificações, aliada a uma gestão escolar pouco afeita às práticas de decisões coletivas foi alguns dos espinhos que dificultaram ações mais concretas.

A solução foi buscar alternativas para viabilizar caminhos que apontassem saídas para as minhas inquietações.

Nesse sentido, me inscrevi no exame de seleção para o mestrado, ainda sem muita clareza de qual aspecto da minha vivência profissional iria privilegiar na pesquisa. No entanto, tinha a esperança de que o ingresso no curso me possibilitaria olhares alternativos para discutir as nuanças existentes no espaço escolar, levando em conta os conhecimentos que construí ao longo de minha vida escolar e profissional. Assim como

estabelecer trocas entre pessoas e as situações adversas que, de forma direta ou indireta, colaborariam, às vezes, com outras questões, na busca das minhas próprias respostas.

2 O PROCESSO DE PESQUISA COMO ESPAÇO DE COMPREENSÃO SOBRE O CONSTRUÍDO

Este trabalho insere-se num campo de pesquisa que se tem voltado a análise da prática docente e da escola como espaço de formação de professores**.** Vejo a problemática sobre a formação de professores como ligada à escola e às relações estabelecidas socialmente no ambiente de trabalho. Sendo assim, pensar o CMCG como indutor da identidade profissional dos professores é pensar na mobilização do principal agente da escola, o professor.

Nesta perspectiva, o presente estudo tem como foco o CMCG, visando analisar a influência que essa Instituição Militar de Ensino exerce sobre o desenvolvimento e construção da identidade profissional dos seus professores.

Para além disso, busquei analisar as diretrizes norteadoras do "Sistema Colégio Militar do Brasil" bem como os reflexos dessas diretrizes quando da sua implementação no Colégio Militar de Campo Grande, e para isso examinei a organização operacional das atividades dos professores no Colégio Militar de Campo Grande, avaliando o potencial das mesmas como indutoras da busca por qualificação profissional desses professores.

Procurei ainda analisar os efeitos da organização e do controle exercidos pelo Colégio Militar de Campo Grande em relação às atividades desenvolvidas pelos docentes na diferentes instâncias da instituição escolar, sobre a construção da identidade desses professores.

Na tentativa de alcançar esses objetivos, convidei os professores a rememorarem suas histórias de vida escolar e de vida profissional. Busquei nos relatos dos docentes os entendimentos, fatos, situações e pistas para entender suas trajetórias e, com isso, compreender a atuação coletiva desses docentes no contexto do CMCG.

Orientam essa reflexão as contribuições teóricas que discutem o conceito de identidade, a autonomia e a escola como lugar que possibilita desenvolver a profissionalidade e o profissionalismo docente.

O trabalho está organizado em quatro capítulos e em todos eles, procurei fazer um movimento constante com as narrativas docentes que revelam as nuances que o trabalho sistematizado e fragmentado exerce no seu cotidiano.

No capítulo I é feita uma apresentação crítica e contextualizada da escola e dos profissionais que lá exercem suas atividades profissionais, apontando análises sobre os reflexos da organização escolar no seu aspecto administrativo e físico na profissionalidade, profissionalismo, identidade e autonomia profissional.

O capítulo II discute o processo de pesquisa no seu aspecto teórico e metodológico, o caminho utilizado na investigação, a abordagem e os procedimentos de coleta utilizados no trabalho.

No capítulo III busquei, por meio dos relatos de história de vida escolar e profissional dos professores, identificar quais saberes se originaram das primeiras vivências com a família a escola e a graduação e que os docentes mobilizam para dar sentido à prática profissional que exercem e, desta forma, construírem sua identidade profissional. Considero que o estudo sobre essas experiências pode ser pertinente na medida em que poderá contribuir para o aperfeiçoamento dos processos formativos dos professores.

Investiguei os motivos, os elementos e os fatores que os docentes enfatizam como indutores da sua escolha pela docência como profissão.

Estudei a experiência inicial buscando entender como os saberes advindos desse período se expressam na prática exercida hoje pelos professores e influenciam na conquista da autonomia profissional e contribuem para firmar uma identidade profissional autônoma por parte dos docentes participantes da pesquisa.

Finalmente, elaboro uma reflexão e aponto pistas sobre como a formação inicial pode valer-se desses conhecimentos para contribuir com o identitário da docência.

O capítulo IV busca nos registros dos professores subsídios para se estabelecer um diálogo entre a identidade, a autonomia, o controle e o desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse sentido, busquei relacionar os achados nos capítulos anteriores com os relatos que apontam o CMCG como criador de oportunidades para a efetivação dessa dialética.

Para atender ao propósito de dialogar com a identidade, autonomia, controle e o desenvolvimento profissional, estabeleço inicialmente uma discussão sobre os processos de construção da identidade pelos professores confrontando os processos reflexivos aos vividos, e pretendendo, nesse embate, encontrar elementos que levem ao desenvolvimento de uma atitude crítica e autônoma pelo professor.

Em seguida, tomando como subsidio as experiências que os professores relatam terem construído ao longo da sua trajetória no espaço de uma escola militar, procurei apontar quais os limites, possibilidades de se (re) construir uma identidade profissional autônoma conjugada aos processos de desenvolvimento profissional.

O caminho percorrido evidenciou um contexto escolar que se baseia nos princípios da disciplina e da hierarquia militar, se constituindo como uma maneira de

sistematizar, organizar, gerir, controlar o corpo docente da instituição. Para se fazer eficiente na observação e atendimento desses princípios, a escola organiza o quadro de profissionais em seções e subseções de ensino; estabelece nesse espaço chefias e subchefias e delega atribuições segundo seus próprios critérios.

Os depoimentos obtidos apresentaram muitos aspectos reflexivos, tanto em relação às suas vivências com a escola, a graduação e a experiência inicial, como relacionados com a prática profissional atual e que despontam como indicadores de alternativas de avanço na (re)construção da identidade profissional e de conquista da autonomia no espaço investigado.

Os sujeitos, num processo mais reflexivo, demonstram vontades, habilidades; desejam ampliar e exercer sua autonomia no espaço da instituição, anseiam por criar uma cultura profissional que busque e alcance a melhoria do ensino.

CAPÍTULO I

A (OUTRA) FACE OCULTA DA ESCOLA

> [...] Deixei a sandália de salto para usar diariamente um coturno pavoroso. Dou aulas fardada, para alunos que quase não apresentam problemas disciplinares, tão comuns na rede pública e privada de ensino (Prof. 3, militar)[1].

[1] Os professores entrevistados serão identificados por numerais (1 a 27) seguidos dos termos militar ou civil.

1.1 SITUANDO O AMBIENTE DE PESQUISA

A fim de melhor compreender como os professores que exercem suas atividades profissionais no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) entendem o seu desenvolvimento profissional e constroem a sua identidade como docentes, torna-se importante descrever, ainda que de forma sucinta, o contexto no qual estão inseridos, bem como apresentar as características gerais do quadro docente que hoje trabalha na instituição.

Porém, antes de apresentar esse caminhar, convidamos o leitor a refletir um pouco sobre a escola, o aluno e as relações mantidas nesse espaço de desenvolvimento, aplicação e questionamentos dos conhecimentos produzidos pela humanidade. E, a título de provocação dessa discussão reflexiva, convidamos Enguita (1989) que fala da escola como tendo a função de normatizar e, com isso, manter a ordem nas relações sociais.

É na prática do dia a dia da sala de aula que o professor, diz o autor, desenvolve suas decisões pessoais e autônomas. Na sala de aula, o conteúdo e assuntos são expostos segundo o programa e os temas previstos pelo professor. Cabe a ele selecionar, enriquecer, mudar enfoques, enfim, decidir sobre qualquer um desses aspectos. No entanto, algumas questões surgem: como administrar e alterar a organização escolar, os trabalhos de avaliação e horário letivo? Essas são algumas tarefas que, segundo o pesquisador, são de difícil deliberação pelo professor.

Além disso, o pensamento educacional e seus mecanismos não são senão questões de idéias que são elaboradas e impostas por um número reduzido de pessoas. Nessa perspectiva, Enguita (1989) analisa a natureza das relações sociais da escola sinalizando para a congruência das relações construídas nas instituições de ensino com o

modo de produção capitalista. Essas argumentações revelam um pouco daquilo que Enguita (1989) chamou de: a face oculta da escola, quando desvenda e analisa com precisão muito das tramas subjacentes às relações estabelecidas no espaço escolar, entre o professor e seus alunos na sala de aula.

Esta pesquisa objetiva um olhar sobre o cenário da escola, porém, sob uma ótica diferente daquela adotada pelo autor em seu trabalho, pois almejamos identificar e examinar a natureza das relações estabelecidas entre a gestão escolar e os professores no universo de um colégio militar, na perspectiva da construção da identidade e do desenvolvimento profissional dos docentes. Trata-se de uma escola que apresenta particularidades decorrentes da sua vinculação ao Sistema Militar, tendo sua estrutura física, administrativa e social estabelecida pelas diretrizes do exército brasileiro. Cada uma dessas dimensões é bem marcada, seus limites são claramente definidos e nesse sentido se faz singular no universo do ensino. Os processos de negociação às vezes são declarados, mas em outras vezes são sutis, permeados pelo *ethos* da instituição maior que a abriga e que, de certa forma, permanece como um "pano de fundo", compondo um cenário a partir do qual se pode vislumbrar "uma outra face da escola". Essa situação se reflete nas relações estabelecidas em todos os níveis da escola, entre os professores, entre estes e o conjunto de profissionais de suporte ao seu trabalho, entre os docentes e a gestão escolar e provavelmente tenha implicações no desenvolvimento profissional e na construção da identidade dos docentes.

Assim, tomamos como necessário, e a título de ponto de partida para uma compreensão mais elaborada do contexto onde se desenvolveu o estudo, apresentar informações de caráter mais geral sobre a escola investigada, tanto no que diz respeito ao seu corpo docente, como em relação às práticas de gestão, à organização à estrutura física e

os recursos materiais da escola. Para tanto, além dos documentos oficiais, com informações sobre a organização da escola e o seu corpo docente, as autobiografias escritas pelos próprios professores[2] se constituíram fontes de informação para o aprofundamento do entendimento acerca dos caminhos da profissão docente no âmbito de uma escola militar. Tendo em vista isso, nesse momento, apresentamos o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), explicitando um quadro geral de sua organização como estabelecimento de ensino, bem como a filosofia que norteia o seu funcionamento.

Nesse processo, descrevemos quem são e como estão organizados os docentes que exercem seu oficio na escola e formulamos algumas indagações e conjecturas acerca dos reflexos dessa organização sobre o identitário e sobre a construção do ser-profissional-autônomo desses professores.

Para encaminhar as análises a partir das indagações e conjecturas acima mencionadas, procuramos fazer um movimento constante com as narrativas docentes que revelam as nuances que o trabalho sistematizado e ao mesmo tempo fragmentado exerce no seu cotidiano. Por isso, a nossa narrativa vai e vem, avança e recua, expressando, nesse processo, relações entre o poder, a autonomia e as especificidades da profissão que se encontram no cerne da identidade profissional desses professores.

1.2 O SISTEMA COLÉGIO MILITAR

Os colégios militares (Cms) são estabelecimentos de ensino (EE) integrantes do Sistema de Ensino do Exército, que se denomina Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e estão subordinados à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA),

[2] O registro, pelos professores, das autobiografias que se constituíram em fonte de informações deste estudo, foi realizado mediante procedimento descrito no capítulo II que trata da metodologia da pesquisa.

localizada no Rio de Janeiro, a qual se responsabiliza por supervisionar, controlar, dirigir, exercer a ação de comando da gestão escolar e coordenar as atividades de ensino do Sistema.

Atualmente, esse sistema de ensino está constituído por doze Colégios Militares (Cms) situados em diferentes regiões brasileiras. Cada uma das unidades oferece o Ensino Fundamental[3] (5ª a 8ª séries) e o Ensino Médio (1ª a 3ª séries) no período matinal.

Além das aulas diárias, o colégio incentiva os professores **a** desenvolvem atividades extraclasse ligadas aos clubes de ciências, de geografia/história, de língua inglesa, redação e de xadrez, além de aulas de dança e clubes esportivos e temáticos, relacionados às armas militares (cavalaria, infantaria, aeronáutica, artilharia, engenharia e comunicações).

Os colégios militares têm caráter preparatório, no sentido de preparar candidatos para ingressarem na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), no Instituto Militar de Engenharia (IME) ou outras escolas de nível superior das Forças Armadas.

Nessa direção, segue um princípio civilizador, instrucional, no sentido de orientar, educar a conduta do indivíduo, no contexto escolar e, também, socialmente, por meio de sanções disciplinares (R-4. Séc. I p. 6, 2003).

E buscando a obediência a esses princípios abre mão de punições que servem como meio de disciplinar o militar e dividem-se, por ordem crescente de gravidade, em: advertência, impedimento de desenvolver as atividades, repreensão, detenção disciplinar, prisão disciplinar, licenciamento e exclusão (R-4. Séc. I p. 6, 2003).

---

[3] A partir do corrente ano, por força de dispositivo legal (Lei 11.111/2005) o Ensino Fundamental passa a ser constituído de 9 séries.

Essas medidas são colocadas em prática quando o militar desobedece a cadeia hierárquica seja desrespeitando o oficial superior, seja fazendo mau uso do uniforme e também em relação ao abuso do poder em sala de aula, e com os colegas de trabalho (R-4. Séc. I p. 6, 2003).

A obediência regular e pacífica das diretrizes é motivo de apreço por parte do comando da escola em relação a quem as executa, tanto para o professor civil como para o oficial, professor ou não. Porém, para o militar o cumprimento da ordem também se traduz em condição de elevação do posto de oficial.

Como parte do contexto militar de ensino, os colégios militares emprestam do Exército Brasileiro sua filosofia de respeito à hierarquia, que rege, juntamente com a disciplina, todas as atividades e relacionamentos entre funcionários civis e militares, dentro ou fora da instituição.

A disciplina e a hierarquia atendem ao propósito de difundir os valores do exército (RI, 2003). O respeito a esses princípios deve ser mantido em todas as circunstâncias da vida entre militares da ativa, da reserva, remunerados e reformados (Capítulo III, Art. 15, § 3) e essa mesma orientação é estendida para os funcionários civis que hoje trabalham na instituição.

Todos esses princípios são cultuados nos Cms, mantidos pelo Sistema de Ensino do Exército Brasileiro sob subordinação direta a DEPA, a qual zela pelo cumprimento dessas diretrizes, pois elas traduzem o espírito e os valores do próprio Exército Brasileiro.

E como parte desse contexto, o Colégio Militar de Campo Grande, criado pela Portaria Ministerial nº 324 de 29 de junho de 1993, inicia suas atividades de ensino regular em 6 de fevereiro de 1995, tendo no modelo educacional a tradicional estrutura do Exército

e o sistema federal de educação. Na época, como atualmente, o corpo docente se constituía e se constitui de professores militares e professores oriundos da vida civil, conforme iremos detalhar mais adiante.

Por se tratar de uma escola militar, o CMCG tem sua filosofia de trabalho e diretrizes ancoradas nos preceitos do exército brasileiro, mas, por trabalhar com o ensino sistemático, é norteada pelos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases. Seus profissionais trabalham com crianças e adolescentes da comunidade militar e civil sendo responsáveis pela sua formação e para isso contam com condições de trabalho que podem ser consideradas privilegiadas no contexto da realidade das escolas públicas do país.

Os alunos provenientes da comunidade civil passam por um processo seletivo que sempre é bastante concorrido. Em 2006, por exemplo, a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) determinou a abertura de 45 vagas para o 5° ano para as quais se inscreveram 610 alunos; para o 1° ano do Ensino médio foram abertas 10 vagas, com 299 alunos inscritos.

O processo seletivo consta de duas etapas: uma primeira com prova de matemática e uma segunda com prova de português e redação, sendo a aprovação na primeira, pré-requisito para o aluno realizar a segunda.

O CMCG dispõe de 30 salas de aula que comportam em média 35 alunos e outras 8 (oito) salas adaptadas para aulas de inglês e espanhol. Além disso, há cinco laboratórios para aulas práticas, sendo um de química, um de física, três de biologia e um de informática. O amplo e bem cuidado espaço físico do CM abriga também um anfiteatro para 100 alunos e um auditório para 300 alunos, uma quadra poliesportiva coberta, cinco quadras sem cobertura sendo uma de handebol, uma de futebol de salão, duas de tênis e uma de peteca, 03 campos de futebol sendo um oficial e dois de futebol *society*, uma pista

de atletismo e uma piscina semi-olímpica e uma reserva ecológica com flora e fauna remanescentes do cerrado que é mantida pela escola e também é explorada como recurso para aulas em diferentes disciplinas.

A supervisão de ensino fica a cargo dos coordenadores, que são professores civis gerenciados por um oficial não professor. No ano de 2007 os coordenadores foram selecionados pela divisão de ensino, sendo nomeado um coordenador para cada série, além de duas oficiais supervisoras escolares. Os coordenadores organizam reuniões quinzenais - com pauta previamente preparada e encaminhada aos docentes dias antes da reunião- com os professores de cada série e os monitores dos alunos para discutir questões ligadas ao ensino e aprendizagem e também aspectos disciplinares, envolvendo professor e aluno, além de coordenar e organizar trabalhos interdisciplinares e os conselhos de classe. (MANUAL DO DOCENTE, 2002)

Cada coordenador é apoiado pelos orientadores de turma que são professores civis indicados pelos alunos através de um processo democrático de votação. Cabe ao orientador da turma responder pela turma junto à coordenação, além de ser o porta-voz dos alunos no encaminhamento das suas necessidades relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, bem como de questões relacionadas à escola em geral.

A coordenação orienta e supervisiona as atividades relacionadas com o planejamento das aulas dos professores que devem seguir um plano de aula. Esse plano é flexível, mas é obrigatório que o professor o faça. O plano de aula é preparado conforme as orientações previstas no Plano de Disciplina-Ensino Médio (PLADIS)- e pelo plano de Estudo-Ensino Fundamental (PLAEST) -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, de cada um dos doze colégio militares. Essas reuniões são realizadas no Colégio Militar do Rio de Janeiro cidade sede da DEPA.

A observância sobre a elaboração e uso do plano de aula fica a cargo do chefe da seção que faz esse trabalho por meio dos chefes de subseções e esses são orientados a fazerem visitas não avisadas às salas de aula para verificar o andamento do trabalho do professor, bem como para averiguar se o plano de aula está sendo cumprido (PGE, 2007). No CMCG esse trabalho é gerenciado pela supervisão de ensino.

A avaliação da aprendizagem é feita mediante Verificações imediatas (Vi), que são provas aplicadas pelo professor logo após a apresentação de um assunto. Trata-se de prova direta que exige pouca elaboração pelo aluno e que resume o conteúdo da aula. Para sua realização o professor deve disponibilizar ao aluno de um tempo que não ultrapasse 20 minutos. O professor poderá também fazer trabalhos não presenciais ou presenciais como forma de ou em substituição às Vi (NIAE, 2005-2006).

Ao final do bimestre o professor faz uma média entre as notas das Vi (s) e/ou dos trabalhos, estabelecendo assim a média dessas avaliações (Media das Avaliações Parciais - AP-) que irá compor a nota periódica bimestral (NIAE, 2007).

Cada professor elabora bimestralmente uma proposta de prova que, a partir do ano de 2006, passou a ser denominada Avaliação de Ensino (AE), com tempo determinado para a execução de 90 minutos. A elaboração dessa prova segue as determinações da DEPA que disponibiliza um conjunto de regras técnicas para a sua construção e que devem ser seguidas à risca pelos professores que assinam um documento (anexo A) afirmando que sua proposta de prova está de acordo com as diretrizes prescritas pelas Normas Internas de Avaliação do Ensino (NIAE, 2007). Existe também uma Seção Técnica de Ensino que se responsabiliza por garantir a execução do PLADIS, difundir notas de prova (AE), emitir

parecer técnico quanto à proposta de prova elaborada pelo professor antes da apreciação do subdiretor e diretor de ensino (R-69, 2006).

Os docentes militares e civis devem confirmar a sua aceitação consciente das obrigações e deveres impostos pelo sistema, bem como demonstrar disposição para cumpri-los. Esse acordo é parte do fundamento militar e preside as atividades regulares dos professores. Esse compromisso de adesão ao "ideário" do CMCG, bem como da disposição para acatar as decisões e os deveres perpassa o dia-a-dia no cumprimento integral às leis, regulamentos, normas e disposições, como o respeito aos postos[4] funcionais, a reverência ao militar superior (oficial de maior patente), a determinação de "tirar serviço"[5], realizar sindicâncias[6], entre outras.

Essas obrigações, deveres e disposições são partes das atividades dos docentes, principalmente os militares, que devem, em função da condição militar, seguir e executá-las, além de exercer as funções relativas ao ensino: preparar e ministrar as aulas, participar dos conselhos de classe e reunião de pais, orientar os alunos para o bom comportamento etc. Quanto aos professores civis espera-se que respeitem e demonstrem sua aceitação aos valores do Exército Brasileiro além de realizarem atividades administrativas como sindicâncias, exames de contracheques, participar das formaturas semanais e colaborar na organização de eventos. Espera-se também que o professor seja um incentivador da busca do conhecimento pelo aluno. É indispensável que esteja plenamente comprometido com a proposta pedagógica e genuinamente envolvido com o processo de aprendizagem.

---

[4] Postos - referem-se às patentes de oficiais (tenente, capitão, tenente-coronel, coronel, general).
[5] Tirar serviço. Estar de serviço de guarda por período corrido de 24 horas.
[6] As sindicâncias são investigações que visam comprovar o direito do profissional ou averiguar incidentes, irregularidades ocorridas em serviço.

O CMCG e demais colégios militares legitimam na sua dinâmica funcional os princípios da hierarquia e da disciplina, levando professores e alunos a se colocarem à disposição de um conjunto de práticas e rituais situados no espaço de trabalho.

Para conferir funcionalidade ao desempenho das atividades, o universo de professores é organizado em seções e subseções de ensino que são correspondentes às áreas do conhecimento, e são designados por letras de A a F; há também a seção de cursos que oferece cursos preparatórios para o concurso vestibular e para as escolas militares (Anexo B).

Cada seção tem um chefe e a subseção tem um subchefe, que são os oficiais que estão há mais tempo na instituição (oficial mais antigo e de maior patente), e que distribuem as funções aos oficiais mais modernos (oficiais que estão a menos tempo na instituição e os que têm menor patente). Os professores civis seguem esse mesmo padrão de divisão por antiguidade, podendo assumir a chefia da seção quanto não houver nenhum militar disponível, fato que dificilmente ocorre.

O padrão de ordenação escolar apresenta características singulares na instituição militar de ensino onde o controle das atividades dos professores, civis e militares, é realizado mediante horários, ritmos, programas, definição de atitudes e gestos para o bom emprego do corpo, articulação corpo-objeto, tudo disposto para que professor e a sala de aula funcionem como uma engrenagem perfeitamente ajustada. A garantia de que a execução das atividades se fará conforme os moldes previstos está diretamente relacionada com o controle e o poder inerentes a uma subordinação natural dos docentes ao posto militar.

Percebemos que esse tipo de organização acarreta, por vezes, uma ambigüidade de papéis, gerando conflitos entre o papel do militar e a função do ensino. Esse conflito se faz entre professores civis e militares que, muitas vezes, têm visões diferentes sobre as

regras que determinam as atividades do ensino na escola, mas também se expressa, em algumas ocasiões, num embate para o próprio militar no exercício desse duplo papel de professor e de militar.

Esse embate também é evidenciado no universo dos professores civis, que devem desempenhar funções características da vida militar além de ministrar aulas, participar do conselho de classe, orientar turmas de alunos, coordenar série e níveis, sendo apenas estas últimas atribuições afins ao exercício da docência. Os professores, tanto militares como os civis, se ressentem dessa "invasão" por atividades alheias ao magistério, como evidencia o depoimento abaixo:

> [...] Teoricamente o Colégio Militar é o sonho de todo educador. Carga horária mínima. Muito tempo destinado para planejamento e uma remuneração compatível. Digo teoricamente, pois a maioria do tempo destinado para o planejamento semanal é utilizada por reuniões repetitivas e vazias, sem relação alguma com a educação (Prof. 3, militar).

Realizar-se profissionalmente em educação envolve, segundo Carrijo (2003), a concepção do trabalho do professor, o seu conhecimento sobre as teorias de ensino e suas ideologias, mas requer também a existência de condições para que esses elementos sejam re-elaborados à luz dos desafios colocados pela prática, o que, por sua vez, demanda trabalho coletivo e oportunidades para trocas e reflexões. O depoimento acima sugere que, embora estejam asseguradas as condições para se conjugar tempo, espaço e recursos para cuidar tanto da qualidade do ensino, como para investir na qualificação profissional, isso pode ser comprometido pela burocracia, pela fragmentação das atividades, pela dispersão com outras tarefas, etc.

Pérez Gómez e Sacristán (1998) assinalam que no processo de socialização desenvolvido pela escola está implícita a preparação de cidadãos que compreendam e vivenciem a vida pública, buscando equilíbrio entre diferentes instituições e suas normas

de convivência. Porém, o que se constata freqüentemente nas instituições de ensino é a influência da racionalidade técnica, herança do Fordismo e mais atualmente do Toyotismo, no sentido de preparar pessoas para realizar tarefas sobre as quais elas não deliberam (GATTI, 1996). Assim aconteceu com os professores em geral que, ao longo das últimas décadas perderam progressivamente a sua autonomia sendo levados a se apoiarem cada vez mais nos especialistas, consagrando-se, então, a separação entre os que concebem e os que executam as ações de ensino. Esse fenômeno é disseminado nas escolas em geral e em particular na instituição investigada.

Nos estabelecimentos de ensino, hospitais e no exército, a hierarquização aparece como decompositora e multiplicadora do controle, possibilitando o estabelecimento de uma fiscalização rigorosa e padronizada (FOUCAULT, 2005). Além do mais, à medida que se atribuem tarefas aos professores, minimiza-se a oportunidade da reflexão, das trocas entre os pares, da construção coletiva de soluções para os problemas concretamente identificados pelo grupo. Um cenário como esse é propício para o desenvolvimento de uma teia de relações muitas vezes marcada pelo distanciamento entre quem subordina e quem é subordinado, que se vigiam constantemente. Essa ordenação possibilitada pela hierarquia é ponto fundamental no poder disciplinar que se fortalece também pela fragmentação das múltiplas relações humanas, embora se constitua em um obstáculo ao desenvolvimento profissional.

A disciplina, afirma Foucault (2005), aparece como a criadora de seres submissos e tranqüilos e, praticada desta forma, dissocia o poder do corpo; fazendo dele uma aptidão, uma capacidade que procura aumentar a potência que resulta da sua viabilização mediante uma relação de sujeição estrita.

Fica latente, nesse tipo de gerenciamento, o desejo de se definir maneiras de domínio sobre o corpo do outro, afirma Foucault (2005), objetivando ir além da obediência sobre aquilo que se quer, pois o objetivo final é que o desempenho profissional se dê da forma como se é determinado, almejando assim a eficiência e rapidez impostas pelo comando.

No âmbito desse estudo, percebemos que a organização hierárquica e a disciplinar são diretrizes gerenciadoras dos Colégios Militares; portanto, nessas instituições geram uma crise entre o ser professor e ser militar, que é contribuinte para a disseminação de toda uma carga de trabalho, muitas vezes de natureza burocrática, que não se insere no contexto educativo.

O pensamento de Pérez Gómez (1995) se contrapõe a essa idéia de controle e atribuição de tarefas, ao afirmar que o êxito profissional é dependente da capacidade dos professores de equilibrar toda a complexidade e problemas que a prática do oficio oferece e da mobilização desses conhecimentos de maneira a refletir e modificar situações indesejadas.

Por outro lado, os profissionais na sua coletividade tendem à auto-regulação. E, enquanto grupo corporativo, busca a emergência e consolidação de sua condição de classe profissional, à maneira como descrito por Foucault (2003), por meio de um longo combate ou resistência contra as injunções desfavoráveis. Encontramos indícios desse tipo de postura no questionamento de um professor sobre as diretrizes institucionais e a sua aplicação sem a participação do corpo docente:

> [...] O Colégio Militar adota há anos o mesmo livro texto de Física que para tentar ficar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais encheu suas páginas de figuras ilustrativas não fazendo uma apresentação do processo histórico de construção do conhecimento. Esse material não é escolhido pelo professor, é uma determinação do DEPA - Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial assim como todo o conteúdo programático (Prof. 3, militar).

Nessa mesma direção, um outro professor percebe a fragmentação como criadora de um ambiente conflituoso onde a vigilância cria um clima de tensão, gerador de insegurança. São condições que podem ocasionar uma crise entre os docentes, chefias e subchefias que, no calor das tensões, perdem oportunidade de diálogo, reflexões e busca de caminhos coletivos para problemas corriqueiros de sala-de-aula.

> Como foi meu primeiro emprego (empresa familiar não conta, nem trabalho temporário), tive o primeiro chefe **[percebeu que o mérito do trabalho não era do professor]**, que tudo é fantasia; que tudo pode ser manipulado (até notas); que existe maldade no exercício profissional; que não existe camaradagem sem interesse; que existe puxa-saco. E tem mais: alguém para ser melhor que você precisa que você o veja assim, que se você quer ser atualizado então deve competir, que não interessa o que você é, apenas o que os outros acham (Prof. 9, civil).

Por outro lado essa fragmentação torna o exercício do controle mais eficiente, pois inculca no professor, como expressa Contreras (2002), uma relação de dependência de decisões externas e de reconhecimento da autoridade do controle burocrático e hierárquico.

Fica evidente ainda no desabafo do professor uma reflexão motivada pela experiência nesse universo de conotações, valores e interesses; porém, ela soa como uma parcela isolada do conjunto dos profissionais, pois o isolamento dos professores dificulta um trabalho coletivo, mesmo que a convivência ocorra de forma freqüente e por longos períodos.

Refletindo sobre o pensamento prático do professor, Pérez Gómez (1995) alerta para o papel essencial que a reflexão sobre a ação, por parte do professor, exerce na sua formação e no desenvolvimento profissional. Considera que refletir permite por em evidência não apenas considerações individuais e coletivas, mas definições de problemas enfrentados pelo profissional quando ele se depara com situações problemáticas, incertas e conflituosas no contexto em que atua.

Nessa mesma direção Schön (1995), ao discutir os processos reflexivos relacionados à dinâmica da profissão docente, nos convida a pensar sobre a existência de uma espécie de jogos paralelos entre os professores que, acuados, procuram continuar fazendo as mesmas atividades e as chefias centrais (comando e sub-comando) que controlam o comportamento e as ações desses profissionais.

Essas condições geradas pela forma de organização da instituição podem ser interpretadas à luz dos estudos de Nóvoa (1995), sobre as dificuldades para que os professores construam, estabeleçam uma identidade. Ele entende que a redução da profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades enfatiza a dimensão técnica da ação pedagógica, levando a uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Lembramos que a práxis cotidiana coletiva cria espaços para que os sujeitos estabeleçam uma constante avaliação com base em um conjunto de referências e princípios criados na instituição e na rotina profissional (BORBA, 2001). Porém, a determinação de tarefas acaba por desvalorizar a disponibilidade de espaços para esse processo de avaliação da própria atividade. Desta forma, o tempo que poderia ser destinado à reflexão, avaliação e revisão das práticas em um exercício coletivo, fomentando, inclusive, a auto-regulação pelos docentes, acaba sendo de execução de tarefas. E, mais grave, de tarefas que nem sempre guardam relação direta com o processo educativo.

A realidade institucional a qual o profissional está vinculado deve promover espaços de socialização, reivindica Tardif (2005), pois à medida que esses espaços são explorados, são estabelecidas relações contraditórias, conflituosas e tensas, mas que, segundo Borba (2001), são importantes no desenvolvimento profissional e na construção da identidade da docência.

Por isso, o local de trabalho do professor constitui-se num *locus* de desenvolvimento de conhecimentos sobre si mesmo e sobre o outro. E essas relações se configuram em desafio, tendo em vista serem permeadas de contradições e incertezas, advindas das relações que são mantidas no ambiente de trabalho. Assim, somos continuamente invadidos pelas impressões que os outros têm a nosso respeito e a respeito do nosso trabalho, o que nos mobiliza, nos faz reagir seja no sentido de corresponder a essas impressões ou de desfazê-las e, nesse embate, nossa identidade vai se construindo e se consolidando.

Encontramos na pesquisa um contraponto em relação a essa argumentação, pois, apesar de o Colégio Militar promover espaços para a socialização dos professores, a própria dinâmica gerencial da instituição dificulta que nesses espaços se avance na reflexão sobre o fazer docente, da mesma forma que não se favorece o diálogo sobre questões profissionais com os colegas de trabalho. Esse padrão organizacional não se limita às escolas militares. Nas escolas, em geral, o controle se faz presente sob diferentes roupagens e valendo-se de diversas características. Nos estabelecimentos de ensino privado é o clientelismo estabelecido entre os empresários e os alunos que dita a dinâmica da vigilância que se impõe sobre o coletivo de professores. Nas escolas públicas, a administração inculca a idéia do trabalho livre, com determinações operacionais mais flexíveis que escondem na ingerência formas de vigilância sobre o papel social implícito na docência.

1.3 IDENTIFICANDO E CARACTERIZANDO OS ATORES DA PESQUISA

Para investigar os processos mediante os quais os professores, que exercem suas atividades profissionais no contexto do CMCG, entendem seu desenvolvimento

profissional e constroem a sua identidade como docentes, consideramos importantes além dessas informações de caráter contextual sobre a organização da escola, apresentar um quadro geral dos professores do Colégio Militar de Campo Grande, e para tal serão considerados os seguintes dados: número, sexo, formação e a sua distribuição na escola.

O CMCG apresenta professores oriundos das escolas do Exército que visam à formação dos militares das armas; são, na sua maioria, pessoas que ingressaram no Exército ainda muito jovens e freqüentaram cursos de formação militar. Posteriormente, tiveram uma formação universitária e buscaram por conta própria, concurso para o Quadro Complementar de Oficiais do Exército (QCO) e, a partir de então, ingressaram nos colégios militares como professores. Trazem consigo forte apelo pela lealdade, dedicação, renúncia e disciplina, que são referenciadas como virtudes que ensinam a obedecer às ordens. Essas condições evidenciam uma escala de valores, segundo a qual subordinados e superiores hierárquicos são submetidos aos mesmos preceitos regulamentares.

Há também, no CM, militares oriundos da vida civil e por meio de concurso público ingressaram no exército como QCO e constituem um quadro de militares que atende a diferentes áreas profissionais do exército, inclusive o magistério. São profissionais que não têm forte identificação com as Forças Armadas, mas assumem uma postura sintonizada com esses valores e tradições do Exército.

Há ainda os professores que compõem o quadro de Oficiais Técnicos Temporários (OTT), que são admitidos por meio da análise do *curriculum vitae* e entrevista. Esses professores, militares temporários, estão na condição de oficiais do Exército, mas circulam entre a vida civil e a vida militar, pois são admitidos por meio de contratos renovados anualmente, existindo a possibilidade de serem rescindidos a qualquer momento a critério da Instituição.

É interessante ressaltar que alguns desses profissionais, admitidos pelo processo seletivo citado anteriormente, atuaram durante um período no Colégio Militar como professores militares, portanto, como oficiais do Exército, e, posteriormente, com a abertura de Concurso Público Federal, ingressaram no colégio como professores civis.

Existem, ainda, os militares da reserva: militares de carreira, aposentados, com formação universitária e que integram o quadro de professores. E há também os professores civis no quadro de profissionais do CMCG. São profissionais graduados e ingressaram no sistema mediante Concurso Público Federal.

A organização e relações dos professores civis e militares no CMCG obedecem a uma hierarquia rígida que se reflete nas rotinas diárias desses profissionais. A hierarquia é determinante na operacionalização das atividades, tanto de caráter burocrático (elaboração de documentos, sindicância, organização das seções) como de caráter pedagógico (escolhas de turmas para lecionar, promoção do professor, chefia de Seção de Ensino).

A hierarquia tem reflexos na distribuição de funções (burocráticas e de ensino), entre os docentes militares e civis, sendo atribuído aos mais modernos o maior número de funções.

Sendo assim, essa organização ocorre segundo critérios específicos: primeiro, "antigüidade" [7] - professor civil e militar há mais tempo no colégio - e "modernidade" - professor civil e militar há menos tempo no colégio; segundo, titulação - professor civil com especialização é "mais antigo" que o professor graduado; da mesma forma professor civil com mestrado é "mais antigo" que o professor com especialização.

[7] As denominações "antigo" e "moderno" não se referem unicamente a tempo de magistério, mas contemplam também a condição de militar ou civil e a titulação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado)

O professor militar é considerado sempre “mais antigo” que o professor civil, independente do tempo de serviço do docente civil ou da sua titulação. O professor civil com especialização é sempre “mais antigo” que o civil graduado, e o docente civil com mestrado é sempre “mais antigo” que o especialista, mesmo que o professor especialista tenha mais tempo de serviço no Colégio em comparação com o professor com mestrado.

Entre os militares, o fator determinante da hierarquia é o tempo de serviço e o posto; o professor-tenente é mais moderno que o professor-capitão; mas será considerado mais antigo em relação a outro oficial que tenha o mesmo posto, mas menos tempo de serviço na instituição; a titulação não influencia nos critérios de modernidade e antiguidade entre os docentes militares.

As chefias de seções são sempre atribuídas aos professores militares, mas é previsto no regulamento que o professor civil, em última instância, poderá exercê-la, desde que nomeado pelo Comandante da Unidade ou se não houver nenhum militar disponível na escala de hierarquia (IG - 6001, Instruções Gerais).

Em relação à escolha de turmas para lecionar, os professores militares mais antigos têm preferência nas escolhas e depois que todos os militares fizeram as suas escolhas os professores civis obedecendo à antiguidade (entre os docentes civis) selecionam entre as turmas que restaram aquela(s) turma(s) de alunos para lecionar ao longo do ano letivo.

Na Instituição, os professores, em sua maioria, trabalham em séries diferentes ao longo dos anos, fato que lhes permite trabalhar em um determinado ano com o Ensino Fundamental e em outro com o Ensino Médio, porém alguns trabalham num mesmo ano com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Os dados que se seguem visam a identificar melhor quem são os professores e como se distribuem no espaço da escola, uma vez que essas informações são importantes para o entendimento de como constroem a sua identidade profissional e buscam por aperfeiçoamento na profissão, no contexto do Colégio Militar de Campo Grande.

Os dados da Figura 1 evidenciam que o CMCG conta com um corpo docente numericamente expressivo em relação aos 980 alunos atendidos. São 87 professores reunidos na escola, havendo um número maior de professores civis (53%) em relação ao número de militares (47%). Deste percentual de professores civis, 20% encontram-se afastados por motivos diversos, como aperfeiçoamento, gravidez, licença saúde, licença incentivada.

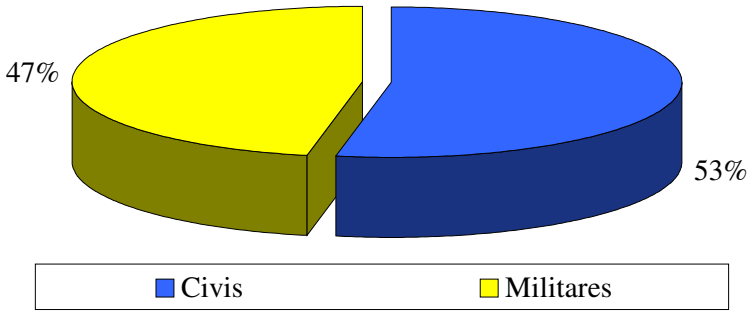

Figura 1 - Representação do número de professores do CMCG.

Com relação à faixa etária dos docentes do CMCG, constata-se que a grande maioria, tanto dos professores civis como dos militares tem entre 31 e 50 anos de idade (Figuras 2 e 3). Se a esses números acrescentarmos os correspondentes aos professores com idade superior a 50 anos, torna-se evidente que se trata de um corpo docente com maior tempo e experiência no magistério, sendo poucos os professores em inicio de carreira.

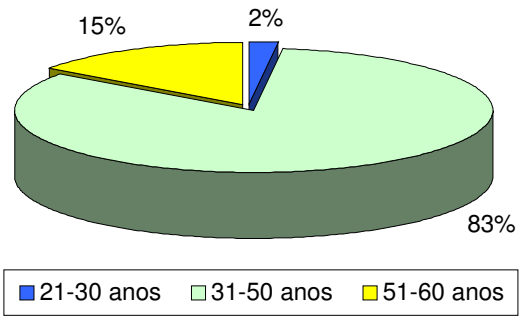

Figura 2 - Distribuição dos professores civis por faixa etária.

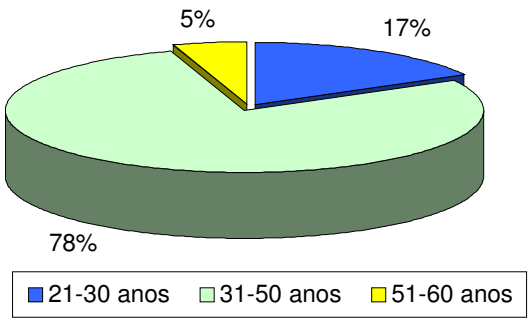

Figura 3 - Distribuição dos professores militares por faixa etária.

Trata-se de um quadro de profissionais que se encontram numa faixa etária muito ampla e soma-se a esta faixa etária um tempo de magistério também muito diferenciado.

Em relação ao sexo, no caso dos professores civis, a grande maioria é de mulheres, ao contrario do que ocorre entre os professores militares em que a maioria é do sexo masculino (Figuras 4 e 5).

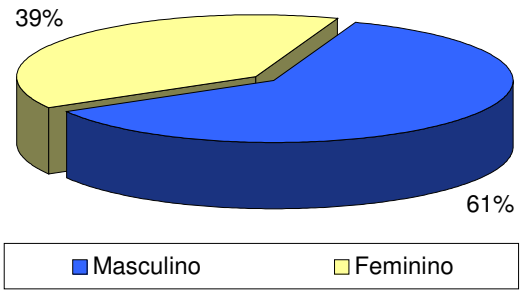

Figura 4 - Distribuição dos professores civis por sexo.

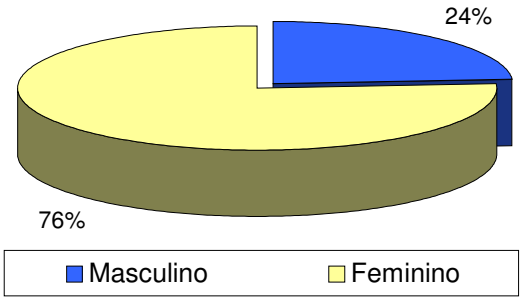

Figura 5 - Distribuição dos professores militares por sexo.

O fato de entre os professores militares existir um número maior de homens em relação às mulheres, contrariando uma tendência histórica entre os professores em geral, é compreensível na medida em que a entrada da mulher no Exército ocorreu há pouco tempo. As Forças Armadas sempre privilegiaram o sexo masculino, principalmente por se

tratar de uma instituição que prepara para a guerra, para a defesa da Nação, função para a qual se pensava que a mulher não estava preparada.

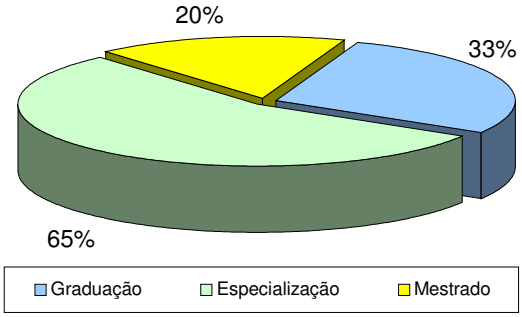

Figura 6 - Distribuição dos professores civis por formação.

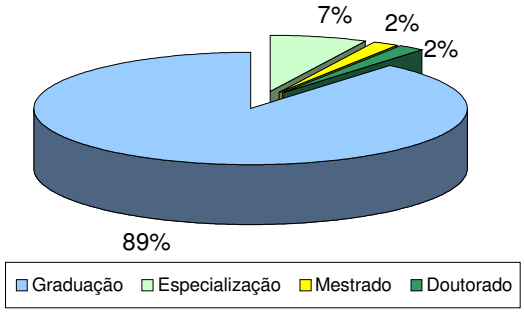

Figura 7 - Distribuição dos professores militares por formação.

Em relação à formação dos professores civis, apenas 33% tem a formação básica constituída pela graduação, e uma maioria expressiva tem curso de especialização, o que evidencia o empenho dos professores e o apoio da instituição na busca por qualificação do quadro docente. A titulação é um fator de ajuste sobre a remuneração mensal dos professores civis, elemento que influencia na busca por esse profissional pela capacitação.

Já, entre os professores militares, a faixa salarial é definida segundo os critérios do Ministério de Defesa, obedecendo aos quesitos de promoção por meio de postos hierárquicos (Aspirante 2ª Tenente, 1° Tenente, Capitão, Major, Tenente Coronel e Coronel). Além disso, a realização de cursos de aperfeiçoamento para as Forças Armadas, (guerra na selva, pára-quedismo, montanha e outros), influencia no salário mensal. Outro fator de correção salarial para os oficiais é a realização de cursos oferecidos pelo meio civil.

Os quadros do Anexo C mostram as variações da faixa salarial dos professores civis. Podemos perceber que os percentuais de salário elevam-se progressivamente, sendo influenciados pela formação do professor (graduação, mestrado e doutorado).

A faixa salarial dos professores é animadora considerando a presença de um número elevado de profissionais que possibilita a redução da carga horária individual para um número correspondente a menos de 20 horas-aula semanais.

O contrato de trabalho prevê 40 horas-aula semanais para cada professor, porém em função do numero de docentes encontramos 47% dos professores ministrando uma carga horária compreendida entre 11 e 20 horas-aula semanais como evidencia a Figura 8. Cabe lembrar que alguns professores estão assumindo carga horária extra em substituição àqueles que estão com licença do trabalho, por isso os dados indicam 2% dos professores com um número de horas-aula entre 21 e 30 horas, situação pouco habitual na escola.

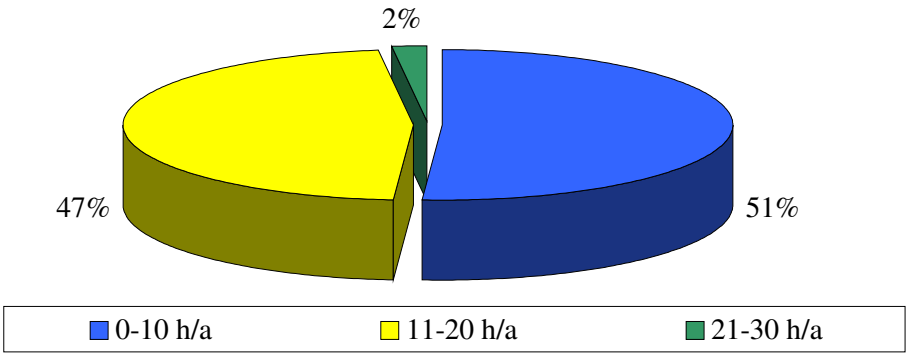

Figura 8 - Distribuição dos professores por carga horária.

Os professores que têm uma carga horária compreendida entre 11-20 horas têm mais ou menos 50% das horas semanais para preparação, atendimento, estudos e pesquisas, atividades administrativas. Parece haver uma distribuição de tempo entre sala de aula e atividades preparatórias e de fechamento, o que deveria levar a um atendimento qualitativo aos discentes.

1.3.1 Algumas considerações, ainda que provisórias

As diretrizes do Ministério da Defesa regulamentam o exercício profissional dos professores do CMCG prevêem uma convivência entre os professores por um período expressivo do dia, o que cria condições para diálogos, discussões, realização de estudos diversos, conflitos, socialização dos professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos docentes.

No sentido de viabilizar o contato e o diálogo entre essas diferentes classes de profissionais, essa convivência pode ser influenciadora da construção da identidade profissional desses professores.

As condições de trabalho no CMCG e que foram caracterizadas em linhas gerais possibilitam aos professores a realização das atividades, com um certo grau de satisfação e de realização pessoal o que lhe permite dedicar-se inteiramente ao CMCG sem precisar completar sua jornada de trabalho assumindo aulas em outras escolas.

A acumulação de funções em várias escolas acaba por inviabilizar uma identidade profissional, pois um professor sem vínculo a uma proposta pedagógica e sem tempo para investir em conhecimentos mais amplos sobre a sua atividade, reduz a profissão a saberes práticos de transmissão de informações (BORBA, 2001).

Os profissionais que vivenciam tal situação procuram apoio em identidades herdadas ao longo da sua vivência, porém a profissão que exercem é evolutiva, mutagênica e a realidade do mercado de trabalho não é diferente disso, o que dificulta a definição de uma identidade profissional (BORBA, 2001).

O Colégio Militar de Campo Grande, ao contrário, das argumentações anteriores, oferece ao professor condições de estudar e inovar na atividade que exerce, e ao

mesmo tempo, condições de estabilização na profissão. São fatores importantes para o seu desenvolvimento profissional.

Identificamos, assim, potencialidades vigorosas de realização da profissão, em todos os seus aspectos, tanto exógeno (profissionalismo) como endógeno (profissionalidade), no espaço da instituição investigada.

Alguns professores recebem por funções gratificadas como as de coordenador, detentor de material e organizador de eventos. São atividades além do ensino, para as quais são indicados pelos chefes de seção e referendados por uma comissão de professores. Também recebem gratificação, os professores com carga horária elevada (mais de15 aulas semanais) e os que trabalham com mais de uma série ao longo do ano, como forma de compensação.

Considerando o exame da literatura sobre a temática da identidade e do desenvolvimento profissional dos docentes, sabemos que cada vez mais tem se tornado uma tarefa difícil sobreviver da e na profissão docente, conforme enfatiza Vieira (2002). Principalmente em função de fatores como os baixos salários, a jornada exaustiva de trabalho, condições precárias das escolas concorrendo para o que Guimarães (2005) designa como o intenso desgaste físico, emocional e social que invade os professores. Essa situação se agrava tendo em vista as novas demandas para o exercício da docência e todos esses fatores, conjugados, dificultam o estabelecimento de meios de se construir uma imagem positiva da profissão e reforçam constantemente o olhar negativo sobre o oficio.

De certa forma, essas colocações fazem do Colégio Militar de Campo Grande uma instituição instigadora desta pesquisa, pois ele tem se destacado perante a comunidade como uma escola diferenciada, pela qualidade dos profissionais que lá trabalham, pela excelência de ensino que promove e pela qualidade e funcionalidade das instalações. Cabe, portanto, indagar se as percepções sobre os vários aspectos citados anteriormente são

influenciadoras na identidade profissional dos professores que ali trabalham e se constituem em fatores que podem favorecer o desenvolvimento profissional dos mesmos.

1.4 A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

Estamos no contexto atual, vivendo um cenário que é resultado de um processo de modernização mundial, atingindo as dimensões do social, do econômico e do político e avançando em todas as organizações, inclusive nas escolas e universidades. Tal avanço exige dessas instituições maior eficácia em desenvolver habilidades cognitivas, reflexivas, avaliativas, interpretativas e criticas nos alunos e nos alunos aprendizes de professores; desta forma, a figura do professor torna-se cada vez mais importante, principalmente por ele constituir-se em agente mediador no desenvolvimento dessas habilidades e ainda fomentar a análise e interpretação das realidades.

Estudos realizados pelo Banco Mundial[8] trazem conclusões que vão nessa direção e, ao mesmo tempo, indicam que o sistema de ensino brasileiro está em último lugar quando comparado à China, Índia, México e Rússia entre outros. A pesquisa enfatiza que a perda da competitividade do país em relação aos demais países nesse cenário de globalização está associada à baixa qualidade do ensino vigente. Se considerarmos que o crescimento econômico de um país é dependente do desenvolvimento do ensino entenderemos o que acontece, pois o mundo atual exige dos jovens habilidades como raciocínio rápido, capacidade para acessar, selecionar, interpretar e avaliar as informações, entre outras.

[8] Revista Exame, edição 877, n. 40, 2006.

Nesse cenário, evidenciamos a importância da formação inicial e contínua como criadoras de espaço de reflexão e de reconstrução da prática pelos professores em formação ou em exercício. Os desafios que se colocam para os professores no exercício da docência, dadas as incertezas associadas ao atual cenário de mudanças aceleradas, cobram uma formação voltada para a autonomia e emancipação, atributos considerados necessários ao exercício da profissão docente, hoje.

Todavia, as críticas aos currículos dos cursos de formação de professores dão conta de que as disciplinas da área da educação, na maioria das vezes, estão distanciadas dessa realidade imposta pela mundialização da economia, da cultura e do social, não dando conta de captar as contradições presentes na prática social de educar. Dessa forma, tais disciplinas muitas vezes continuam a desenvolver programas formais, com conteúdos e atividades dentro de uma abordagem técnica e/ou prescritiva, não contribuindo para construir um novo caminho para a formação docente e da identidade do professor (PIMENTA, 1999).

O período em que incide a crítica sobre o processo de desqualificação e alijamento do professor das decisões acerca do seu trabalho, tornando-o mero executor de decisões tomadas em outras instâncias, refere-se, particularmente, ao período e ao movimento marcado pelo "tecnicismo em educação" e corresponde à década de 1970 até meados de 1980. A partir de então, pelo menos o "espírito" das leis e das reformas e dos processos de capacitação sinaliza para um professor capaz de decidir e gerir com autonomia o seu ensino e para os meios de se avançar na formação desse novo professor.

Apesar desse apelo em relação à formação para a autonomia, ainda percebemos nos processos de formação inicial e continuada de professores uma dificuldade em acompanhar as transformações e as novas demandas que se colocam para a escola, hoje.

Isso tem contribuído, segundo Brzezinski (2002), para a instalação de um conflito no universo dos professores, que sofrem com a progressiva perda de controle sobre o seu trabalho, fato que os obriga a atender a demandas do mercado, o que, muitas vezes, pode significar renunciar ao seu profissionalismo.

Carentes de reconhecimento e de valorização profissional, os docentes assistem ao seu oficio ser reduzido à condição de semiprofissão. O profissional professor prescinde de filiação a associações profissionais e o exercício do magistério tem uma regulamentação bastante elástica, o que dá margem para que trabalhadores de outras áreas atuem como docentes. Assim, mesmo tendo em vista que o professor recebe uma formação específica, a fragilidade dessa formação e uma certa indefinição do campo profissional concorrem para o esvaziamento das funções da docência. Esse esvaziamento se dá pela transferência de atribuições que seriam do professor para os especialistas, seja no nível da unidade escolar ou dos sistemas educacionais ou, ainda, mediante o recente fenômeno da "terceirização" do trabalho da escola, que pela adesão/filiação a um "sistema particular de ensino" passa a ser gerenciado por diretrizes administrativas e pedagógicas da instituição contratada.

O produto dessa transferência levou a profissão docente, como argumenta Contreras (2002), ao modelo de atomizacão do trabalho que teve no taylorismo seu ponto mais alto e, por conseguinte, percebemos nos docentes a identificação com a situação dos operários fabris, que são reduzidos ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras e, desta forma, não entendem e nem tampouco reivindicam o seu direito de participação e decisão sobre o trabalho produzido, e por isso perdem a habilidade de refletir e decidir sobre questões relativas ao seu ofício. Trata-se de uma situação indesejável e preocupante, pois evidencia e reforça o distanciamento do professor da sua função de conceber, organizar e avaliar a sua prática. Essa função, segundo Brzezinski (2002), tem sido, há muito tempo,

atribuída exclusivamente aos especialistas que tomam as decisões e controlam a formação do professor, desqualificando o seu oficio.

Nessa direção, é importante assinalar a existência de um movimento se posicionando contra esse "apequenamento" das funções do professor, defendendo processos e metas que enfatizam a profissionalização, a autonomia e o desenvolvimento profissional.

Uma forma de se caminhar nessa direção reside nas reformas educacionais que devem privilegiar a posição do professor como centro do processo de mudança educacional, reconhecendo o docente como parte da mudança e produtor de saberes/conhecimentos (RAMALHO, 2003). Isso implica em redimensionar a formação inicial e continuada, cuidando também de promover condições que favoreçam o desenvolvimento profissional docente. Para isso é necessário se ter bem clara a natureza das funções que o professor é chamado a desempenhar. Hoje, como afirma Imbernón (2005), a tarefa da profissão docente já não é a transmissão de conhecimentos acadêmicos e nem tampouco se limita a proporcionar ao aluno os recursos para relacionar os seus conhecimentos, elaborados no dia-a-dia, com os saberes elaborados pelas descobertas científicas.

Na verdade, outras funções como as de facilitador da aprendizagem, animador de grupos de alunos, assistente social, psicólogo, promotor da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais e das minorias carentes e motivar têm sido atribuídas ao professor.

São atribuições impostas pelo mundo moderno e que concorrem com as especificidades da profissão professor. Concorrências que evidenciamos como preocupantes em função da fragilidade da formação do professor.

Falta para o professor poder enfrentar as pressões que o mundo moderno impõe, uma formação sólida que torne possível, como diz Perrenoud (2001, p. 46) "decidir na urgência e agir na incerteza" inventando soluções para os desafios e imprevistos com que o professor se depara no dia-a-dia da sala de aula.

É neste cenário desfavorável de trabalho que os professores se movimentam, sobrecarregados com as múltiplas tarefas que lhe são atribuídas, cobrados em relação a novas competências e compromissos, sem ter a contrapartida de formação compatível e valorização profissional, expressa em reconhecimento social e salário, elementos importantes na motivação do profissional.

1.4.1 O profissionalismo e a profissionalidade docente

Diante da realidade descrita, percebemos a necessidade de se prestar mais atenção na maneira como os professores são formados, que função eles desempenham nos movimentos educacionais, uma vez que hoje o fazer docente tem se constituído em objeto de reflexão e de elaboração teórica, sobre os caminhos da profissão (RAMALHO, 2003). Sobretudo porque, segundo a autora, sabe-se muito pouco sobre os limites, implicações, dimensões e desafios do trabalho docente, o que torna difícil avançar nessa questão. O caminho para a profissionalização docente se fará como parte de outras mudanças em diferentes instâncias. Uma delas reside na forma de pensar e trabalhar nas escolas regulares e nas instituições de formação e ainda na política educacional e na sociedade como um todo.

Muito se produziu sobre a formação do professor e o ensino, nos últimos 20 anos, porém lembramos que essa produção trouxe pouca contribuição prática para o fazer

docente e por isso tem pouco alcance no universo escolar, fato esse que não contribui para o processo de sua profissionalização. Todavia, vale lembrar que as discussões entre professores e formadores sobre a constituição da profissão docente e as suas especificidades ganham maior alento e visibilidade, nesta última década (DOMINGUES, 2004).

Nesse cenário, as discussões e análises mencionadas convidam para uma aproximação maior dessas questões com o contexto do estudo. Para isso, vamos discutir a profissionalização docente sob dois aspectos: exógenos (profissionalismo) e endógenos (profissionalidade).

Entendemos a profissionalização como desenvolvimento da profissão, que se fundamenta na prática e na inter-relação de conhecimentos específicos, na ampliação das competências sobre o que se faz. É um processo social, lembra Gómez (1998), no qual são construídas as qualidades da profissão, perpassando valores de cooperação entre os profissionais.

Quando busca a profissionalização, o professor se relaciona com os saberes envolvidos na sua prática. São conhecimentos relativos aos conteúdos necessários de serem aprendidos pelo seu público; são também os saberes que o professor aprendeu em seu processo formativo (PIMENTA, 1999).

No embate profissional é necessário que o docente saiba articular esse dois conhecimentos - o conhecimento que será adquirido pelo público ao conhecimento que possibilita ao professor disponibilizar saberes ao seu publico. Chamamos esses dois conhecimentos de saber o saber, e caracterizamos como fator endógeno da profissão correspondendo ao que Ramalho (2003) denomina profissionalidade.

Sendo assim, a profissionalidade docente está vinculada não só ao desenvolvimento de atitudes profissionais necessárias à prática da docência, como também enfatiza Pimenta (1999) à mobilização de saberes profissionais específicos vivenciados nas escolas de formação inicial e (re) analisados na formação continuada, na medida em que a escolas de formação permitem a troca de experiências profissionais entre grupos de professores.

Guimarães (2005), ao discutir a formação de professores, define a profissionalidade com base no pensamento de Sacristán (1995), afirmando que ela é algo próprio da atividade docente. Envolve comportamentos, conhecimentos, habilidades, ações e julgamentos que compõem o perfil profissional do professor.

Essas características constituem a base da construção, pelo professor, do seu identitário, forjado nos cursos de formação inicial e continuada que Libâneo (2001), considera essencial. Ressaltamos que ela se faz também no embate do dia-a-dia, na sala de aula, no coletivo da escola, na participação em movimentos de classe.

Nessa direção, a profissionalização implicará ainda que o profissional desenvolva a dinâmica do trabalho, treine as habilidades de comunicar, mediar, criar meios para que os saberes que ele aprendeu sejam pré-requisitos para conduzir a aprendizagem dos alunos. Trata-se de saber fazer o saber que articula o conhecimento e a prática - e que Pimenta (1999) chama de saberes da prática - e conduz à competência no ato de ensinar, sendo, portanto, um fator de profissionalização da docência.

Afirmamos que a formação inicial, a formação continuada e as práticas vividas são momentos privilegiados para o professor aprender um conjunto de habilidades, conhecimentos e requisitos que são essenciais para o exercício de sua função, pois é ai que ele constrói a sua profissionalidade.

Imbernón (2005) aponta que a formação inicial se constitui no inicio dos processos de profissionalização e deixa claro que esse processo pode se dar até mesmo antes do exercício do magistério, na idealização do candidato a professor, antes de assumir-se professor, evoluindo conforme ocorre o desenvolvimento da docência.

Nesse ponto, expressamos nosso entendimento de que as convicções, esforços, conhecimentos e comportamentos relativos ao ensino, e que têm sido focalizados nas pesquisas de Contreras (2002), Imbernón (2005) e Libâneo (2001), são elementos que compõem a profissionalidade dos professores que aprendem sobre si enquanto alunos e se ampliam com a prática, desde o inicio de carreira, nos processos de formação contínua, nas trocas que estabelecem com seus pares e que se consolidam no exercício da profissão, contribuindo para a profissionalização da mesma.

Por outro lado, a profissionalização, explica Enguita (*apud* Ramalho, 2003), envolve mais do que os saberes e as habilidades de fazer a profissão, ultrapassa o processo de qualificação e é também uma questão de poder, de autonomia diante do público para o qual disponibilizamos nosso trabalho, precisa de espaço político, do apoio da comunidade, da gestão escolar e do espaço conquistado face a outros grupos de profissionais. É o que chamamos de profissionalismo.

Encontramos apoio à concepção de profissionalismo em Enguita (1991), para quem ser "profissional" remete a uma área de atuação que tem legalidade reconhecida, e constitui-se em um grupo de pessoas com competência técnica e um campo exclusivo de atuação.

Sendo assim, o profissionalismo relaciona-se à competência técnica do profissional, ao conhecimento das atribuições envolvidas no exercício da sua atividade, à

responsabilidade e capacidade para resolver problemas emergentes no âmbito da profissão, supondo, como mencionamos, autonomia, desenvolvimento e status.

Concebemos também o profissionalismo como estando relacionado às estruturas físicas das escolas: espaços adequados para que os profissionais em âmbito da coletividade discutam, reflitam e encontrem caminhos e meios para promover o seu estatuto; depende ainda de tempo e material para reflexão sobre os processos de formação dos professores como profissionais, objetivando assim que alcancem maior controle sobre a própria formação/qualificação (NÓVOA, 1999).

Desta forma, relacionamos profissionalização ao conhecimento social da profissão, que tem um status próprio, sustentado por um código de ética específico, forjado no seu processo histórico de constituição e de autonomia, e, portanto, se constitui segundo Contreras (2002) em lutas e conquistas de um autocontrole que seja eficiente e não improvisado (profissionalismo). E aos saberes e habilidades específicas que identificam uma identidade da categoria enquanto grupo profissional (profissionalidade).

Profissionalismo e profissionalidade são processos distintos, porém articulados entre si. O reconhecimento social da profissão ocorre em função dos aspectos legais da mesma, o que faz os processos de negociação profissional avançarem na esfera política, viabilizando o status profissional e legitimando o valor do serviço prestado.

Nesse sentido as discussões sobre os aspectos relacionados à profissionalização destacam, como características específicas da profissão, a capacidade reflexiva em grupo, como reguladora de ações, a construção de saberes que levam a uma identidade profissional e as decisões sobre o ensino, tendo em vista a complexidade do mundo que nos cerca e que coloca novas demandas para a escola. Nesse contexto a formação do professor deve viabilizar espaços de participação, reflexão e capacitação que possibilitem o avanço teórico e prático em relação ao fazer docente, concorrendo, assim, para se alcançar

um patamar mais elevado em relação às questões relacionadas à profissão, ao profissionalismo, e a profissionalidade docente, entre outras.

É nesse cenário e tendo em mente as exigências acima delineadas que focalizamos nessa pesquisa os docentes do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), escola que apresenta características que, em parte, poderiam favorecer o desenvolvimento da profissão docente.

A docência apresenta um conjunto de características que são atribuições de caráter identitário e de inserção desse ofício no contexto das profissões e que, portanto, vai diferenciá-la das demais, criando condições para a construção de uma identidade profissional.

A identidade, nesta pesquisa, assume caráter duplo; em primeiro lugar, ela é entendida como o modo individual como cada um se reconhece, tanto no plano pessoal - como eu me reconheço - como no campo das relações sociais - como os outros me reconhecem - sendo, portanto, um processo de construção relacional (BORBA, 2001).

Em segundo lugar, entendemos a identidade profissional como um processo de construção sócio-histórico, onde o sujeito, a partir de suas experiências com a profissão, cria significados peculiares que o identificam com uma categoria específica, portadora de conhecimentos/saberes próprios, adquiridos nas escolas de formação (RAMALHO, 2003).

Nesse sentido, a construção da identidade profissional é, ao mesmo tempo, individual (o eu) e também coletiva (o nós); portanto, argumenta Carrolo (1997), sua construção envolve o mundo construído pelo indivíduo ao longo de sua vivência e também o mundo coletivo forjado com o outro num processo historicizado e permeado pela cultura profissional.

A profissionalização relaciona-se diretamente com essas duas definições de identidade, pois exprime idéia de desenvolvimento e elaboração pessoal e coletiva de

competências que possibilitem o exercício da profissão e por isso se expressa na construção de uma identidade profissional, vinculada aos processos exógenos (externo - profissionalismo) e endógenos (interno - profissionalidade).

Desta forma essa articulação/negociação promoverá o debate e a elaboração de ações contrárias a intromissões alheias no trabalho que se realiza, concorrendo para a autonomia do profissional (CONTRERAS, 2002).

A autonomia do profissional se faz presente ainda, como argumenta Enguita (1991), sob dois outros aspectos. Primeiro diante das organizações; (nesse caso, escolas de formação e escolas de trabalho), não delegando e/ou cedendo a outros as deliberações sobre o seu campo de conhecimento e de atuação, uma vez que cabe à coletividade organizada esse controle.

Em segundo lugar, diante de seu público (nesse caso alunos, pais e comunidade), pois no campo de atuação docente. a "regra do mercado tradicional", segundo a qual "o cliente tem sempre razão", não se aplica, visto que o profissional autônomo não se sujeitará às determinações do seu cliente, pois este traz necessidades e problemas que só o profissional (professor) pode resolver.

1.4.2 Profissionalismo, profissionalidade e identidade profissional no espaço do CMCG

Para investigar as possibilidades do desenvolvimento profissional dos docentes no contexto do CMCG foram utilizadas informações que emergem dos relatos sobre a trajetória de vida escolar e profissional dos professores. São informações de diferentes ordens, todas elas valiosas na medida em que revelam pistas sobre ações desenvolvidas pelo CMCG no sentido de promover (ou não) espaços de reflexão sobre o desenvolvimento

da profissionalização no seu aspecto duplo: profissionalismo e profissionalidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional do docente.

São características que se relacionam pelo menos em parte as condições físicas da escola, como o fato de as instalações do colégio serem amplas, haver disponibilização na escola de horário para os professores praticarem esporte, o espaço físico contar com reserva ecológica, campos de futebol, ginásio coberto, quadras de peteca, handebol, tênis, sala de musculação e piscina, que são aspectos valorizados pelos professores como evidenciado na argumentação abaixo:

> O que mais me motivou a realizar o concurso para o CM foi além do salário que parecia valorizar, ao menos na época, o professor, foi o fato de poder realizar atividade física durante o expediente e que infelizmente não tem acontecido nos últimos anos. Assim, para concluir me sinto feliz por estar melhorando a forma de ensinar química no CM faltando ainda conciliar o TFM (treinamento físico militar) (Prof. 17, militar).

Essas características refletidas pelo professor 17 (militar) lembram que na escola existem espaços para que haja um processo de socialização dos profissionais e que podem ser de abertura para discussões, reflexões onde o coletivo pode se mobilizar em torno de objetivos comuns.

O aperfeiçoamento profissional, a existência de um projeto pedagógico adequado à proposta da escola e a uma carga horária de trabalho condizente com as necessidades de estudo e de preparo das atividades didáticas pelos professores se constituem em elementos favorecedores do profissionalismo. Tais características são reconhecidas pelos professores, como ilustra o depoimento:

> [...] O colégio começou em noventa e cinco, mas em noventa e sete abriu concurso, então eu já conhecia, como mãe de aluno, a experiência do colégio e achava maravilhosa a disciplina, a rigidez, o acompanhamento pedagógico que eu ouvia nas reuniões de pais que eu vinha acompanhar o meu filho Eu achava isso uma maravilha [...] Falei: gente é o que eu procuro, tudo contrario a isso, é o que estava acontecendo na escola **[onde a professora trabalhava antes de prestar concurso para O**

> **CM]**, por isso eu estou hiper descontente, o que está me deixando doente [...] E fui [...] [para o CMCG] (Prof. 6, civil).

O relato do professor reforça a idéia de que a identidade profissional pode ser entendida como uma construção que se faz no âmbito institucional em que o professor trabalha, no vínculo estabelecido no e com o seu local de trabalho, pois ele proporcionará saberes, técnicas e teorias a respeito do ofício.

Percebemos também nos depoimentos acima a idéia de que a comunidade percebe o CMCG, como uma instituição que, graças à sua organização e orientação, oferece ensino de elevada qualidade aos seus alunos e condições de trabalho diferenciadas para os docentes.

Destacamos essa análise como elemento integrante da escola, e colocações dessa ordem sugerem que elementos como organização, orientação, disciplina e condições favoráveis de trabalho são vistas como fatores que conferem eficácia ao trabalho dos professores e fazem parte da identidade da escola.

A normatização é discutida por Enguita (1989) que, analisando a natureza oculta das relações estabelecidas no universo escolar, afirma que normalizamos para atender ao nosso público, para induzir à realização do trabalho da forma como se quer. Ao definir e explicitar claramente as normas de conduta, a escola "informa" que as regras disciplinares são necessárias, não podem ser infringidas, pois visam a favorecer o trabalho na sala de aula, a convivência nos demais espaços da escola e estão a serviço do processo educativo.

Desta forma, os relatos anteriores fazem menção a elementos de profissionalismo que perpassam a realidade do CMCG, pois a normatização, a ordem, a

existência de espaços de aperfeiçoamento e o apoio para o professor realizar o seu oficio, são itens privilegiados na escola.

As características mencionadas acima e os depoimentos dos professores vão ao encontro dos estudos de Nóvoa (1999), que ao descrever as características das organizações escolares situa esses pré-requisitos enfatizados na escola como relacionados aos processos autônomos da cultura escolar e ainda como fruto das relações estabelecidas no seio da escola e que se encontram ligadas à dimensão física e administrativa da instituição escolar**.**

Além disso, uma filosofia de trabalho coerente e calcada na hierarquia e na disciplina contribui com o professor no sentido de promover a ordem na sala de aula, fazendo valer a rotina de trabalho, o que favorece a aprendizagem. São fatores que pertencem às características sociais da escola e que se constituem em elementos que favorecem a identificação dos professores com a sua profissão e com a própria instituição (NÓVOA, 1999).

Isso porque o caráter disciplinar presente na proposta de trabalho do CMCG e revelado no depoimento abaixo é entendido pelos professores como um fator que os auxilia no seu oficio, pois disponibiliza recursos para lidar com aspectos comportamentais do aluno, favorecendo o bom andamento da sala de aula:

> [...] Mas me surpreendeu, a disciplina tinha todo o apoio por parte disciplinar o colégio tinha uma boa disciplina, o professor também é ouvido, acho que o colégio faz [...] ouve outras partes, procura ser imparcial (Prof. 1, civil).

Autoridade e disciplina, afirma Enguita (1989), são intrínsecas à atividade educacional, pois é nessa medida que se legitima, e busca-se a obediência às ordens do professor.

Porém, a autoridade do professor não precisa ser forçada, nem tampouco se constitui em problema para a organização do espaço escolar. A legitimização da autoridade do profissional está relacionada ao domínio que ele tem do conteúdo que poderá levá-lo a mobilizar práticas eficientes sendo desta forma a autoridade docente será voluntária do princípio ao fim. Fato que não é evidenciado nas escolas em geral, afirma o autor.

Além dessas questões, o depoimento do professor deixa claro que o docente encontra respaldo para problemas disciplinares e de aprendizagem o que na sua avaliação promove o profissionalismo dos professores.

Porém Popkewitz (1992 *apud* Maldaner, 2003), lembra que, historicamente, os professores foram levados a aplicar políticas curriculares uniformes, sujeitas a métodos de avaliação padronizados e a gerir a sala de aula de forma normatizada, o que segundo o autor são fatores contrários ao processo de profissionalização.

Nessa direção, as incursões da psicologia no campo da educação podem se configurar em mais uma forma de controlar o professor reflete Popkewitz (1992 *apud* Maldaner, 2003), na medida em que se produzem estudos sobre suas crenças e idéias como influenciadoras de sua prática, e, a partir de então, usa-se desse artifício para se vigiar sua atividade.

Contrapondo-se a essa idéia, Pérez Gómez e Sacristán (1998) lembram que a inclusão de elementos da psicologia e ainda da sociologia nos limites da escola possibilita aos profissionais do ensino ampliar o seu conhecimento à medida que fornece elementos para os professores entenderem os processos sociais latentes na escola como frutos da prática social do professor.

Aportes da psicologia são utilizados pelos serviços de orientação educacional, de supervisão pedagógica, assistência social, de apoio psicopedagógico e recursos didáticos,

realizados por profissionais com formação específica (Anexo C), presentes na escola investigada e que, segundo os professores, deveriam oferecer maior suporte às atividades docentes:

> [...] então, eu vejo que a gente tem um potencial enorme aqui, por que a gente tem uma seção de psicopedagogia, mas o interessante, e é uma critica que eu faço, que eu vejo que o próprio pessoal da psicopedagogia não é motivado. Não demonstra o carinho e a motivação pelo que faz... Às vezes que eu fui conversar com eles sobre problemas com alunos, eles disseram: a gente já tentou, mas não conseguiu... A família não aparece... Mas com uma voz, uma cara, uma fisionomia tão desmotivada, pior que o próprio aluno que precisa deles, o pessoal que tinha ser mais motivado (Prof. 4, militar).

A reflexão que faz o professor no relato acima, nos convida a pensar sobre a relação existente entre as condições oferecidas no local de trabalho para o exercício da docência e a sua real convergência com as necessidades do professor.

Imbernón (2005), pesquisando o conhecimento profissional do docente, aponta que a profissão de professor abarca conhecimentos pedagógicos específicos e um compromisso ético e moral, percebendo, assim, a necessidade de se dividir a responsabilidade pelo ensino com outros profissionais, tendo em vista a docência lidar com seres humanos que têm necessidades, vontades, desejos. O professor lida com esse ser, que tem, além dessas, outras características e, portanto, sinaliza o autor, a profissão não pode ser entendida como de caráter meramente técnico e de transmissão pura e infalível de conhecimentos acadêmicos.

É próprio da profissão docente lidar com as relações/interações entre diferentes membros da escola, rica em contradições, marcadas por diversos interesses que se confrontam, inevitáveis resistências, tanto individuais como coletivas. Nesse espaço relacional marcado pelas diferenças, Contreras (2002) afirma ser possível construir a autonomia profissional, que, no dizer de Pérez Gómez e Sacristán (1998), será sempre

relativa e não plena. Assim, é possível entender que a autonomia no seu processo de construção vai refletindo os antagonismos criados e refletidos no âmbito da instituição do CMCG.

A profissionalização autônoma do docente se faz, portanto, mediante tentativas constantes de equilíbrio entre as diferentes obrigações do professor, entre elas: disponibilizar o conhecimento acadêmico aos discentes, organizar e conduta social.

Essas questões identificadas nos relatos dos professores fazem referência à escola como espaço de socialização, não apenas do aluno, mas de todos que se envolvem com o processo educativo. Ficam evidentes as contradições que emergem no espaço escolar e para conquistar a autonomia o profissional precisa aprender a lidar com elas de forma dialógica, participativa e coletiva, o que aponta para a importância da democratização do espaço escolar (CONTRERAS, 2002).

Nesse sentido, vale lembrar que Tardif (2005), se refere à escola como algo muito além de um espaço físico; principalmente como um espaço social definidor da natureza do trabalho docente e sua organização, planejamento, supervisão entre outros. Para o autor a escola é um local com diversos níveis sócio-organizacionais onde cada indivíduo liga-se a outro por meio de diferentes relações, formalizadas ou não.

Nessa mesma direção lembramos que também no CMCG é desenvolvida, regularmente, uma série de atividades de cunho integrador entre os professores e alunos e também com a comunidade. Como exemplos dessas atividades podem ser citados: Simpósio de Educação, Estágio de Aperfeiçoamento Pedagógico, Festival da Primavera, Olimpíadas Internas, Festival da Canção, Missa Quinzenal, Reuniões Festivas Mensais, Baile de Aniversário do Colégio, Concurso de Paródias e Viagens de Estudos.

No universo escolar, os professores carecem de espaços e de tempo para a socialização. Acreditamos que isso ocorre, principalmente, em função das imposições econômicas do mundo globalizado que gera um descontentamento por parte do professor com a sua condição profissional e desta forma ele exerce a profissão pensando em remoção, procurando melhor salário e condições de trabalho (MALDANER, 2003).

O autor considera que o desprestígio social do docente, o baixo salário, as condições das escolas, principalmente as públicas, e a autopercepção negativa de ser professor são fatores que afugentam bons candidatos do magistério. A baixa remuneração, por sua vez, obriga o professor a ampliar a sua jornada de trabalho, dividindo-se entre várias escolas, o que também dificulta a busca pela qualificação, que deveria ser centrada na escola, como defende os estudiosos dessa questão (VIEIRA, 2002; POPKEWITZ, 1992; NÓVOA, 1999; ANASTASIOU, 1998, entre outros).

No CMCG, os professores têm, pelo menos formalmente, asseguradas as condições que favorecem a qualificação na medida em que o contrato de trabalho, em tempo integral, prevê além da carga horária em sala de aula, outros horários destinados às atividades de várias ordens, o que se torna possível em função do número de profissionais que trabalham na instituição. A existência de horas-atividade para planejamento, estudo, reflexões e trocas de experiências, bem como, o convívio intenso favorece a integração entre os docentes e se constituem, em princípio, em elementos que favorecem o desenvolvimento profissional dos docentes:

> Bem ou mal, o professor no Colégio Militar ganha razoavelmente bem, se comparado à realidade do professor no restante do país, e a carga horária, na sala de aula, é bem interessante. No entanto, ainda não é isso que eu quero (Prof. 12, militar).

Em meios as condições de favorecimento e facilitação do seu trabalho refletida na jornada reduzida, remuneração compatível para se assegurar o desenvolvimento

profissional, o professor demonstra não se identificar com esses aspectos da escola. O que nos faz supor uma não identificação com a profissão. O CMCG apesar de assegurar muitos aspectos relacionados com o ensino gera insatisfações no seu corpo docente em função do caráter pouco democrático das regulamentações diárias fato que vai influenciar numa decisão pelos professores sobre a sua identificação com a escola e com a profissão.

A profissionalização supõe a existência de um projeto institucional, a previsão de tempo e de espaço para se dedicar coletivamente ao mesmo e, sobretudo, a criação de um clima de trabalho que favoreça/promova o envolvimento de todos na busca de objetivos compartilhados (MALDANER, 2003). Embora em um cenário assim delineado estejam estabelecidas as bases para o profissionalismo da atividade docente uma gestão pouco participativa dificulta que o coletivo participe da concepção de suas atividades.

Ademais, a convivência com os colegas de profissão aparece como elemento gerador de conflitos. Situação natural na medida em que se trata de um grupo que segundo o depoimento abaixo apresenta traços de família e como tal nas tensões encontram caminhos para solucionar problemas apontando assim caminhos para a resolução das divergências:

> [...] Assim a gente tem traços de família porque é muito tempo junto, acaba criando as mais susceptíveis condições que uma pessoa tem na sua família e tem aquela relação afetiva da família [...] então é isso que acaba acontecendo, tem diversas opiniões sobre o trabalho, tudo isso é o que realmente afeta no colégio militar, que eu acho que devia ser muito mais tranqüilo do que é [...] (Prof. 5, militar).

Num estudo sobre os sentimentos desenvolvidos pelos professores, da rede pública, a respeito do ambiente de trabalho, Vieira (2002), destacou a heterogeneidade como aspecto valorizado no universo escolar, favorecendo o bom relacionamento entre os professores, o respeito e a colaboração e também as contradições e os conflitos.

Um outro aspecto destacado na investigação da autora é o fato de os professores relatarem que o espaço de trabalho facilita a convivência; que alunos e colegas passam a serem considerados como uma segunda família, fato confirmado no depoimento acima e referirem-se à amplitude dos prédios e ao conforto oferecido para o oficio como pontos importantes na satisfação do professor. São dados que confirmam as colocações de Nóvoa (1999) a respeito da escola como um espaço social.

Por outro lado, Vieira (2002) destaca também que os professores relatam dificuldades para um trabalho coletivo eficiente, pois o ambiente escolar por sua heterogeneidade não se apresenta em geral como um espaço harmonioso, mas como um local de tensões e rivalidades, reafirmando a cultura do individualismo, na medida em que os professores se recusam a partilhar experiências, problemas e dificuldades com que se deparam na escola e na sala de aula. São práticas, provavelmente, decorrentes da baixa auto-estima dos professores que não valorizam o espaço da escola e as próprias experiências como fontes de aprendizado e de desenvolvimento profissional (SARMENTO, 1994 *apud* VIEIRA, 2002). Os dados do estudo de Vieira (2002), bem como, as considerações que puderam ser feitas reafirmam as análises da escola como um espaço permeado por contradições (GÓMEZ**,** 1988).

Essas mesmas questões perpassam o espaço do CMCG, porém com outra natureza, pois os relatos dos professores sugerem a existência de micro-poderes, Foucault (2005), marcados pelas experiências de cada um dos indivíduos que, na dinâmica, vigiam-se mutuamente, cerceando a autonomia que passa a estar sob um olhar constante e por isso se vê vigiada.

Nos últimos tempos a educação escolar tem sido objeto de investigação e de debates, tanto no campo do ensino e da formação dos professores para atender às novas

exigências que se colocam para a escola quanto no campo da economia. Esta, presidida pela lei da oferta e procura e pela organização hierárquica das relações de trabalho, acaba por impor contradições aos processos sociais da escola que contrariam princípios de autonomia que deveriam presidir as práticas escolares. Cabe destacar, portanto, a importância de se explorar coletivamente esses aspectos incentivando os professores a se engajarem nas lutas pela autonomia da e na profissão.

É sob essa perspectiva que diferentes setores ligados aos movimentos em favor da educação apontam os aspectos éticos, coletivos, comunicativos e comportamentais, como necessários para uma relação mais democrática e autônoma no espaço escolar (IMBERNÓN, 2005).

Nessa mesma direção, o autor alerta para que as demandas e os questionamentos anunciados não se configurem como tentativa do mercado de inserir elementos que podem supor uma autonomia vigiada, concedida ou uma legalidade artificial.

Estas são considerações preocupantes, na medida em que constatamos que a formação/profissão do professor caminha por trilhas que não favorecem a articulação entre o profissionalismo e a profissionalidade.

Esse entendimento é (re)afirmado quando pesquisadores como Contreras (2002); Enguita (1989); Imbernón (2005); e Tardif (2005); Pérez Gómez e Sacristán (1998), entre outros, consideram que os professores carecem de um coletivo equilibrado e com condições de exercício da liberdade, do direito de se autogovernar, da independência e capacidade de se automovimentar. Essa lacuna na profissão docente é favorecida por processos políticos, econômicos e culturais instáveis, falta de incentivo moral e o isolamento em que se encontram os professores, questões que repercutem na prática

profissional articulada com o profissionalismo e a profissionalidade no exercício da docência.

No caso do CMCG, soma-se a isso o ambiente de trabalho do professor que, embora privilegiado impõe uma rotina formal e linear para a ação docente que se vê limitada por esquemas práticos, determinações e atribuições invasoras do seu espaço. Onde a hierarquização e burocratização crescente aumentam as obrigações e as tarefas que recaem sobre os professores. Esse conjunto de fatores eleva as dificuldades de se delimitar um campo específico para a docência (IMBERNÓN, 2005).

A prática profissional está condicionada uma rede de poder, assevera Imbérnon (2005). Porém, parece não se ter claro na dinâmica do controle na instituição investigada a necessidade do dialogo entre os professores e a gestão que com isso aproximar-se-iam da tendência emancipatória, critica, assumindo mais autonomia sobre si e a profissão.

CAPÍTULO II

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS - O DESAFIO DE PESQUISAR

> [...]Quando iniciamos nossas atividades como professores, já teremos sido alunos por, pelo menos, doze anos. Isso significa dizer que, a essa altura da vida, já detemos vastos conhecimentos acerca das relações sociais em uma sala de aula. Já sabemos bastante do que significa ser aluno e ser professor (Prof. 10, militar).

A reflexão destacada em epígrafe ressalta uma das peculiaridades da formação do professor o que nos alerta para a complexidade da pesquisa nessa área, uma vez que trabalha com um objeto com várias dimensões que são mutáveis e complexas. Trata-se de um desafio a ser enfrentado pelos pesquisadores dos fenômenos da educação no sentido de superar os conceitos de previsibilidade, linearidade, controle, neutralidade, objetividade, etc que marcaram a concepção de ciência através dos tempos, sem abrir mão do rigor e da consistência das análises.

As abordagens qualitativas se tornaram predominantes na pesquisa em educação, ao longo das três ultimas décadas, uma vez que possibilitam uma compreensão mais totalizadora dos fenômenos investigados, em suas múltiplas e complexas determinações. Pesquisas com abordagem qualitativa são desenvolvidas em situações naturais, com o mínimo de intervenção do pesquisador, mediante um plano aberto e flexível e são ricas em dados descritivos uma vez que se busca retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BICKLEN, 1982).

Assim, o foco da atenção nas pesquisas qualitativas é os processos e os significados atribuídos pelas pessoas sobre as situações que experimentam. Sendo assim as pesquisas qualitativas contrariam os pressupostos positivistas justamente por trazerem para a pesquisa o sujeito e sua subjetividade, valorizando suas práticas cotidianas, buscando apreender os significados e os sentidos que os indivíduos conferem as suas vivências. Nesse sentido, o espaço escolar se constitui em uma realidade passível de ser compreendida na perspectiva da captação dos fenômenos educacionais e o professor assume, como enfatiza Franco (2000), o papel de ator/co-autor da pesquisa.

Sendo uma instituição de ensino, regida pelo Sistema Militar de Ensino, o Colégio Militar de Campo Grande, orienta seus profissionais a obedecerem nas relações de

trabalho e na convivência em geral a hierarquia além de cobrar dos professores respeito aos horários, freqüência e envolvimento nas atividades, competência e transparência na realização das sindicâncias e elaboração de documentos administrativos e ainda buscar por continua capacitação. Os professores vivenciam essas determinações no seu exercício profissional. São essas singularidades que compõem o cenário em que se movimentam os professores buscando num processo reflexivo construir sua identidade profissional bem como buscar pelo seu desenvolvimento profissional que são os aspectos contemplados nos objetivos desta pesquisa.

Além do mais, como docente civil de Ciências e Biologia no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), a prática educacional possibilita-me trocas de informações e experiências com os alunos, professores, coordenadores, pedagogos, psicólogos e demais profissionais da instituição a respeito dos mecanismos educacionais existentes no espaço da escola. Os debates que comumente se estabelecem entre os docentes nas reuniões pedagógicas, nos encontros sociais e ainda no espaço do CMCG apontam para a necessidade de se discutir em que medida as diretrizes regulamentares da escola vinculam-se ao trabalho docente e ainda apontam para a necessidade de os professores participarem da concepção do trabalho que desenvolvem na Instituição.

Essas indagações e a convivência na instituição desencadeiam inquietações a respeito de como o Colégio Militar de Campo Grande pode influenciar a identidade e o desenvolvimento profissional autônomo do professor que ali trabalha e ainda encontrar, nesse universo de contradições, os fatores dificultadores e os facilitadores da busca de qualificação, pelos professores.

O convívio na instituição evidencia o Colégio Militar de Campo Grande como uma instituição singular, pois no universo da educação ele tem se destacado como uma

escola diferenciada, pela qualidade dos profissionais que lá trabalham, pela excelência de ensino que promove e pela qualidade e funcionalidade das instalações. Já foi dito que o CMCG tem na sociedade respeito e reconhecimento, e que em conversas com os docentes e demais funcionários da escola durante reuniões, confraternizações e nos corredores da própria instituição, os professores mostram-se satisfeitos com isso e acrescentam que a instituição lhes oferece uma estrutura física e apoio técnico instrumental que são importantes na sua atividade profissional. Ressaltam ainda a importância do apoio pedagógico diferenciado que o Colégio Militar oferece ao trabalho dos professores, seja em sala ou nas atividades extra-sala, bem como o interesse que o comando do Colégio (diretor e vice-diretor da escola) demonstra ao incentivar a qualificação docente. No entanto, essas manifestações, expressas informalmente, se alternam com sentimentos de angústia e de limitações para exercer a docência, pois o excesso de burocracia pulveriza a rotina diária e engessa o professor, sobrecarregando-o com tarefas administrativas e operacionais que, na sua maioria, não dizem respeito à função-fim da escola que é a formação integral do aluno. Esse limiar entre a satisfação e a angústia parece ser revelador das condições em que se desenvolve o trabalho dos docentes e a pesquisa em seu enfoque qualitativo privilegia essas situações conflitantes vividas pelos professores. Entendemos que, de alguma forma, essas ambigüidades se refletem no processo de construção da identidade e no desenvolvimento profissional dos mesmos.

Seria esta instituição, com a estrutura, recursos e organização de que dispõe, e com as ambigüidades que apresenta estimuladora do professor no sentido da construção da sua identidade profissional, da sua qualificação, do seu desenvolvimento profissional, enfim? De que forma o desenvolvimento profissional e a construção da identidade dos docentes do CMCG são influenciados pelo fato de se dar no contexto do “Sistema Colégio

Militar de Ensino?" Que elementos desse contexto favorecem e quais dificultam o desenvolvimento profissional dos docentes e a construção de sua identidade profissional?

No contexto da pesquisa aqui delineado, os professores e o próprio pesquisador são, em princípio, os mais indicados para dar respostas a essas indagações. Incluo o pesquisador por ser parte integrante do quadro de professores e, nessa situação privilegiada, gozar de livre trânsito na instituição e com os colegas de trabalho.

2.1 A PESQUISA DESENVOLVIDA

Trata-se de uma pesquisa com objetivos descritivo-explicativos e abordagem qualitativa, desenvolvida sob a forma de um Estudo de Caso. O Estudo de Caso consiste em uma análise detalhada de uma situação específica, buscando apreender e relatar em profundidade os aspectos que a tornam singular. Todavia, vale assinalar que "um caso" só merece ser tomado como objeto de investigação quando apresenta elementos que o tornam "exemplar" e/ou se destaca no seu universo, devido a uma determinada característica.

Outra característica dessa modalidade de investigação é a possibilidade de o pesquisador, segundo Lüdke e André (2003), relatar as suas descobertas em linguagem acessível, de modo que o leitor ou usuário possa fazer os seus próprios questionamentos e entendimentos e, sobretudo, indagar-se "o que eu posso, ou não, aplicar deste caso na minha situação?".

Talvez a justificativa mais pertinente para a realização de um Estudo de Caso na situação investigada, seja a expectativa de que a própria realização da pesquisa envolvendo os professores como sujeitos-atores, sirva não apenas à produção de um novo

conhecimento sobre a realidade investigada, mas contribua para desenvolver novos modos de pensar, novos significados, novas compressões e novas práticas nesse mesmo cenário.

Para a coleta dos dados, necessário ao desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista os objetivos propostos para o estudo, fizemos uma consulta aos documentos que regem o trabalho dos professores e também procedemos à análise dos registros de histórias de vida ou das entrevistas semi-estruturadas que em alguns casos substituíram as autobiografias.

Os documentos consultados foram disponibilizados pela própria instituição e mediante o estudo desses documentos (leis, portarias, regimentos, diretrizes...), alcançamos uma compreensão mais aprofundada e sistemática sobre os princípios e normas que regem o comportamento e as relações mantidas no colégio. São dispositivos que presidem as relações em todas as instâncias da vida escolar, embora nem sempre sejam apreendidos em todas as suas nuances e dimensões pelos docentes.

Os registros de histórias de vida escolar e profissional foram coletados sob a forma de autobiografias (escritos) ou entrevistas semi-estruturadas[9]. Tanto numa como noutra modalidade, os docentes participantes do estudo foram convidados a relatar fatos, acontecimentos e experiências vividas na sua escola e no exercício profissional. Buscamos, com esse procedimento, ouvir o professor e assim valorizar o seu trabalho de reflexão sobre a sua trajetória e as atividades que desenvolve. O professor se constitui num ser dinâmico que, na sua prática, constrói valores, crenças, maneiras de ser e age em conformidade com essa construção, o que vai lhe permitir se distinguir de outros profissionais. Tem, portanto, seu próprio jeito de estar, ver e agir no mundo e, desta forma, não pode ser ignorado pelas pesquisas (GATTI, 1996).

---

[9] Alguns professores alegaram dificuldades para registrar por escrito a história de vida escolar e profissional, razão pela qual o relato foi feito mediante entrevista semi-estruturada, com base nas mesmas orientações fornecidas para o registro escrito.

Além disso, as histórias de vida se constituem em elementos capazes de promover a transformação dos sujeitos que as escrevem sendo, portanto, um instrumento de auto-reflexão e reordenação de sentidos.

E nessa perspectiva é possível evidenciar nos trabalhos de Nóvoa (1995) sobre a vida dos professores, alguns apontamentos que a aplicação das autobiografias nos coloca; uma delas, diz o autor, é a possibilidade de aprofundamento da realidade investigada na perspectiva do conhecimento que vai se revelando em cada contexto e em cada narrativa.

> [...] Mas a verdade é que agora estou professor e para **minha satisfação, ao colocar isso no papel, constatei** que ainda tenho ideais a serem perseguidos e que posso ser muito mais feliz na profissão se tentar realizá-los (Prof. 7, militar) (grifo nosso).

Essa argumentação nos faz pensar que o que determina a escolha de uma metodologia de pesquisa são os pressupostos aliados à especificidade do problema a ser investigado. As histórias de vida são uma alternativa fecunda, articulando a dimensão individual, ou seja, a vida experienciada por determinada pessoa ou grupo delas aos fenômenos sociais mais amplos, como evidenciados no depoimento do professor. Assim, a autobiografia vai além do enfoque pessoal da história de cada um. Ao focalizar o indivíduo, é possível dimensioná-lo num contexto mais amplo.

Além disso, os relatos de vida, acrescenta Goodson (1999), colocam os professores no centro da pesquisa - (nossa maior preocupação) - educacional e apontam para o reconhecimento por eles e pelo pesquisador da importância decisiva das suas aquisições ao darem forma à ação educativa.

Em se tratando de histórias de vida, mais importante do que a quantidade de sujeitos é a validade, a extensão e a qualidade dos testemunhos, que se pretendem obter. Para isso, há que se prever critérios qualitativos que permitam, com a menor dificuldade possível, selecionar os elementos a serem investigados. A pesquisa privilegiou a validade,

extensão e qualidade dos relatos no sentido de compreender toda a rede de relações que o espaço escolar possibilita aos professores.

Nessa perspectiva na sua aplicação, argumenta Franco (2000), fica difícil do sujeito não se constituir em elemento ativo sobre as lembranças evocadas, sendo levado a dialogar com as memórias que ele reencontra.

Visualizamos a história de vida escolar e profissional como uma possibilidade de acesso ao conhecimento sobre as tramas que a profissão abarca, pois a sua maneira de ser desenvolvida pode promover a mediação entre as ações individuais e as ações coletivas, principalmente se considerarmos a qualidade heurística destas abordagens, bem como as perspectivas de mudanças de que são portadoras.

Na presente investigação, o registro das histórias de vida escolar e profissional dos professores participantes do estudo foi utilizado como um procedimento de coleta de dados; os relatos foram considerados fontes de informações e base de todas as discussões, análises e reflexões expressas no trabalho.

Com cautela, buscamos perceber como os professores que refletem sobre suas trajetórias de formação e profissionalização se inserem e se percebem na instituição investigada. Além disso, buscamos identificar nesses registros, as possíveis influências do *ethos* do CMCG na construção da identidade e do desenvolvimento profissional dos professores participantes da pesquisa.

2.2 BUSCANDO A COLABORAÇÃO DOS PROFESSORES

Antes mesmo de expor para os colegas professores do CMCG o projeto de pesquisa em andamento, explicando as razões que nos motivavam e solicitar-lhes a

colaboração, fazendo um registro detalhado, nos moldes de uma “história de vida”, sobre o trajeto escolar e profissional de cada um, vários questionamentos nos invadiram. Como conseguir a participação dos professores. Como lidar, de forma ética, com sentimentos diversos como medo, angústia e negação que muitas vezes invadem o pensamento de quem evoca uma trajetória de vida? Como captar o reflexo das experiências passadas e percebê-las como instrumentos de construção do futuro? Como, enquanto pesquisador, fazer parte das tramas da história e, uma vez dentro dela, compreender o emaranhado de fios que a compõem? Como livrar-nos dos julgamentos prévios para não descaracterizar cada relato?

Mesmo com essas questões nos preocupando, e querendo superá-las, fizemos o convite aos professores da escola, esperando uma participação expressiva, para que pudéssemos trazer o maior número de faces, olhares e compreensões que emergem desse universo.

A intenção era de criar uma situação que envolvesse e mobilizasse os colegas, professores do Colégio Militar de Campo Grande para uma reflexão sobre os caminhos por eles trilhados em sua formação escolar e no exercício da função docente. O caminho escolhido foi solicitar que escrevessem um texto, recuperando da memória, as lembranças sobre situações vividas, anseios, sentimentos e desejos que, de alguma forma, marcaram a trajetória escolar e profissional e que contribuíram para a sua constituição identitária como profissional da educação. Foi então elaborada uma carta-convite cujo texto foi cuidadosamente pensado para constituir-se em elemento desencadeador das lembranças dos professores (Anexo E) sem, no entanto, influenciar no conteúdo das memórias nem no seu registro.

A carta-convite foi encaminhada aos 87 professores do CMCG no final do primeiro semestre de 2005, depois de ter sido feito um contato pessoal, com cada um dos

professores. Paralelamente buscamos os documentos (portarias, regulamentos, etc), cuja leitura nos possibilitaria uma melhor compreensão sobre os dispositivos que regem o funcionamento do CMCG em todas as suas instâncias.

Como se trata de uma unidade do Exército, todas as ações que ali se desenvolvem devem se pautar por uma rigorosa obediência às suas diretrizes e às determinações dos superiores, o que nos exigiu solicitar às diversas chefias permissão para fazer as consultas e análises aos documentos e ainda para convidar os professores a elaborarem as suas histórias de vida escolar e profissional.

É interessante ressaltar que muitos professores demonstraram entusiasmo, interesse e uma pré-disposição em participar dessa atividade e de imediato trouxeram algumas histórias, lembranças que denotaram a satisfação de realizar a tarefa, como ilustra o depoimento abaixo:

> [...] Constatei que uma história de vida, por mais insignificante que seja o protagonista no contexto da história humana, é sempre rica de **ensinamentos** e acontecimentos singulares. Pude refletir, enquanto escrevia, sobre **as muitas etapas da minha vida e como cada uma influenciou na seguinte; até chegar ao que sou hoje. Não nasci professor** (Prof. 7, militar) (grifo nosso).

Também, por meio da memória, o professor faz referência à riqueza de "ensinamentos" (grifamos, pois entendemos como conhecimentos) que a escrita proporcionou.

O professor 7 (militar), demonstra entender o caminho evolutivo da profissionalização, pois evidencia que foi se construindo ao longo de suas experiências tanto escolar quanto profissional; ao mesmo tempo, deixa claro que rememorar permite reencontrar fatos, situações, vivências.

Não seriam os "ensinamentos", a que refere esse professor, os saberes que se constroem na medida em que vivenciamos a escola enquanto alunos, e principalmente

quando exercemos nossa profissão? Se for assim, estão implícitas na fala do professor, como argumenta Pimenta (1999), elementos de profissionalidade que vivenciamos na experiência escolar. Além disso, o professor compreende que a profissão supõe relações sociais que envolvem a docência, tanto aquelas estabelecidas por ele ainda enquanto aluno/acadêmico, quanto como profissional.

Ficou evidente a linha tênue que se criou entre a disposição inicial e a escrita em si; observamos isso no depoimento abaixo, uma vez que o processo de elaboração das memórias foi se revelando para muitos numa tarefa torturante, na verdade lembra o professor 10 militar, foi desafiante, pois teve que se reencontrar nos limites mais profundos da memória, porém isso foi pincelado pelo prazer das lembranças evocadas. Tempos depois do convite ficou a impressão, pelos comentários de corredor, de que falar de si é muito difícil. Rememorar é reencontrar fatos que, como assinala Bueno (1996), nem sempre são satisfatórios; é reviver momentos que, muitas vezes, foram perturbadores, cheios de obstáculos e parece que essas lembranças, muitas vezes, traumáticas, nos engessam.

> [...] Assim quando abri a carta do prof. Mestrando Ailton aceitei de cara e com muito gosto o convite, **ou desafio**, de iniciar essa viagem introspectiva a respeito da minha própria identidade profissional. Passo então a visitar **os recônditos** da minha memória que passo a chamar escola-profissional, assim grudada por hífen (Prof. 10, militar) (grifo nosso).

O depoimento evidência, que a reflexão se constitui em espaço de contradição, sendo ao mesmo tempo prazerosa e desafiante, pois nem sempre encontramos fatos agradáveis. Percebemos, na argumentação do professor, a afirmação de Nóvoa (1992), que enfatiza a possibilidade de reflexão sobre a construção da sua identidade profissional a partir da escrita das histórias de vida.

Alguns fatores dificultaram a realização da atividade solicitada e um bom número de professores não havia entregado as HV depois de passados dois meses da entrega da carta-convite. O mais mencionado foi à falta de tempo, o excesso de tarefas que inviabilizaram a elaboração dos relatos pela maior parte dos pesquisados. Muitos alegaram que tinham provas para elaborar e para corrigir, documentos a redigir, sindicâncias a levantar, e divulgação de eventos diversos do CMCG, além das aulas diárias e dos cuidados familiares.

É difícil identificar todos os aspectos relacionados à dificuldade para se escrever um relato dessa natureza, mas, de maneira geral, o contato com os professores e a leitura das histórias revelam também problemas relacionados ao ato de escrever, sendo que alguns professores demonstraram resistência e receio em relação à atividade que demandava o uso da língua escrita.

Passados cerca de dois meses e meio depois da entrega da carta-convite, nós havíamos recebido pouco retorno dos docentes, fato que nos preocupou, diante do universo de professores que havia sido convidados. Em virtude disso, passamos a dialogar com mais freqüência com os docentes buscando, envolvê-los com a atividade do registro de suas memórias. Alguns alegaram, como já mencionamos, que o excesso de afazeres, as dificuldades com a língua e os deveres familiares dificultavam o trabalho de escrever e sugeriram que eu gravasse as falas. Avaliamos que, entre não ter o registro da historia de vida escolar e profissional de boa parte dos docentes e ou fazer esse registro mediante um outro procedimento, no caso uma entrevista semi-estruturada, valia a pena acolher essa sugestão. E desta forma procedemos às entrevistas semi-estruturadas, começando por entregar a carta-convite para cada um dos professores entrevistados lerem antes de iniciarem a suas narrativas. A seguir iniciávamos a gravação do depoimento do professor,

não havendo qualquer tipo de interferência do pesquisador durante as entrevistas. Os professores discorreram livremente sobre os aspectos pontuados na carta, detendo-se naqueles que, naturalmente, se faziam mais significativos para cada um. Posteriormente as gravações foram transcritas e analisadas juntamente com os registros feitos pelos demais professores.

Durante essa etapa da pesquisa, muitas foram às ocasiões em que os participantes nos procuraram para falar das dificuldades, das angústias e das descobertas que os registros ocasionaram. De certa forma, tivemos a impressão de estar diante de um espelho; lendo e ouvindo os pares, muitas vezes vimos o nosso reflexo e vivemos e sentimos as mesmas angústias que eram evidenciadas nos relatos.

A Tabela 1, abaixo, apresenta a distribuição dos professores que participaram da pesquisa produzindo um registro escrito de sua trajetória escolar e profissional ou sob a forma de depoimento gravado.

Tabela 1 - Distribuição dos professores participantes da pesquisa, por categoria, gênero e segundo a modalidade de registro.

Obtenção dos dados / Categorias	Registro Escrito		Entrevista semi-estruturada		Total
	Sexo		Sexo		
	M	F	M	F	
Militar	02	06	01	03	12
Civil	02	07	03	03	15
Total	**04**	**13**	**04**	**06**	**27**

Dos 27 professores que participaram da pesquisa, 15 são civis e 12 são militares. Quanto à forma de registros, 17 deles fizeram relatos escritos e 10 preferiram a entrevista semi-estruturada. Há predominância absoluta do sexo feminino no conjunto desses professores (19 mulheres e 8 homens) sendo ainda mais acentuada na categoria dos militares.

Após a caracterização e verificação da distribuição dos professores fizemos a análise dos relatos, para isso buscamos pistas, nas narrativas, sobre os significados e sentidos que os sujeitos expressavam e vinculavam aos seus contextos de vida. Procedemos, como sugere Franco (2003), uma busca por características definidoras (significados) do momento vivido pelos professores participantes e, ao mesmo tempo buscamos desvelar a concepção pessoal que cada um dos professores manifestou.

Esse caminho supôs a identificação de diferenças e semelhanças entre as escritas, e entre elas e o contexto do estudo. À medida que avançávamos nessa direção, recuávamos, trazendo a relevância teórica que cada grupo de depoimentos denotava.

Esforçamo-nos em construir pontes entre os dados levantados com outros resultados de pesquisa, para não nos perdermos nessa trilha.

Todavia, percebemos que seria necessário um esforço grande para buscar uma caracterização com base nos objetivos da pesquisa (que, como dissemos, funcionaram como uma bússola).

Sendo assim, foi difícil o exercício de nos fazermos pesquisadores e apreender nos relatos, os conhecimentos que neles estavam ora implícitos, ora evidenciados. À medida que os registros se aprofundavam nos aspectos subjetivos, expressavam, não raras vezes, percurso de um grupo de pessoas de uma instituição e, em ultima instância, o percurso da própria educação.

Com freqüência, a identificação com o conteúdo dos depoimentos dos colegas distraia o olhar analítico do pesquisador, o que exigiu um exercício constante para a retomada do objeto de investigação e o foco da análise.

A análise dos conteúdos dos relatos nos possibilitou estabelecer um conjunto de categorias e começar a ordenar um emaranhado de falas organizadas, inicialmente, com

base nos objetivos específicos deste trabalho. Adotando esse procedimento, excluímos muitas das reflexões que os professores trouxeram sobre as suas trajetórias, mas logo percebemos que deixar de fora essas reflexões ocultaria vários aspectos potenciais de análise. Retomamos, então, o material para uma nova categorização no sentido de identificar e caracterizar o caminho evolutivo de construção do ser profissional por parte desses docentes.

Essa decisão nos levou a trabalhar com um conjunto maior de informações presentes nos relatos (Anexo F) o que, ao mesmo tempo, dificultou o processo de análise; porém, com várias re-leituras atentas e cuidadosas conseguimos "filtrar" as informações sem perder o conteúdo presente em cada agrupamento.

Essa retomada dos dados e a análise mais acurada dos mesmos evidenciaram que a origem do processo de profissionalização docente se encontra antes mesmo da entrada dos candidatos a professor na escola: situa-se nas relações familiares, onde os pais visualizam na escola a possibilidade de inserção da criança na sociedade e no mercado de trabalho. Em seguida, esse processo continua ao longo do percurso da formação na escola que oferece aos futuros professores por um lado saberes e habilidades para ensinar e por outro lado constitui-se num obstáculo (em função da sua rigidez normativa) a esse processo. Nessa vivência contraditória o aprendiz vai modificando-se e se adaptando às imposições da vida escolar e acadêmica.

A experiência na profissão é um processo evolutivo onde as primeiras experiências são elementos fecundos de influência na profissionalização dos professores e possibilitam ferramentas nos campos social, cultural e político aos futuros professores (profissionalismo) e ao mesmo tempo é um processo de reflexão sobre os saberes e habilidades inerentes ao oficio docente (profissionalidade).

Essas experiências os transformaram no que são hoje e o hoje é apontado nos relatos dos professores participantes da pesquisa como elemento indutor de mutações que serão indutoras da sua constituição como profissionais autônomos do amanhã.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA ESCOLAR, FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA INICIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL

> Sem querer, hoje eu fico observando as crianças, no ensino médio principalmente. Eu vejo que esses alunos, essas meninas, são assim como eu era, muito insegura, muito perdida. Você pergunta para os seus alunos sobre o destino que eles vão dar na vida deles e eles assim como eu, estão perdidos, não sabem exatamente o que eles querem na vida e hoje eu vejo assim, aquela pessoa que eu fui, eu vejo o meu reflexo no meu aluno (Prof. 13, civil).

O propósito deste capítulo é examinar as marcas da trajetória escolar da formação inicial e da experiência inicial do professores participantes da pesquisa sobre o desenvolvimento e a construção da identidade profissional dos docentes. Para tanto, investigamos os relatos biográficos no que diz respeito à vivência escolar, acadêmica e profissional, buscando identificar neles as possíveis influências que exerceram naqueles que vivem hoje o exercício da profissão no Colégio Militar de Campo Grande.

3.1 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA E SUAS "INFLUÊNCIAS NA ESCOLHA DO MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO"

Identificamos, nos registros escritos e nas entrevistas semi-estruturadas, algumas peculiaridades relativas às relações que os professores mantém ao longo da sua vida profissional com a escola e os colegas de trabalho, bem como as contribuições dessas interações para o processo de profissionalização.

Uma atividade enfocando a trajetória escolar e a experiência inicial pode contribuir para a definição e implantação de alternativas mais próximas das expectativas dos professores, que criticam as práticas de formação, muitas vezes, voltadas para formulações genéricas e pouco práticas (CATANI, 2000).

A (re) elaboração do percurso escolar se constitui em uma possibilidade para o professor situar-se como pessoa e como profissional e, nesse processo, desenvolver-se no sentido de firmar a sua identidade.

Pensando nisso, trabalhamos com os registros das memórias, identificando os itinerários de forma a poder descrever, analisar e comparar as relações que os professores mantêm com a profissão. Com isso, pretendemos obter elementos para analisar o processo de desenvolvimento profissional e da construção da identidade dos professores.

O conhecimento sobre a profissão atravessa inúmeros espaços de mediação que se movimentam nas trocas e interações que os professores, quando na condição de alunos, mantiveram com familiares, seus pares, com os conteúdos disciplinares e com os professores com os quais se relacionaram (MORES, 2004). Os saberes advindos desse relacionamento se configuram para a autora como o eixo dos conhecimentos sobre o ensino.

Ao longo de sua trajetória pessoal e escolar o candidato à docência constrói inúmeras crenças, saberes e competências que são contribuintes para a sua construção tanto como pessoa quanto como profissional, tendo em vista que nesse período o sujeito vive muitas e diferentes interações. À medida que os sujeitos vão construindo e evoluindo nessa trajetória atualizam seus conhecimentos, muitas vezes de forma não reflexiva, mas ancorada na prática de seu oficio (TARDIF, 2000).

Ao ler as narrativas, percebemos que os professores, quando refletem sobre a sua trajetória escolar, não se colocam na posição de meros alunos e, sim, como pessoas adultas que são hoje. Além disso, eles o fazem como profissionais, o que nos faz pensar em uma identidade com a profissão. E, sendo assim, encontramos nesse momento da vida dos professores os espaços de mediação que se configuram como de avaliação da própria vivência, pessoal e escolar:

> sem querer hoje eu fico observando as crianças, no ensino médio principalmente. Eu vejo que esses alunos, essas meninas, são assim como eu era, muito insegura, muito perdida. Você pergunta para os seus alunos sobre o destino que eles vão dar na vida deles e eles assim como eu, estão perdidos, não sabem exatamente o que eles querem na vida e hoje eu vejo assim, aquela pessoa que eu fui, eu vejo o meu reflexo no meu aluno (Prof. 13, civil).

Nesse sentido, as memórias não refletem apenas o eu aluno/pessoa, mas o eu professor/profissional existente no espaço mediacional da escola nas relações com os alunos e professores que fizeram parte da construção dos sujeitos. Percebemos assim,

lendo os trechos autobiográficos que evidenciavam a trajetória escolar dos pesquisados, uma identificação com a profissão já latente nesse momento da vida dos professores.

Os registros feitos pelos professores, que se referem a recordações em relação à trajetória escolar, são associados a sentimentos positivos, relacionados a experiências prazerosas e educativas, e negativos, quando relacionados com situações desgastantes e conflitantes vividas nessa etapa da vida. Além disso, os registros evidenciam também a presença e a influência da família na vida escolar. A Tabela 2, a seguir, apresenta uma visão geral do conteúdo desses registros.

Tabela 2 - O contexto e as vivências da formação escolar nas recordações dos professores participantes da pesquisa (N=27)*.

Categorias	Subcategorias	Civil (fr)	Militar (fr)	Total (fr)
1. Sentimentos positivos	1.1 Encantamento		03	03
	1.2 Contato com a profissão	12	07	19
2. Sentimentos negativos	2.1 Competição, recriminação	07	20	27
	2.2 Frustrações com ensino e com o professor	05	25	30
3. Influência familiar	3.1 Parentes (mãe, pai, tio)	14	21	35
Total		**38**	**76**	**114**

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos professores participantes.
Fonte: Registro sobre histórias de vida escolar e profissional dos professores participantes.

Desta maneira, despontaram nos relatos, como aspectos positivos relacionados à trajetória escolar, o encantamento com a escola e com os professores, mesclado às lembranças relativas aos primeiros contatos dos professores com a profissão.

Importante ressaltar que, no conjunto dos 27 professores que registraram suas lembranças sobre os primeiros anos da trajetória escolar, foram identificadas 22 menções que expressam sentimentos positivos, distribuídos de forma eqüitativa entre os professores civis e militares.

Nessa direção, encontramos no depoimento do professor 3 (militar), o fascínio que a escola exerceu sobre o aluno: *"O ambiente de sala de aula deixou-me fascinada"*, diz o professor, argumentando que isso o levou a se identificar com a profissão: *"me fez perceber que ser educadora era, poeticamente falando, a minha grande paixão"*. Nessa mesma direção o professor 2 (militar) diz: *"Ela* **[a professora]** *soube como me encantar à primeira vista"*.

As narrativas dos professores indicam que para alguns deles, quando alunos, a escola estava associada à idéia do novo e encantador, *"tínhamos atividades bem gostosas"*, relata o professor 2 (militar), cujas lembranças sobre a entrada na escola nos remetem ao conto de Lewis Carrol - Alice no País das Maravilhas - no qual a personagem central descobre, ao cair em um poço, um mundo de sonhos e sente-se fascinada, no primeiro momento, com essa nova realidade (CARROL, 2001).

O autor usa, segundo Leite (1980 *apud* Catani, 2000) do artifício dos jogos de palavras para revelar as dualidades presentes ao longo da trama que foi criada. Catani (2000) estabelece relações entre a fantasia do mundo de Carrol com as angústias e conflitos vividos pelos professores na construção de sua identidade. Guardadas as proporções, esses elementos estão presentes nas narrativas dos professores participantes da pesquisa expressando as lembranças que registram situações e atividades prazerosas e outras, aversivas, pela rigidez das regras impostas e pela severidade dos professores.

De qualquer forma, acreditamos que a experiência escolar do professor representa o seu primeiro contato com a profissão e nesse sentido é ai que tem início uma rede de conhecimentos e de sentimentos muitas vezes conflitantes, ambíguos, contraditórios e que poderão influenciar sua vida profissional, estando presentes ou não nas suas reflexões como docente.

As relações desenvolvidas no cotidiano escolar que os professores evocam são ricas de diferentes experiências, expectativas e desejos que são vivenciados em situações diversas, boas e ruins, como vive a personagem Alice. Weschenfelder (2004) lembra que o universo escolar é familiar aos professores que evocam suas experiências com o ensino, ainda como alunos, e que isso, em parte, influencia a escolha pela profissão. E são suas memórias que vão permitir-lhes reencontrar-se com atitudes, habilidade e características com que tiveram contato ainda como alunos e que, muitas vezes, inconscientemente, se constituem em elementos de orientação da prática atual.

Encontramos no relato de um dos professores que, após sua descrição da entrada na escola, descreve o seu primeiro contato com a profissão:

> O curso de química já tinha me chamado a atenção. Quando foi implantado, alguns professores fizeram divulgação lá no "Maria Constança", mas conforme relatei, demorei um pouco para fazer parte deste. Uma coisa eu já tinha certeza, queria ser professor (Prof. 6, civil).

Entendemos que os conhecimentos sobre o curso de graduação, que chegaram ao professor sob a forma de palestras se constituíram em pontes para que o professor estabelecesse seu primeiro contato de forma consciente com alguns aspectos relativos à profissão, vivenciados ao longo da experiência escolar e que culminaram na "certeza de querer ser professor".

Alguns participantes da pesquisa demonstram apresentar, já naquela etapa da vida escolar, uma visão mais crítica da prática dos seus professores, expressando avaliações sobre a sua didática, domínio de conteúdo e traços de comportamento. Acreditamos que esse procedimento também é um indício da identificação com a profissão, pelo professor.

> As professoras que eu tive, em especial, na 1ª, 2ª e 3ª série, Tia Maria Helena, Tia Goreti e Tia Maria Teresa, respectivamente, eram bravas, exigentes e (talvez por isso) consideradas excelentes professoras pelos

> pais, por "tabela", por nós alunos. Eu acreditava que tinha as melhores professoras (até hoje acho que eram mesmo muito boas, de relacionamento, didática e de conteúdo) (Prof. 10, militar).

Esses aspectos mencionados pelo professor se contrapõem ao imaginário do aluno/professor que se desencanta diante da má performance dos mestres em relação à didática, compromisso com o conteúdo e com o trabalho, além de encontrarem na escola limitações para as suas atitudes, idéias e contradições:

> [...] O Ensino Médio que tive, foi um vácuo. Falta de professores, salas lotadas, greve de professores, um décimo do conteúdo previsto, realmente ensinado aos alunos. Foram três anos desperdiçados. Para enfrentar um vestibular na Universidade Federal para medicina, só cursinho. Só que a base fica fraca e o curso pré-vestibular não faz milagres (Prof. 11, militar).

Pinto (2004), relata que o desempenho profissional é sempre lembrado pelos professores quando da elaboração de suas memórias e afirma que as lembranças de caráter pessoal concorrem no imaginário expresso nas histórias de vida dos professores com as lembranças que enfatizam traços pessoais como elemento constituinte do profissional.

Ao lado dessas lembranças, às quais são associados sentimentos positivos, compareceram relatos que dão conta de reflexões de caráter negativo (ver Tabela 2) relacionados com o medo, a violência, a competição e o poder que estavam também presentes, ocasionando sentimentos de frustração com o ensino e com a escola.

A análise dos relatos feitos pelos professores permite, ainda que de uma maneira geral, discutir, comparar as argumentações tecidas pelos professores civis às dos militares. Sendo assim chamou-nos a atenção o fato de que os registros indicadores de sentimentos negativos são muito mais freqüentes entre os professores militares do que entre os civis, numa proporção de aproximadamente 4 para 1. Percebemos, assim, que a contradição é uma

característica marcante nesse período da vida dos professores que vivenciam sentimentos conflitantes e perturbadores em relação à escola, aos colegas e aos professores.

Pontallis (1988), ao narrar suas memórias, descreve a sua iniciação na escola como conturbada, tanto em relação aos colegas como aos professores. O autor argumenta que a criança, ao entrar na escola, é confrontada com uma série de tumultos. E situa suas reflexões sobre a trajetória escolar como sendo de amor e ódio. Esses sentimentos em relação ao ensino teriam sido desenvolvidos nesse momento da sua vida. O autor fala da sua resistência em participar das aulas, a nostalgia que o invadiu ao recordar esses momentos, ressalta o ordenamento imposto pela escola e, ao mesmo tempo, relembra momentos que o fizeram ver a escola como também aberta e flexível. Em resumo, os momentos vividos nesse período e a escola são considerados por Pontallis (1988) como criadores de diferentes reflexões e comportamentos, tanto em relação aos alunos como aos professores.

Encontramos esse mesmo caráter dual nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa ao refletirem sobre a escola e os docentes com os quais mantiveram contato. Os registros sobre a trajetória escolar enfatizam que na escola são estabelecidas relações de ordem, obediência a normas, ritos e controle que caracterizam a escola como estabelecimentos que primam pela organização da ordem.

As relações estabelecidas no âmbito escolar, segundo Enguita (1989) evidenciam isso: a sala de aula deve estar limpa, os alunos, atentos; elaborar provas, garantir que o aluno aprenda são atribuições do professor; ao aluno cabe a obediência às determinações docentes.

Relações desse tipo identificam a escola como um ambiente onde ocorrem diferentes tipos de interações: políticas, culturais e econômicas; nesse local os professores,

coordenadores e diretores são agentes que se enfrentam e se conjugam objetivando fins determinados (BORBA, 2001).

Essas mesmas posições são expressas por Rezende (1995) para quem as escolas são gerenciadoras do saber, e que a maior parte do tempo impõem controles, forçam rotinas voltados para a manutenção da ordem.

No espaço da escola o futuro docente, enquanto aluno, entra em contato com as primeiras normatizações, presentes no ambiente escolar: deve aprender a comportar-se, sentar-se, ficar quieto, falar apenas na hora que é solicitado, cuidar de si, obedecer ao horário, respeitar o professor, não discutir com o professor, estudar o conteúdo determinado pelo professor. Aprende, lembra Tardif (2005), que o espaço da sala de aula é o limite do poder do professor. Assim, aprendemos que o controle do professor sobre o ensino não reside no espaço total da escola, mas em alguns metros quadrados (a sala de aula), tendo tempo de ação determinado, não pelo professor, mas por outros.

Não ocorre com freqüência de o aluno participar das decisões: nem em relação ao conteúdo que ele vai "aprender", nem a respeito da metodologia empregada nesse processo. Também não opina em relação às normas da sala de aula; elas são impostas aos alunos que hoje são professores que cresceram nesse ambiente de regras, disputas, jogos de poder em que se constituiu a escola. Nesse sentido, analisada sob a ótica de Foucault (2003), a escola oculta seu caráter de autoridade.

No espaço da sala de aula, o professor, segundo Tardif (2005) exerce o controle sobre o aluno e desta forma detém a condição de agir sobre o mundo e sobre os outros, objetivando modificá-los e adaptá-los aos seus projetos, necessidades e desejos.

Por outro lado, o professor, no seu fazer, é olhado pelo aluno, a quem deve ensinar, mas é a ele que cabe decidir sobre a condução da aula. Essa influência é tão real

que leva o professor a recorrer às lembranças, experiências que teve com seus professores para encontrar formas de regular a sala de aula. Ao fazer isso o professor avisa que o controle sobre o processo de ensino está em suas mãos, tanto que, *"[...]* ***Nunca me senti pressionada, pois acredito que podem mandar o que quiserem****, porém quando eu estou no comando de minha aula, ela é como eu quero, dentro das normas morais, de respeito e aprendizado"* (Prof. 15, civil) (grifo nosso).

O depoimento do professor ressalta o caráter auto-regulador da atividade docente, que requer um professor autônomo no que se refere à organização e condução do ensino, exigindo dele, professor, compromisso ético e moral, além de preocupação constante em propiciar o aprendizado.

Por outro lado encontramos no relato do professor a restrição da autonomia ao espaço da sala de aula. A autonomia do profissional, como enfatiza Enguita (1991), se faz no seu campo de atuação (a sala de aula) e para além disso é um processo que reside também no espaço da coletividade (a escola e a sociedade).

Pérez Gómez e Sacristán (1998) alertam para o risco que pode representar o entendimento da autonomia como sendo limitadas as quatro paredes da sala de aula, uma vez que desta maneira a autonomia pode representar uma cilada para o professor que pensa que governar a sala de aula é ser autônomo. Na verdade, o autor argumenta que entender a autonomia como restrita a esse espaço é superficializar a sua conquista, pois se ignoram todas as demais relações existentes na escola.

Mesmo essa autonomia no espaço da sala de aula pode ser entendida como uma questão ilusória, pois também nesse espaço o professor tem sua liberdade vigiada, cerceada pelo olhar constante do outro (aluno) que avalia o agir, o falar e o movimento docente. Além desse olhar do aluno, existe o olhar da gestão que determina regras e

comportamentos para a sua ação. Em ultima instancia há do olhar dos pares que, de certa forma, também exercem uma forma de controle/vigilância sobre o fazer dos professores.

Poderíamos aproximar o relato do professor dos processos autônomos, quando ele demonstra saber e ter controle sobre as demandas que a prática exige. Somamos a isso o conhecimento pelo professor dos saberes, valores e habilidades que são campo de profissionalidade e ainda ética e competência, campos de profissionalismo docente e que, ao se inter-relacionarem, impulsionam a autonomia profissional (CONTRERAS, 2002). Porém reafirmamos a identificação dessa autonomia como idealizada, pois como dissemos também nesse espaço sua autonomia é vigiada.

O relato do professor 6 (civil) abaixo faz referência aos seus primeiros professores ao longo de sua trajetória escolar, enfatizando a figura do mestre como parte de uma instituição normatizadora por excelência. É importante destacar que a dimensão negativa das primeiras experiências escolares (a rigidez e o autoritarismo da professora) foi trabalhada pelo professor de forma positiva, ao desenvolver a consciência de que *"não quer ser como a dona Dirce"*.

> Mas eu acho que eu não tive sorte com essa professora, ela era muito rígida, muito brava e eu não tenho boas recordações dela [...] e então quando eu vejo, que eu estou assim [...] pegando no pé do meu aluno, eu me lembro dela e falo assim: meu Deus, eu não quero ser a dona Dirce [...] (Prof. 6, civil).

Sua memória se faz em um instrumento de sanção aquela postura da professora fato que o leva, na prática atual, a ter uma posição mais flexível. Tal atitude se refere a profissionalidade do professor, pois se constitui em um saber desenvolvido na prática, ainda enquanto aluno, antes mesmo da profissionalização.

Os saberes que resultam da experiência escolar dos professores são tidos por Enguita (1989) como necessários para a construção do seu identitário profissional; porém,

esses conhecimentos acabam por não serem validados, pois o professor/aluno aprende ao longo de sua trajetória escolar a ser dependente do ordenamento alheio, criando a dependência das decisões dos especialistas, o que faz o controle adentrar ao seu universo profissional.

Lembramos que ao professor caberia participar da gestão escolar para, junto com o diretor, coordenador e supervisor, elaborar normas e regras que dinamizem os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, cabe ao docente a decisão sobre o conteúdo a ministrar e sobre como ele deve ser trabalhado. É o docente quem deveria gerencia seu saber, seu tempo, selecionando suas prioridades e delegando trabalho para o quadro de profissionais de apoio. Todavia na realidade investigada parece que esses processos situam-se no campo do vir a ser, pois chegar a uma prática nesses moldes supõe um elevado grau de autonomia que no CMCG é relativisada pela hierarquia e a disciplina.

A educação é uma profissão séria, responsável e o indivíduo é responsável segundo Contreras (2002) quando é capaz de deliberar. A profissionalidade nesse sentido constrói-se num contexto de liberdade, autogerencia e de administração do saber pelo próprio profissional.

Acreditamos que cultivar um entendimento da profissão, nos limites do vir a ser contribui com o aumento da dificuldade que os professores demonstram para participar, gerir discutir, opinar - ser autônomo, no dizer de Contreras (2002) - sobre o seu calendário de atividades, a elaboração do currículo escolar, a confecção do quadro de horário, entre outros. Desta forma, vão cedendo o controle deliberativo sobre a profissão, colocando-se à disposição da ordem externa, alheia ao seu processo de trabalho.

Weschenfelder (2004) revela que as lembranças dos anos escolares são invadidas pelas relações familiares; na verdade, junto com o ingresso na escola

encontramos diferentes recomendações por parte dos pais, irmãos entre outros que, com freqüência, o fazem de forma impositiva.

Sendo assim, percebemos, ao longo da leitura de muitos dos relatos, que os antecedentes à entrada na escola são marcados pela relação familiar (evidenciados na Tabela 2), que se apresentam como influência decisiva em muitos momentos da vida escolar e profissional desses professores; essa influência apareceu com maior freqüência nos registros dos professores militares.

A família aparece na lembrança representada por membros diversos (pai, irmão(ã), tio(a), esposo(a), porém, é a mãe a figura mais influenciadora nesse período da vida dos professores, que atribuem a ela o seu ingresso e permanência na escola pelo menos nos primeiros anos escolares.

Tardif (2000) lembra que na trajetória escolar além das relações com professores, os futuros professores enfatizam que na vida familiar aparecem pessoas importantes que representam influências de peso que modela a postura da pessoa em relação ao ensino.

Além do mais família tem a expectativa de que o ingresso de seus filhos na vida produtiva se dê por meio da escola. Acreditamos, assim, que está implícita na família a idéia de que a escola prepara seus filhos para o mercado de trabalho. Nas sociedades modernas, esse entendimento se faz típico, segundo Tardif (2005), da economia capitalista, reforçando o caráter técnico atribuído à profissão do professor, que é colocado na posição de executor de ações, que se caracterizam pela ausência de controle sobre o processo de trabalho.

Resumindo, são muitos, diversos e contraditórios os fatores que despontam antes e durante a vida escolar dos professores. Percebemos que o encantamento e a

frustração são elementos de dualidade nessa sua etapa de vida. Que, contraditoriamente, oferecem dificuldades para que os alunos se identifiquem com a profissão e ao mesmo tempo fomentam a reflexão sobre esse antagonismo, o que futuramente contribuirá para a construção da identidade docente.

Esses resultados apresentados enfatizam a importância das historias de vida dos professores, principalmente de sua socialização escolar; além disso Tardif (2000) lembra que resultados dessa natureza apontam influências fecundas na escolha do futuro professor pela carreira. O autor estende essas influências no que se refere ao modo, estilo de ensino, desempenho na sala de aula que o professor desenvolverá no seu dia-a-dia.

Sendo assim o saber ensinar exige conhecimentos sobre a vida, saberes e competências desenvolvidas pela socialização dos indivíduos à medida que vão se construindo.

O prazer e a frustração de ir à escola se configuram para os professores participantes da pesquisa em aspectos antagônicos que uma hora (prazer) oferece a criança possibilidade de identificação com a escola e noutra (frustração) cria conflitos e insatisfações nos sujeitos que passam a questionar as diretrizes escolares e a sua própria identificação com a escola. É nesse sentido que, muitas vezes, o gostar e o prazer, aparecem num dado momento da vida dos sujeitos como fantasias que se desfazem a partir dos primeiros e reais contatos com a escola e suas regras. São contradições que influenciará o aluno futuro professor ao longo da prática profissional sendo um momento de contato com as nuances da profissão e, portanto de construção sutil da identidade do docente.

Tardif (2005) explica que nas condições da vida profissional o jovem professor passa a vivenciar os dilemas próprios da profissão e que vivê-los é algo delicado no contexto das relações face a face que o professor vivencia na escola.

As mudanças que ocorrem com os indivíduos ao viver a escola levam os professores a experimentar diferentes sentimentos: gosto, fascínio, prazer, desprazer, medo e desespero. São os mesmos sentimentos que invadem Alice ao explorar o mundo novo no qual caiu.

Catani (2000) argumenta que o personagem[10] de Carrol uma vez explorando o mundo novo[11] busca encontrar-se, nas profundezas, por meio do contato com outros personagens com o qual se relaciona e como não consegue manter contato com os outros personagens não consegue perceber quem ele é, em função de ter sofrido muitas transformações ao longo das suas aventuras. O diálogo abaixo entre Alice (que indicaremos pela letra A) e o bicho da seda (indicado pela letra B), no livro de Carrol, é representativo do que estamos dizendo:

> - (B) Quem é você?
> - (A) Eu... Eu... Nem eu mesmo sei senhora, nesse momento... Eu... Enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então.
> - (B) Que é que você quer dizer com isso? Explique-se! (exige a lagarta)
> - (A) Acho que eu mesma não posso explicar - argumenta Alice - porque eu não sou eu, está vendo?

Essa conversa é analisada por Catani (2000) como reveladora de como o professor atual se encontra em relação à profissão e a sua própria identidade, querendo obter de outros, respostas sobre quem ele é, o que revela uma dificuldade em aceitar a si próprio.

A autora argumenta que encontrar caminhos para essa resposta se constitui em terreno fértil no campo das autobiografias que permite ao pesquisador apreender os processos que permeiam a construção da identidade profissional do professor.

---

[10] Aqui entendido como os professores participantes.
[11] Entendido como escola.

A resposta dada por Alice à pergunta feita pelo bicho da seda (ver o diálogo anterior) pode ser tomada como exemplo sobre as questões que envolvem a construção da identidade da docência, uma vez que como dissemos anteriormente, a identidade implica conhecer a si e esse processo ocorre na medida em que interagimos e recebemos as influências do outro, explica Carrolo (1997). Nessa troca de experiências, analisamos, ponderamos e refletimos e a partir de então assimilamos, se conveniente, parte da vivência do outro e desta forma nos modificamos, tentando nos ajustar as novas experiências. A interação estabelecida nesse âmbito se faz conflituosa e vai revelando o nosso próprio eu (BORBA, 2001).

Enfatizamos a trajetória escolar como influenciadora do caráter ambivalente da identidade dos professores participantes da pesquisa, que misturam ao longo de sua vida o medo e a satisfação com a escola e com a profissão, vivenciada inicialmente como alunos, fato que contribui para a crise de identidade vivenciada hoje pelos profissionais da educação.

3.2 REFLETINDO SOBRE A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial se refere ao período da formação do professor onde é possível entrar em contato com conhecimentos e práticas relacionados com os saberes, competências e habilidades necessárias para o exercício formal da docência, mediante um longo processo de estudo, vivências e reflexões. Assim, a formação inicial pode oportunizar ao professor em formação espaços de entendimentos da profissão.

Na escola, o docente entra em contato com as dinâmicas intrínsecas à prática profissional e nesse sentido encontrará terreno fértil para validar, questionar e reconstruir os saberes apreendidos na graduação.

A formação inicial se constitui na preparação formal dos candidatos à docência (PACHECO; FLORES, 1995). É na graduação, que o futuro professor adquire, ou deveria adquirir, as competências e conhecimentos necessários para se desenvolver na profissão.

À medida que avançamos nas leituras dos registros de histórias de vida dos professores, nos deparamos com depoimentos que apontam aspectos favoráveis em relação à graduação, sinalizando para uma identificação com a profissão docente. Esses fatores positivos, identificados nos registros dos professores, aparecem sistematizados na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Aspectos da graduação destacados como favoráveis pelos professores participantes da pesquisa (N=27)*.

Categoria de professores / Fatores que favoreceram a graduação	Civi1 (fr)	Militar (fr)	Total (fr)
1. Desenvolver gosto pelo curso	02	05	07
2. Descobrir-se capaz de ensinar	01	02	03
3. Encarar o curso como desafio	01	-	01
4. Ter bom desempenho acadêmico	02	-	02
5. Professores com boa didática e gosto pelo magistério	03	16	19
6. Integração no curso, na turma	01	05	06
7. Possibilidade de pesquisar	-	01	01
8. Conhecer aspectos cognitivos relacionados a psicopedagogia	-	08	08
Total	**10**	**37**	**47**

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos professores participantes.
Fonte: Registro sobre histórias de vida escolar e profissional dos professores participantes.

Os aspectos evocados são variados e muito mais freqüentes nos registros dos professores militares. É como se descobrissem um “novo mundo” nessa opção por um curso de graduação que levaria ao exercício da docência. Talvez por isso, em proporção

muito maior do que seus colegas civis, mencionam em seus relatos aspectos mais diretamente relacionados às ações de ensino e à prática pedagógica.

De maneira geral, percebe-se nos registros que a entrada na graduação deu início a um processo de construção da identidade acadêmica que gradualmente lhes permitiu se encaixar na vida universitária e tomar gosto pela mesma: *"Sentia-me totalmente perdida, deslocada, mas, comecei, fui tomando gosto [...]",* argumenta o professor 13 (civil).

Professores com bons recursos para o trabalho em sala de aula ("boa didática") e que mostravam gostar de dar aulas são também bastante mencionados como tendo marcado positivamente essa etapa da vida dos pesquisados. As aulas desses professores se constituíram em referências para a prática atual como expressa o registro: *"[...] davam aula por que gostavam, então, eu me espelho neles, para trabalhar em sala de aula"* (Prof. 4, militar). Esses argumentos aparecem com freqüência muito maior entre os professores militares, o que leva a indagar se de fato, ao longo do curso de graduação, conviveram com professores mais bem preparados e dedicados ou se uma maior atração pela carreira no magistério os fazia mais atentos a essas questões. Provavelmente haja a influência conjunta desses dois fatores, resultando numa maior valorização, pelos professores militares, daqueles aspectos do curso que dizem respeito mais diretamente às dimensões didático-pedagógicas da atividade docente.

Em muitos depoimentos, também com predominância dos militares, a graduação é referida como tendo proporcionado oportunidades de entrosamento e integração entre os acadêmicos de diferentes cursos: *"ficava na faculdade o dia todo* (risos) *comecei a me enturmar, conhecer a galera [...]"* (Prof. 4. militar).

> Entrei na faculdade sem saber o que esperar e logo descobri que aprender lá, dependia exclusivamente de mim, por isso comecei a trabalhar em

> vários laboratórios de pesquisa com bolsa de iniciação científica. Assim pude colocar em prática e entender melhor a enorme quantidade de teoria que eu estava estudando (Prof. 17, militar).

A formação acadêmica também é pensada como disponibilizadora de espaços de entendimentos que favorecem a maturidade. O depoimento acima se refere em primeiro lugar a autonomia, ao amadurecimento intelectual. Nesse sentido o professor em formação é convidado a "assumir o ônus da própria aprendizagem". Em segundo lugar, o registro acima se constitui num indicador de que no docente estava se formando o senso de responsabilidade, a consciência da necessidade de estudar, se envolver e se comprometer com a sua formação. É importante lembrar que esses são aspectos igualmente importantes no exercício da docência.

Os conhecimentos necessários à boa execução da profissão aparecem ligados a áreas como psicologia e psicopedagogia, sendo freqüentemente lembrados pelos professores militares como importantes na sua formação. Da mesma forma, as contribuições dos profissionais da área de psicologia são percebidas como uma forma de apoio para a prática atual, argumenta o professor:

> [...] todos os que optam pela área da educação, deveriam fazer uma pós-graduação na área psicopedagogia, pois o curso abre a mente de como lidar com o ser humano, principalmente nas diferentes faixas etárias, como ter empatia e saber o momento certo, a hora certa de diversificar os métodos para repassar os conteúdos, assim como ter uma visão psicopedagógica dentro da sala de aula (Prof. 3, militar).

A visão da prática do professor como uma ação educativa mais abrangente, para a qual há necessidade de aporte de outros conhecimentos nos faz pensar que as reflexões desse professor são indicadoras consistentes de profissionalismo. Ao mesmo tempo, entendemos as características mencionadas (empatia, saber o momento certo, hora certa, diversificar, visão) como necessárias na formação, como sendo elementos de profissionalidade.

Porém, sentimo-nos preocupados quando o professor revela que essas reflexões aparecem *"com o tempo percebi que não bastava ser apenas um professor, temos também que ser educadores,* **[aproximamos essa colocação com a palavra profissional]**" (Prof. 3, civil), portanto ao longo da prática, não questionando sua necessidade na graduação que também é espaço de discussão e evolução da profissão.

A Tabela 4, abaixo, apresenta, de forma sistematizada, os fatores que, segundo os professores, dificultaram uma identificação maior com a graduação. Os depoimentos são variados e fazem menção aos aspectos de ordem econômica, didático-pedagógica, à separação entre licenciatura e o bacharelado e, sobretudo, à dicotomia entre teoria e prática. Causa estranheza o fato de que as considerações sobre a separação entre teoria e prática no decorrer da formação inicial, nos cursos de graduação, ocorrem apenas nos registros dos professores militares e são numericamente muito expressivos (61,4% dos registros da Tabela 4).

Os alunos aprendizes constroem seus saberes práticos a partir do dia-a-dia da sala de aula, ao lidar com os conflitos e dificuldades inerentes ao 'ser aluno em formação' e/ou ao 'ser professor iniciante' e essas experiências parecem ter um peso decisivo na sua formação, *"fui eu que me construí como professora"* (Prof. 15, civil).

Tabela 4 - Fatores que dificultaram uma identificação maior com a graduação (N=27)*.

Categoria de professores / Dificuldades enfrentadas	Civil (fr)	Militar (fr)	Total (fr)
1. De ordem econômica	01	-	01
2. De ordem didático-pedagógica	-	04	04
3. Dicotomia licenciatura &bacharelado	02	-	02
4. Pouca dedicação e sentido de estar na universidade	03	-	03
5. Dicotomia entre a teoria e a prática	-	16	16
Total	**06**	**20**	**26**

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos professores participantes.
Fonte: Registro sobre histórias de vida escolar e profissional dos professores participantes.

Os relatos, principalmente, dos professores militares, mencionam aspectos pedagógicos e didáticos como sendo deficientes em alguns professores universitários que *"não te passavam nada",* revolta-se o professor (Prof. 4, militar) *"[...] realmente não te acrescentavam nada",* afirma o mesmo sujeito, referindo-se aos professores.

Os professores participantes da pesquisa mencionam a dinâmica do aprender na universidade como diferente da rotina das escolas de nível médio, especialmente no caso de alguns cursos como os de química e física, vistos como muito difíceis: *"[...] então é um curso muito [...] muito difícil, é pra aqueles que realmente entendem a universidade"* (Prof. 4, militar).

Os docentes estendem esse caráter crítico às aulas na graduação, entendendo-as como teóricas, desvinculada da prática: *"as aulas eram sonolentas teóricas demais"* lamenta o professor 5 (militar).

As histórias de vida, especialmente as dos professores militares, trazem muitas referências ao caráter excessivamente teórico dos cursos de graduação e freqüentes críticas à ausência de atividades práticas, mediante as quais a relação teoria-prática ficasse evidenciada. Essa insatisfação diz respeito tanto às disciplinas de conteúdo específico do curso, como também ao distanciamento do que se aprende na universidade em relação à realidade da sala de aula, onde futuramente seriam professores.

> Tínhamos a idéia que seriamos professores de universidades e passaram aquele conhecimento frio: ordens intermináveis de artrópodes, desfiar a anatomia da minhoca, debulhar a organografia vegetal. Definia-me como futuro professor da escola secundária pública de onde era oriundo, de como iria passar aquilo tudo, que nem de longe tinha visto no meu curso médio (Prof. 11, militar).

Outra dificuldade mencionada pelos professores diz respeito às contradições da universidade: "*um curso que não formava nem o pesquisador nem o professor",* reclama o professor 11 (militar).

Analisando os registros dos professores, percebemos que quando entendem a profissão como processual e influenciada pelas práticas dos mestres da formação e da trajetória escolar pensam a graduação com um período importante na sua profissionalização. Ao mesmo tempo, os professores relatam as dificuldades que enfrentaram ao longo da graduação, provavelmente por não reconhecerem os conhecimentos científicos como necessários à sua formação, criticando a forma teórica como eles são adquiridos. Dão continuidade, dessa maneira, a contradição que viveram na trajetória escolar.

A propósito dessa questão, Maldaner (2003) enfatiza que a formação inicial tem separado a formação específica, que o autor chama de conteudista, da prática, acabando por criar um abismo na cabeça do professor aprendiz, que não consegue unir conteúdos específicos com a prática pedagógica.

Na verdade ocorre que os professores sonham com uma graduação que ofereça as competências de ensinar e com isso parecem não compreender que a prática é fundamentada pela teoria e que o inter-relacionamento desses dois fundamentos, teóricos e práticos contribui com um fazer eficiente. Ao viverem a sala de aula não conseguem perceber a convergência entre a prática executada e o conteúdo aprendido, ignorando que esses conhecimentos somados é que garantem a boa prática. A não percepção dessa desarticulação é um fator que pesa quando os docentes participantes da pesquisa culpam os professores da graduação, por não conseguirem no seu fazer aliar teoria e prática.

Sem o conhecimento pedagógico aprendido, praticado e refletido inicialmente, (saber o saber e saber fazer o saber), o professor encontra dificuldades de mediar a aprendizagem, partindo para o senso comum e, desta forma, repete as práticas vivenciadas com os antigos mestres. Não há problema quanto a isso, se fosse feito num plano

consciente e elaborado, quer dizer numa re-apropriação e re-invenção das práticas as quais os professores se referenciam. O problema é que essas práticas reiterativas são geralmente inconscientes, diríamos que ocorrem “no piloto-automático”

Desta forma os registros dos professores evidenciam que o verdadeiro desafio da graduação é, como argumenta Pimenta (1997), trabalhar o saber disciplinar articulado aos os saberes práticos. E, desta forma, colocar as angústias e reflexões do futuro professor a serviço da sua formação profissional.

Outro aspecto trazido da memória dos professores, como em uma autocrítica, diz respeito à pouca dedicação e à falta de compreensão sobre o sentido de estar na universidade, o que os levava a não se dedicarem com muito compromisso ao curso e à universidade:

> Fui uma aluna medíocre na graduação. Como já mencionei, meus interesses estavam voltados para outros assuntos. Não fiz nada que pudesse enriquecer meu currículo profissional nos quatro anos que permaneci no curso (Prof. 14, civil).

Refletimos sobre essas percepções sobre a graduação manifestadas pelos professores e pensamos que está ocorrendo entendimento dúbio sobre a formação acadêmica. Para os professores, as teorias aprendidas na graduação são algo distante da prática. E sendo assim, quando relembram esse período de suas vidas acabam por enfocar com mais força as dificuldades enfrentadas.

Quando, na formação inicial, os futuros professores não são levados a perceber as contribuições que as teorias científicas podem trazer para a prática, pode-se considerar que essa limitação compromete o desenvolvimento profissional do docente.

Pensamos que esses (dês) entendimentos, contradições são reflexos de uma formação fragmentada que uma hora sobrepõe os conhecimentos específicos aos práticos e noutra os conhecimentos práticos aos específicos (PIMENTA, 1999).

Por isso, lembramos que a graduação precisa privilegiar o diálogo entre a teoria e a prática e nesse sentido fomentar discussões e reflexões conjuntas entre o formador e o formando sobre que sentido e ligação existe entre o estudo das teorias e a prática. A formação acadêmica parece não estar dando conta dessa reivindicação dos aprendizes de professores.

Acreditamos que quando os professores reivindicam melhor formação cobrando a universidade sobre a alienação em relação à necessidade de cuidar da sua constituição enquanto futuro professor é uma reivindicação que se relaciona ao "profissionalismo" do professor.

A escolha do magistério como profissão, é marcada por processos históricos que levam os professores a cultivarem, uma insatisfação e descrédito em relação ao ideal de elevar o status de categoria profissional e alcançar uma identidade a partir do conhecimento dos saberes específicos da profissão e da elaboração de normas e valores característicos do ofício.

Nessa direção no inicio do século XX houve uma fecunda exaltação do poder da escola e uma maior preocupação e mobilização dos docentes no sentido de elaborar e organizar ações coletivas levando a um aumento do prestígio da categoria. Todavia esse período foi marcado por duas guerras mundiais que fizeram naufragar, segundo Chacur (2001), as esperanças e o investimento dos pensadores e reformadores que investiam no desenvolvimento da profissão e do professor. Esses conflitos mundiais se refletiram como um fator de desprofissionalização da educação que no início do século XXI, foi se intensificando levando a profissão docente a uma maior depreciação. Como conseqüência disso os professores foram submetidos à padronização de tarefas, condições de salário revoltantes, desvalorização do seu status, fuga de investimentos na formação e na qualificação do professor.

Gonçalves (1999) situa a profissão docente como vitimada por esses aspectos conflitantes e soma a eles as tensões e conflitos inerentes às circunstâncias vividas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória de vida.

3.3 PENSAR E (RE) CONSTRUIR A DOCÊNCIA ENQUANTO PROFISSÃO PRESSUPÕE FAZER ESCOLHAS E (RE)CONSTRUIR CAMINHOS

Nas histórias de vida dos professores, encontramos elementos que apontam que a escolha pela carreira docente nem sempre é uma decisão refletida e consciente, fundada em uma suposta vocação. Na verdade, os registros indicam que para a maioria dos docentes essa opção foi motivada pelas circunstâncias e isso é muito mais freqüente no caso dos professores militares (Tabela 5).

Registros sobre a escolha do magistério por vocação aparecem apenas nas autobiografias dos militares e de forma bem marcante. Na verdade, os professores civis se referiram muito pouco às razões que os levaram para o magistério e os poucos registros existentes indicam que foram levados pelas circunstâncias. Pode-se supor, a partir desses registros, que essa questão tenha sido mais refletida pelos os professores militares e, por isso, eles têm mais clareza acerca das razões pelas quais escolheram o magistério, do que os professores civis.

Tabela 5 - Aspectos relacionados com a escolha da profissão segundo os professores participantes da pesquisa (N=27)*.

Categoria de professores / Opção pela profissão	Civil (fr)	Militar (fr)	Total (fr)
Ocasional	08	18	26
Vocação	-	16	16
Ordem financeira	05	04	09
Total	**13**	**38**	**51**

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos professores participantes.
Fonte: Registro sobre histórias de vida escolar e profissional dos professores participantes.

Segundo alguns registros, o inicio da docência se deu de forma ocasional, mas foi considerada oportuna, uma vez que além de um ganho financeiro também traria experiências com a sala de aula.

> Concluída a faculdade, o próximo passo seria preparar-me para a EsAEx. Nesse ínterim fui convidado a dar aulas num cursinho que funcionava no clube dos Suboficiais e Sargentos da Aeronáutica de São Paulo. **Confesso que fiquei tentado pela possibilidade de reforço no orçamento** [...] (Prof. 1, civil) (grifo nosso).

O depoimento desse professor nos fez entender que a escolha ocasional pela profissão é entendida como oportunidade de o professor colocar em prática o conteúdo aprendido durante a graduação. Além disso, o professor argumenta ter adquirido desta forma *"[...] experiência de sala de aula",* uma vez que*, "afora o estágio, não possuía nenhuma"* (Prof. 1, civil). Depoimentos nessa direção nos fazem entender essa disposição como um entendimento (pelo professor) de que a escolha da profissão também é permeada por um "espírito" de "investimento profissional". Na verdade, (trecho grifado no depoimento) o exercício da docência nessa etapa da vida parece representar para o professor um trampolim na busca por melhores oportunidades de trabalho.

As colocações do professor remetem, mais uma vez, às questões ligadas à graduação que, não teria proporcionado oportunidades para discussão e para vivenciar

experiências que favoreçam a profissionalização. Isso leva o docente a assumir a sala de aula sem o preparo necessário que será penosamente alcançado, como veremos adiante, segundo os professores, ao longo das primeiras experiências.

Encontramos registros que dão conta de que alguns professores iniciaram na docência antes de concluírem a graduação, portanto, extra-oficialmente, lecionando em substituição em diversos cursinhos e escolas regulares Referem-se sempre positivamente a essas experiências seja porque representava um pequeno ganho financeiro, seja porque representava um preparo para vôos maiores.

> Trabalhei em cursos de enfermagem ministrando aulas sobre o corpo humano, ganhava uma miséria, só trabalhava para ver se surgiria uma melhor oportunidade, outras surgiram do mesmo modo. Sendo muito proveitoso, como forma de aprendizado tanto do conteúdo quanto do emocional (Prof. 15, civil).

Vale destacar que os argumentos relacionados com a questão financeira comparecem com freqüência nos registros da história de vida o que coloca em evidência a extração social dos jovens candidatos ao magistério que, muitas vezes buscam a docência como meio de ajudar a família. O relato abaixo evidencia que o professor via o magistério como uma forma de atender a essa necessidade enquanto esperava por melhores oportunidades de trabalho.

> Eu fiz magistério e queria trabalhar desde cedo, meus pais trabalhavam, fora de casa, tinha uma dificuldade muito grande então eu fiz o magistério como maneira de conseguir um dinheiro, queria conseguir minha independência e comecei a trabalhar antes mesmo de terminar o magistério (Prof. 13, civil).

Nos registros, a vocação é mencionada como parte integrante da escolha da profissão. Parte dos professores considera que, de alguma maneira, herdaram uma predisposição natural para o magistério. Argumentam que enveredaram na profissão pelo

gosto, por uma vocação, embora reconheçam que é necessário um caminho de formação específica tal como as demais profissões:

> Ninguém nasce professor. Da mesma forma que ninguém nasce médico, cientista ou militar. Mas acredito que algumas pessoas sejam vocacionadas a um ofício. Alguns descobrem, cedo ou tarde, essa vocação e a seguem (Prof. 10, militar).

Nessa direção Tardif (2000) afirma que os conhecimentos relativos à prática docente não são inatos, mas produzidos pela socialização, por meio de situações que os sujeitos vivem ao serem inseridos em diversos grupos sociais, nesses grupos e em interação com eles os sujeitos constroem sua identidade pessoal e profissional.

Outros, embora inclinados para o magistério, procuram outras profissões, porém com o passar do tempo reconhecem que gostam de dar aulas e, a partir de então, se assumem professores:

> Eu tinha aquela vocação de professor que eu não tinha coragem de assumir, tanto é que fiz vestibular de engenharia elétrica, mas eu gostaria de dar aula, então foram passando anos e a gota d'água foi uma palestra para coronel que era o comandante (Prof. 5, Militar).

Gonçalves (1999) alerta que o oficio do professor não obedece pura e simplesmente às vocações dos candidatos a professores, pois a profissão é dinâmica e processual, sendo também construída ao longo da experiência do profissional, portanto, deve ser encarada como uma construção que envolve conhecimentos específicos de natureza teórico/prática e que são aprendidos na graduação e cristalizados ao longo da prática.

Os dados da pesquisa nos permitem afirmar que são razões de caráter subjetivo (pré-disposição, vocação, crenças) e objetivo (investimento profissional, ajudar na renda familiar, elevar-se socialmente) que determinam a escolha da profissão por parte dos professores. Esses caracteres correspondem ao imaginário e a realidade vivida por cada

indivíduo se refletindo no coletivo. No formar e construir-se professor é necessário conjugar os direcionamentos dos candidatos aos conhecimentos específicos sobre o que ele terá que fazer durante o exercício da profissão. Esses saberes são adquiridos em diferentes momentos da vida, do processo de formação e do exercício profissional.

Consideramos importante refletir sobre os depoimentos onde os professores enfatizam o caráter vocacional da profissão, para que a docência não seja limitada as vocações dos candidatos, uma vez que pensada desta forma ela assume caráter missionário. Se a reflexão em relação à escolha da profissão for conduzida nessa direção ficará subentendido que os professores não carecem de reconhecimento social e nem tampouco de remuneração condizente com o trabalho que realizam, muito menos de organização e autonomia.

Afirmamos que, atualmente, ser professor, ministrar aulas, ter uma turma, fazer parte de uma comunidade escolar não tem significado valorativo na sociedade. Concordamos com Maldaner (2003) que aponta essa desmotivação como fator de contribuição para o número cada vez menor de alunos que buscam pelas licenciaturas, produzindo, com isso, o esvaziamento e a descaracterização docente. Essas argumentações levam a profissão a ser uma segunda opção, desta forma o professor acaba por negar a vocação, retomando-a depois de algumas tentativas frustradas em outros cursos e ou profissões de maior responsabilidade.

Entendemos que reflexões e procedimentos dessa natureza se configuram em formas de se instalar a depreciação do ofício no próprio candidato a professor que, como constatamos, ao longo da sua trajetória escolar, aprendeu que a profissão se relaciona às múltiplas qualidades: cuidar, educar, discutir valores, avaliar situações, elaborar regras, analisar normas, o que requer dos candidatos uma predisposição a essa função, necessidade

essa que só a vocação não consegue atender, mas sinaliza uma identidade com essas tarefas. Sendo assim a formação inicial terá como maior desafio "tentar formar professores" a partir de jovens que não querem saber do magistério.

Os professores, quando pensam a profissão como ocasional, não demonstram engajamento e compromisso com a sua atividade e nem tampouco elaboram projetos de trabalho com uma projeção para o futuro, pois estou professor. Sendo assim aceitam o controle externo da profissão, argumenta Contreras (2002). O autor ressalta que, dessa forma, o professor fica à mercê dos especialistas, perdendo o poder de deliberação em relação ao que faz, não determina procedimentos, competências e habilidades para alcançar os objetivos fixados para o seu trabalho.

Os dados da pesquisa nos levam a entender essa atitude como um processo que pode ter início na trajetória escolar e formação acadêmica do aluno. Quando a formação não privilegia a discussão e interpretação dos conteúdos escolares; quando não valoriza as experiências prévias e os conhecimentos de que os alunos são portadores; quando não estimula a participação democrática na vida da escola e da comunidade; quando não proporciona experiências que favoreçam a autonomia responsável, inculca nos alunos traços de dependência e conformidade. Na verdade, o aluno acaba por aceitar que vem à escola para aprender o que lhe é ensinado, negando todo o seu aprendizado anterior. (ENGUITA, 1989)

Esse aluno, ao formar-se professor, estará "conformado" para receber o seu plano de trabalho e carga horária para cada assunto já delimitado. Receberá, também, um conjunto de comandos que deverá seguir durante o período de permanência na escola. Cumpre assim, agora como professor, o mesmo papel de aluno, aprendido anteriormente. O controle se faz, assim, sutilmente na trajetória de formação dos professores, assumindo

diversas faces, lembra Foucault (2005), entre elas, a da autonomia que, pensada sob essa perspectiva, se faz ver vigiada.

Quando os professores atendem às determinações sem participar da sua elaboração estão, na realidade, abandonando os princípios, crenças, idéias, reflexões e conhecimentos que produziram com suas práticas, alerta Enguita (1989) e também estão desistindo dos saberes produzidos na sua formação e que se relacionam com os professores, os discentes, o ensino e a profissão (PIMENTA, 2002). Além do mais Muitas renúncias feitas pelos professores os levam a realizar trabalhos que os descolam da realidade da profissão, colocando suas capacidades à disposição dos gestores. O professor vai se constituindo, assim, num trabalhador assalariado, nos moldes dos trabalhadores das fábricas que vendem a sua força de trabalho, seu tempo de trabalho, não tendo controle sobre a forma como realiza o seu trabalho e nem sobre o produto que se espera (ENGUITA 1989).

Quando acaba a aula, o professor "horista" irá para outro estabelecimento que o contrata e decide a forma como será novamente empregada a sua força de trabalho e, assim, sucessivamente, até completar sua longa jornada de trabalho. Desta forma, o professor põe sua capacidade de trabalho à disposição da instituição e no plano das relações mais próximas, são os gestores escolares que dirão por que, como e a que ritmo deve usar sua força de trabalho. Vemos, desta forma, o docente ceder a sua autonomia pelo menos durante o período em que se encontra na escola. Nas palavras de Enguita (1989): "Assim o professor recebe por sua renúncia em vez de cobrar por ela"

A função da escola, segundo Enguita (1989), é a de utilizar-se do tempo do aluno e o faz por meio do professor que é seu instrumento para impor tarefas e obrigações.

O profissional do ensino repassa a ordem social que aprendeu sobre a imposição da sociedade ao longo de sua trajetória de vida escolar.

Lembramos que a escola enquanto instituição socializadora do indivíduo na sua organização, nos conteúdos privilegiados de trabalho e pela forma de conduzir as suas atribuições é responsável por discutir, avaliar, refletir e criar idéias, conhecimentos, conceber as disposições e os modos de comportamento que a sociedade exige.

São atribuições que apontam para características emancipatórias que residem nas atividades desenvolvidas nas escolas e que dão conta da critica protagonizada por Gómez (2000) ao papel da escola enquanto reprodutora de valores e comportamentos intrínsecos à vida em comunidades. Todavia o papel reprodutor da escola confronta-se lembra o autor, com seu papel, de critica ao que foi historicamente produzido, almejando assim transformações.

Nessa direção as transformações pelas quais as sociedades vêm passando tem colocado em discussão as instituições (escolas) e o papel dócil, diríamos alienado do trabalhador (professor), principalmente por que as sociedades pós-industriais criadoras de diferentes postos de trabalho exigem maior capacidade de análise, reflexão e participação na concepção do trabalho pelo trabalhador.

Os avanços tecnológicos ocorridos ao longo do século XX colocaram ao trabalhador novas demandas em termos de conhecimento, idéias, habilidades e comportamentos e para, além disso, enalteceram suas atitudes, disposições, senso crítico e capacidades de ação e decisão. Esse cenário nos remete para a necessidade de uma revisão crítica sobre a função da escola e o papel do professor (GÓMEZ, 2000), tema que vem sendo amplamente debatido pelos educadores do mundo inteiro que tem apontado para o

professor enquanto ator desencadeador/mediador da discussão, análise, critica e implantação dessas exigências.

Essas idéias não são desconhecidas no contexto do CMCG, uma vez que existe uma preocupação pela promoção do desenvolvimento profissional por meio de cursos de capacitação onde os professores discutem e desenvolvem visões diversificadas sobre o seu papel na escola e na formação dos indivíduos que ela atende.

Apesar disso percebemos que na instituição a lógica reprodutivista construída e criticada historicamente na evolução escolar ainda é mantida/distribuída na organização e administração do complexo escolar. O que faz com que muitas vezes nesses momentos de reflexão possibilitados pelos programas de capacitação sejam discutidas, ainda que de forma sutil, as práticas de gestão pouco democráticas que se baseiam na distribuição hierárquica dos professores e a atribuição das funções que cada um desempenha, sem a reflexão, e que acabam por reproduzirem dentro da escola a lógica do trabalho, que requer para a sua eficiência papéis bem definidos e sujeitos dispostos a realizá-los.

No processo do trabalho, prática social, o sujeito recebe influências que lhe proporciona, momentos de reflexão, compreensão e ações de mudanças da ordem imposta. Nesse processo - lembra Tadif (2000) - o indivíduo ao manipular, lidar com seu objeto de labor gera nele alterações e este ao receber a ação do sujeito provoca neste, também modificações.

É também no colidir e se colidir que sujeito e objeto (re) constroem suas identidades. Os relatos dos professores participantes da pesquisa pela sua contradição evidenciam um movimento de reflexão e avanço sobre e nessas questões.

3.4 DE UMA PRÁTICA EXTRA-OFICIAL A UMA PRÁTICA OFICIALIZADA

Os registros das histórias de vida dos professores relativos aos antecedentes do oficio enfocam, como vimos a ocasionalidade e a vocação como traços que marcam a escolha da profissão por parte dos docentes.

As marcas relativas às primeiras experiências foram encontradas de diferentes formas: em substituição a outro professor: *"eu comecei a minha história profissional em sala de aula em substituição a um colega; de lá para cá eu dava muita aula particular"* (Prof., 22, militar).

Na forma de aulas particulares: *"então a quantidade de aulas particulares era bastante"* (Prof. 22, militar). E, ainda, como professor contratado em escolas públicas e particulares*: "aí eu comecei a dar aula, de plantão, de tira-dúvidas, em uma rede particular"* (Prof. 4, militar).

Essa prática inicial exercida pelo professor 22 (militar) possibilitou desenvolver conhecimentos sobre a dinâmica que envolve o ato de ensinar, elaborar conhecimentos específicos de sua área e habilidades para a sua ação educacional, além domais *"foi assim que eu aprendi a minha didática* **[lecionando aulas particulares]** *dentro da disciplina de exatas que era Física"* (Prof. 22, militar).

Essas primeiras experiências são consideradas por alguns professores como uma espécie de trampolim para conseguir um emprego mais atraente, tanto que um dos docentes militares argumenta que *"optava por ser professor sem muito mediar sobre o oficio em si, vislumbrava, em primeiro lugar, a possibilidade de me tornar oficial"* (Prof. 7, militar).

Percebemos, a partir da leitura dos registros dos professores militares, que os seus interesses profissionais estavam voltados para a busca da carreira militar. Pois, o professor 17 (militar) relata que, logo após a graduação, passou no concurso para a Escola de Sargentos do Exército (EsAEx) e desta maneira iniciou o magistério no Exército.

> Em seguida concluí o curso de licenciatura e passei 2 meses após para a EsAEx, pensando que eu seria professora do CMPA. Durante o curso casei e optei por Campo Grande, já que não havia vaga para PA e a cidade me pareceu boa para criar os meus, então planejados, filhos (Prof. 17, militar).

Encontramos no relato do professor 7 (militar) depoimentos que vão nessa mesma direção:

> Formei-me na EsAEx em novembro de 2004, na primeira colocação entre os físicos e nona geral. Entre as vagas oferecidas nos Colégios Militares de Brasília, Porto Alegre, Manaus e Campo Grande, optei por esta última. Em janeiro de 2005 apresentei-me no CMCG, sem nenhuma experiência docente (Prof. 7, militar).

A experiência inicial com a profissão vivida pelos professores participantes da pesquisa se constitui em uma prática que foi desenvolvida antes da conclusão da graduação e por isso a denominamos extra-oficial. O candidato a professor substituía um outro docente, ou então assumia plantão de dúvidas em escola particular, desta forma iniciaram a sua profissionalização, tendo garantido nesta etapa um contrato de trabalho, e também o convívio com as regras e rotinas que o exercício profissional determinava.

Sendo assim, as primeiras experiências como professores, para a maior parte dos sujeitos da pesquisa, não obedeceram à ordem cronológica e oficial: trajetória escolar inicial, formação inicial e experiência inicial. Na verdade, o primeiro e real contato com a sala de aula é revelado em alguns registros de forma recuada.

Analisando a experiência inicial dos professores Mores (2004), afirma que mesmo já tendo experimentado a profissão, muitos professores iniciantes chegam à prática

perdidos, sem noção de como trabalhar, como agir perante a turma. E desta forma, o processo didático vai se fazendo aleatoriamente, gerando conflitos que, por sua vez, levam o professor iniciante a ter sentimentos de frustração e de incompetência com o trabalho.

Percebe-se que essa experiência profissional por si só não garante ao aprendiz as discussões, análises e o embasamento dessa experiência de profissionalização com o aporte das pesquisas na área do ensino. Pré-requisitos para a sua profissionalização que são disponibilizados oficialmente na graduação. Além do mais a formação oferece ao futuro professor conhecimentos que são ancora para a sua reflexão sobre essa prática e que no futuro, cumprido o "ritual" da formação oferecerá condições para o professor iniciante conduzir uma reflexão durante a prática que ele está realizando e, ainda depois dessa prática, sobrepondo os achados dessa reflexão com as descobertas sobre a profissão, encontradas no exercício extra-oficial da docência que marca a sua profissionalização.

Sendo assim, a formação inicial é o período em que o futuro professor oficializará sua prática extra-oficial ampliando os saberes relativos a profissionalidade e o profissionalismo e ainda inicia seu entendimento e busca pela autonomia profissional. Para, além disso, a formação alimenta, faz pensar, atesta a própria vocação do candidato ao oficio. Esses processos uma vez desencadeados se farão permanentes na lida do professor, fomentando assim a sua identidade profissional.

Os registros das histórias de vida dos professores mencionam também aspectos positivos advindos de suas experiências iniciais com a profissão, destacando-se as boas condições de trabalho, as oportunidades profissionais, o sentimento de realização na profissão e a percepção acerca do dinamismo da docência (Tabela 6). Esses aspectos são mencionados muito mais pelos professores militares, do que pelos civis, o que leva à suposição de que iniciaram no magistério em condições muito mais favoráveis do que os

professores civis e, assim, desenvolveram uma visão mais otimista e mais positiva sobre a profissão docente.

Tabela 6 - Aspectos positivos ligados à experiência inicial, segundo os professores participantes da pesquisa (N=27)*.

Categoria de professores / Opção pela profissão	Civil (fr)	Militar (fr)	Total (fr)
1. Boas condições de trabalho	03	07	10
2. Oportunidades profissionais	-	04	04
3. Realização com a profissão	-	01	01
4. Docência como caminho dinâmico	03	02	05
Total	**06**	**14**	**20**

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos professores participantes.
Fonte: Registro sobre histórias de vida escolar e profissional dos professores participantes.

O professor 13 (civil) alega que o exercício inicial da profissão lhe possibilitou liberdade e independência para gerenciar, financeiramente, a própria vida e por isso considera ser um aspecto positivo desse momento da vida profissional:

> Eu comecei a trabalhar com quinze a dezesseis anos; eu trabalhei no prezinho, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série e eu gostava muito, tinha muita paciência com criança;... eu gostava daquela liberdade, aquela sensação assim, de ser independente, ter o meu dinheiro, coisa muito boa (Prof. 13, civil).

O professor argumenta também sobre características da docência relacionadas com a paciência, alguns cuidados com a idade das crianças como pré-requisito para se conduzir os conteúdos, lembrando que assumir a profissão representou para ele uma certa independência financeira, deixando transparecer ainda a sua realização com a profissão.

Um outro professor lembra que as boas condições do local de trabalho como a existência de laboratórios e a possibilidade de usá-lo, como meio de dinamizar a aula e obter maior retorno dos alunos: *"eu entrava em laboratório, os alunos gostavam, nossa é...*

um retorno muito bom sabe" (Prof. 4, militar). E, também, consideram que trabalhar com um número reduzido de alunos permite conduzir melhor o conteúdo.

Os professores sinalizam também que encontraram boas oportunidades de trabalho logo no início da profissão que serviram como experiências de sala de aula, pois lhes abriu caminho para um maior preparo para os desafios da profissão.

> Como profissional, uma semana após terminar a faculdade, já estava empregado em um curso pré-militar e pré-vestibular, onde trabalhei por dois anos, até fazer o concurso para o Exército. Concurso este, que durante a minha preparação, cresci muito profissionalmente, adquirindo e aprofundando meus conhecimentos (Prof. 17, civil).

O caráter dinâmico da profissão que não obedece a padrões de rotina e homogeneização, também foi mencionado, sugerindo que esses professores buscavam um caminho profissional que não os obrigasse a obedecer a uma rotina constante. Talvez por isso é que, ao se referirem às condições de trabalho atuais, expressem insatisfação com a rotina, com a atribuição de atividades que não dizem respeito à função docente e, sobretudo, com a inexistência de espaços e oportunidades para uma efetiva participação nas decisões sobre a organização e condução do ensino.

Diante dessas argumentações que encontramos nos registros dos professores, concluímos que a experiência inicial ocorre extra-oficialmente, tendo em vista que os docentes participantes da pesquisa exercem a profissão sem a formação necessária. Além disso muitos ainda nem haviam ingressado na academia e já lecionavam.

No que se refere aos aspectos negativos das primeiras experiências profissionais, os professores referem-se à frustração, à não valorização profissional, ao medo, à falta de paciência e à decepção, entre outros. Esses registros foram encontrados com maior freqüência nos relatos dos professores civis, como pode ser visto na Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 - Sentimentos negativos relatados pelos professores como ligados à experiência inicial (N=27)*.

Categoria de professores / Aspectos negativos	Civil (fr)	Militar (fr)	Total (fr)
1. Medo, insegurança.	03		03
2. Falta de paciência.	05	02	07
3. Decepção com alunos e a escola particular.	-	01	01
4. Decepção com processos seletivos.	-	01	01
5. A frustração com a prática pedagógica.	-	01	01
6. Não valorização profissional.	12	08	20
Total	**20**	**13**	**33**

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos professores participantes.
Fonte: Registro sobre histórias de vida escolar e profissional dos professores participantes.

Comparando as Tabelas 6 e 7 percebemos que, no conjunto, os professores referem-se mais aos aspectos negativos do que aos positivos na experiência inicial com a profissão. Mais uma vez, os professores militares parecem ter uma avaliação mais positiva desse período do que os seus colegas civis, no sentido de considerar as experiências iniciais no magistério, como importante para o desenvolvimento do exercício profissional.

É comum aos professores em início de carreira uma fase crítica, pois é a partir das convicções e das condições impostas a sua experiência com o oficio que ele julgará a sua formação anterior (TARDIF, 2000). Como vimos os professores participantes da pesquisa enfatizam que aprenderam muito sobre a profissão com a prática desenvolvida extra oficialmente e, a partir das reflexões sobre essa experiência, elaboram críticas, fazem reconhecimentos e comparações, tudo isso antes de concluir a graduação:

> Então [...] Foi uma experiência muito boa pra mim, na minha formação, [lembrando que durante a graduação ministrou suas primeiras aulas]. Essa época foi muito boa, fui pegando cada vez mais aulas, comecei a dar aulas em escolas particulares mesmo não sendo formado [...] (Prof. 4, militar).

O depoimento enfatiza que o professor foi tateando, experimentando e descobrindo o próprio trabalho com o inter-relacionamento da formação com a prática inicial.

Cabe ressaltar que a não-valorização profissional é o aspecto negativo mais destacado tanto pelos professores civis como pelos militares quando se referem às experiências do inicio da carreira.

Um professor realça ainda as boas condições físicas do ambiente de trabalho como elemento integrante da satisfação em relação à prática profissional oficial: *"as condições de trabalho eram muito melhores do que no início da carreira profissional"* (Prof. 3, militar). Por outro lado enfatiza que, no inicio de sua experiência profissional as condições não eram tão boas.

O aspecto negativo desse período da vida dos professores é mencionado com maior freqüência nos registros dos professores civis, destacando-se a insegurança, as dificuldades e os medos relativos à primeira experiência com a docência *"foi a coisa mais difícil que eu fiz na minha vida, dar as primeiras aulas [...]"* (Prof. 15, civil). Esse mesmo professor aponta também a vergonha de se colocar e se expressar diante dos alunos como uma das dificuldades das suas primeiras experiências no magistério: *"Suei muito, fiquei com muita vergonha, medo, errei muito no diário [...] foi muito difícil!"*.

Os registros também indicam que, rememorando hoje as primeiras experiências, os professores se dão conta de que não tinham paciência, flexibilidade e respeito pelo aluno, características importantes na prática educativa: *"não tinha muita paciência; aluno da 5ª série tratava como alunos do 1º ano, de 3º; pra mim era a mesma coisa"* (Prof. 13, civil).

O professor 7, militar, reflete sobre questões relacionadas à ação em sala de aula, sinalizando críticas a uma prática do tipo transmissão/repasse de conteúdos, onde o

professor se vê como dono do saber. Apontando para uma busca de mudança em relação a essa forma de conduzir os processos de trabalho e que as alternativas de transformação e superação desse modelo de ensino foi impulsionado pela sua formação:

> As idéias de mudança da prática educacional vêm da universidade, onde tomei contato com concepções pedagógicas que me fizeram enxergar o processo ensino-aprendizagem sob outro ponto de vista. Foram-me apresentadas muitas teorias que visam ao afastamento do chamado método tradicional de ensino, aquele descrito por Paulo Freire como educação bancária (Prof. 7, militar).

Percebe-se no conjunto dos registros das histórias de vida um certo tom de frustração, desencanto e decepção, com as experiências iniciais no magistério, seja pela falta de interesse e indisciplina dos alunos, ou pelo sentimento de desvalorização mais difuso que marca tanto as relações de trabalho com a escola particular, como com a sociedade em geral. São questões recorrentes no conjunto dos registros, embora compareçam de forma um pouco mais acentuada no caso dos professores civis.

> A única decepção que tenho, na profissão que escolhi, não é com a área do magistério em si, o dar aula, mas a falta de respeito com o professor, tanto por parte da direção das escolas (principalmente as particulares), como por parte da sociedade e dos alunos. [...] Tratam o profissional (professor), aquele que procura ajudar com um pouco de conhecimento, cultura e preparar os nossos jovens para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade, por meio de uma relação de clientelismo, como se nós fôssemos obrigados a nos submetermos a qualquer tipo de obrigação (Prof. 23, civil).

Mas também os professores militares expressam sentimentos dessa mesma ordem: "*em vista disso eu comecei a me decepcionar um pouco com a vida de professor*" (Prof. 4, militar). E a questão da baixa remuneração, incompatível com as exigências da função, também é mencionada:

> O desgaste dessa profissão é grande pela remuneração paga; a remuneração do professor não paga o seu desgaste. A valorização do profissional começa com a qualidade de vida que o profissional tem. Com os valores pagos. Como professor é difícil ter qualidade de vida (Prof. 23, civil).

Hubermam (1992) identifica etapas na carreira, ao longo da vida dos professores, caracterizando “inicio da carreira” como o período que corresponde às experiências nos três primeiros anos de exercício formal do oficio. No caso dos professores participantes desta pesquisa, constatamos que em parte muito deles viveram esse “início de carreira” antes mesmo de terem concluído a formação inicial e, portanto, trouxeram consigo para a graduação as marcas desta primeira experiência. Sendo assim, os professores participantes da pesquisa, em início de carreira, já terão passado por experiências profissionais fecundas em relação ao ensino. Já tiveram contato com a sala de aula, lidaram com os futuros colegas de profissão, conviveram com a administração escolar e, portanto, já vivenciaram muito dos prazeres e desprazeres da profissão.

Como assinala Pimenta (1997), trata-se de uma situação potencializadora, a ser explorada na formação dos futuros professores, como elemento de reflexão no processo de construção de sua identidade.

Novamente, nos vem a preocupação em relação aos aspectos reflexivos da formação inicial discutidos anteriormente e nos questionamos: se os professores já vivenciaram muitas das questões relativas à prática da docência, por que ainda demonstram dificuldade de se identificar com a profissão, de reivindicar um status próprio, de chamar para o coletivo de profissionais o controle sobre a deliberação da profissão? Seria porque, como afirma Pimenta (1997), a formação não tem buscado com freqüência formar professores partindo da prática vivida pelos aprendizes, tanto a “prática” decorrente das experiências escolares ao longo da própria formação, como a prática docente propriamente dita, muitas vezes iniciada antes mesmo da graduação?

Fica também a impressão, a partir dos registros dos professores que, para eles, o ofício docente se realiza integralmente no ato de ministrar aulas, mediante apresentação

dos conteúdos e assuntos que lhes são designados. Essa tarefa é realizada em tempo e períodos específicos, sendo esse o maior compromisso do professor. Pensar sobre políticas educacionais, buscar pelo controle da profissão, gerir o currículo, convocar a coletividade e, nesse âmbito, discutir a profissionalização, são elementos bem pouco mencionados pelos professores em seus registros de histórias de vida. São condições que dificultam o surgimento de uma cultura institucional que se oponha à já estabelecida, promovendo e incentivando os meios para que o conjunto dos professores possa desenvolver-se no sentido da autonomia para deliberar sobre as decisões relacionadas à profissão.

CAPÍTULO IV

DIALÉTICA: IDENTIDADE, AUTONOMIA, CONTROLE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

> Continuo, assim, praticando, observando, analisando: ganhando experiência. Após alguns anos, se voltar a escrever um texto como esse, é provável que altere algumas concepções e sugestões ora apresentadas, pois o homem sensato é aquele que não mantém posições irredutíveis. É provável também que teça críticas sobre atos e omissões praticadas e acrescente novas experiências. Tudo fruto da vivência (Prof. 7, militar).

Neste capítulo, focalizaremos as referências feitas pelos professores nos registros das histórias de vida escolar e profissional sobre os processos vivenciados na busca pela autonomia e de uma identidade profissional. Para tanto, partimos do pressuposto de que na educação cabe ao professor na, e a partir da prática realizar análises dos eventos que vivência e vivenciou almejando evoluir na profissão.

Esse processo de diálogo entre posicionamentos conflitantes oferece oportunidade para que o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa aprofundem seus conhecimentos construídos a partir da vivencia individual e os situe de forma reflexiva dentro da realidade que cada um vive (FRANCO, 2000).

Para atender ao propósito de dialogar com a identidade, autonomia, controle e o desenvolvimento profissional organizamos o capítulo em duas partes. Na primeira discutimos os processos de construção da identidade pelos professores confrontando os processos reflexivos aos vividos e nesse embate encontrar elementos que levem ao desenvolvimento de uma atitude critica e autônoma pelo professor.

Na segunda parte tomando como subsidio as experiências que os professores relatam terem construído ao longo da sua trajetória no espaço de uma escola militar buscamos apontar quais os limites e as possibilidades de se (re) construir uma identidade profissional com vista a autonomia e ainda conjugada aos processos de desenvolvimento profissional.

4.1 CONSTRUINDO NO TEMPO A IDENTIDADE AUTÔNOMA DE HOJE

Ao solicitar aos professores que escrevessem seus relatos proporcionamo-lhes que, num exercício introspectivo, trouxessem à consciência os registros da memória, marcas significativas da sua própria constituição e seus próprios aprendizados.

Gomes (1998 *apud* Franco 2000), considera que a "reflexão é a imersão consciente do homem no mundo de suas experiências". Sendo assim, quando os professores concordaram em participar da pesquisa, expressaram disposição para olhar para os seus valores e significados, refletindo, inclusive, sobre os processos históricos em que se construíram. Por enfatizar a subjetividade esse procedimento carrega-se da emoção e nesse sentido contribui para que o sujeito enquanto indivíduo singular se situe em seus processos sócio-históricos.

Franco (2000) lembra que o estudo da identidade proporciona entendimentos sobre as diferentes ações mantidas entre os membros de um grupo social, entre si e, ao mesmo tempo, entre os indivíduos e o mundo, e entre o mundo e os grupos sociais. Nesse sentido, o procedimento adotado possibilitou aos professores participantes da pesquisa situarem-se perante si mesmos e perceberem-se em suas relações com o coletivo do CMCG. Ao mesmo tempo, possibilitou ao pesquisador apreender a trama que caracteriza o contexto no qual se constrói a identidade docente.

Carrolo (1997) enfatiza que o processo da construção da identidade tem caráter reflexivo e, nesse sentido, proporciona aos docentes um novo olhar sobre si e sobre o outro. Desta forma, ele (o professor) encontrará meios para entender a sua identidade como sujeita às interferências que os processos sociais lhes impõem.

Nóvoa (1992) afirma que o pensamento atual cultivado nos cursos de formação aponta para uma maior preocupação em formar professores reflexivos, que (re)pensem e (re)signifiquem a sua própria formação em três diferentes níveis: pessoal, profissional e organizacional. Apesar de discutirmos os três aspectos apontados pelo o autor chamou-nos a atenção o caráter pessoal desse processo, pois, segundo Nóvoa (1992), ele será estimulador de uma postura mais critica e autônoma por parte do professor. Tal atitude enfatiza Nóvoa (1992), será incentivadora de novas reflexões que conduzirão os sujeitos a uma (re)construção da sua identidade.

Além disso, Brzezinski (2002) aponta que na dialética estabelecida entre o (eu) existente nas diferentes situações que vivenciamos, elaboramos a distinção entre a nossa identidade e a do outro.

Enfatizamos, dessa forma, o caráter relacional característico, segundo Borba (2001), da construção da identidade profissional.

Sendo a construção da identidade permeada pelas relações que são mantidas pelos indivíduos - o eu comigo e o eu com o outro - em diferentes instancias, essa elaboração oferece ambigüidades ao sujeito que sofrerá o peso das contradições, tendo em vista que cada sujeito tem sua história construída em seu meio social e permeada por diferentes processos culturais e políticos com os quais se relacionou.

Nessa direção, os relatos dos professores participantes da pesquisa indicam que no CMCG há oportunidades para o docente refletir sobre sua atuação profissional nesse contexto de antagonismos e, mesmo não existindo ações deliberadas nessa direção, há espaços e práticas que favorecem a construção da identidade profissional dos professores dessa instituição.

> Acredito que o colégio consegue equilibrar muito bem quantitativo e o qualitativo de forma a favorecer o processo ensino aprendizagem. O

> conteúdo é amplamente discutido em sala e o aluno que não conseguiu acompanhar os colegas possui a sua disposição durante as tardes o professor para um plantão de dúvidas. O quantitativo fica explicito nas muitas formas de recuperação de notas que o colégio oferece e na tal PPRP que é uma pesquisa pedagógica desenvolvida sempre que o resultado de uma turma for negativo (40% de notas abaixo de 5,0). (Prof. 3, militar)

Os registros sobre as histórias de formação e de desenvolvimento profissional feitos pelos professores que participaram da pesquisa trazem informações sobre a questão da identidade profissional, e estão sistematizados na Tabela 8, abaixo.

Tabela 8 - Fatores que, segundo os professores participantes da pesquisa, concorrem para a construção da identidade profissional (N=27)*.

Categorias de professores / Categorias da Identidade	Civil (f)	Militar (f)	Total* (f)
1. Valorização do CM pela comunidade	04	01	05
2. Diretrizes que fazem o ensino diferenciado	06	01	07
3. Relacionamentos: pessoal/ profissional mais cultivado	02	05	07
4. Possibilidade de novas aprendizagens	03	08	11
5. Imposição de responsabilidade	03	01	04
6. Trabalho com áreas específicas	01	-	01
7. Gostar e sentir-se bem no CMCG	05	06	11
8. CMCG valoriza o professor	-	01	01
Total	**24**	**23**	**47**

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos professores participantes.
Fonte: Registro sobre histórias de vida escolar e profissional dos professores participantes.

Os professores destacam elementos de identificação com o CMCG, suas diretrizes e regulamentos, quando argumentam que o colégio *"em uma forma diferenciada, uma forma peculiar, digamos assim, de conduzir a educação, propostas muito boas, que eu me adaptei. Sem dificuldades"* (Prof. 24, civil). Depoimentos como esses sugerem que os professores entendem que o ensino requer normas, regras muito bem estabelecidas e que

devem ser mantidas, uma vez que contribuem para um “ensino diferenciado” e para o bom conceito do colégio junto à comunidade. Assim, o contexto do CMCG, com suas diretrizes, as regras e as mediações reguladoras concorre para a definição e estabelecimento de uma identidade profissional definidora da prática docente. E o professor civil valida esse caráter normalizador e disciplinador da escola que é apontado por Enguita (1989) como uma das características da profissão docente.

Os professores enfatizam ainda que, ao longo do exercício da docência, encontraram possibilidades de dar continuidade à aquisição dos saberes sobre a profissão e, com isso, superar suas dificuldades em relação aos conteúdos disciplinares ministrados, bem como em relação à boa convivência entre o professor e os alunos:

> [...] ainda não estou satisfeita com o que sou; acredito que muito ainda falta, mais conteúdo, mais interesse e aproximação com os alunos, entre outras necessidades. Tento mais é difícil (Prof. 17, militar).

O depoimento acima salienta também o aspecto evolutivo da profissão quando a descreve como processual e permeada por contradições e anseios que o levam a refletir e a buscar repostas as suas carências profissionais.

Na verdade, o depoimento do professor enaltece um contraponto da formação que é a necessidade de se desenvolver a reflexão critica sobre como relacionar as capacidades adquiridas pelos docentes com a construção de uma identidade pessoal.

Nessa direção Nóvoa (1995), argumenta ser importante investir no professor enquanto pessoa e nesse sentido dar mais crédito aos conhecimentos produzidos ao longo da sua experiência. Nesse sentido é necessário inter-relacionar a sua experiência pessoal com o conhecimento sobre a profissão, pois é no confronto entre essa experiência que será possível encontrar espaços para se entender e construir a identidade profissional.

Ao mesmo tempo, os professores participantes da pesquisa lembram que a qualificação profissional é um processo continuo que tem segundo Oliveira e Gomes (2004), vinculação direta com a instituição com a qual o professor trabalha. Fato que vincula a identidade do professor com a escola *"minha prática de ensino foi toda desenvolvida no CMCG"*. Ao mesmo tempo, ele revela o caráter continuado de sua formação quando diz que: "*a cada ano* [a prática] *é modificada de acordo com o interesse dos alunos e o meu*" (Prof 17, militar).

A formação deve, segundo Nóvoa (1995), combinar à reflexão, o espírito do professor protagonista do seu desenvolvimento profissional, pois ele tem saberes que precisam ser trabalhados teoricamente, principalmente considerando-se a sua prática ser repleta de situações problemas. Essas ocasiões convidam-nos a tomarem decisões. E muitas vezes suas determinações são invadidas, em função da complexidade da sua prática, das incertezas, singularidades, conflitos e valores.

Um dos professores participantes afirma categoricamente que no espaço da instituição sente-se incentivado a investir na profissão: *"posso afirmar com toda a certeza que este colégio foi e continua sendo muito importante e um grande incentivador para o meu progresso profissional"* (Prof. 3, militar). E, ao mesmo tempo ele diz gostar e sentir-se bem em fazer parte da instituição: *"Eu adoro trabalhar no colégio militar, trabalho no colégio militar sem problemas",* enfatiza. Nessa mesma direção um outro professor declara que o colégio *"é pra mim um ambiente agradável"* (Prof. 5, militar). Importante salientar que o "gostar e sentir-se bem" no CMCG é expresso em proporções iguais por professores militares e civis:

> [...] Durante todos esses anos tive muito prazer em trabalhar aqui, tenho essa escola como minha casa, conheço cada canto, cada problemas que aqui houve, e muitos acontecimentos, como mãe esposa de militar e professora. Posso lhe dizer que aqui passei bons momentos e momentos estressantes [Prof. 15, civil].

Em relação aos demais fatores mencionados pelos professores como facilitadores da construção da identidade docente, não se percebe essa mesma unanimidade entre docentes civis e militares. As características garimpadas na Tabela 10 colocam em evidência aspectos que são valorizados pelos professores civis como, por exemplo, a valorização de características da escola que se relacionam com o fato de a instituição expor com clareza e cobrar com competência o respeito as suas diretrizes, pois são elas, segundo esses professores, que fazem o ensino na instituição ser positivamente diferenciado.

Percebemos assim nas reflexões evidências que sugerem uma identidade profissional entendida por Carrolo (1997) como dirigida para o outro. São fatores externos, relacionados à impressão que o CMCG passa à comunidade, que se constituíram em elementos de maior reflexão por parte dos professores civis. Sendo assim, a identificação com a escola e com a profissão é estabelecida mais pela forma como o CMCG parece ser percebido pela população. Sendo desta forma, a identidade profissional desses professores é referenciada pela imagem que o outro constrói a respeito da instituição, é valorizado desta forma o inter-relacionamento da identidade profissional com a identidade da própria escola.

Já no caso dos professores militares os relatos enfatizam fatores que estão ligados a aspectos relacionados ao ambiente escolar, à dinâmica de trabalho, à relação de ensino e aprendizagem, portanto a aspectos mais internos.

São principalmente os relacionamentos pessoais e profissionais e as possibilidades de aprendizagem favorecidas pelo CMCG que “pesam” na construção da identidade profissional desses professores. Somamos a esses itens a importância que é para o professor ser reconhecido pela instituição a qual estão vinculados.

Identificamos, assim, um processo identitário sendo construído na relação que o professor estabelece entre os princípios, valores, atitudes, crenças e ações que estão relacionadas à prática que executam. Confirmamos assim a valorização dos aspectos mais internos da profissão.

Explorando esses aspectos relacionados à construção da identidade profissional dos docentes, verifica-se que essas diferenças entre os aspectos de identificação encontrados nos depoimentos dos professores civis e militares participantes da pesquisa repousam nas experiências vividas por cada um. São as vivências particulares, influenciadas pela convivência com os pares, que os levaram a apontar diferentes aspectos de identificação com a profissão.

Segundo Pimenta (2002, p. 19) a identidade profissional é construída "a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições".

Aproximamos a essa argumentação da autora o sentido explícito nos relatos dos professores militares que enfatizam os aspectos relacionados à prática social que desempenham. São, como dissemos, suas motivações, interesses, expectativas e atitudes que são realçadas e que foram construídos ao longo da história de vida desses professores, respondendo a necessidades postas pela sociedade. Desta forma fica implícito nesse entendimento o reconhecimento social da profissão anseio que foi realçado pelos docentes civis como o principal fator de influência nessa construção.

Segundo Gatti (1996), a identidade profissional é fruto das relações sociais e expressão de valores relativos a prática que se realiza. Esses elementos devem impulsionar a reflexão pelos professores em relação à construção de sua identidade profissional. São essas considerações que os professores militares descrevem como elementos de maior

influência na construção de suas identidade. Quanto aos civis não houve menções diretas sobre esses elementos, pois suas reflexões põem em evidencia outros fatores que também pesam nesse processo. Esses diferentes pontos reflexivos sobre a mesma questão denotam abertura para que seja explorada uma relação de congruência entre esses diferentes itens influenciadores de uma identidade com a docência.

Pimenta (1999) lembra também que a identidade profissional da educação é algo dinâmico, sujeito a inúmeras interferências. Ela emerge, segundo a autora, em meio aos contextos históricos vividos pelo homem em sociedade. Portanto, atende às necessidades impostas pela sociedade.

Nessa direção, argumentamos que ela (a identidade profissional) carece que essa sociedade, como enfatizam os professores civis os reconheça, pois sua profissão é forjada socialmente argumenta Pimenta (1999), recebendo influências políticas e culturais. Essa é a reivindicação de maior valor presente nos depoimentos dos professores civis.

Heller (1975 *apud* Gatti, 1996), afirma que mergulhados na rotina diária os indivíduos expressam-se como seres particulares e, ao mesmo tempo, como sujeitos genéricos. Têm sentimentos, desejos, valores que se manifestam singularmente. Como somos sujeitos sociais, somos ao mesmo tempo singular (eu) e plural (os outros). Assim, muitas vezes, cristalizamos nossas experiências na individualidade e perdemos de vista a totalidade, generalidade da qual fazemos parte.

Além disso, os professores civis e militares, na sua maioria, tiveram contato com outras escolas, principalmente às públicas e viveram de forma diferente as frustrações relativas à ausência de boas condições de trabalho, à exaustão pela demanda continuada das crianças e à indisciplina. São alguns fatores que as pesquisas em educação têm equacionado.

Concluindo, mesmo que preliminarmente, a discussão sobre o aspecto ligado à identidade profissional do docente percebemos que no âmbito da instituição investigada, segundo os professores, ocorrem diferentes espaços de reflexões que possibilitam entendimentos e construção da identidade profissional.

Os professores participantes da pesquisa, ao refletirem sobre os aspectos relacionados com a construção da identidade profissional expressam também um entendimento e uma busca de autonomia no espaço escolar.

O professor 5 (militar) relata que constrói sua rotina de trabalho e reflete sobre essa construção tendo a preocupação em conciliar suas concepções com as determinações da escola: *"na realidade cada um* [referindo-se aos professores em geral] *tem sua linha de trabalho e cada um tem seu objetivo; existe um programa a ser cumprido e ele será cumprido com o tempo de cada profissional*".

Além disso esse mesmo professor lembra que o profissional autônomo *"tem uma questão moral pelo seu próprio trabalho",* e ao refletir sobre a construção da autonomia aponta que *"dentro do colégio militar, eu acho que se tivesse um pouco mais de liberdade para o professor, ele com certeza ia se sentir mais satisfeito"*.

Somamos a essa argumentação do professor a pesquisa de Brezezinski (2002), sobre a identidade do professor e o seu desenvolvimento profissional, que lembra que a autonomia profissional deve se desenvolver em consonância com as reflexões que o indivíduo elabora sobre suas obrigações, conhecimentos, sua capacidade de decisão e ação. Nesse sentido ao docente deve ser disponibilizados tempo, crédito e liberdade para elaborar alternativas de trabalho.

Quando essas condições não são privilegiadas, o processo de desenvolvimento da autonomia pode levar os professores a assumirem uma dupla posição profissional:

cumprir tarefas no espaço escolar e por outro lado, quando refletem analiticamente sobre a construção de sua identidade profissional, buscam um processo profissional emancipatório. (TARDIF, 2005).

Percebemos com a pesquisa que, na instituição investigada, aparecem com freqüência os dilemas e conflitos relativos às funções (papéis) que os professores desempenham fato que os obriga a investir em uma ou outra posição: executar, mesmo com críticas, o que lhe é determinado:

> [...] O processo avaliativo utilizado no colégio pode ser considerado como um parto. A prova é elaborada pelo professor da disciplina verificada pelo chefe de subsecção, pelo chefe da seção, pelo chefe da seção de planejamento, pelo chefe da seção técnica de ensino e o diretor de ensino. Das seis pessoas que participam deste processo somente duas, o professor e o chefe de subseção, são conhecedores da mesma área de ensino. **O restante olha a prova para dar palpite sobre o que ele pensa que aprendeu há uns quinze ou vinte anos atrás no seu ensino médio ou simplesmente procurar uma melhor concordância entre as palavras do texto apresentado**. Tanta burocracia para chegar ao mesmo processo tradicional de avaliação que tanto tem sido criticado pelos estudiosos de educação de nossa época (Prof. 3, militar) (grifo nosso).

Ou então, tomando por base suas experiências, expectativas e concepções, buscar autodirigir-se:

> [...] Jamais cometeria a ignomínia de chegar completamente incipiente e propor a um professor experiente uma concepção de ensino diferente da sua. Prefiro tentar fazê-lo, quando surgir oportunidade, aos poucos, à medida que for amadurecendo profissionalmente, mesmo sabendo que corro o risco de acabar por ser moldado pelo sistema (coisa que, aliás, ocorre com muitos professores após saírem das universidades, cheios de sonhos e ideais) (Prof. 7, militar).

Sendo assim, ocorrem diferentes formas de construir e viver a identidade profissional, conforme optam por uma (reflexiva) ou outra (vivida) direção.

Em resumo, percebemos que os professores contrapõem períodos em que a construção da identidade profissional é movida pelas suas reflexões sobre a sua vida, o seu trabalho como professor e a escola, e nesse sentindo reivindicam uma identidade própria,

relacionada à realização das funções especificas da profissão, portanto uma identidade autônoma com a profissão, com períodos em que percebem a identidade vivida no espaço da escola investigada, onde com freqüência executam papeis, seguem scripts, executando o oficio com a eficiência, competência e vigilância que a hierarquia e a disciplina determinam.

> [...] eu estranhei muito todo esse processo burocrático [...] "tô" num lugar onde eu não consigo me adaptar diante de tanta burocracia. Isso eu ainda me sinto frustrada embora eu já tenha me adaptado, lógico, que estou aqui há oito anos, "ta" indo pra nove (Prof. 6, civil).

O relato acima evidencia discussões interessantes sobre a identidade profissional vivida pelos professores que diz a respeito ao parcelamento do trabalho docente na instituição, demonstrando que a intensa burocratização de suas atividades leva o professor a se constituir em uma espécie de executor de tarefas, o que acaba por ocupar cada vez mais tempo, gerando segundo o Professor 6 (civil), frustrações, descontentamentos e dificuldades de adaptação.

Por outro lado, os depoimentos também deixam claro que os professores "reagem", buscam na reflexão, saídas às constantes intromissões e introduzem discussões que somam elementos novos ao que aparentemente está programado:

> Numa escola a prioridade, para mim, deveria ser o ensino, mesmo que ela seja também um quartel... Apesar das dificuldades ainda me sinto motivada a estar em sala de aula, a ensinar aos alunos, a proporcionar-lhes oportunidades que eu não tive (Prof. 12, militar).

Depoimentos como esse nos faz pensar em uma identidade profissional ligada aos processos de ensinar, favorecendo a aprendizagem, buscando assim fixar claramente os propósitos da ação do professor. Ao se identificarem com os aspectos singulares da profissão docente, os professores sinalizam no espaço institucional o anseio por desenvolver a sua autonomia profissional.

Além do mais, Pimenta (2002, p. 19) lembra que uma identidade profissional se constrói "pelo significado que cada professor, enquanto ator autor, confere à atividade" que realiza no seu dia-a-dia. Além disso, a autora enfatiza que essa identidade do professor se forma também a partir "de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor".

Não podemos esquecer que as transformações ocorridas nas ultimas décadas no mundo do trabalho, sob a égide da globalização impõem o medo do não emprego como um elemento que pesa negativamente nas tentativas dos professores estabelecerem um diálogo com a gestão escolar, confrontando esses dois aspectos (reflexivos e vividos) que evidenciamos.

Essa situação é agravada, dado o desprestígio social do oficio docente diante das novas exigências da sociedade em relação à escola e as novas funções -como discutimos no capítulo I- ao ensino que o professor é chamado a desempenhar e para as quais não recebeu a necessária formação. Tentando responder a todas elas os professores buscam maior qualificação para o seu trabalho e vislumbram a formação continuada, a custo de seu próprio investimento, como um meio de manter o emprego (CONTRERAS, 2002).

Essa questão se intensifica ao constatarmos que nas escolas de uma maneira geral exigir a autonomia profissional significa, como explica Contreras (2002), exclusão, destoamento no espaço institucional e do próprio coletivo; é isolar-se das decisões educativas, que os afeta. Isso se manifesta no controle do sistema sobre o processo de ensino que vai pulverizando, contaminado o coletivo o que torna a reivindicação como uma legitimação da perda de autonomia.

A saída para o impasse criado entre essas disposições reside em parte no entendimento de que as ações e qualidades deliberativas da educação são construídas, lembra Contreras (2002) na dialética entre os saberes docentes (sua identidade profissional) e as possibilidades de se colocá-los em prática (sua autonomia). Entre a identidade vivida e a identidade refletida.

No centro dessa discussão devem estar os professores principalmente por que eles destacam-se no universo escolar dos demais grupos de agentes escolares. Tardif (2005) considera os docentes como o referencial em relação ao qual os demais profissionais da escola definem-se. É nas, e a partir das reflexões elaboradas pelos professores em coletividade que serão encontradas as soluções para se resolver a participação dos docentes na concepção do seu próprio trabalho.

As análises precedentes e os relatos acima demonstram que, para os professores participantes da pesquisa, a estrutura organizacional do CMCG não se constitui em ambiente objetivo e neutro dentro do qual eles realizam o trabalho. Na verdade, ele se constitui em fonte de tensões sobre os dilemas próprios da profissão, da escola e dos processos de ensino. No espaço do CMCG a centralidade da profissão não reside nas necessidades expressas pelo corpo docente, como reivindicam Tardif (2005); Contreras (2002); Enguita (1989); Nóvoa (1988; 1995; 1992), entre outros. Ao contrário, pareceu-nos que os professores ocupam uma posição deslocada na hierarquia organizacional.

É em razão disso que pensamos que a identidade vivida pelos professores na escola de uma maneira geral aproxima-se mais com a de um grupo de operários do que verdadeiramente de professores, profissionais autônomos, ficando no terreno das reflexões sobre essas disposições o anseio por uma identidade docente e por uma autonomia de trabalho. Segundo Carrolo (1997), essa é uma situação histórica, influenciada pelo

movimento tecnicista, iniciado na década de sessenta e que se expressa no entendimento de que cabe ao professor realizar tarefas e executar atividades de ensino decididas em instâncias superiores, muitas vezes externas à escola, reduzindo a docência ao exercício de papéis. Em função disso, os professores passaram a ser concebidos como técnicos, participando pouco da gestão e do controle do próprio trabalho (GRÍGOLI; LIMA; TEIXEIRA, 2004).

Na tentativa de entender essas disposições e avançar além delas Tardif (2005), estabelece um co-relacionamento entre a profissão docente e a organização dos médicos em um hospital. Na organização hospitalar, argumenta Foucault (2003), o corpo médico constitui-se em um grupo de profissionais que controla seu ambiente de trabalho. São os médicos na coletividade que, em conjunto, determinam normas de trabalho para o grupo de profissionais. Situação que deveria ocorrer com o grupo de professores (TARDIF, 2005).

A Tabela 9, a seguir aponta fatores lembrados pelos professores como existentes na organização do CMCG e que entendemos irem numa direção contrária a essa reivindicação pelo professor do controle sobre a sua atividade. São elementos que os professores confrontam, precisando considerá-los em seu trabalho cotidiano, e desta forma alcançar um trabalho autônomo.

Organizamos esses fatores em duas categorias: os fatores que dificultam a autonomia e os fatores que concorrem para a sua conquista, como pode ser visto na Tabela 9, a seguir:

Tabela 9 - Fatores que concorrem e que dificultam a construção da autonomia, segundo os professores participantes da pesquisa (N= 27)*.

Condições que favorecem/dificultam a Autonomia \ Categorias de professores		Civil (fr)	Militar (fr)	Total (fr)
1. fatores que dificultam a autonomia	1.1 Resistência ao entrosamento	03	01	04
	1.2 Falta de reconhecimento	-	02	02
	1.3 Insatisfação com a dinâmica do trabalho	03	03	06
	1.4 Invasões e funções diversas	-	06	06
	1.5 Obrigação de ensinar	01	02	03
	1.6 Burocracia	03	03	06
	1.7 Fuga em empreendimentos pessoais	-	03	03
	1.8 Distribuição dos professores	03	-	03
Subtotal		13	20	33
2. fatores que concorrem para a autonomia	2.1 Possibilidade de entrosamento	02	-	02
	2.2 Sentem-se reconhecidos	02	-	02
	2.3.Satisfação profissional	03	03	06
	2.4 Costumes do colégio	02	01	03
	2.5 Cobrança como ponto favorável	04	01	05
Subtotal		13	05	18
Total geral		**26**	**25**	**41**

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos professores participantes.
Fonte: Registro sobre histórias de vida escolar e profissional dos professores participantes.

Um primeiro dado que chama a atenção é o fato de que professores civis e militares fizeram números aproximadamente iguais de referências em relação à questão das condições existentes no CMCG e que podem concorrer ou dificultar a construção da autonomia profissional docente. Percebe-se com isso que a questão da autonomia constitui-se numa preocupação para os docentes, independentemente da condição "civil" ou "militar". Todavia, os registros indicam que os professores civis percebem um equilíbrio entre as condições que concorrem e as que dificultam um processo autônomo de trabalho, ao passo que nos registros feitos pelos professores militares sobressaem às referências as condições que dificultam o desenvolvimento da autonomia dos docentes.

Os professores civis, muito mais que os militares, valorizam o fato do CMCG ter normas e regulamentações claras, além de cobranças que balizam a atuação de professores e alunos, contribuindo para o bom desempenho da função docente. Embora possa parecer contraditório, os dados sugerem que os professores civis percebem as normas e regulamentos como meios de efetivar o exercício da docência num nível mais elevado de profissionalidade. Isso, aliado ao "saber-se reconhecido" e à "satisfação pessoal" contribui para que os professores civis tenham uma visão positiva do CMCG no tocante à possibilidade de desenvolvimento da autonomia.

Mesmo tendo uma visão mais positiva no que diz respeito às condições para o desenvolvimento da autonomia, os professores civis não deixaram de mencionar os fatores que consideram dificultadores, dentre os quais se destaca a dificuldade para o entrosamento, a insatisfação relacionada com a atribuição de atividades administrativas e a pouca democracia presente nas ações que cumprem e a burocracia que dificulta a elaboração e o planejamento das aulas e das atividades de cunho pedagógico.

Os registros dos professores militares, por sua vez, apontam fortemente para a questão das atribuições de funções que se constituem em "invasões" nas rotinas de trabalho dos professores e acabam por dificultar a ação pedagógica:

Por outro lado, os depoimentos de caráter negativo destacam as atribuições de funções, as invasões nas rotinas de trabalho dos professores como elementos que limitam e dificultam a ação pedagógica:

> [...] Como essas coisas burocráticas que eles [referindo-se a divisão de ensino] pedem pra gente fazer, que eles mesmos poderiam fazer e não fazem por que, eu nem vou falar [...] (Prof. 4, militar).

Relatos nessa direção foram encontrados apenas nos depoimentos dos professores militares. Provavelmente isso se deva ao posto de oficial do exército atribuído

aos professores militares. Sendo assim, eles recebem maior número de tarefas, tendo que acatá-las e executá-las, pois fazem parte de suas atribuições. Muitas dessas obrigações relacionam-se a aspectos administrativos, ligados ao levantamento de sindicâncias, “tirar serviço”, programas de excelência gerencial entre outros.

Em relação aos professores civis, as atribuições são mais flexíveis e ocorrem quando um professor militar não está disponível, para execução do trabalho.

São constatações que julgamos suficientes para estabelecer um dialogo convergente entre a identidade profissional vivida pelos professores enquanto um conjunto de dificuldades, imposições, fragmentações do pessoal falta de reconhecimento, burocracia; com a identidade refletida que nos relatos biográficos assumem caráter critico reacionário. Nesse sentido os professores reivindicam em suas reflexões menos determinações, menos atribuições e mais participação.

Até mesmo porque as constantes atribuições funcionais geram desconforto entre os profissionais civis e militares, sobrecarregam os docentes, principalmente os militares, gerando tensões, conflitos, dificultando a ação pedagógica, acirrando, as contradições entre a função docente e a função militar abrindo espaço para que o controle da profissão seja exercido por pessoas sem a formação necessária.

Situações como essa depõe contra o julgamento profissional, pois nessa perspectiva ele nasce e é determinado, segundo Contreras (2002), nos limites das pessoas não ligadas diretamente ao ensino. São esses indivíduos que decidem. Percebemos assim a dicotomia imposta pela hierarquia e seu mecanismo de imposição, a disciplina, como um instrumento que fortalece os conflitos e dificulta ações comuns entre o coletivo de profissionais.

Os dados da Tabela 9 revelam também que os professores tentam conciliar os fatores que contribuem positivamente com o desenvolvimento da sua autonomia com os que são apontados como dimensões negativas em relação a essa construção, na medida em que argumentam para a existência de possibilidades de se adequar aos "costumes" do colégio, quando percebem o seu reconhecimento profissional e também quando vislumbram possibilidades de se entrosarem no cotidiano da escola e ainda por perceberem nas diretrizes elementos favoráveis ao desempenho de sua atividade.

Além do mais a satisfação profissional é lembrada em equivalência pelos professores militares e civis como fator que pesa positivamente no desenvolvimento da autonomia.

Nessa direção buscamos na argumentação de Brzezinski (2002) uma convergência entre os processos de construção da identidade profissional e os da autonomia, pois a autora destaca que a identidade docente é construída a partir dos relacionamentos dos professores com seus colegas de trabalho, na escola e com a rotina escolar. E, para, além disso, afirma a autora, ela também será construída nas convivências estabelecidas nos sindicatos, nas associações e agrupamentos, aos quais os professores estão vinculados. O que supõe autonomia do docente para participar, vincular-se e dividir com o grupo de profissionais as decisões sobre a profissão. Evidenciamos ainda que embrionariamente nas reflexões dos professores uma aproximação com esses processos.

Porém, esse processo se torna difícil, pois no espaço onde essas relações são estabelecidas ainda não se tem claro que os docentes no coletivo deliberam e concebem sobre as conveniências para o seu trabalho e depois de discussões coletivas chegam as suas próprias conclusões sobre o que se deve fazer e uma vez decidido a executam. (CONTRERAS, 2002).

Criar e manter o caráter contraditório: identidade versus autonomia, é uma forma de estabelecer a ordem, de expressar o controle, pois no espaço de socialização oportunizado na escola, a distribuição de muitas tarefas, os diferentes cargos de chefia acabam por estabelecer diferenças funcionais entre os profissionais e enaltecer as diferenças individuais entre os professores, gerando o conflito identitário, facilitando a efetivação do controle, portanto a perda da autonomia.

Desta forma, no CMCG a hierarquia determina a posição de cada professor na escola e nas seções de ensino. Isso favorece segundo Foucault (2005), a elaboração e manutenção das diretrizes de trabalho e dificulta o diálogo entre o coletivo.

Nessa perspectiva constatamos um distanciamento entre a organização do espaço escolar e os processos de autonomia. A autonomia não se relaciona com o distanciamento e isolamento entre os profissionais e nem tampouco se opõe à interferência social. Ao contrario disso, a autonomia discutida por Contreras (2002) é processual se desenvolve nas obrigações e compromissos morais dos professores tendo a participação social. O exercício profissional da docência é publico e não ficará a margem da sociedade e de suas pretensões, se fará imbricado com e nelas.

Sendo assim, apesar de haver espaços que impulsionam o entendimento entre os professores, esse processo torna-se difícil e tenso. Foucault (2005) ao discutir a microfísica do poder alerta que situações como essas favorecem a observância sobre o que as pessoas fazem e dizem.

Nessa direção, a burocracia se configura como questão prejudicial ao processo de autonomia dos docentes, pois *"é muito difícil fazer as coisas, por que são muitas coisinhas pequenas que desgastam a profissão pessoas que não entendem do oficio se metendo no oficio de professor [...]"* (Prof. 22, militar).

Essas questões relacionadas a uma rotina de trabalho complicada e lenta, é motivo de critica, pois *"o professor é professor, ele não é um burocrático"* argumenta o Professor 6 civil. Além do mais esse mesmo professor percebe que na escola *"há outras pessoas pra fazer esse processo burocrático"*, e continuando suas percepções sobre o tema ele sugere que *"deveria haver um sargento para cada seção"* e este deveria *"digitar as provas"* e talvez elaborar documentos e agilizar os processos que envolvem o encaminhamento das atividades de cada seção de ensino.

Questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem são bastante freqüentes nos registros dos professores, bem como as que se referem ao inicio da carreira ou ao ingresso na instituição:

> No início me achava totalmente despreparada para lecionar em um colégio do porte do Colégio Militar, e mais ainda, nesta época, o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) trabalhava com turmas homogêneas [...] (Prof. 26, civil).

Relatos como esse dão conta do apreço social conquistado pelo CMCG, o que de certa forma cobra, dos seus professores, maior responsabilidade face ao peso da instituição junto à comunidade por ele atendida. Desta forma a escola oferece elementos que enaltecem o papel social do professor que segundo Contreras (2002) é o de conectar-se com a sua comunidade, entendendo suas necessidades, percebendo seus anseios.

O professor situa-se nos limites dessas questões sociais relacionadas com as dimensões administrativas do complexo escolar. Nesse limiar ele fomentará no seu publico, no seu colega de trabalho e no espaço escolar a leitura critica necessária para reavaliar seus reais interesses, e necessidades e desta forma poderá fazer a contraposição com os dos outros (instituição, colega e aluno) com os quais se conflita, buscando amenizar as tensões.

Esse processo de negociação convida o professor a uma reflexão sobre sua desenvoltura e capacidade para se encaixar no quadro profissional da escola como podemos perceber na continuação do relato:

> [...] Então imagine como foi para mim, uma professora que se achava aquém, se deparar com uma sala inteira de aluninhos ávidos pelo saber!! Curiosos, interessados, inteligentes e com milhares de perguntas para fazer para a professora (Prof. 26, civil).

Na seqüência, aparece o reconhecimento do colégio como indutor da realização profissional: *"em novembro [...] Voltei para Campo Grande e comecei novamente a dar aula em julho de 2002. Foi aí que realmente eu me realizei profissionalmente como professor"* (Prof. 21, militar).

A conquista da autonomia requer do professor uma análise da prática que se realiza, dos sentidos e contextos que norteiam e limitam a sua execução. É preciso ir além dos limites condicionantes, pois assim o espaço de discussão e de tomada de decisão e de concretização dos interesses não será limitado pela experiência construída no hoje, mas pela ampliação das reflexões em relação ao que deveria ser e ainda não é. (CONTRERAS 2002).

O espaço da instituição é visto pelo professor como fomentador de diálogos, trocas e discussões a respeito das relações sociais estabelecidas na escola e sobre a prática profissional que desempenham, criando assim diferentes *lócus* de reflexão sobre a profissão, que sinaliza para uma busca de autonomia no espaço em que exercem a profissão:

> Fiz vários amigos na Escola. Vi que a camaradagem é realmente cultivada dentro do exército e que, com as qualidades que tenho não teria nenhum problema em adaptar-me à nova vida. Conheci pessoas de vários lugares e aprendi a conviver com seus defeitos e qualidades também... (Prof. 2, militar).

A autonomia profissional relaciona-se a maneira como construímos nossas relações profissionais em toda a sua extensão. Além disso, ela relaciona-se ao modo como se toma parte nessas relações. Supõe assim aprender a resolver, em cada contexto, o próprio papel profissional. A escola investigada encontra-se no limite entre favorecer esse processo e criar obstáculos para a sua concretização. Nessa direção o CMCG cria espaços ambíguos que refletem como os professores vivem a identidade como profissional.

Lembramos que essas reflexões situam-se no espaço delimitado pela profissionalidade, pois se relacionam a diferentes saberes: da experiência, do conhecimento e pedagógico, realçados por Pimenta (2000) como elementos inerentes à identidade da profissão docente. São elementos dessa natureza que impulsionam a mobilização das formas, das maneiras e das destrezas ligadas à prática do professor, constituindo-se em elementos de desenvolvimento profissional. São valores e atitudes que os professores demonstram ter encontrado e ampliado ao longo de suas histórias de vida, porém falta-lhes, para a busca de uma autonomia, conjugar elementos de profissionalismo ao longo de sua construção.

4.2 EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NO HOJE, SE NÃO CERTEZAS... POSSIBILIDADES REAIS

Os professores revelam reflexões onde situam diferentes aspectos que lhes favoreceram e ofereceu condições para ampliar o seu processo de crescimento e desenvolvimento profissional.

Fazem isso apontando elementos de natureza pessoal, ligados as suas necessidades e, ao mesmo tempo, apontam o ambiente de trabalho, os colegas de profissão e a própria instituição como influenciadora desse processo. A Tabela 10, a seguir apresenta

uma visão geral sobre o conteúdo dos registros elaborados pelos professores sobre essa questão.

Tabela 10 - Reflexões relacionadas com as experiências vividas pelos docentes no CMCG e suas relações com o desenvolvimento e qualificação profissional (N=27)*.

Desenvolvimento e qualificação profissional \ Categoria de professores		Civi1	Militar	Total*
1. Relações pessoais	1.1 Ambiente de amizade, camaradagem, convivência, adaptação	-	02	02
	1.2 Sentir-se bem, realizado bem sucedido		03	03
	1.3 Dificuldades, decepções resistências, incompreensão, contratempos, falta de apoio	-	04	04
	1.4 Saldo positivo, saudades, gratidão reconhecimento, superação das dificuldades	02	02	04
2. Definição e desenvolvimento profissional (carreira)	2.1 Crescimento, sucesso, desenvolvimento como professor	05		05
	2.2 Busca de aperfeiçoamento (preocupação com a carreira)	03		03
3. Aperfeiçoamento didático pedagógico	3.1 Buscar aprofundamento teórico-conceitual	04		04
	3.2 Programa de capacitação do CM pouco eficaz	-	01	01
4. Obstáculos à realização das metas como educador e professor	4.1 Atribuição de serviços alheios à área da educação		01	01
	4.2 Insatisfação, decepção, desgaste, disposição para abandonar o magistério	01	01	02
	4.3 Pouca abertura/disposição dos oficiais para conhecer os problemas dos professores do CM	-	01	01
5. Características, atribuições, papéis assumidos pelos professores (indicadores de identificação com a profissão)	5.1 Mediador, dinâmico, motivado, facilitador, educador, transmissor de informações e inovador	04	19	23
	5.2 Professor reflete sobre a sala de aula tomando a si como referência	-	12	12
	5.3 Perfil profissional (competente, coerente, cauteloso, observador, prático analista, flexível).	-	15	15
Total		**19**	**61**	**80**

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos professores participantes.
Fonte: Registro sobre histórias de vida escolar e profissional dos professores participantes.

A análise dos textos escritos pelos professores sobre a trajetória de vida escolar e profissional permite identificar vários aspectos relacionados com o desenvolvimento profissional, muitas vezes expressando as dificuldades e as contradições dessa trajetória:

> Apesar dos contratempos vividos aqui, tem sido uma experiência riquíssima e importante para o meu futuro profissional (Prof. 17, militar).

Mas, também, ressaltando as conquistas e a busca por aperfeiçoamento:

> [...] Continuando esta trama sem fim.. Hoje estou desfrutando do meu doutorado mais amadurecido e com bagagem conteudista e sem dúvida rica de experiências de vida (Prof. 19, civil).

Nesse sentido, os professores enfatizam o aperfeiçoamento didático-pedagógico como parte do aprofundamento teórico-conceitual e condição para o desenvolvimento profissional:

> Nos últimos anos tenho tido a oportunidade de buscar aperfeiçoamento profissional e amadurecer meus conceitos sobre a educação e a educação física; meus horizontes têm se expandido no sentido de unir a técnica e a professora que existem em mim, na busca de um caminho para o desenvolvimento de minhas alunas e atletas (Prof. 26, civil).

E referem-se à capacitação como busca pessoal e por meio de seus próprios recursos, ressaltando, porém, o papel das experiências e das reflexões sobre o vivido, como fontes de revisões e de mudanças:

> Continuo, assim, praticando, observando, analisando: ganhando experiência. Após alguns anos, se voltar a escrever um texto como esse, é provável que altere algumas concepções e sugestões ora apresentadas, pois o homem sensato é aquele que não mantém posições irredutíveis. É provável também que teça críticas sobre atos e omissões praticadas e acrescente novas experiências. Tudo fruto da vivência (Prof. 7, militar).

O depoimento revela ainda que os professores buscam na reflexão sobre a prática passada entendimentos para construir e repensar a prática atual, desta forma colocam a práxis como local de elaboração de saberes. E para, além disso, elaboram saberes sobre a própria vida que lhes possibilitam maiores habilidades e competências para desenvolver as práticas futuras. O desenvolvimento profissional tem foco na pessoa-professor, a interação entre essas duas dimensões permite ao professor assumir e dar sentido a sua formação.

Encontramos em muitos registros referências a fases de maior amadurecimento pessoal e profissional, que é entendido pelos professores como estudo e aprendizado constante.

Os docentes consideram que aprimoram a prática nas idas e vindas da sala de aula e que é o contínuo embate com a rotina escolar, que os leva a progredir e superar as dificuldades.

> [...] o que eu aprendi [...], eu consegui em sala de aula, por mais que eu achasse ruim no comecinho, o que as experiências ruins trouxeram no meu momento atual, foi a sala de aula (Prof. 13, civil).

O aprendizado contínuo que se desenvolve ao longo das experiências leva o professor a reivindicar para si um equilíbrio tanto como pessoa (amadurecimento cognitivo e espiritual) como profissional (busca por mais qualificação).

> A minha busca ainda continua... eu busco o equilíbrio, busco cada vez mais aprender e ensinar. Quero poder passar um bom legado e deixar marcas por onde passar [...] (Prof 19, civil).

Os professores participantes da pesquisa apontam o desenvolvimento profissional como resultado da própria experiência vivenciada, na rotina diária, na sua convivência com os alunos e colegas de trabalho.

Na verdade, os docentes participantes da pesquisa entendem a profissionalidade enquanto uma construção individual e solitária. Nessa direção o entendimento do desenvolvimento profissional se faz limitado, uma vez que se está reduzido ao aprender com a prática. Não se pode esquecer que essa prática deveria ser avaliada tendo no exercício reflexivo e constante sobre a profissão, meios para (re)significar a sua ação. As pesquisas de Nóvoa (1995) têm evidenciado que o dialogo e a possibilidade de compartilhar conhecimentos e experiências é fundamental para criar e consolidar as práticas e saberes que emergem ao longo do exercício profissional. Esse

aspecto solitário da capacitação profissional é respaldado pelos docentes que lembram que os programas de capacitação do qual participaram pouco contribuíram para a sua prática profissional:

> Participei de programas de capacitação de professores oferecidos pelas próprias escolas. Esses programas contribuíam muito pouco ou quase nada para o enriquecimento da minha atividade como educadora (Prof. 3, militar).

Interpretamos isso, no espaço na instituição investigada, como reflexo de uma gestão escolar pouco afeita a práticas coletivas, que não busca no diálogo com os profissionais entendimentos sobre como tornar mais efetiva as iniciativas de capacitação dos docentes.

A organização escolar ao mesmo tempo em que incentiva e cria as condições e financia a capacitação dos professores, parece desencorajar as modalidades que estimulem a troca de experiências, a socialização dos saberes dos docentes e construção coletiva do conhecimento mediante atividades criativas e significativas para o desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional do professor se fará, lembra Nóvoa (1995), num contexto de autonomia onde será valorizada uma formação reflexiva dos professores que chamam para si a responsabilidade pela sua evolução profissional e que sejam os atores da elaboração e implementação das dinâmicas educativas. Dessa forma, a consulta aos professores, acerca das suas reais necessidades, consideradas as condições e o contexto da escola, são aspectos a serem contemplados no aperfeiçoamento dos programas de formação contínua promovidos pela instituição.

Ao mesmo tempo, essa abertura se constituirá em um convite às reflexões por parte dos docentes acerca do seu papel na profissão, da importância de tomarem nas mãos

a direção da própria formação e desenvolvimento profissional e, assim, constituírem sua identidade profissional.

A formação requer "a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno" (NÓVOA, 1995, p. 30-31).

Se não for assim como diz o autor desenvolver-se-á um entendimento da autonomia como um chamado a complacência: *"Então a gente também acaba nem dando nossa opinião aqui, até porque eles não dão nem bola para isso"* (Prof. 5, militar) (grifo nosso), pois muitos professores entendem que é difícil de conduzir um trabalho coletivo, e ao vivenciarem essa situação buscaram, em empreendimentos pessoais novas perspectivas para poder colocar em prática os conhecimentos que acumularam ao longo de sua trajetória de vida:

> Tenho um curso particular. Na realidade, nesse curso tenho uma liberdade maior de trabalhar. Tento fazer aquilo que considero legal para um concurso. Também tenho falhas e vejo o quanto é difícil administrar um sistema mesmo que pequeno como o meu (Prof. 5, militar).

Essa fuga expressa no depoimento do professor revela que as dificuldades encontradas na instituição são amenizadas na medida em que o docente assume seu papel profissional sem o peso das determinações, cobranças e diretrizes presentes na escola. Por outro lado sua reflexão evidencia que administrar a escola é uma tarefa difícil que requer conhecimentos que podem estar situados recuadamente, na formação e vivencia escolar, são períodos que oferecem respostas a suas dificuldades.

Rezende (1995) afirma que quando os professores refletem sobre a sua prática atual, buscando na experiência vivida ao longo de sua trajetória escolar e profissional elemento de desenvolvimento profissional, elaboram conhecimentos embasados no senso comum, portanto, sobre o mesmo paradigma pedagógico que, na sua origem, contêm os

pressupostos aprendidos pela trajetória escolar e desta forma não conseguem inter-relacionar essa reflexão com a realidade vivida hoje.

A mudança desse paradigma implica uma formação em que o aluno (candidato a professor) seja o sujeito partícipe da produção do conhecimento, almejando assim que o futuro professor se reconheça como indivíduo ativo das decisões sobre o ensino. Nesse sentido os cursos de formação continuada têm se preocupado em privilegiar as memórias dos docentes sobre a própria formação com ponte para (re)construir a práticas. Busca-se com isso uma análise e crítica da trajetória de formação à luz de novas concepções de ensino e aprendizagem, com bases sócio-construtivistas**,** para "(dês) construir" a "pedagogia implícita" de que os professores e futuros docentes são portadores e que muitas vezes se constituem obstáculos na sua qualificação.

Segundo Rezende (1995, p. 143-162) "é nesta esfera que se dão os verdadeiros confrontos do conhecimento". Acreditamos que um dos espaços para isso reside na formação inicial de professores se estendo na formação continuada.

Assim, a transformação deve ocorrer recuadamente. Desta forma, a profissão de professor poderá começar a ser (re)pensada de forma mais autônoma, à medida que o aluno (em idade escolar e na graduação) for aprendendo a pensar o seu aprendizado de forma mais emancipatória e sendo assim assuma com autonomia o seu desenvolvimento profissional.

Na realidade estudada, constatamos haver obstáculos na forma de um conjunto de atribuições que dificultam ao professor realizar suas metas e esses percalços, decepções insatisfações e perturbações (Tabela 10) leva os professores a sentirem-se insatisfeitos com a instituição e, ao mesmo tempo, alertam para o desgaste profissional latente no espaço da escola:

> Dentro do colégio militar assumi inúmeros serviços que não representavam parte educacional e isso ajudou a desgastar a profissão (Prof. 22, militar).

Nessa perspectiva podemos perceber o CMCG como uma escola que ao atribuir tarefas alheias ao aspecto pedagógico do professor acaba por separas os professores em categorias e postos funcionais. Uma diretriz que pretende tornar o trabalho mais eficiente e regular.

São atitudes e regulamentações que na instituição escondem um controle habilmente arquitetado, agindo sobre as pessoas, seu comportamento e suas decisões. Um procedimento como este contribui segundo Foucault (2005), com a fragmentação entre os docentes objetivando a competência e realização do trabalho. Que nessa perspectiva, afirma o autor, acontecerá da maneira como se é determinado e com o peso da vigilância constante.

Os professores não participam das etapas que envolvem a elaboração de programas e deliberações sobre a formação de turmas de alunos, os programas de qualificação, pautas de reuniões sobre temas que emergem na sala de aula, não tem liberdade para organizar e priorizar suas atividades. Essas questões vêm preestabelecidas pela gestão escolar. Desta forma, focaliza-se o resultado pensado por um grupo restrito de pessoas não se compreendendo que o diálogo com o coletivo é uma maneira de se encontrar os caminhos onde todos possam trilhar assumindo e executando as decisões elaboras pelo grupo com compromisso e dedicação. Talvez por não conseguir colocar em prática esses anseios o professor 12 (militar) relata que: "*ainda não me identifiquei como professor, e talvez isso já mais aconteça*".

O docente reflete sobre o seu desenvolvimento profissional enfatizando as características, atribuições e papeis que deveriam executar por se tratarem de funções que segundo o Professor 7 (militar) são especificas da docência:

> Convenci-me, entre outras coisas, de que a aprendizagem se processa mais efetivamente quando há interação do indivíduo com o meio. No caso da escola, o meio em questão é o meio educacional. O papel do professor deve ser, nesse sentido, o de gerente de processo, aquele que prepara e/ou disponibiliza o meio e intermedeia a interação (Prof. 7, militar).

Nesse sentido o relato ressalta o caráter dinâmico da profissão que requer do professor habilidades para mudar os processos que envolvem a discussão e apresentação dos conteúdos de ensino. Além do mais a aprendizagem do aluno é vista como algo móvel, influenciada socialmente, na medida em que as interações sociais entre os indivíduos vão contribuindo com o seu próprio desenvolvimento.

Ao refletir sua evolução profissional o docente toma a si e as suas convicções como referência afirmando que quando "*me proponho a fazer algo exijo sempre o máximo de mim mesma. Assim também foi na sala de aula. Nunca aceitei transformar meus alunos em aprendizes medíocres para conseguir bons resultados quantitativos"*. Lembra que no seu dia-a-dia e na sala de aula "*a qualidade sempre foi* **[seu]** *meu maior objetivo e problema"*. Demonstra o seu compromisso com a profissão quando aponta que "*não são poucas as vezes que me proponho as aulas extras, sem remuneração, para auxiliar o desenvolvimento dos meus alunos"*. Professor 3 (militar). Com isso o professor acrescenta ao seu desenvolvimento profissional, mesmo sem ter consciência, elementos que contribuem para a sua autonomia profissional.

É interessante ressaltar que o CMCG, enquanto instituição mantém uma estrutura organizacional e postula princípios que enaltecem e valorizam a capacitação e o desenvolvimento profissional. Todavia, esses fatores que poderiam assegurar um clima de trabalho favorável ao desenvolvimento proclamado são como que esvaziados do seu potencial mobilizador e transformador, devido à centralização das decisões que determina e controla quem faz e a que momento faz o quê.

Desta forma, o planejado, o controlado e o avaliado são referenciados pela posição de onde os professores deveriam estar de atores no planejamento e gestão, e não de onde estão de fato - na condição de executores de tarefas.

No entanto, pode-se perceber nos registros feitos por boa parte dos professores a insatisfação latente por ficarem à margem das decisões, além de se posicionarem criticamente em relação aos serviços de apoio:

> Eu vejo que a maioria **[referindo-se à Divisão de Ensino (gestão escolar)]** que em vez de ajudar acaba atravancando a coisa, a coisa não sai legal, aí a criatividade acaba desaparecendo (Prof. 4, militar).

Segundo Rezende (1995), essas características demonstram que a gestão escolar não possui respaldo teórico de peso para validar, convocar e liderar, convidando o coletivo a atender as suas determinações.

Nessa perspectiva, a administração escolar é criticada pelos professores que sabem que a justificativa da presença dos gestores educacionais na escola é a melhoria qualitativa do ensino. Desta forma dificulta o diálogo entre a identidade, autonomia, controle e desenvolvimento profissional.

Em resumo, percebemos que o Colégio Militar de Campo Grande está imerso em um quadro de fragmentação, perceptível, na maioria das vezes, enquanto uma convencionalidade, tendo seus fios metodologicamente ligados e interligados, porém divorciados da realidade. São atitudes que revelam a ação administrativa como desconectada da realidade dos profissionais. Enfatizando a pouca criatividade e ineficiência da gestão escolar. São estratégia**s** de ação que viabilizam, segundo Foucault (2005), a resistência às normas.

A Escola, segundo Nóvoa (1995), é um espaço de contradições. Nela diversos poderes se chocam e nesse sentido apresentam um movimento político e cultural flexível,

móvel que não se adequa à dinâmica da burocracia administrativa. O poder de decisão deve se destacar dos centros educativos, portanto dos professores.

A forma de administrar o corpo docente na instituição investigada se contrapõe à afirmação do autor e revela procedimentos pulverizados, tirando da ação conjunta a força, que se descaracteriza na fragmentação. Não se discutem democraticamente idéias, contradições. Ao invés de haver um diálogo o que realmente ocorre é uma fuga dos debates em vista da preocupação em se manter a ordem, a disciplina e a obediência. Perde-se de vista que tal ação acaba, fortalecendo ou a hostilidade ou a indiferença, que passam a se constituir em instrumento de poder nas mãos dos professores. Quando os professores abrem mão dessa atitude, contribuem para a sua profissionalização. Pois demonstram reação a essa falta de compreensão da própria profissão pela administração escolar que acaba por fortalecer as contradições da escola ao invés de contribuir para amenizá-las. A atitude hostil e por vezes indiferente deixa claro o posicionamento contrario dos professores, às determinações, com isso os docentes avisam que discordam delas, pois o coletivo reflete sobre outras possibilidades de gerenciamento.

Essas reflexões dos docentes merecem ser consideradas, pois aponta compromisso dos profissionais com a escola. Com a profissão. Revelam a sua preocupação com a elevação do ensino. Para além disso deixam expresso que o coletivo é comprometido com a melhoria do ensino. É exatamente por acreditarem na escola, na sua causa - nesse caso o ensino, a escola - que demonstram suas insatisfações.

Em termos gerais pensamos a educação como um processo formativo que objetiva, despertar nos sujeitos um compromisso social capaz de envolver e motivar o coletivo do corpo docente.

Foi possível esboçar essas contradições ao ler as histórias de vida de cada um dos professores que participaram da pesquisa. Cada historia contribuiu com elementos constituintes das relações cotidianas dos docentes, por isso pensamos justificar a necessidade de conhecer a realidade a ser investigada partindo-se de seus próprios membros. A partir de então buscar um dialogo entre cada membro da organização escolar bem como sobre o papel que cada um desempenha.

São atitudes que devem ser buscadas, reivindicadas pelo grupo de professores, afirmamos que os professores refletem sobre essas questões e, portanto as almejam. Tal processo reflexivo se faz importante, principalmente por percebemos que as novas demandas impostas aos professores têm sido elementos decisivos na desagregação do coletivo de profissionais, enaltecendo o individualismo e o crescente desprestígio em relação à "ser professor".

Uma identidade profissional é (re)construída a partir do momento em que o sujeito sente-se pertencente a uma comunidade singular, forjada no trabalho social que o indivíduo desempenha e pela articulação dialógica entre as diversas esferas do conhecimento, das normas (autonomia), dos valores, dos saberes pedagógicos (identidade) almejando assim o desenvolvimento profissional.

É um processo que requer acima de tudo autonomia. Liberdade alcançada por meio de lutas, da construção de relações dialógicas entre professores, gestão escolar e o aluno. Assim, o profissional não pode permitir que a sua autonomia seja cedida, permitida, nas palavras de Imbernón (2005), autorizada por outrem e nem tampouco compactuar com uma emancipação. Ao voltarmos o olhar para os relatos dos professores pensamos que é nesse processo que a real identidade profissional do professor se encontra.

Por isso na realidade que investigamos, urge a presença de lideranças capazes de não compactuar com o coletivo um ceticismo que dificulta as discussões e os avanços. É necessário alguém que, em comunhão no e com o coletivo de profissionais, abra caminho em direção às reais necessidades da comunidade escolar.

Segundo Rezende (1995), a escola não carece de estratégias externas, alheias ao trabalho, mas de sujeitos que estão envolvidos na lida. Eles devem estabelecer os planos, compromissos e as ações, tendo em vista estarem imbricados com os processos que desencadearão.

A gestão escolar na escola investigada é movida pelas boas intenções. O espaço físico da escola privilegia o coletivo, e favorece a disseminação das boas ações mesmo sem ter isso muito claro. Os professores percebem as interações e incentivos promovidos pela administração escolar. Para além disso valorizam a organização da instituição em todas as suas dimensões situadas por Nóvoa (1995) como sendo relacionadas a estrutura físicas, administrativa e social.

O que falta, a nosso ver, para promover o real fim educacional é que a gestão escolar não tema a democratização de seu espaço administrativo e que tenha no seu grupo de profissionais a parceria para criar, gerenciar, mover a escola em direção ao seu fim: a educação integral do aluno. Para isso os professores precisam transformar suas reflexões em ações e este movimento deve ter o mesmo caráter que eles demonstraram ao rememorarem suas vivências: transparência, autenticidade, compromisso com a educação. Assumindo e direcionando o espaço da instituição ao serviço da promoção/valorização do seu aperfeiçoamento enquanto um profissional.

Parece algo fácil e que está ao alcance das mãos, porém há séculos as instituições escolares vêm tentando por isso em prática, sinalizando assim que o movimento existe e que a escola tem se movido e é a isso que o professor deve valoriza e buscar.

Esse quadro de contradições, ora evidenciado na instituição como influenciador/indutor dos processos de entendimento e construção da identidade profissional dos professores, ainda necessita de maiores investigações.

Na verdade esse panorama anunciado reflete a própria diversidade e complexidade da educação, do ensino e das escolas. Acreditamos que os processos contraditório-ambíguos anunciam, abrem espaço para que novas construções/formulações sejam reivindicadas e (talvez) inseridas num terreno ainda árduo, complicado e improvável.

Os professores de uma maneira geral se envolvem com a escola investigada e com os processos de ensino, construindo espaço de identificação com a profissão. Afirmamos também que, por meio disso, conseguem produzir conhecimentos e saberes úteis, apesar dos limites (olhares) externos impostos ao seu trabalho (sua autonomia).

CONCLUSÕES

1 TECENDO ANÁLISES, DISCUTINDO ALTERNATIVAS

A partir desse momento vamos tecer algumas considerações que julgamos relevantes como conclusões desse estudo. Trata-se de análises que intencionam indicar caminhos de superação em relação a muitos dos problemas, dificuldades e desafios que foram identificados ao longo da investigação.

Tendo como foco de análise a questão da construção da identidade e do desenvolvimento profissional dos docentes, o estudo privilegiou os relatos dos professores participantes, destacando suas experiências de vida escolar e profissional, os sucessos e insucessos, os embates, as rotinas, as relações estabelecidas, as descobertas, os saberes construídos, todos esses elementos vivenciados sob a tutela da "Instituição Militar de Ensino".

A utilização desse procedimento como instrumento de coleta de dados, aliado à predisposição dos professores para colaborar no desenvolvimento do estudo, rememorando e registrando as respectivas trajetórias colocou em evidencia vários fenômenos importantes.

Percebemos que os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer singular; baseiam-se em saberes escolares e subsidiam esses saberes a partir das suas próprias experiências, retendo elementos de sua formação profissional. Além disso, registram a natureza social que envolve a construção dos saberes profissionais, da sua identidade com a profissão.

Estamos cientes da complexidade que envolve essa temática e objetivamos com o presente trabalho trazer uma contribuição ao esforço de compreender como se dá no contexto militar, essa construção, bem como ao de fomentar novas relações e práticas mais

democráticas, cooperativas e solidárias, e que, a nosso ver, constituem o terreno onde os fenômenos investigados se desenvolvem e se expressam em sua plenitude.

Nesse sentido, o maior desafio do trabalho foi obter dos docentes uma adesão à pesquisa que tivesse caráter de cumplicidade/parceria e também de colaboradores com os nossos objetivos.

Ao mesmo tempo estávamos preocupados em fazer um trabalho no contexto escolar e também que seus resultados pudessem, ainda que de forma incipiente, contribuir com os professores participantes da pesquisa na compreensão, na elaboração e encaminhamento de respostas as dificuldades inerentes ao espaço profissional onde são construídos os conhecimentos sobre a profissão.

As considerações que ora traçamos só foram possíveis a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa por meio do esforço de trazer para o trabalho os posicionamentos, as reflexões, criticas e os entendimentos que os professores elaboram sobre a escola e o exercício da sua profissão.

Para isso analisamos as contribuições teóricas dos estudiosos dessa temática, buscando a mediação entre essas descobertas e o contexto do CMCG na sua organização e dinâmica de trabalho. Para alcançar esse grau de interação, utilizamos as histórias de vida que possibilitaram a emergência dos elementos que no contexto focalizado favorecem e os que dificultam a construção de uma identidade profissional autônoma por parte dos professores participantes da pesquisa.

O caminho percorrido evidenciou um contexto escolar que se baseia nos princípios da disciplina e da hierarquia militar, se constituindo como uma maneira de sistematizar, organizar e gerir o corpo docente da instituição. Para se fazer eficiente na observação e atendimento desses princípios, a escola organiza o quadro de profissionais

em seções e subseções de ensino; estabelece nesse espaço chefias e subchefias, delega atribuições segundo seus próprios critérios.

Alem disso, disponibiliza o espaço físico e o instrumental necessário à boa execução do ofício do professor. Nesse sentido potencializa a discussão e o contato entre os docentes. Promove eventos de natureza acadêmica entre o CMCG e a comunidade e ainda oferece um quadro de apoio ao trabalho docente representado por profissionais de diversas áreas entre elas, direito, psicologia e serviço social.

São aspectos contemplados nas diretrizes institucionais que norteiam todo o "Sistema Colégio Militar do Brasil" e que no CMCG despontam, segundo os professores participantes da pesquisa, como provedores de condições, estimuladores de situações, facilitam, dinamizam, contribuem com a eficiência da pratica que executam. Realidade pouco peculiar hoje nos estabelecimentos de ensino.

Ao vivenciarem essa realidade os docentes que participaram desse trabalho consideram que são fatores que contribuem para conferir um sentido maior à escola e ao exercício da profissão, pois esses dispositivos são entendidos como meio de tornar a rotina profissional mais competente. Permitem aos professores mobilizar seus conhecimentos e habilidade no que se refere ao ensino e a aprendizagem. Oferecem condições para desenvolverem a sua profissionalidade.

Nessa direção afirmamos que os professores identificam a escola como um estabelecimento que impõe regras, normaliza o dia-a-dia do aluno, disciplina sua conduta, orienta seu estudo, estabelece o conteúdo e como esse conteúdo deve ser administrado pelo aluno e pelo professor. Todavia, percebem e criticam – ora explicitamente e ora implicitamente - alguns aspectos que "engessam" o trabalho do professor, a organização, sistematização e diretrizes que orienta e comanda a vida na escola e com as quais muitas

vezes se identificam, pois consideram que esse “cenário” esconde uma maneira às vezes sutil e muito hábil de se exercer o controle sobre o exercício da profissão pelo professor.

A organização operacional das atividades favorece, segundo os professores, a disseminação do olhar constante sobre o que cada profissional faz no espaço da escola; permite isolar num espaço coletivo - por isso é sutil e hábil - o quadro de professores que foi referenciado como altamente heterogêneo, em relação à formação, ao gênero, ao tempo de magistério e à categoria de agrupamento que recebem na escola.

Dessa forma, é estabelecido o controle sobre as rotinas de trabalho dos docentes. É o mundo real limitando a autonomia do professor, o que coloca em crise seu status profissional e induz aos conflitos e tensões. São práticas que facilitam ainda mais o controle sobre a profissão e dificultam o exercício real da profissionalidade e a elaboração de uma identidade profissional.

Buscamos compreender os significados e os sentidos que aqueles que vivenciam a realidade de um Colégio Militar conferem a sua prática profissional. Além disso, procuramos imprimir um movimento ao texto, mediante o confronto constante dos achados em muitas pesquisas sobre o tema com as vozes dos professores que voluntariamente participaram da investigação.

A força motriz desse processo de investigação foi buscar examinar nas diretrizes e normas que organizam o espaço escolar e as atividades docentes no CMCG o potencial que apresentam no sentido de promover a capacitação dos professores e favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes.

Esses foram os objetivos que balizaram nosso trabalho de pesquisa, porém percebemos a necessidade de ampliar nossas análises quando o exame dos relatos dos professores participantes da pesquisa nos convidou a discutir, também como elementos

integrantes da construção da identidade profissional e de desenvolvimento profissional do professor, a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização docente.

Nesse movimento discutimos a organização escolar no seu aspecto físico e administrativo e encontramos um espaço que é entendido pelos professores como potencializador da pratica docente. No entanto, nesse espaço algumas inquietações se fazem presentes:

a) Qual o real lugar do professor na escola?
b) Qual a função que os professores desempenham na instituição e qual deveriam desempenhar?
c) Como explorar o potencial físico, operacional e administrativo da escola em prol da sua função fim: a educação integral do aluno?
d) Como, a partir do refletido sobre o vivido, mover a escola em torno de objetivos comuns, forjados no chão da sala de aula e a partir de saberes que ultrapassam o limite do tempo e continuam ansiando por resoluções.
e) Como sensibilizar a escola em todos os seus níveis no sentido de criar espaços coletivos de análise e discussão sobre a necessidade de se democratizar as decisões do ensino.

Buscamos as respostas a essas questões nos relatos escritos e falados pelos professores que nos convidaram ainda a considerar nessa construção de soluções suas vivências e experiências fomentadas na sua história de vida escolar.

Assim, desenvolvemos o trabalho buscando um caminho para a construção do ser professor e profissional que fosse evolutivo, tendo como ponto de partida segundo os professores investigados às experiências familiares dos professores como influenciadoras da entrada e da sua permanência na escola.

Os conceitos e análises desenvolvidas nessa direção foram amarrados às opções que fizemos; portanto, produzem sentidos em confluência com os ideais do trabalho.

Constatamos haver, nos relatos biográficos dos professores, reflexões de diferentes naturezas em relação à influência familiar na sua entrada na escola, à trajetória escolar, graduação e a experiência inicial com a profissão.

Percebemos que o início das concepções dos professores sobre o oficio são construídas em consonância com os anseios familiares, nas relações sociais mantidas entre os diferentes membros e agregados familiares. Nesse espaço social os alunos futuros professores constroem suas convicções e crenças em relação à sociedade e, principalmente, sobre diversos aspectos ligados à docência.

A maior parte das reflexões que se refere às experiências que o aluno, futuro professor, teve com a escola enaltece o caráter normativo da escola, que de certa forma impõe aprendizados, cerceia a liberdade do aluno, determina regras para organizar e se comportar em sala de aula.

Percebemos que os docentes do CMCG experimentaram, naquele período, sentimentos de natureza contraditória (encantamento e frustração), que serão influenciadores da sua prática atual. São elementos rivais que os influenciam de forma dual, e se projetam no processo de construção da identidade com a escola por parte dos professores.

Nesse sentido, os professores participantes lembram que a escola resiste aos esforços do formador que argumenta, critica, analisa e constrói concepções ativas sobre o conhecimento trabalhado. Repete com essa atitude o modo de produção capitalista.

Nas referências à formação inicial são feitas severas críticas à dicotomia prática/teoria que marca a dinâmica dos cursos de formação, além da ausência de compromisso por parte do curso e dos próprios professores da universidade, para com esta questão.

Foram mencionados também aspectos relacionados à pouca influência e ao caráter contraditório dos cursos, à falta de visão mais ampla da docência nos cursos de formação e às deficiências didáticas dos próprios professores da graduação.

Percebemos assim, em relação à formação inicial que os fatores mais lembrados são diversos e contraditórios, e se distribuem com maior peso entre os docentes militares.

Em relação à experiência inicial com a profissão, constatamos que os docentes participantes da pesquisa fazem uso da trajetória escolar como elemento impulsionador da prática. O professor baseia, muitas vezes, a prática de hoje na prática realizada pelos mestres do passado e na prática que desenvolveu extra-oficialmente.

Tal atitude exercida sem uma base reflexiva pode levar o professor a uma postura acrítica em relação aos conhecimentos rememorados e sobre a sua mobilização como impulso para a prática atual. Sendo assim, os aprendizes da docência acabam por se valer apenas desse recurso para gerenciar a sala de aula, não fazendo a ponte e nem tampouco ancorando-a com a interpretação e análise desses conhecimentos produzidos. Percebemos isso nos depoimentos dos professores que fazem referência à experiência inicial.

Não questionamos a contribuição que esta prática e reflexão pode oferecer para a profissionalização do docente. Nossa preocupação reside ao lembrarmos que essa prática rememorada e hoje repetida deveria ser explorada como ponto de partida para análise,

discussão e reconstrução, tanto nos cursos de formação inicial, como nos processo de capacitação em cursos de formação continuada dos professores.

Nessa direção nossa investigação reafirma a descoberta de muitos estudos de que os cursos de formação de professores ainda permanecem presos ao modelo da racionalidade técnica, inexistindo na maior parte deles a preocupação com as possíveis articulações entre a teoria e a prática. Com isso, o professor em formação dificilmente re-elabora as teorias estudadas, transformando-as em esquemas de ação diretamente aplicáveis à sua prática em sala de aula, sobretudo porque muitas das situações com que irá se deparar em sala de aula são imprevisíveis.

Os professores participantes da pesquisa assinalam que é na graduação que constroem os saberes que os fazem verem-se professores, isso porque na experiência profissional extra-oficial construíram esquemas e rotinas que somados aos saberes aprendidos na graduação são mobilizados na (re)construção de sua identidade como professores. Eles demonstram que ao exercerem a profissão oficialmente buscam, nas teorias de ensino discutidas e analisadas, o respaldo para a prática.

A partir desse inter-relacionamento os aprendizes experimentam, lembra Pimenta (1997) um novo desafio: o de conviver profissionalmente (ver-se, ver o outro e ver como o outro o vê) com linguagens e conhecimentos diferentes, mas a nosso ver, em convergência com aqueles aprendidos na prática extra-oficial. Somam desta forma mais conhecimentos que fomentam a construção de sua identidade profissional num processo autônomo.

Por isso, pensamos que se deve privilegiar, na formação, uma série de atividades devidamente contextualizadas calcadas na realidade vivida pelos sujeitos candidatos a professores.

2 INVENTANDO SAÍDAS

O preparo do professor para este fim se dá na escola de formação e o seu treino será iniciado nos estágios; é a formação inicial que vai contribuir com o professor na elaboração de pontes entre saber o saber (domínio dos conceitos) e saber fazer o saber (diferentes maneiras de trabalhar esses conhecimentos por meio de problematizações). São reivindicações que os professores participantes da pesquisa fazem com muita freqüência.

O saber fazer o saber será aprendido/construído pelo professor inicialmente no estágio supervisionado se fazendo base para a evolução profissional do professor em início de carreira. E, como assinala Pimenta (1997), será referência na construção de sua identidade com a profissão. Por isso, a graduação precisa ser (re) pensada como um laboratório onde cada professor terá a possibilidade de testar suas hipóteses sobre o ensino, fazendo a ponte entre a teoria e a prática e diferenciando a profissão das demais profissões.

Desta forma, acreditamos que haverá um salto no entendimento do professor sobre a formação inicial que, ao invés de ser entendida como teórica, como argumentam os professores participantes da pesquisa, passará a ser compreendida como um elemento de intermediação entre a teoria e a prática.

A graduação dará ao professor a linguagem própria das ciências ensinadas nas escolas, construídas e validadas socialmente. A função da escola de formação será, então, propiciar aos alunos aprendizes de professores sua introdução nessa nova linguagem, para que, de forma crítica, dêem novo sentido aos fenômenos que acontecem ao seu redor e para isso deve estar preparada para proporcionar esse avanço aos discentes.

Também, por isso, enfatizamos a necessidade de se privilegiar nas escolas de formação de professores uma relação substancialmente direta entre formação inicial, o estágio supervisionado e os processos reflexivos; esses três pressupostos devem formar um

círculo virtuoso (Figura 9), possibilitando uma relação dinâmica entre a formação inicial e o estágio supervisionado, mediada por processos reflexivos.

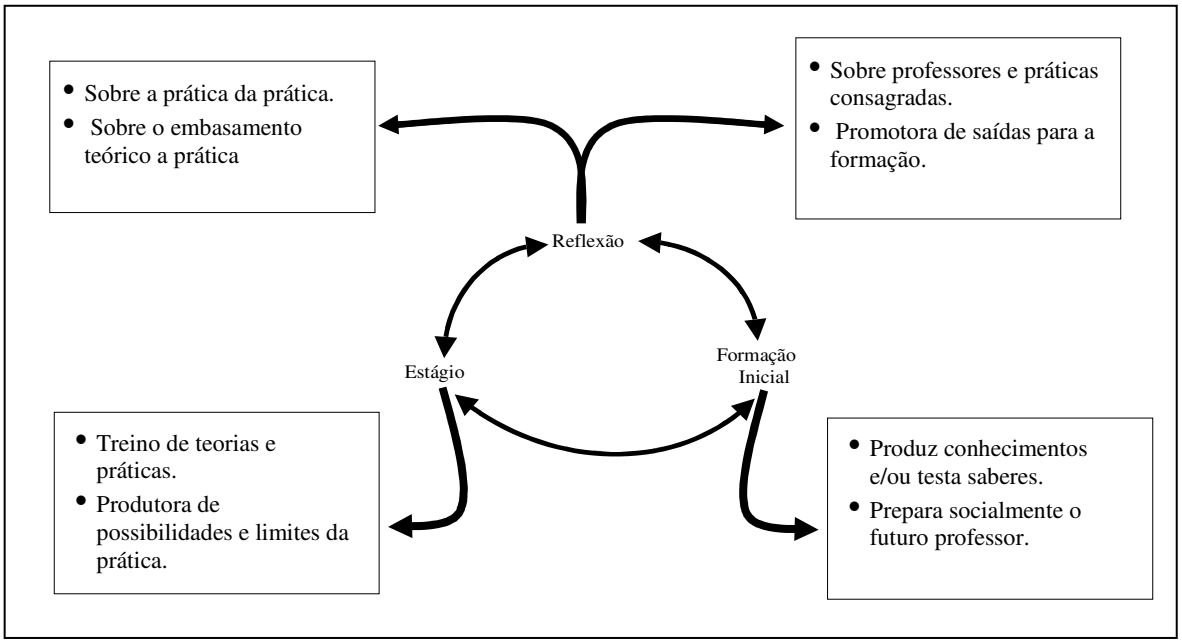

Figura 9 - Relações entre a formação inicial e o estágio supervisionado, mediadas pela reflexão.

A formação inicial será como mostra a Figura 9, criadora, modificadora ou atestadora de conhecimentos e práticas; oferecerá preparo científico, técnico e social ao futuro professor; será modificadora ou atestadora de idéias prévias. O estágio possibilitará o treino da e para a prática; dará ao professor os subsunsores da prática, da rotina de sala de aula, dos eventos que freqüentemente invadem a prática do professor e exigem dele um repertório de atitudes, ações e movimentos que só na sala de aula são vivenciados.

A reflexão se fará sobre os bons professores e a sua boa didática, sobre as pratica extra-oficial, sobre os problemas e saídas inventadas diante das nuances, dos acontecimentos ocorridos na sala de aula antes e durante o estágio, e também sobre as condições físicas e apoio da escola, sobretudo da gestão escolar.

Aprender a ensinar pressupõe a aquisição e mobilização de determinados conhecimentos e destrezas. Constitui-se numa questão de individualidade e expressão pessoal. É um processo subjetivamente focalizado, mas as ações dos docentes estão condicionadas por um contexto institucional específico em relação ao qual se tem de adaptar, argumentam Pacheco e Flores (1995). Tornar-se professor é, portanto, um processo que inclui o desenvolvimento de um conhecimento prático de habilidades interpessoais e mudanças na cognição, bem como nos aspectos de natureza afetiva.

O estágio supervisionado não pode se resumir, como denuncia Carrijo (2003), em direitos e deveres supervisionados pelo formador; deve privilegiar a flexibilização para que o aprendiz coloque, em ação, seus valores, idéias, crenças e concepções, que serão refutadas ou atestadas ao longo de sua prática. Lembramos que é nesse momento que o aprendiz vai praticar a pratica.

Assim, o aprender a ensinar ocorrerá no processo formativo inicial, onde as práticas extra-oficiais de ensino e aquelas experimentadas no estágio desencadearão um processo reflexivo que será condutor nos conhecimentos profissionais (PACHECO e FLORES, 1995).

O oficio de ensinar ocorre de uma forma processual e num movimento cíclico, como na figura elaborada anteriormente, e desta maneira sofrerá mutações a cada volta, e, em cada uma das voltas, a reflexão promoverá mudanças de diversas naturezas; uma é de caráter psicológico, que converge/desencadeia a elaboração da personalidade do futuro professor, de maiores habilidades e segurança sobre si mesmo: é a profissionalidade. O exercício docente, nessa perspectiva, será mais reflexivo, empático, responsável, intencional ativo e inovador: é o profissionalismo.

Encarar o ofício docente nesse âmbito supõe evoluir da prática docente rememorada pelos professores participantes da pesquisa como vocacional e ocasional. Supõe evoluir na construção de caminhos e fazer escolhas assertivas, acima de tudo, requer progredir do aprendizado extra-oficial para o saber profissional.

3 O EU, O NÓS E OS OUTROS: INTER-RELAÇÕES NECESSÁRIAS NUMA IDENTIDADE QUE BUSCA POR UM REFERENCIAL.

As descobertas da pesquisa nos fazem entender a construção da identidade sob diferentes aspectos, um deles reside na compreensão pessoal do eu, que é elaborado no contexto vivido pelo individuo, nas suas relações sociais no seu envolvimento na teia das relações humanas. Desta forma ela vai se formando nos agrupamentos, nas categorias de estruturação da sociedade, conferindo ao individuo o seu papel social.

Assim a identidade (do eu) tem construção individual, requer um sentimento de pertença, unidade, originalidade e continuidade. Ela será construída à medida que o sujeito na sua vivência interage com o outro, recebendo dele influências, julgamentos e valores com os quais deve interagir. Nesse âmbito ela se fará na relação entre o eu construído na relação mantida com os nós (1ª pessoa do plural e também como conflitos e tensões, próprias do trabalho e das relações sociais) vividos. E nesse sentido vai se referenciando e diferenciando-se dos demais eus com os quais interage.

É num constante movimento de olhar para si e perceber o olhar do outro sobre si que a identidade pode ser entendida, sendo, portanto, num processo de crise, conflito, julgamentos e angustias, se construirá então na análise reflexivo - critica da natureza e da representação dessas relações mantidas.

Sendo assim, a identidade é algo em constante construção carecendo de um referencial, que seja singular, construído no meio cultural em que o individuo (o eu) se faz. Esse referencial será seu guia nas diversas influencias que receberá (do outro) ao longo da sua evolução. Portanto a identidade é maleável, elástica, sujeita a distorções. Todavia não perde a sua essência. O seu referencial.

Embora tenha base individual, a identidade leva em conta o meio social no qual o individuo se insere e, portanto, os diferentes meios vivenciados pelo sujeito serão influenciadores diretos da sua identidade. Temos assim que a identidade é permeada pelo eu - dentro de mim - (os processos reflexivos) e o eu fora de mim (as realidades vividas), às relações sociais.

Para além disso, ela se fará no embate entre a reflexão sobre o que deveríamos ser (profissionais) e o que realmente somos (na pesquisa realizada, operários do ensino) tendo que se adequar a cada realidade vivida pelo sujeito dessa construção. Os sujeitos, na coletividade da instituição e na relação que mantém com os princípios institucionais, serão transformantes e transformados.

Porém tanto um (sujeito) quanto o outro (instituição) terão limites bem precisos, referenciados por um conjunto de valores formados em nível de sua identidade pessoal (o eu). Que no caso do professor, sinalizam os professores participantes da pesquisa, deveria ser construída na sua experiência escolar. Mas os professores lembram também que a identidade profissional se faz no dia-a-dia do seu trabalho e é referenciada pela escola à qual o professor está vinculado. Assim, o trabalho revela críticas expressas pelos professores sobre a escola (freqüentada durante sua trajetória escolar) que oferece dificuldades para que o futuro professor elabore um esquema sobre o qual se ancorar para ser professor. Na verdade o esquema oferecido é contraditório, ambíguo, mal explorado

nos processos formativos, o que dificulta a elaboração de um suporte de peso para a construção de uma identidade profissional pelo futuro professor.

A pesquisa confirma que é no seu local de trabalho que ele (o professor) experimentará o saber da sua prática; é nesse local que ele mobilizará o saber que propicia o seu fazer. A pesquisa acrescenta que ele o faz sem uma referência concreta. O que sinaliza o papel que tem a formação inicial em relação a essa questão.

A idéia de identidade que caracteriza o trabalho docente e que os dados de pesquisa permitiram revelar perpassa pelo entendimento que cada um dos pesquisados construíram na sua trajetória escolar e profissional a cerca da escola, dos professores, do ensino e da aprendizagem.

A pesquisa nos alertou para o fato de que os professores participantes da pesquisa - e talvez os professores em geral – não têm um referencial de peso sobre o qual construir sua identidade com a docência. Ao mesmo tempo pareceu-nos que as trajetórias escolares vividas pelos professores se revelam como candidatas para esse papel. Todavia também alimentam essa ausência revelada. Na verdade deveriam se constituir em elementos de base dessa construção.

O inicio desta construção terá muitas influências, mas a decisiva a nosso ver é a da formação inicial desse professor. Porém afirmamos, e encontramos eco para essa afirmação nos achados da pesquisa, que seu marco fundamental reside nas experiências fecundas que os aprendizes de professores elaboram extra-oficialmente e que marca o inicio da sua profissionalização. Esse marco carece, segundo os professores participantes da pesquisa, de maior exploração na graduação que freqüentaram.

Talvez por isso a impressão que realmente se teve com a pesquisa é a de que os professores não conseguem, apesar de toda a sua rica trajetória de vida, elaborar um

referencial substantivo para a identidade com a profissão e que sirva de alavanca para a autogestão do seu trabalho e elaboração e busca de espaços mais democráticos de gestão. E dessa forma cedem em sua autonomia.

É também desta forma que os professores acabam por aderir à identidade de *"outros"* nesse caso da instituição, que tem um referencial identitário muito bem delimitado, forjado na hierarquia e na disciplina.

Quando os professores se relacionam com esse ideário da instituição de imediato aderem aos seus valores e tomam-no para si. Pois consideram importantes os princípios e os aspectos normativos experienciados no CMCG na execução do seu trabalho.

Enaltecem esse referencial e o vislumbram como importante na construção e efetivação dos saberes que vinculam a sua profissão e ao mesmo tempo possibilita fazer esse saber de forma competente e eficiente. É quando Alice (personagem de Carrol) entra no novo mundo (país das maravilhas).

O referencial identitário do professor foi encontrado na pesquisa como situado, principalmente nos depoimentos dos professores civis, na instituição. É no local de trabalho que os professores se profissionalizam.

Porém, não podemos esquecer que há um movimento, principalmente por parte dos docentes militares, que aponta como referencial as características e especificidades da profissão aliadas aos valores da instituição. Em se tratando de um quadro heterogêneo de profissionais no que diz respeito a sua categoria funcional, percebemos a ambigüidade.

Constatamos que os professores civis e militares constroem a sua identidade profissional em meio a situações conflitantes, tensas e perturbadoras, entendias por eles como um *"flash"* sistemático da sua vivência anterior com a escola e os professores do

passado e consideram esse rememorar como eficaz na (re) construção da sua identidade profissional.

Por isso, os professores, principalmente os civis, entendem o espaço do CMCG, suas diretrizes e regulamentos como indutores de uma identidade profissional, que avaliamos como ambivalente.

Assim na visão dos professores civis e militares, o caráter ambíguo da instituição escola/exército é um elemento que se soma a suas experiências escolares como contribuinte da contradição existente na (re) construção da sua identidade profissional.

A instituição é ainda impulsionadora do antagonismo que invade o espaço de reflexão coletiva (seções e subseções de ensino). O professor militar e o professor civil contrapõem suas experiências, valores, saberes e fazeres consigo, entre si, com os outros e com a instituição, se debatendo em busca de um referencial identitário.

O contexto em que os professores participantes da pesquisa estão inseridos oferece muitos espaços reflexivos. Nesses espaços eles se encontram enaltecem os conhecimentos da docência em âmbito da profissionalidade, tendo em vista se referirem à experiência profissional ligando-a exclusivamente à sala de aula, aos problemas especificamente desenvolvidos nesse espaço refletem orientados por essa característica da profissão. Mesmo sem entendê-lo como constituindo um aspecto da sua identidade com a profissão.

Desta forma, colocam em segundo plano a sua participação política, econômica, cultural etc. que caracterizam o momento em que vivemos e que acabam por afetar a escola, o professor e o aluno. Esquecem que o mundo atual exige do grupo de professores maior organização, adesão a projetos políticos, a associações e discussões sobre sua participação nas decisões sobre o ensino.

São elementos que caracterizamos como integrantes do profissionalismo docente e com os quais os professores demonstraram ter pouco envolvimento. Não conseguindo, assim, articular os espaços de profissionalidade elaborados por eles e criados pela instituição com uma prática mais emancipatória. Novamente enfatizamos que isso se dá, em parte, como reflexo da ausência de um referencial identitário.

Os depoimentos obtidos apresentaram muitos aspectos reflexivos que situamos como sendo convergentes entre os professores tanto em relação à escola, com a prática profissional e a trajetória escolar vivida e que despontam como alternativas para o seu desenvolvimento profissional:

1. Os professores entendem que a instituição deve apresentar elementos que são fundamentais para a construção de sua identidade como escola e os processos de ensino.
2. Reivindicam possibilidades e espaços para debates sobre quais os referenciais necessários para a construção da sua identidade profissional.
3. Outro ponto comum é o entendimento do caráter burocrático da escola, fortemente autoritária e hierarquizada como sendo prejudicial ao seu desenvolvimento profissional. Revelam, assim, uma certa insatisfação em relação à dinâmica imposta a sua atividade.
4. A necessidade de que os espaços potenciais que dispõe sejam realmente utilizados em favor do diálogo, e que estes sejam referenciados pelos problemas enfrentados nos limites da escola, tendo no envolvimento dos professores o meio de se avançar nas soluções, foram outras reflexões encontradas.
5. Os depoimentos revelam também que os professores consideram que sua trajetória acadêmica pouco contribuiu para a atuação na realidade

profissional, bem como para uma discussão mais eficaz sobre quais são os aspectos de autonomia que estão realmente vinculados à sua profissão.

São elementos importantes de serem considerados se realmente quisermos contribuir com a construção de uma referencial identitário para a docência que seja impulsionador do autogerenciamento profissional.

Quando a escola privilegia o envolvimento do professor, disponibiliza a eles o apoio material e os recursos humanos para conduzir as suas atividades, mudanças efetivas podem ser produzidas.

A pesquisa nos mostrou que existem saídas no espaço institucional investigado, conquistado com muita dificuldade, luta, dedicação e envolvimento dos docentes para serem preenchidos, ampliados na formação continuada desses profissionais.

Os sujeitos num processo mais reflexivo demonstram, vontades, habilidades, desejam ampliar/libertar sua autonomia no espaço investigado, anseiam por criar uma cultura profissional que busque e alcance a melhoria do ensino.

Falta ainda a esses profissionais entenderem que é necessário colocar a reflexão a serviço da ação e que fazer isso requer que eles primeiro se reconheçam - por isso alertamos para a importância de se fazer pesquisa sobre a pessoa do professor - capazes, dotados de saberes e habilidades para fazerem do espaço onde desenvolvem sua profissionalidade, espaço de profissionalismo e de construção de ações coletivas.

Precisam, enquanto pessoas, parte de uma equipe, perceberem-se capazes de analisar, refletir e alterar situações indesejáveis. A partir disso ainda se faz necessário que entendam que as transformações de que são capazes só darão frutos quando se assumirem como profissionais dotados de larga margem de autonomia.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX autores associados, 1998.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora Porto, 1982.

BORBA, A.M. **Identidade em construção**: investigando professores na prática de avaliação escolar. São Paulo: Educ., 2001.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

BUENO, B. **Autobiografias e formação de professores**: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo, 1996.

CARRIJO, I.L.M. **Do professor "ideal (?)" de ciências ao professor possível**. Araraquara: D.M., 2003.

CARROL, L.R. **As Aventuras de Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997. p. 21-50.

CATANI, D.B; BUENO, B.A.O; SOUSA, C.P. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, nº 111, p. 151-171, 2000.

CHACUR, S.L. **Desenvolvimento profissional docente**: contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara: J.M., 2001.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINGUES, I. **O Horário de trabalho coletivo e a (re)construção da profissionalidade docente**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.

ENGUITA, M.F. A Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**, n. 4, 1991.

ENGUITA, M.F. **A Face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCALT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FOUCALT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão**.** Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANCO, M.A.S. **História de vida**: uma abordagem emancipatória aliando pesquisa e formação de professor reflexivo. Anpede, 2000.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GATTI, B.A. Os Professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.10, p. 85-90, 1996.

GONÇALVES J.M. A carreira dos professores do ensino primário. In NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2.ed. Lisboa: Porto, 1999, p. 141-169.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, A. **Vidas de professores,** 2.ed. Lisboa: Porto, 1999, p. 63-78.

GRÍGOLI, J.A.G.; LIMA, C.M.; TEIXEIRA, L.R.M. **Prática docente, modelos de ensino e processos de formação:** contradições e rupturas. In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004, Caxambú. Sociedade, Democracia e Educação: Caxambú, 2004. v. 0. p. 1-14.

GUIMARÃES, W.S. **Formação de Professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores.** Lisboa: Porto, p. 31-61, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEITE, S. V. (Org. e Trad.). O que a tartaruga disse a Lewis Carrol. 3.ed. In: CARROL. L. **Aventuras de Alice**. São Paulo: Summus, 1980, p. 7-36.

LÉLIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** nossas exigências educacionais e profissão docente. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDANER, O.A. A formação inicial e continuada de professores de química. **Professores/pesquisadores**. 2.ed. Rio Grande do Sul: Unifui, 2003.

MORES, A. et al. Os saberes docentes frente à complexidade do processo educativo. In: OLIVEIRA, V.F. **Imagens de professor significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2004.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, A.**Os professores e a sua formação**. 2.ed. nova enciclopédia, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto, 1995.

_____. **Vida de professores**. 2.ed. Lisboa: Porto, 1995.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

_____. 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: Ministério da Saúde Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 17-34.

OLIVEIRA A.; GOMES C.A.V.O. Apontamentos sobre o conceito de identidade profissional de professores. **Série Estudos** - periódicos do mestrado em educação da UCDB, Campo Grande, n. 18, p. 193-202, dez., 2004.

PACHECO, J.A.; FLORES, M.A. Formação Contínua. In: GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A.I.; SACRISTÁN, J.G. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo. v. 22, n. 2, p.72-88, jul/dez. 1996.

_____ (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Sabres pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

_____. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.) **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

_____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, M.G. Docência e gênero: histórias que ficam. In: OLIVEIRA, V.F. **Imagens de professor significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2004.

PONTALLIS, J.B**. O amor dos começos**. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

RAMALHO, B.L. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Rio Grande do Sul: Sulina, 2003.

REZENDE, L.M.G. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

SACRISTÁN, J.G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p.63-91.

SARMENTO, J.M. **A voz e a vez dos professores**: contribuindo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto, 1994.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA**,** A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, C.L. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 21 n. 73, dez., 2000.

TARDIF, C.L. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, S.L. **Ser professor**: pistas de investigação. Brasília: Plano, 2002.

WESCHENFELDER, N.V. Afinal qual o gênero da educação infantil. In: OLIVEIRA, V.F. **Imagens de professor significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2004.

DOCUMENTOS OFICIAIS DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE-MS

IG-6001. Instruções gerais.

MANUAL DO DOCENTE, 2002.

NGPCE. Normas de gestão, planejamento e condução do ensino. Brasília, 2005.

NIAE- Normas Internas de Avaliação do Ensino, 2005-2006-2007.

PGE. Plano Geral de Ensino do Colégio Militar de Campo Grande. 2006-2007.

R-126. Regulamento de preceitos comuns aos estabelecimentos de ensino, 1980.

R-2. Regulamento de continências, honras, sinais de respeito e cerimonial militar das forças armadas. 2006.

R-4. Regulamento disciplinar do exercito. Séc. I p.06. 2003.

RI. Regimento interno dos colégios militares. Rio de Janeiro, 2003.

R-69, 2006

ANEXOS

ANEXO A

FICHA DE ANÁLISE DE PROPOSTA DE PROVA

ANEXO A

Ficha de análise de proposta de prova

COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE
Divisão de Ensino
Seção Técnica de Ensino

FICHA DE ANÁLISE DE PROPOSTA DE PROVA

Do(a) _____
(nome do professor)

Ao _____ _____ *Chefe da Subseção de* _____.
(Posto) *(Nome)*

Assunto: Proposta de prova da AE ___ de _____ da ____ série do Ensino _____.
Anexo: Proposta da prova supracitada.

Declaro que tomei todos os procedimentos necessários previstos na NIAE para a confecção desta avaliação, dentre os quais enfatizo a _____ na elaboração dos enunciados de _____ itens do banco de dados de provas da STE
(utilização/não utilização) *(quantidade)*
(questões, itens e subitens), já empregados na(s) seguinte(s) avaliação(ões): _____.
(Ex.: AE1/2006, AE4/2006, etc..)

Declaro que _____ o texto e os referidos dados.
(modifiquei / não modifiquei)

Campo Grande, MS, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do professor

Do _____ _____ ***Chefe da Subseção de*** _____.
Posto *Nome*

Ao _____ _____ *Chefe da Seção* _____.
Posto *Nome*

Assunto: Análise prévia de prova da 1ª chamada da disciplina de _____.
Anexo: Proposta de prova da _____AE da _____ Série do Ensino _____.

Informo que analisei a proposta de prova anexa, verificando que:
- abrange a matéria ministrada no período a que se refere, de acordo com o PET da série;
- o tempo previsto é compatível com o grau de dificuldade;
- A redação das questões está clara e precisa.

Data prevista para entrar na STE:
____/____/____

Campo Grande, MS,
___/___/___.

_____
Chefe da Subseção

Do _____ _____ ***Chefe da Seção*** _____.
Posto *Nome*

Ao Sr chefe da Seção Técnica de Ensino

Informo que analisei a proposta de prova anexa, tendo verificado que ela foi elaborada de acordo com as normas em vigor.

Campo Grande, MS,
___/___/___.

_____
Chefe da Seção

Continuação do anexo A

Do chefe da Seção Técnica de Ensino
Ao Sr Subdiretor de Ensino

Informo que analisei a proposta de prova anexa, tendo verificado que ela foi elaborada de acordo com as normas em vigor.

Campo Grande, MS,
___/___/___.

_____
Chefe da S T E

AMPLITUDE	SIM	NÃO
As questões ou itens cobrem todos os assuntos a serem verificados?	( )	( )

DOSAGEM	SIM	NÃO
Os objetivos mais importantes apresentam maior número de itens e os menos importantes, menor número de itens?	( )	( )

RELEVÂNCIA	SIM	NÃO
As questões ou itens estão adequados aos objetivos?	( )	( )

ESPECIFICIDADE	SIM	NÃO
Para responder às questões ou itens formulados o aluno necessita de conhecimento específico do assunto?	( )	( )

REDAÇÃO		
a. PRECISÃO	**SIM**	**NÃO**
Todas as questões ou itens estão formulados de modo a suscitar apenas uma resposta?	( )	( )
b. CORREÇÃO	**SIM**	**NÃO**
Todas as questões ou itens estão gramaticalmente corretos?	( )	( )
c. OBJETIVIDADE	**SIM**	**NÃO**
Todas as questões ou itens permitem a compreensão dos objetivos focalizados?	( )	( )

EXEQÜIBILIDADE		
a. CLAREZA	**SIM**	**NÃO**
Os instrumentos apresentam em sua totalidade instruções e proposições claras?	( )	( )
b. TEMPO DE EXECUÇÃO	**SIM**	**NÃO**
O tempo está adequado ou compatível?	( )	( )

OBSERVAÇÕES:

_____
_____
_____
_____

Do Subdiretor de Ensino
Ao Sr Comandante do C M C G

Informo que fiz a análise prévia da Proposta de Prova anexa, razão pela qual sugiro que:

OBSERVAÇÕES:_____
_____
_____

Campo Grande, MS,
___/___/___.

_____
Subdiretor de Ensino

Aprovo a Proposta de Prova em anexo ☐ *sem alteração* ☐ *com as alterações sugeridas pelo Sub Dir Ens,* ☐*com as seguintes alterações:*

_____
_____
_____

Campo Grande, MS, _____/_____/_____.

_____
Comandante do Colégio Militar de Campo Grande

ANEXO B

Quadro geral de distribuição dos professores no CMCG

Seco de ensino	Subseções de ensino	N° de professores	Total
A	Literatura	02	12
	Português	09	
	Artes	01	
B	Matemática	09	11
	Desenho	02	
C	Ciências	07	18
	Biologia	02	
	Química	06	
	Física	03	
D	História	06	12
	Filosofia	01	
	Geografia	05	
E	-	08	08
F	Inglês	13	14
	Espanhol	01	
Cursos	Exatas	04	12
	Biológicas	01	
	Humanas	07	

Fonte: Regimento Interno dos Colégios Militares - RICM, Edição 2003.

ANEXO C

Quadros representativos das variações da faixa salarial dos docentes no CMCG

QUADRO DE FAIXA SALARIAL DO PROFESSOR CIVIL (Base Salário Mínimo: R$ 300,00)							
Graduação		**Especialização**		**Mestrado**		**Doutorado**	
40h	Dedicação Exclusiva	40h	Dedicação Exclusiva	40h	Dedicação Exclusiva	40h	Dedicação Exclusiva
4,87	7,17	5,23	7,67	7,01	10,17	8,73	13,45

Fonte: Pasta de Assentamento dos Servidores.

FAIXA SALARIAL PROF. CIVIL: com Função Gratificada (Com base no Salário Mínimo de R$ 300,00)		
Tipos	Quantidade	Valores de acréscimo
FG 1	1	1,78
FG 2	1	1,21
FG 3	5	1,00
FG 4	17	0,5
TOTAL	24	

FAIXA SALARIAL DO PROFESSOR CIVIL: POR CLASSE E PADRÃO DE...	
C-1GRAD	7,72 Salários Mínimos
C-1 C/ESP	7,81 Salários Mínimos
C-2 GRAD	7,97 Salários Mínimos
C-2 C/ESP	8,17 Salários Mínimos
C-3 GRAD	8,43 Salários Mínimos
C-3 C/ESP	8,46 Salários Mínimos
C-4 GRAD	8,56 Salários Mínimos
C-4 C/ESP	8,67 Salários Mínimos
D-1 GRAD	8,68 Salários Mínimos
D-1 C/ESP	8,83 Salários Mínimos
D-2 GRAD	9,16 Salários Mínimos
D-2 C/ESP	8,75 Salários Mínimos
D-3 GRAD	8,99 Salários Mínimos
D-3 C/ESP	9,40 Salários Mínimos
D-4 GRAD	9,60 Salários Mínimos
D-4 GRAD	9,56 Salários Mínimos
D-4 C/ESP	9,58 Salários Mínimos
E-1 C/ESP	10,47 Salários Mínimos
E-2 C/ESP	10,66 Salários Mínimos
E-3 C/ESP	11,20 Salários Mínimos
E-3 C/MEST	13,11 Salários Mínimos

Fonte: Notas de Boletim Interno do CMCG.

QUADRO DE FAIXA SALARIAL DO PROFESSOR MILITAR (Com base no Salário Mínimo de R$ 300,00)		
Coronel	Capitão	Tenente
22,25 Salários mínimos	14,97 Salários mínimos	12,38 Salários mínimos

Fonte: Notas de Boletim Interno do CMCG.

ANEXO D

Quadro representativo das seções de apoio ao trabalho docente no CMCG

QUADRO GERAL DAS SEÇÕES DE APOIO AO TRABLAHO DO PROFESSOR			
SEÇÕ DE APOIO	**INTEGRANTES**		**ALGUMAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**
	CIVIS	**MILITARES**	
Serviço de Orientação Educacional - SOE	01	03	- Aconselhamento e orientação educacional e vocacional dos alunos; - Assistência ao aluno individualmente ou em grupo para o desenvolvimento de sua personalidade; - Pesquisa e orientação dos hábitos de estudo dos alunos, buscando junto à família, soluções para as dificuldades;
	02	-	
Supervisão Escolar	07	01	- Reuniões semanais e/ou quinzenais com os professores para discutir aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem;
1ª Cia de Alunos	-	07	- Reuniões semanais e/ou quinzenais com os professores para discutir aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem;
2ª Cia de Alunos	-	04	- Planejamento, organização e coordenação do apoio às atividades de ensino; - Coordenação da parte disciplinar dos alunos;
3ª Cia de Alunos	-	09	- Controle de faltas.
Relações Públicas	-	02	- Elaboração e publicação da revista anual do CMCG; - Promoção do baile de debutantes; - Promoção do Festival da Primavera; - Divulgação do: SIMPEC (Simpósio de Educação), Festival da Canção, Festival de Paródias, atividades comunitárias; - Elaboração da Agenda Anual do CMCG.
Seção Técnica de Ensino	-	09	- Pesquisa de opinião sobre as verificações (provas); - Emissão de boletins; - Tabulação e estatísticas de notas; - Análise e formatação das verificações trimestrais; - Elaboração de horário escolar e diário de classe.
Seção de Meios Auxiliares	-	02	- Disponibilização e instalação em sala de aula dos recursos didáticos (TV, vídeo, DVD, multimídia, retro-projetor e som)

Fonte: Regimento Interno dos Colégios Militares - RICM, edição 2003.

ANEXO E

Carta-convite aos professores

Campo Grande, julho de 2005.

Caro (a) colega, professor (a) como eu, do Colégio Militar,

Vou me valer das palavras de Paulo Freire para iniciar a nossa conversa e justificar o pedido que vou lhe fazer mais à frente. Num dos seus muitos escritos sobre os caminhos da formação dos educadores, ele nos deixou esta reflexão que, como podemos constatar, se aplica a cada um de nós, ao nos fazermos professores, ao longo da nossa trajetória profissional.

Artigo I. Não nasci para ser
um professor, assim (como sou).
Vim me tornando desta forma
no corpo das tramas, na reflexão
sobre a ação, na observação atenta
a outras práticas, na leitura persistente
e crítica. Ninguém nasce feito.
Vamos nos fazendo aos poucos,
Na prática social de que
tomamos parte.
(Paulo Freire)

Estou desenvolvendo um projeto de pesquisa como parte das atividades do Mestrado que tem como foco o CMCG, especialmente o percurso dos seus professores, co-responsáveis pelo elevado conceito que o colégio tem, junto à comunidade. Considerando a diversidade do corpo docente quanto à origem, formação e à trajetória profissional, interessa à pesquisa e ao pesquisador investigar como é que esse conjunto diversificado de experiências contribuiu para a construção dos profissionais que somos hoje.

Nesse sentido, estou solicitando a sua colaboração para fazer um ***registro da sua história de vida escolar e profissional*** *e para isso vou colocar algumas orientações que poderão ajudá-lo (a) nesse relato. Mas antes, quero assegurar que* ***num estudo dessa natureza não se tem o objetivo de focalizar as informações de forma individualizada e sim registrar essa história da qual somos, cada um à nossa maneira, protagonistas****. As histórias e vida escolar e profissional serão trabalhadas coletivamente e nada será publicado com o nome ou outra forma de identificação dos participantes.*

Escrever uma história de vida (escolar e profissional) não é a mesma coisa que responder a um questionário no qual as suas respostas são conduzidas pelas perguntas do pesquisador. ***Um registro de história de vida requer um maior envolvimento da sua parte****. É um relato que se apóia na memória e a memória é sempre "seletiva", isto é, filtra e registra os acontecimentos realmente importantes na vida de cada um. Por isso, as indicações abaixo servem apenas como orientações gerais e você não deve se sentir tolhido por elas ao escrever o seu relato. Discorra livremente sobre o tema; deixe que as lembranças e as emoções aflorem; seu texto provavelmente ficará "colorido", salpicado por algumas lembranças gratificantes e outras nem tanto. Tudo que você recordar é importante e merece ser registrado; mesmo acontecimentos banais, mas que para você foram significativos num dado momento, a ponto de ficarem na memória... E se ficaram, é porque fazem parte da sua história. Quero enfatizar que não é minha intenção "invadir a sua privacidade" e o relato que estou solicitando é* ***referente à vida escolar e profissional*** *e a partir do conjunto desses relatos pretendo desenvolver um estudo sobre a construção da identidade profissional dos professores.*

Antes de começar, releia o texto de Paulo Freire que transcrevi para você...

Depois, comece seu relato (como se contasse para alguém muito próximo) pela sua ***historia de vida escolar:*** *procure resgatar as* ***lembranças associadas aos primeiros anos de escola****. Relate acontecimentos e pessoas que de alguma forma fizeram parte daquele período, trazendo os sentimentos, os anseios, os medos, as alegrias, as expectativas, as decepções, as vitórias, as tristezas; os professores (as) marcantes na sua vida, etc. Certamente você se lembrará de situações e episódios que foram intensamente vividos e por isso, jamais esquecidos.*

Na seqüência, registre suas lembranças do período em que já estava no segundo grau e começava a se preocupar com o futuro, com a faculdade, com a escolha de uma profissão. Fale dos seus anseios, dos seus receios, das expectativas, das frustrações, dos sucessos, dos apoios recebidos, das decisões tomadas (ou não). Enfim, fale sobre esse período que antecedeu o seu ingresso num curso superior, destacando os fatos e acontecimentos que foram decisivos para a sua escolha profissional.

Agora, fale sobre as suas experiências na faculdade; as pessoas, as relações, as influencias que podem ter exercido na sua escolha profissional. Procure relacionar a sua história de vida escolar com a escolha da profissão. Ao concluir ***sua história de vida escolar,*** *destaque as "descobertas" e/ou reflexões que essa escrita lhe possibilitou; coisas que você nunca havia pensado antes e que se deu conta ao escrever essa parte da sua autobiografia.*

Em seguida, comece o ***relato da sua história de vida profissional,*** *registrando as suas* ***primeiras experiências como professor****. As dificuldades iniciais, as descobertas, as inseguranças, as alegrias, as carências, os apoios e contribuições que recebeu, etc. Se achar pertinente,relacione essas experiências com a sua historia de vida escolar Relate episódios que foram marcantes neste inicio da sua vida profissional. Fale, a seguir, sobre a sua* ***evolução profissional, o seu desenvolvimento como professor****, as descobertas, as confirmações e as negações do que aprendeu na faculdade; as escolas por onde andou e o que nelas aprendeu. Procure lembrar e registrar fatos e situações* ***que você vivenciou e vivencia no ambiente de trabalho e que contribuem (ou não) para o seu desenvolvimento profissional.***

Escreva livremente, sem se preocupar com a extensão do texto. Talvez seja melhor escrever por etapas, em duas ou três ocasiões. Fazendo assim, a sua memória vai "trabalhar" mesmo quando você não estiver escrevendo e as recordações fluirão mais facilmente. Pode ser até que você sinta necessidade retomar e refazer parte do relato já registrado.

Tenho plena consciência de que esta atividade tomará boa parte do seu tempo e exigirá dedicação e envolvimento. Por isso, quero assegurar-lhe o meu compromisso no sentido de que os resultados deste estudo deverão justificar amplamente o seu trabalho e tempo despendidos.

Agradecido pela colaboração,

Professor Ailton.

Ps. A sua história de vida poderá ser entregue digitada em computador ou manuscrita, verifique como fica melhor para você.

Você deverá entregar logo após as férias, ou então enviar para o e-mail: profilton@yahoo.com.br.

ANEXO F

Caderno de agrupamento dos relatos de história de vida dos profissionais

1. FATOS MARCANTES NA TRAJETORIA DOS PROFESSORES	
1.1 PERCURSSO ESCOLAR: SENTIMENTOS E VALORES A ELE RELACIONADO	
Medo	Eu... No começo não gostava muito de ir para a escola não, passava mal, pra mim era traumática a escola. Eu já fui com seis anos estava acostumada a ficar em casa. Então me incomodava ir para a escola, com o tempo... (Prof. 5, civil). Comecei a estudar aos cinco anos de idade. Fui matriculado no jardim I. Lembro-me que os primeiros dias foram terríveis. Era e ainda sou (um pouco) apegado aos meus pais, à minha família. Chorava tanto no primeiro dia de aula! Minha mãe ou meu pai sempre ia nos deixar no Colégio (meu irmão e eu), que ficava bem próximo a minha casa. O nome da minha primeira professora era Nádia, Tia Nádia. Lembro-me até hoje.Ela soube como me encantar à primeira vista. Depois de algum tempo, sempre quando ia ao Colégio, durante o caminho, pegava uma rosa ou uma flor pra levar pra ela. Ela ficava bastante satisfeita. Não lembro muito dos meus amigos do jardim. Sei que tínhamos atividades bem gostosas. Depois da merenda, fazíamos uma espécie de seta, numa esteirinha que todos os alunos tinham. Era legal! Lembro a minha merendeira, a qual sempre ia com alguma merenda gostosa que minha mãe fazia (Prof. 2, militar). Tudo me assustava na escola, mas acho que inconscientemente eu já sabia que tinha que vencer os medos e me adaptar o mais breve possível, pois minha mãe não iria poder me acompanhar (Prof. 3, militar). (...) foi quando eu terminei, eu tava fazendo uma prova, eu tinha terminado a prova, quem terminasse a prova era para entregar pra professora, só que nisso a diretora tava dando um... Aviso na sala e eu levantei pra entregar a prova na maior... inocência e a diretora me deu uma... (risos) farpada, mas uma farpada, aquilo me deixou um pouco traumatizado (Prof. 4, militar).
Camaradagem	Perguntando; eu era muito preguiçoso, no ensino fundamental eu estudava com alguém, no ensino médio também, então eu estudava pra ensinar, que era outra característica minha... Uma facilidade muito grande pra estudar, eu me lembro que eu estudava com um colega lá que se formou em medicina, a ultima vez que eu encontrei ele, ele já tava formado em medicina, fazendo já a segunda residência em cardiologia né, e esse menino eu estudava junto dele na casa dele pra ele me ensinar eu chegava no outro dia e tirava nota mais auta que ele nas áreas de exatas porque eu tinha muita facilidade eu enchia (Prof. 5, militar). Daí encontrei o Sérgio Awer, que, além de ser colega de disciplina, tinha sido meu chefe la na UCDB, foi graças a ele que eu fui contratada na UCDB e ele era o chefe do departamento de Letras, ele que falou, Marta manda seu currículo que eu estou precisando de professor lá, e ele me contratou, entrei na UCDB graças a ele...então assim, o Sérgio é o meu ídolo na língua Portuguesa no Mato Grosso do Sul, e ele falando bem que é gostoso trabalhar aqui. Falei, vou fazer esse concurso. Fui fazer a inscrição. Ele também elogiou. Ele começou aqui em noventa e cinco, era noventa e sete, era o terceiro ano que ele tava aqui, aí ele falou, olha, eu estou precisando por que eu trabalho sozinho todo o ensino médio, vai ser bom e você veio... então, quer dizer, parece que a gente tava prevendo tudo que iria trabalhar junto, como tudo aconteceu (Prof. 6, civil).

	Reuni-me com dois amigos da oitava série, que também haviam feito inscrição para o concurso, a fim de estudarmos. Eram meus melhores amigos na escola. Com eles eu revezava nas primeiras colocações da turma. Utilizamo-nos dos poucos livros a que tínhamos acesso. Estudávamos sem muita organização nem método, entretanto, estudávamos. Apesar de escola particular, o ensino era bastante deficitário. Hoje vejo que tive uma educação básica muito aquém do desejado. Para se ter uma idéia, a única obra literária que li em todo aquele período foi Dom Casmurro, e ainda por cima parcialmente. Era um trabalho em grupo. Decidimos, por conta própria, dividir o livro em quatro partes, ficando cada um dos componentes encarregado de ler uma parte e de discorrer sobre o que leu aos demais. Coisa de quem não era dado à leitura.Bastaram algumas poucas perguntas durante a apresentação do grupo para a professora perceber a artimanha. Foi a maior bronca que já ganhei em público durante toda a minha vida. Companheiros para compartilhar a vergonha (Prof. 7, militar).
Satisfação	Eu cheguei no 3º ano do ensino médio, que eu falei hi, e agora! Né, tem que aprender tudo, e eu naquele ano me lembro que dava intervalo e eu saia, dava intervalo, eu ficava lá paquerando tal, acabou o ano e eu fui fazer o vestibular pra engenharia elétrica na universidade federal e eu não passei...eu não passei né. O professor de química, eu briguei uma vez com ele, eu ia na biblioteca eu me virava e tirava a nota mais alta, ele falava viu valeu a mijada (risos) ainda bem eu o professor acaba tendo a razão, então na realidade, a vida escolar foi muito tranqüila, eu poderia ter estudado (Prof. 5, militar). A 1ª a 4ª serie eu estudei em escola pública, alias, eu sempre estudei em escola publica, nunca estudei em escola particular, em escola particular que eu estudei foi em cursinho, de vestibular mas... não ajudou em nada, agora da 1ª a 4ª série do ensino fundamental o fato que eu me lembro que me marcou mesmo... Professor, substituindo ela mais, na escola em que eu cursei o ensino médio, eu logo em seguida, eu peguei ela no ensino de quinta a oitava série, né, e nessa escola é... antes dela é... antes dela, deu ter entrado lá, ela era uma escola técnica sabe, tinha curso de Química. Então tinha laboratório muito bom (Prof. 4, militar). O ensino técnico a que tive acesso foi realmente muito bom. Aplico até hoje conhecimentos adquiridos naquela época. Minha casa no rio de janeiro, por exemplo, foi toda projetada por mim, inclusive as instalações hidráulica e elétrica. Mas o conteúdo básico do 2º grau foi mal explorado. Disciplinas como Física, química e Biologia foram vistas apenas no primeiro ano e de forma bastante superficial. Iniciei o 2º grau técnico em 1986, aos treze anos e meio. Agora estudava numa escola de porte, com ótimas instalações: uma boa biblioteca, bons laboratórios, um confortável auditório, quadra poliesportiva e salas de aula amplas, bem arejadas e bem iluminadas (Prof. 7, militar).
Responsabilidade	O ambiente de sala de aula deixou-me fascinada e me fez perceber que ser educadora era, poeticamente falando, a minha grande paixão (Prof. 3, militar). Concluí o ensino fundamental em 1985. Foi preciso procurar outra escola, pois a que eu estudava não oferecia o ensino médio. Já começava a conscientizar-me do dever de colaborar com meu pai no que se refere às despesas. Trabalhar...nem pensar, meus pais jamais consentiram com isso. Iniciei a vida escolar aos cinco anos e meio, diretamente na primeira série, já alfabetizado. A escola, Centro Educacional Modelo, ficava na periferia de Nova Iguaçu, cidade da região metropolitana do Rio de janeiro. Lugar de gente humilde, porém trabalhadora. Estava sempre entre os primeiros colocados da turma. Sei que se fosse mais requisitado responderia a altura. Percebi isso tempos depois, após o ensino médio (naquela época, 2º grau), quando comecei a prestar concursos e me vi obrigado a ter que 'correr atrás do prejuízo'.

	Em agosto daquele ano os problemas familiares já haviam se resolvido, o que possibilitou inscrever-me no intensivão de um cursinho pré-vestibular. O plano era atacar, no cursinho, as disciplinas gerais, cobradas na primeira fase do vestibular, e aprofundar em casa aquelas cobradas na segunda fase – Português, Redação, Física e matemática. A tática deu certo. Fui aprovado. Iniciei, em fevereiro de 1997, o curso de Licenciatura em Física no Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IFUSP). Cursei da primeira à oitava série do ensino fundamental (1º grau na época) naquela escola. Seus bancos de madeira escura, seus corredores e escada que, aos olhos de uma criança, muitas vezes pareciam sombrios e por demais extensos, sua quadra esportiva de terra batida, seus pequenos banheiros onde muitas vezes tínhamos medo de entrar sozinhos por conta de histórias como a da mulher loira (contadas pelos alunos mais velhos para amedrontar os mais inocentes), sua biblioteca de poucos volumes, tudo isso hoje é testemunha dos oito anos ali vividos. Naquele recinto forjei amizades que desafiaram tempo e distancia e perduram até hoje (Prof. 7, militar).
Responsabilidade	Minha vida escolar, no antigo primário, foi ao meu ver diferente das demais pelo fato de que eu era muito participativo, fazia muitas perguntas e questionamentos abordados até nas reuniões com os pais. Já a partir da 5ª série, eu continuava com notas boas, mas a timidez falava mais alto na sala de aula, já deixei de ser participativo e os questionamentos e perguntas ficaram cada vez mais raros. A 7ª e 8ª série foram as mais críticas, pois o lazer começou a "falar" bem mais alto, estudava pouco, ficando pela primeira vez em recuperação, inclusive em matemática que é a matéria que eu leciono... (Prof. 8, civil). Com o envolvimento maior de meu irmão nos negócios da família fiquei mais a vontade e voltei a estudar, sete anos depois, fiz novamente cursinho objetivo (1991, junto com o prof. Ailton), quase todos os professores eram os mesmos de dez anos, inclusive as piadas, senti que pouca coisa mudou. Entrei para o curso de Química licenciatura noturno UFMS, onde me formei em quatro anos (1992-1995). O curso de Química já tinha me chamado a atenção. Quando foi implantado, alguns professores fizeram divulgação lá no "Maria Constança", mas conforme relatei, demorei um pouco para fazer parte deste. uma coisa eu já tinha certeza, queria ser professor (Prof. 9, civil). (…) Dificuldade em português eu queria assim tentar relembrar mais coisas, talvez, na 8ª série eu me lembro que aproveitei bastante, na 8ª série também tinha um professor ... que ele era...ele fazia comentário da (capa do livro) sabe comentário daquela produção... ele fazia o comentário de uma coleção lá e essa coleção era uma Ediouro não e tinha os clássicos né era Dom Casmurro é todas de machado de Assis. Eu sei que no começo não gostei porque ele queria que gente lê-se um livro a cada quinze dias, pó...daí ele levou a gente na biblioteca e eu olhei um livro lá mais era um livro mais de aventura e eu cheguei pra ele e disse eu posso pegar esse daqui porque o pessoal tava pegando os clássicos né e ele disse pode sem problemas sabe, então foi importante porque eu adorei ler esse livro, foi o livro que eu mais gostei sabe, é muito bom sabe, até emocionei. Falava, a estória de um menino, então eu me coloquei como sendo o menino a estória inteira aí comecei a ler, saca rolha ou alguma coisa assim, eu sei que tinha saca rolha, acho que o apelido do menino que era saca rolha, era uma aventura dele ele tinha que defender todas as pessoas da Terra, quando ele saiu de casa ele tava triste e tal, depois destruíram as últimas... O menino não conseguiu transformou ele em passarinho, aí a mãe saiu em busca dele, aí depois de muito tempo ela falou: quero saber onde ta meu filho, daí conseguiu seguir mais ou menos os passos dele até o último lugar que ele tinha ficado numa pousada, ela entrou viu as coisas dele, sentou e começou a chorar e nisso ele entrou voando pela janela daí caiu uma lágrima nele e quebrou o encanto né então achei muito interessante isso, influenciou eu acho que muito a minha vida porque eu sempre gostei dessa coisa de herói né, sempre a luta do bem contra o mal, sempre o bem vencendo né, o mal, aparentemente parece que ta prevalecendo mais no final vai la (risos)...o herói acaba vencendo (Prof. 4, militar).
Frustração	De preparação para o vestibular. Acho que eles sabiam que poucos daqueles chegariam a fazer uma faculdade. Essa era a realidade da cidade. E talvez por isso, eu não traga lembranças dos meus professores desta fase. Acho que nenhum deles foi significativo a ponto de ter marcado em minha memória. Percebi o quanto isso foi ruim quando fiz, ao fim do terceiro ano, vestibular para a Universidade Federal do Rio de janeiro. A prova parecia estar escrita em grego. Sonhava cursar engenharia civil, mas constatei naquele momento que havia sido preparado para ser técnico e nada mais. Se quisesse galgar degraus mais elevados, far-se-ia necessário um homérico esforço de preparação paralela.

	O fato é que fui aprovado no meu primeiro concurso. Julgo relevante comentar sobre a única questão da prova daquele concurso de que me recordo (é interessante como nossa memória é seletiva). Era uma questão de geografia, que perguntava quais atividades econômicas podiam ser observadas, respectivamente, numa viagem pela BR 101 entre as cidades do Rio de janeiro e Vitória. Não lembrei de ter lido nada a respeito nos livros, mas me recordei de uma viagem que fizera à Vitória um ano antes para visitar um amigo. Lembrei das diferentes paisagens que observei durante aquela viagem diurna de ônibus. As instalações da Petrobrás na região de Macaé e as enormes plantações de cana-de-açúcar na região de Campos. Com isso consegui responder a questão. E acertei. Isso me fez refletir o quanto nosso ensino é teórico. Uma viagem a determinada região, por exemplo, pode ser muito mais instrutiva que dez aulas de geografia no quadro negro.
Frustração	Optei, então, não sei bem porque, por eletrotécnica. Lembro-me que a mesária fez o seguinte comentário: "se você tem medo de levar choque não é aconselhável fazer eletrotécnica", e prossegui perguntando: "você gosta de desenhar?". Diante de minha resposta afirmativa, a mesária aconselhou-me a optar por edificações. E assim, em dez segundos, fiz a importante opção pela minha futura profissão, sem maiores reflexões e análises, fruto da desinformação a que as pessoas da periferia, em sua grande maioria, estão submetidas (Prof. 7, militar). A respeito desta, lembro-me não mais do que sua pequena estatura e seu teatro de fantoches. A escola era o "Colégio Verbo Divino", escola religiosa da Congregação Verbita, da rede de ensino privado de Barra mansa, no Estado do Rio de janeiro, a melhor escola da cidade. Em meio as poucas recordações desse período, lembro-me dos uniformes, cuidadosamente bordados com minhas iniciais, a almofadinha xadrez, o avental de pintura, a "merendeira". Um castigo, de pé, no canto da sala, rosto entre as mãos, sem olhar pra ninguém – até hoje não sei porque. Lembro-me também de não compreender por que meus irmãos mais novos viviam vestindo meus uniformes, pendurando a lancheira e pedindo par ir também pra escola. Isso foi no "jardim" (Prof. 10, militar). O colégio oferecia vagas nasa áreas de administração de empresas, eletrotécnica e edificação. Interessante foi a maneira como escolhi a área que desejava cursar. Fomos fazer a inscrição, eu e minha mãe. Eu não sabia direito quais os cursos oferecidos. Somente na hora de preencher o formulário fui informado pela mesária (Prof. 7, militar). ... O Ensino Médio que tive, comparado com o Ensino Médio que os alunos do Colégio Militar recebem, foi um vácuo. Falta de professores, salas lotadas, greve de professores, um décimo do conteúdo previsto, realmente ensinado aos alunos. Foram três anos desperdiçados. Para enfrentar um vestibular na Universidade Federal para medicina, só cursinho. Só que a base fica fraca e o curso pré-vestibular não faz milagres. Foram duas bombas, até eu resolver mudar de opção e fazer Biologia, por gostar do assunto. No total cinco anos perdidos (Prof. 11, militar).
1.2 FAMILIA: IMPREGNAÇÃO DECISIVA NA VIDA ESCOLAR E NA ESCOLHA DA PROFISSÃO	
Mãe	Minha mãe era professora e ela sempre deu esse apoio pedagógico, a gente, ela sempre estudou com a gente, sempre tirou duvidas, todas as matérias ela estudava assim ela influenciou a mim e a meu irmão, por que nós dois somos professores. Minha mãe apesar de ser paraguaia ela, que me ajudava em português, porque ela veio fazer universidade aqui né então...então ela tinha uma visão técnica da coisa, então é bem interessante né (Prof. 7, militar). Quando penso no inicio da minha experiência no ambiente escolar, me vem à mente (hoje mais que á alma, felizmente) o medo quase insuportável de soltar a mão quente e segura da minha mãe e entrar naquela sala povoada de crianças estranhas, mesinhas e cadeirinhas, e uma tia velhinha, bem mais velha que minha avó. Lembro-me de ficar permanentemente buscando os olhos da minha mãe no buraco redondo da porta da sala, e de encontrálos por diversas vezes até que eu me esquecesse deles entretida em alguma brincadeira com a velha tia.

Mãe	Já no primário, lembro-me do apoio e das cobranças da minha mãe, expressos no seu repetido jargão "liberdade é para quem tem responsabilidade", o que, com os olhos de hoje, vejo como fundamentais para a construção da minha identidade de aluna e, conseqüentemente, de professora, e para o meu êxito profissional. Lembro-me da minha constante preocupação em realizar as tarefas e ter boas notas, e do meu crescente gosto pela leitura e pelos estudos. Lembro-me das medalhas de "honra ao mérito" que conquistei a cada ano, pelo 1º ou 2º lugar da turma ao final de cada ano letivo. Agora penso se não houve um "dedo" da minha mãe no fato de eu ter sempre as professoras mais rígidas – pra continuar o "trabalho" feito em casa. Certamente sim. Não tive problemas em sala de aula, ou no relacionamento com essas professoras, que sempre me tratavam muito bem e me elogiam para a minha mãe, ganhando assim mais um pouco da minha admiração. Eram professoras muito envolvidas com seus alunos. Muito "bravas" e exigentes, mas também muito afetuosas. Eu gostava de dar-lhes flores e presentes nas datas especiais. Incentivada por minha mãe, eu fazia parte dos grupos de dança, gincanas, festas, todo tipo de evento escolar, a despeito de minha personalidade extremamente tímida e introspectiva. Minha mãe era bastante ativa na comunidade escolar, participava de todas as atividades obrigatórias – como reuniões de pais, e ainda daquelas em caráter voluntário, como gincanas e festas. Uma vez ela apareceu no palco do teatro vestida de torcedora da seleção brasileira, de chuteira e tudo (Prof. 10, militar). Fui alfabetizado em casa. Não fiz maternal, jardim de infância ou pré-escola. Aprendi a ler e escrever com a minha mãe, que só estudou até a oitava série – ela até que tentou cursar o ensino médio depois de casada, já com dois filhos, mas fatores diversos impossibilitaram – na a conclusão (Prof. 7, militar).
Esposa	Seria injustiça de minha parte não dedicar algumas linhas para falar de minha esposa e da enorme contribuição que deu para a concretização de nossos planos. No Rio ela trabalhava, tinha uma relativa independência, apesar de morar com os pais. Após casar e ir para São Paulo optou por não trabalhar, para dedicar-se exclusivamente ao lar e ao nosso filho, deixando-me, assim, mais à vontade para estudar. Sua dedicação mostrou-se ainda maior quando, em 2000, nasceu nosso segundo filho. Ela nada exigiu. Muito pelo contrário, desdobrava-se em cuidar do recém-nascido, dar atenção ao mais velho e, ainda por cima, cuidar da casa. Tudo para não desviar do objetivo. É claro que não me eximi da atenção à família durante aquele período, mas a postura da Eliane permitiu dedicar-me com igual afinco á minha formação. Dizem que por trás de um grande homem há sempre uma grande mulher. Não sei se sou grande, mas a Eliane com certeza é. Voltamos a mora no Rio em janeiro de 2003, após oito anos em São Paulo. Construí uma casa em Nova Iguaçu, próxima a mês pais e meus sogros. Como agora não faltavam pessoas para fazer companhia as crianças, a Eliane voltou a estudar. Resolveu concluir os estudos que abandonara na primeira série do ensino médio e aos dezessete anos de idade. Mas, após muito refletir e conversar com a Eliane, decidi por recusar a proposta e centrar fogos no objetivo principal: a EsAEx. Comecei a estudar no período noturno com um amigo sargento, formado em matemática também pela USP. Foram meses de intensos estudos, iniciados em fevereiro daquele ano de 2002. Uma média de quatro horas diárias, todas as noites (Prof. 10, militar). E nessas idas e vindas de concurso eu ficava conversando com minha esposa e tal e ela falou assim, há tem concurso ai pra ser professor do exército, você gosta de dar aula, ai eu falei, capaz voltar pro exército (Prof. 5, militar). Tava sentindo muita firmeza né, até porque eu não estudava, outro por que...nisso, eu conheci a minha esposa né, já era a metade do ano e eu tava com medo de reprovar de novo, sabe, nisso começou a matemática. É segundo ano, meus problemas repetiram o primeiro né, a minha esposa entrou um ano depois, depois né, eh... e daí eu conheci ela e ela era muito boa em matemática, então ela me alavancou né, e não me deixou desistir... (Prof. 4, militar).
Pai	Meu pai, metalúrgico de profissão, estudou ainda menos que minha mãe. Cursou apenas até a quarta série primária, numa escolinha rural, no interior de Minas Gerais. Fez questão, porém, de encaminhar-me nos estudos, e em escola particular, pois não confiava nas públicas, já bastante decadentes naqueles idos de 1978 (Prof. 10, militar). Pois bem, passeia a estudar em casa, sozinho, para tentar passar em alguma coisa, sempre com supervisão de meu pai, que sempre me influenciou nas minhas decisões.

Pai	Meu pai queria que eu fizesse medicina cheguei até a fazer vestibular para tal área, mas sem sucesso. Confesso que estava desorientado com tudo isso, vestibular, pressões, que vinham de todos os lados, principalmente de mim mesmo. Embora nunca sido um aluno empenhado, me cobravas muito, não sabia bem o que cobrar, mas cobrava (Prof. 12, militar). Dava aulas para adultos naquela escola particular e já era muito exigente e eu percebi depois que eu me casei, que eu tive filhos, amoleceu um pouco o coração, veio mais essa questão de maturidade né, você ter essa maturidade, como é que eu posso ser carranca com o meu filho, tenho que aprender e comecei a me soltar mais com os alunos (Prof. 13, civil).
Tio	Ai sai da academia militar liguei pra fazer o vestibular de física né, eu tenho um tio que é engenheiro eu falei, eu quero ser professor tal ai, conversando com ele vi que tinha vocação pra física, química ou matemática, ai ele falou pra eu fazer vestibular pra física, fui muito bem colocado até, pela bagagem que eu já tinha, e a partir daí fiz a minha faculdade (Prof. 5, militar).
Esposo	Militar de Brasília colocou, meu marido também é militar, então distribuíram nas caixinhas do correio um...folder pedindo professor ele tava fazendo segundo turno, trabalhava de manha com ensino médio e a tarde da 5ª a 8ª então eles tavam precisando de muito pessoal, ele distribuiu esse folder e meu marido falou: ah por que você não vai né...se já da aula há tanto tempo por que você não vai? E eu fui meio descrente, com medo de encontrar a mesma situação que eu já tinha vivenciado (Prof. 1, civil).
Outros	Sou de uma pequena e pacata cidade do interior paulista- Mirandópolis e venho de uma família muito simples e que não galgou muitos passos em termos de educação: lembro que minha mãe mencionava ter estudado até o que hoje chamamos de 8ª série do EF e meu pai pelo que me recordo, não havia concluído a 5ª série do mesmo nível. Como eram pessoas simples, e cujo ensino talvez não tenha sido o suficiente, não me lembro de vê-los preocupados com a minha formação (Prof. 14, civil). Conheci, ocasionalmente, o então Sargento Leonardo, que ali servia, no mesmo dia foi divulgada a lista dos aprovados no concurso da EsAEx de 2002. Lembro-me que ele comentava com um colega sobre a sua frustração por não ter sido aprovado. Intrometi-me na conversa dizendo que também havia sido reprovado naquele concurso. Como que impulsionado a consolá-lo – coisa que não fizera nem comigo mesmo até então – disse-lhe para não se importar com o aparente fracasso, para tentar novamente no ano seguinte e conclui com a seguinte frase; " ano que vem nos encontraremos em Salvador". Na ocasião, apesar das palavras, pareceu-me apenas mais uma pessoa entre as tantas que encontramos no curso da vida e que nunca mais voltamos a ver ou ter noticias. Não imaginava que realmente nos tornaríamos a encontrar um ano depois na EsAEx. Não imaginava que realmente que depois de formados viríamos a servir juntos no CMCG. Muito menos imaginava que nos tornaríamos grandes amigos. Coisas que acontecem aleatoriamente, regidas por leis estatísticas, que muitos chamam destino (Prof. 7, militar). Finalzinho de 1997, eu lembro ainda, fui chamada minha irmã pra acompanhar na base aérea, porque lá havia rumores que ia abrir aqui em Campo Grande um Colégio Militar e ela tinha interesse, eu fui acompanhá-la. Ela no caso estava interessada, na, no ensino básico, de 1ª a 4ª série e eu fui só pra acompanhar, por curiosidade e informaram pra ela que no caso era só de ensino médio e perguntaram se eu dava aula, falei que era de inglês, deixei meu nome e assim. Porque eu já queria meu dinheiro comecei então né a dar aulas na época do magistério, só que hoje em dia, o que aconteceu, nossa família tem um história diferente, a minha irmã que começou a dar aula muito mais cedo, ela se contentou em ficar de 1ª a 4ª série, nunca quis fazer um curso para progredir, nunca quis sair dessas séries né, é uma pessoa muito estressada né, então pra mim ela continua senso assim, um referencial, foi quando comecei a trabalhar, ela é um referencial eu tenho medo de ficar como ela, uma pessoa bem cansada, é uma pessoas desgostosa com a profissão, ela trabalha em escola pública, tem a realidade completamente diferente da nossa..e eu tenho um curso de pós-graduação vamos tentar sair dessa 5ª seriemas ela ta muito, eu sinto assim, ela sempre ali naquela mesmice, ela não.

Outros	Sem querer hoje eu fico observando as crianças né, no ensino médio principalmente eu vejo que esses alunos, essas meninas, assim como eu era né, muito insegura, muito perdida, você pergunta para os seus alunos né,. Sobre o destino que eles vão dar na vida deles e eles assim como eu, estão perdidos né, não sabem exaltam,ente o que eles querem na vida e hoje eu vejo assim, aquela pessoa que eu fui, eu vejo o reflexo no meu aluno né, então... Eh...eu venho de uma família de seis irmãos eu sou a mais nova e três são professores, então de repente, éh eu sou a mais nova, o fato de como eu disse anteriormente, não ter tido aquela presença de meus pais durante a adolescência, por que trabalhavam o tempo todo, eh ficar muito tempo em casa sozinha né, ah, eu olhava a minha irmã que dava aula de 1ª a 4ª série, meu irmão que já dava aula e eu comecei a achar que isso era para mim também.
	O meu irmão ele já foi além, ele dá aula de história, trabalha em universidade, fez faculdade, ele fez mestrado, ele tem uma garra, ele tem uma vontade de aprender cada vez mais, ele tem muito entusiasmo, então pra mim, ele já representa um referencial positivo né, eu acho que às vezes quando eu começo a cair naquele cansaço do dia-a-dia, eu lembro do meu irmão, lembro da minha irmã e tento ter um equilíbrio, também é professor (Prof. 13, civil).
1.3 FORMAÇÃO INICIAL: PARA QUE?... SE E UMA DECEPÇÃO!	
Dificuldades	Me senti totalmente perdida, deslocada, mas ah, comecei, fui tomando gosto, tinha literatura e inglês e nesse primeiro ano eu também quase parei por que meus pais não tinham condições de pagar a faculdade, mas eu consegui um crédito, uma bolsa de estudos. E no final do primeiro ano eu fui tomando gosto pelo curso de letras, no segundo ano, eu consegui um...fazer um curso de inglês de três anos né, e ao longo do curso de Letras. Ao final de tudo eu cursei para letras porque já tinha uma tendência e bom gosto pelo inglês, gostava de assistir televisão, ver as cantoras cantando aquelas músicas lindas de inglês né, e eu não tinha dinheiro ainda para pagar o curso, entendeu? Aí eu fiz a opção no vestibular para letras ah e fiz também o curso de computação na federal (Prof. 13, civil). Quando freqüentei as aulas de Didática, lembro-me do primeiro dia em que Professora perguntou se alguém tinha experiência em educação, ou seja "alguém já deu aula?". Relatei da minha experiência com a Catequese na Igreja, que era realizada em uma escola vizinha onde era realizada a missa, onde os catequizandos (alunos) eram disposto da mesma forma que uma sala de aula. Lembrei-me também quando recebi pela minha primeira aula. Um amigo (Nelson Nakao) que era professor precisou de um substituto para aquela mesmo dia, pediu o meu auxílio e me encorajou a enfrentar a empreitada. Era uma aula de Química, sobre Tabela periódica, e eu teria que atender a aluna em sua casa, ali no Jardim dos Estados, bairro nobre da época, o pagamento era bem atrativo, foi minha primeira experiência, senti que podia ter feito melhor, mas recebi mesmo assim (Prof. 9, civil). Comecei a estudar… me lembrar daquela idéias, que os alunos carregam né de que a universidade vai ser a continuação da escola e não tem nada a ver, eu acho que isso...é um fator que complica muito, é um fator de desistência na universidade. (…) Então é um curso muito, muito difícil, é pra aqueles que... realmente...né, como...entendem a universidade de uma outra forma né, que conseguem ter esse discernimento, aqueles que, continuam naquele mesmo caminho acabam desistindo e não voltam mais, não voltaram mais né, só aqueles que realmente tavam decididos né, aí, nisso comecei mais ou menos bem né e tal, mais não (Prof. 4, militar). **TEM PC** Na época existia o colegial (hoje chamado de Ensino Médio) profissionalizante, e a escola em que eu me matriculei oferecia o "Magistério". Optei por cursá-lo, no período matutino. Como não tinha certeza da minha adaptação posterior para trabalhar com alunos do ensino básico (1ª a 4ª séries), decidi fazer o colegial normal também (Prof. 15, civil).
Fantasias	O curso noturno era oferecido num prazo mínimo de cinco anos. Estabeleci como meta concluí-lo nesse prazo. Sabia que não seria fácil, pois a Física é famosa pelo elevado índice de reprovação e evasão, devido ao seu alto grau de dificuldade. Em algumas disciplinas optativas conheci pessoas que já estavam há seis, sete a até oito anos no Instituto, sem conseguir concluir o curso. Em dezembro de 2001 concluí a graduação, nos cinco anos previstos. Como supusera no inicio, não foi nada fácil, mas o objetivo foi alcançado.

	Foi um golpe e tanto. Pensei em desistir, não tentar mais o concurso para o qual havia dedicado esforços nos últimos seis anos. Minha esposa, que até então havia colaborado como podia sem resignação, fez uma exigência. Confessou sua pretensão de voltar a morar no Rio, próximo aos pais, nem que fosse por alguns anos apenas (Prof. 7, militar). Por um lado, foi bom que isso tenha acontecido, pois em nenhum desses semestres eu incorporei o espírito universitário, passando a encarar aquilo tudo como uma variação do ensino médio. Daí, voltei à realidade, a minha realidade. Entrei num cursinho intensivo (6 meses) para o vestibular seguinte, que era para Engenharia Química na UFRJ (Prof. 12, militar).
Teoria e prática	Durante minha estada na universidade posso relatar alguns pontos que sempre me chamaram a atenção. Eu era o tio da turma. A faixa etária da turma estava em dezessete anos, eu tinha vinte e tantos. Sem pretensão nenhuma fui destaque na primeira série, o que me custou alguns desafetos com a turma, pois dentro da Universidade existe competição entre os alunos, e esta situação se manteve até o último ano. Além das ciências Exatas, me interessava por algumas humanas, principalmente nas que abordavam o contexto histórico dos acontecimentos educacionais. Assim foi com Estrutura e Funcionamento de Ensino (EstruFE), que era ministrado pela Profª. Ligia Klein, o seu modo de ministrar o conteúdo não teve ainda comparação, eram reuniões com hora marcada, que às vezes acontecia dentro da sala, mas o mais comum era a caminho desta, ali mesmo nos corredores. Tínhamos este privilégio, pois a turma não era tão numerosa (Prof. 9, civil). (…) Então eu passei, pra química... entrei na universidade era outro mundo (risos) achei, era assim federal e tal certo, de primeiro eu me acabava assim, ficava pra faculdade o dia todo né (risos) comecei a me enturmar, vem conhecer a galera do mau pelo amor de Deus, aí eu jogava truco, ficava no centro acadêmico, aí me colocaram como, diretor da área esportiva do centro acadêmico, aí nossa senhora reprovei em tudo, aí eu tranquei a matricula pra não dar como reprovado pra não ser excluído (Prof. 4, militar). Fui uma aluna medíocre na graduação. Como já mencionei, meus interesses estavam voltados para outros assuntos. Não fiz nada que pudesse enriquecer meu currículo profissional nos quatro anos que permaneci no curso de biologia (Prof. 14, civil). O curso foi bem diferente do que pensava, mas adaptei-me rapidamente e consegui muitos êxitos durante a jornada. A parte mais complicada para mim foi a monografia de final de curso, pois o tema que queria, não tinha orientador disponível. Fiz em um tem que foi praticamente o orientador que escolheu. Não foi ruim, mas não era o que realmente eu queria (Prof. 16, civil). Deles, muito de termos na, que relacionados a área deles, mas não te passavam nada, esses dois, eles, eles eram químicos e tinham doutorado na área da educação só que, o que que eles te passavam, eles passavam um exemplo concreto da coisa ali, eles procuravam buscar né, um exemplo concreto de... da explicação teórica e prática junto, eles se embasavam na né, e tudo mais... (Prof. 4, militar). Precisavam tar dando aula na universidade, davam por que gostavam, então, nossa, eu me, eu me empenho é, no...eu me espelho neles, pra trabalhar em sala de aula, uso muito a sistemática deles...em relação a didática em sala de aula (Prof. 4, militar). Com a saída do professor de física do ensino médio do SOEN unidade I – Colégio Perpétuo Socorro a coordenação da unidade III, onde eu trabalhava, me ofereceu as aulas. Disse para a coordenadora que não me sentia preparada ainda para trabalhar com adolescentes, estava iniciando como educadora, tinha apenas um ano de experiência e recém estava começando a licenciatura. Ela pediu para que conversasse com o outro professor de física que lá trabalhava. O professor Rocha me encorajou a aceitar a proposta.

Teoria e prática	Minha opção para o curso de licenciatura foi descoberta durante as aulas de práticas de ensino, onde a turma ria muito de como me expressava para passar o conteúdo e mencionavam que eu tinha jeito para ser profissional de sala de aula. Apaixonei-me pela minha área, porém com algumas restrições, e também por "atuar" em sala de aula. Mas com o tempo percebi que não bastava ser apenas um professor, temos também que ser educadores, e todos os que optam pela área da educação, deveria fazer uma pós-graduação na área psicopedagógica, pois o curso abre a mente de como lidar com o ser humano, principalmente nas diferentes faisãs etárias, como ter empatia e saber o momento certo, a hora certa de diversificar os métodos para repassar os conteúdos, assim como ter uma visão psicopedagógica dentro da sala de aula (Prof. 3, militar). Entrei na faculdade sem saber o que esperar e logo descobri que aprender lá, dependia exclusivamente de mim, por isso comecei a trabalhar em vários laboratórios de pesquisa com bolsa de iniciação científica. Assim pude colocar em prática e entender melhor a enorme quantidade de teoria que eu estava estudando (Prof. 17, militar). Não acho que a graduação me preparou por que a pessoa né, na matemática eles dividem muito a matéria até o segundo grau, quando você entra na faculdade eles já entram cálculo 1, 2 e 3... tipo média, media matemática, tinha matérias completamente a parte bem mais avançada que a gente trabalha no ensino médio e no fundamental então, na faculdade eu não vi mais Isso... (Prof. 1, civil). E na universidade eu não tenho quase nada pra contar é porque realmente é uma universidade eu acho que não acrescentou assim, a não ser a minha formação, eu cresci muito mais trabalhando, e também antes quando eu estudava sozinho, me matando que nem um louco pra tentar passar na prova do ITA e não propriamente na universidade, eu acho que eu fui praticamente um alto-didata que parecia um bom protesto né (Prof. 5, militar). Sonolentas e teóricas demais, por isso minha reserva a esses amados profissionais de educação que vivem de utopias e devaneios. Falaram de teorias bonitas, mas não prepararam o professor. Dei graças, receber diploma, para enfim, construir eu mesmo o meu oficio. Minha formatura foi de gabinete, porque eu não entendia o que os outros estavam comemorando. Querem uma educação moderna, sendo que o professor é formado pelo método tradicional. O Sistema Educacional Brasileiro, pelo menos o público, é uma grande hipocrisia. Dentro da universidade apenas contradições. Um curso que não formava nem o pesquisador, nem o professor. Sabíamos que na melhor das hipóteses seriamos professores, mas não discutíamos, não nos preparávamos. Tínhamos a idéia que seriamos professores de universidades e passara aquele conhecimento frio: ordens intermináveis de artrópedes, desfiar a anatomia da minhoca, debulhar a organografia vegetal. Definia eu como futuro professor, da escola secundária pública de onde era oriundo, de como iria passara aquilo tudo, que nem de longe tinha visto no meu curso médio. As matérias pedagógicas eram... (Prof. 11, militar).

2. SER PROFESSOR: UMA ESCOLHA DIFÍCIL	
2.1 AS VISÕES DA PROFISSÃO	
Bico	Concluída a faculdade, o próximo passo seria preparar-me para a EsAEx. Nesse ínterim fui convidado a dar aulas num cursinho que funcionava no clube dos Suboficiais e Sargentos da Aeronáutica de São Paulo. Confesso que fiquei tentado pela possibilidade de reforço no orçamento e aquisição de experiência de sala de aula, que, afora o estágio, não possuía nenhuma (Prof. 1, civil). Trabalhei em cursos de enfermagem dando corpo humano, ganhava uma miséria, só trabalhava para ver se surgiria uma melhor oportunidade, outras surgiram do mesmo modo, mas foi muito proveitoso, como forma de aprendizado tanto do conteúdo quanto do emocional (Prof. 15, civil).

	Durante o ano de 1996 informei-me melhor a respeito da EsAEx e descobri que havia muitas outras áreas para as quais eram oferecidas vagas, inclusive magistério. O interesse despertado lá no cursinho Tamandaré, em 1989, fez-me então alterar os planos e decidi prestar vestibular para licenciatura em Física. Optava Por ser professor sem muito mediar sobre o oficio em si, vislumbrava, em primeiro lugar, a possibilidade de me tornar oficial (Prof. 7, militar). Eu fiz magistério e queria trabalhar desde cedo, meus pais trabalhavam né, fora de casa, tinha uma dificuldade muito grande então eu fiz o magistério como maneira de conseguir um dinheiro, queria conseguir minha independência e comecei a trabalhar antes mesmo de terminar o magistério (Prof. 13, civil).
Vocação	Eu tinha aquela vocação de professor que eu não tinha coragem de assumir né, tanto é que no vestibular de engenharia elétrica mas eu gostaria de dar aula, então foi passando anos e a gota d'água foi uma palestra para coronel que era o comandante (Prof. 5, militar). Ah os alunos sempre me deram um bom retorno por que por eu, eu gostava de aula muito gostosa, mesmo que eu esteja triste e abatido, eu gostava de ta na escola a língua típica que eu gosto, que eu amo, e acaba sempre um pouco, que faço mal feito ainda sai bem feito. Do mais alegre, assim, não, acho que não é um pessoal totalmente resolvido e não mostra que ama o que faz, diferente quando a gente fala, conversa com uma pessoa que gosta do que faz, você vê a expressão facial dela, totalmente diferente. Uns que não dão abertura, fecham no mundinho deles e não saem mais dali, mas todos que se abriram comigo falaram, que tinha problemas, ou os pais eram separados, ou brigavam, ou...não ligavam pra eles, não dava o retorno, aquele amor, você dizer um oi, com uma expressão facial, que tem carinho é muito maior, melhor do que qualquer outra coisa e eles não tinham nem esse retorno, por isso que muitos alunos, me procuram, pra conversa sobre isso, tem, nossa, tem uns três ou quatro alunos que me chamavam de pai né, ah você não quer me adotar. Seja pobre ou seja rico, se a família dá uma boa estrutura, eles são motivados e rendem muito bem, já esses dois extremos não, aqueles que tem muita dificuldade familiar não rendem bem e aqueles que tem muito dinheiro também não rendem bem, mas se esse cara, esses daí que não rendem bem, que me dão atenção, eles voltam a render e rendem muito bem, agora esses que tem muita dificuldade, esses sã...esses são, os mais difíceis da gente conseguir, angariar eles, fazer com que eles dêem retorno, porque eles já tão quase que entregues, totalmente desmotivado, por que eles não vêem solução na família...família não vai dar uma solução, eles não conseguem o pai e a mãe voltem, se dêem bem, que a família seja estruturada (Prof. 4, militar). Ninguém nasce professor. Da mesma forma que ninguém nasce médico, cientista ou militar. Mas acredito que algumas pessoas sejam vocacionadas a um oficio. Alguns descobrem, cedo ou tarde, essa vocação e a seguem. Outras não têm esse privilegio. Eu me enquadro nesse segundo grupo. Sem a certeza de que seja a minha vocação, tornei-me educador. Isso não significa, porém, que não goste do que faço ou que não tenha ideais a serem alcançados. É somente a constatação de um fato, conforme se pode concluir do registro de minha história de vida e profissional que se segue (Prof. 10, militar).
2.2 CARREIRA MILITAR COMO SAÍDA	
Carreira militar	Desde o inicio do cursinho mentalizei que precisava ser aprovado a qualquer custo, principalmente como uma resposta a meus pais, pelo sacrifício que mais uma vez faziam por mim. A meta foi alcançada. Fui aprovado no concurso de admissão á EEAR em 133° lugar, de um total de 550 vagas. Vibrei muito com a colocação, pois foi resultado direto de muito esforço e determinação. Enfim, seguiria a carreira militar e, sem que nunca tivesse pensado nessa hipótese antes daquele ano, realizaria o sonho de meu pai (Prof. 7, militar). Foi então que, ensinando na Cultura, resolvi fazer em 2002 o concurso pra EsAEx 9Escola de Administração do Exército). Pra falar a verdade, passei a minha vida toda dizendo pro meu pai que não seria militar (ele queria que eu fizesse vários concursos militares). Tinha uma visão equivocada do Exército na época. Fiz o concurso e fui aprovado. Começava então, outra mudança na minha vida (Prof. 2, militar).

	Na carreira militar, eu cresci, buscando sempre a tão sonhada ascensão social, mas as brincadeiras que eu costumava ter, na carreira militar é tudo muito rigoroso não naquela época e ainda hoje, não pode ter muita liberdade principalmente, pela postura, lá eu fui me descobrindo e comecei a trabalhar, procurando ascensão que eu tanto queria (Prof. 18, militar).

3. POSICIONAMENTOS, PERSPECTIVAS SOBRE PROFISSÃO E AS HISTÓRIAS DE VIDA	
Reflexões	Levando em conta as características profissionais do professor, acredito que um relato de sua vida profissional esteja indissoluvelmente permeado e até "contaminado" por sua história escolar. Quando iniciamos nossas atividades como professores, já teremos sido alunos por pelo menos 12 anos. Isso significa dizer que, a essa altura da vida, já detemos vastos conhecimentos acerca das relações sociais em uma sala de aula. Já sabemos bastante do que significa ser aluno e ser professor, mesmo que não conscientemente. Abordei essa questão com muito interesse na minha dissertação de mestrado (Assimetria e construção do conhecimento no contexto militar. UFRJ, 2003). Assim, quando abri a carta do prof. Mestrando Aílton aceitei de cara e com muito gosto o convite, ou desafio, de iniciar essa viagem introspectiva a respeito da minha própria identidade profissional. Passo então a visitar os recônditos da minha memória que passo a chamar escola-profissional, assim grudada por um hífen. ... Colégio, de cujas janelas - inclusive a do meu quarto - eu via todo o meu colégio, bastando descer a ladeira e atravessar uma rua para estar dentro dele. Sem sombra de dúvida, a escola ocupava o centro da minha vida, e eu levava isso muito a sério (Prof. 10, militar). ...Encerro registrando o quanto foi gratificante escrever essas linhas. Confesso que no inicio, ao ser convidado pelo professor Ailton a pôr no papel meu histórico escolar e profissional, achei que seria enfadonho. Mas percebi logo que estava equivocado. Constatei que uma história de vida, por mais insignificante que seja o protagonista no contexto da história humana, é sempre rica de ensinamentos e acontecimentos singulares. Pude refletir, enquanto escrevia, sobre as muitas etapas da minha vida e como cada uma influenciou na seguinte; até chegar ao que sou hoje. Não nasci professor. Não fui iluminado por uma descoberta vocacional para esse nobre oficio. Tornei-me professor por uma conjunção de fatores que resultam numa escolha. Mas a verdade é que agora estou professor e para minha satisfação, ao colocar isso no papel, constatei que ainda tenho ideais a serem perseguidos e que posso ser muito mais feliz na profissão se tentar realizá-los (Prof. 7, militar). ... certo, porque eu não vi maldade nenhuma na minha atitude né, e eu ainda não entendi porque eu tava sendo recriminado por ela né, só agora né, que eu...que eu faço a associação por que naquela época...éh, a violência...os professores, éh, usavam de certa forma a violência pra reprimir o aluno (Prof. 4, militar). ... Primeiramente, é uma satisfação relembrar minha trajetória como profissional na área da educação. Com certeza avalio como um processo evolutivo e uma Constancia de aprendizagem. ... Atendendo solicitação do Prof Ailton, venho apresentar um breve histórico da minha vida de aluno nos três níveis do ensino brasileiro (Prof. 11, militar). Lembranças associadas aos primeiros anos de escola. Acontecimentos, pessoas sentimentos, anseios, medos, alegrias, expectativas, decepções, vitórias, tristezas, professores marcantes (Prof. 15, civil). "Muitas vezes, certas circunstancias nos levam a ser pessoas e profissionais que jamais imaginaríamos que fossemos..." Início a partir desta indagação, pois fui tomada na minha decisão com relação a vida profissional pelas circunstancias do momento, e o motivo talvez possa ter sido pela falta de oportunidade, inexperiência, coragem e despreparo tanto pessoal como familiar (Prof. 19, civil).

4. A DIFÍCIL, NECESSÁRIA E SOLITÁRIA EXPERIÊNCIA INICIAL	
Medo	Não tinha paciência por exemplo para trabalhar com crianças né, os alunos do ensino fundamental, não tinha muita paciência, alunos da 5ª série tratava como alunos do 1º ano, de 3º pra mim era a mesma coisa e os alunos da 5ª série são crianças que tão ali dependendo de que você trate a criança pra aprender a fala inglês, ele precisa de carinho, eles querem conversar com você, querem saber de você e eu era fechada, eu percebi que não estava conseguindo muito sucesso com os alunos, não adiantava eu chegar na sala de aula, colocar uma pessoa autoritária né, eu consegui o resultado, só que me encontravam no corredor e tinham medo de se aproximar de mim, né, daí eu comecei a perceber que não era isso exatamente (Prof. 13, civil).
	Desisti da pesquisa e voltei para a docência. Dei algumas aulas em forma de estágio e comecei a gostar muito, apesar no medo, insegura. No último ano de faculdade minha sogra conseguiu um estágio em programa de saúde. Foi a coisa mais difícil que eu fiz na minha vida, dar as primeiras aulas. Suei muito, fiquei com muita vergonha, medo, errei muito no diário, foi muito difícil (Prof. 15, civil).
	Em seguida conclui o curso de licenciatura e passei 2 meses após para a EsAEx, pensando que eu seria professora do CMPA. Durante o curso casei e optei por CG, já que não havia vaga para PA e a cidade me pareceu boa me criar os meus, então planejados, filhos (Prof. 17, militar).
	Formei-me na EsAEx em novembro de 2004, na primeira colocação entre os físicos e nona geral. Entre as vagas oferecidas nos Colégios Militares de Brasília, Porto Alegre, Manaus e Campo Grande, optei por esta última. Em janeiro de 2005 apresentei-me no CMCG, sem nenhuma experiência docente.
	Em 2004 fomos então para Salvador. Eu em fevereiro e a Eliane em julho com as crianças – ela aguardou a conclusão do ensino médio. Dei uma enorme guinada em minha vida. Deixei a FAB, após quatorze anos. Deixei de ser Sargento e tornei-me oficial. Troquei a profissão de técnica de técnico em edificações, alcançada no ensino médio, pela de professor de Física, alcançada na universidade e que até então não experimentara na prática (Prof. 7, militar).
Prazer	Eu comecei a trabalhar com quinze a dezesseis anos eu trabalhei no prézinho, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série e eu gostava muito, tinha muita paciência com criança né, eh...eu gostava daquela liberdade, aquela sensação assim, de ser independente, ter o meu dinheiro, coisa muito boa.
	Estou no colégio militar desde então, há onze anos né...e eu acho que o que aconteceu é que eu entrei muito nova e trabalhei muito cedo em sala de aula eh...por ser muito jovem, por ser muito imatura, a gente sempre acha que existe alguma coisa a mais, até o ponto que você passa a conhecer a própria vida e eu parei para analisar o que eu faço no colégio militar, eu trabalho com um grupo menor, não são trinta, trinta e cinco alunos, eu trabalho no máximo com vinte alunos e eu consegui passar alguma coisa, consigo ensinar, vejo que eles aprende,m a falar, eles entendem quando eu falo (Prof. 13, civil).
	Logo que me formei já saí empregado, pela amizade com professores de outros cursos que me indicaram para trabalhar no município, mais tarde no estado e vejam só, logo no primeiro ano de formado na UFMS no curso técnico de formação de guias de turismo, que experiência formidável neste primeiro ano após a formatura (Prof. 20, militar).
	Trabalhando todo tempo, comecei a dar aula particular, isso ai já com... eu tinha 20 anos né, eu trabalhava de manha e a noite praticamente, a partir do segundo ano da faculdade (Prof. 5, militar).
	Quando a gente pega um...né, um daqueles caras que fazem, um... informática lá que pega que outro um (risos) é... aí eu comecei a gostar mais ainda de...de dar aula, trabalhar em sala de aula, surgiu uma oportunidade de trabalhar numa industria, e daí fui eu, minha esposa, mais uns colegas meus...

	Eu me lembro que eu só dava aula no laboratório, nossa é, era rato de...de laboratório, na universidade então, eu entrava em laboratório, os alunos gostavam, nossa é... um retorno muito bom sabe, não era aquele negócio que vamos ficar na sala né, então foi uma experiência muito boa pra mim sabe, na minha formação, então...essa época aí foi muito boa, ai eu fui éh, pegando cada vez mais aulas, comecei a dar aulas em escolas particulares mesmo não sendo formado (pausa). Mas eu queria que o pessoal se preocupasse mais com a aula, por que ele não sabe o que eu poderia fazer. Uma...uma coisa que eu me esqueci, lembrei agora... quando eu tava no segundo ano, eu comecei a fazer estágio como, auxiliar, produtor auxiliar sabe, aí eu comecei a...a dar aula, de plantão de tira dúvidas, em uma rede particular, que eu tinha colegas, eu fiquei deslumbrado, eu to dando aula em cursinho, comecei a me empolga, comecei a batalhar, aí evolui total, aí dava o retorno, dava pra viver bem e tal, daí eu me empolguei mais ainda, comecei a gostar,...daí essa professora que eu me apaixonei (Prof. 4, militar). Como profissional, uma semana após terminar a faculdade, já estava empregado em um curso pré-militar e pré-vestibular, onde trabalhei por dois anos, até fazer o concurso para o exército. Concurso este, que durante a minha preparação, cresci muito profissionalmente, adquirindo e aprofundando meus conhecimentos (Prof. 17, civil). Fui professor na Escola preparatória de cadetes do exército, em Campinas, no 3º ano do ensino médio, durante 05 anos. Onde me realizei profissionalmente e vi que eu era um professor de corpo e alma (Prof. 21, militar). As condições de trabalho eram muito melhores, do que no inicio da minha carreira profissional. Agora eu era uma professora formada em Física Licenciatura Plena, me sentia muito mais preparada do que antes e aceitei o desafio de, pela primeira vez, lecionar nas três séries do ensino médio (Prof. 3, militar).
Decepção	...nesse ponto entramos na vida de professor só que daí eu comecei a dar aulas em escola pública, é publica não, particulares, daí da elite, cada vez mais eu conseguia entrar nessas escolas, por que eu comecei a me destacar, só que, eu cada vez mais comecei a me decepcionar, pó que eu comecei a perceber que… Na maioria deles quem (pausa), aí eu comecei a me decepcionar um pouco na vida de professor, por que eu não conseguia ter o retorno dos alunos,que quanto mais rico, menos educados eles eram sabe, eles não tinham limites, não respeitavam você como pessoas, achava que você era um empregadinho deles, e tratavam como empregadinho, eu conheci o pai de um deles certo e vi que, realmente o filho era reflexo do pai, ele tinha dinheiro, era já um senhor, e se fazia de playbozinho, sabe, com trejeito e tudo, sabe, aí então eu percebi que, realmente é um problema de família. A gente permaneceu o dia inteiro lá, ficava só fazendo entrevista, o dia inteiro fazendo entrevista, acho que tinha umas vinte pessoas mais ou menos, e a gente ficou fazendo entrevista e tal, ficamos o dia inteiro, perguntou coisa de química, coisa de física e tal, achei interessante a forma como que eles tava fazendo a relação, e... daí depois de dois, três dias, saiu o resultado e eu e a minha esposa fomos selecionados, só que a gente não gostou por que, que a gente achou um negócio, eu já dava aula, ela também, já tava dando aula também. ...foi isso, foi, eu senti isso, percebi isso, aí eu me desiludi um pouco né, da...da carreira, tava um pouco chateado, em relação a ser professor, nisso eu tomei conhecimento do QCO né, gostei né pó, colégio militar, eu sabia que, colégio militar era bom, e de trabalhar de dar aula (Prof. 4, militar). Eu comecei a minha história profissional em sala de aula em 28/07/1997, em substituição de um colega no Joaquim Murtinho de la para cá eu dava muita aula particular, trabalhava com os universitários de química, física e matemática, eram vários não era só esses ai, tinha farmácia, biologia, administração, então a quantidade de aulas particulares era bastante, foi assim que eu aprendi a minha didática dentro da disciplina de exatas que era física.

Decepção	Só que foi a quantidade de coisa que eu tenho que colocar mas também dentro da minha profissão apesar de...procurar saída o que eu tenho hoje economicamente falando é devido a ela mas eu sinto que eu poderia estar economicamente melhor e se estivesse procurando outra profissão, não é só a parte financeira que importa, mais a satisfação e o respeito que a profissão deve trazer ao profissional...por todos os motivos descritos acima que penso na mudança de profissão (Prof. 22, militar).
	Mesmo trabalhando em um laboratório de controle de qualidade do DMAE em PA, cursava disciplinas a noite e eu pagava horários com plantões aos finais de semana. Logo eu estava de "saco cheio" de fazer sempre as mesmas análises, nas mesmas horas, com os mesmos resultados, ou seja o mundo rotineiro de laboratórios de química industrial não era para mim. Fiz um estágio em uma escola de um bimestre... (Prof. 4, militar).
	Eu fui convocado, para alfabetizar, mas o sistema foi enrolando e eu acabei ficando como coordenador, daí o cursinho veio e eu trabalhei quase dois anos, daí através de3 um medida do governo, todos os funcionários contratados tinham que se tornar efetivos, através de concurso né, eu fiz o concurso...eu fiz o concurso... (Prof. 18, militar).
	Depois de formado tentei conciliar o trabalho na farmácia e o emprego de professor. Fui professor da Rede Estadual (Vespaziano Martins e Riachuelo). Nestes locais ainda se guarda a excelência dos professores. São locais dominados por politicagens, onde, se eu não tivesse uma boa formação não teria (Prof. 9, civil).
	Nem tudo, porém, foi alegria nesse inicio de carreira. A prática pedagógica encontrada no CMCG, até certo ponto bancária (numa concepção freiriana), frustra-me um pouco. A frustração não se dá pela expectativa que tinha sobre a questão, pois já imaginava que encontraria situação semelhante. A frustração se dá, isso sim, porque acredito na possibilidade de mudança, tenho algumas idéias teóricas a respeito, mas reconheço que não sei nem como nem por onde começar.
	As idéias de mudança da prática educacional vêm da universidade, onde tomei contato com concepções pedagógicas que me fizeram enxergar o processo ensino-aprendizagem sob outro ponto de vista. Foram-me apresentadas muitas teorias que visam ao afastamento do chamado método tradicional de ensino, aquele descrito por Paulo Freire como educação bancária (Prof. 7, militar).
	... Não gostava do sistema por que na escola particular o aluno eh, sempre tem razão é tipo clientela na minha opinião o sistema é mais o clientalismo, ta pagando tem direito a tudo, o cliente sempre tem razão e eu achava que não era bem assim. Eu acho que a gente tem seus deveres, todo mundo tem seus direitos não só o aluno não só o professor. Eu já tava meio desiludida, tinha parado de trabalhar, minha filha já tinha nascido quando o colégio... (Prof. 1, militar).
	Hoje com pouco mais de oito anos de sala de aula me sinto muito desgastado com vontade de trocar a profissão mas me sinto com pouca força para faze-lo pois tenho um intervalo já grande dentro da mesma. O desgaste dessa profissão é grande pela remuneração paga a remuneração do professor não paga os eu desgastes a valorização do profissional começa com a qualidade de vida que o profissional tem com os valores pagos como professor é difícil ter qualidade de vida isso leva a profissionais como eu e a melhores profissionais que eu a procurar outras profissões tenho vários exemplo de colegas que procuraram outra profissões exemplo policiais, fiscais de renda, técnico do judiciário etc.
	A única decepção que tenho na profissão que escolhi, não é com a área do magistério em si, o dar aula, mas a falta de respeito com o professor, tanto por parte da direção das escolas (principalmente as particulares), como por parte da sociedade e dos alunos que tratam o profissional (professor), aquele que procura ajudar com um pouco de conhecimento, cultura e preparar os nossos jovens para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade por meio de uma relação de clientelismo, como se nós fossemos obrigados a nos submetermos a qualquer tipo de obrigação (Prof. 23, civil).

4.1 OS PRIMEIROS PROFESSORES: ESPELHOS NO QUAL SE MIRAR	
Disciplina	
Matemática	O período da 5ª a 8ª série me parece hoje o prosseguimento do que foi o primário, sem grandes acontecimentos. Agora alguns alunos mais antigos gostavam de contar histórias sobre os professores e sobre as matérias – matemática era muito difícil, o professor Adelino era um carrasco mas puxava o saco das meninas, chamava-as até de "margaridas", e tinha língua presa (que adorávamos imitar) (Prof. 10, militar).
	O gosto pela matemática veio por causa desta recuperação. Meus pais me colocaram num "explicador", que era o termo usado, de matemática. Foi um professor que marcou muito, tanto na parte cognitiva quanto no incentivo que me dava. Este professor até questionava o por que deu estar precisando de seus serviços, se eu rapidamente assimilava o conteúdo (Prof. 16, civil).
	Muito, muito bem e como eu resolvia os exercícios de casa ele sempre me dava essa abertura eu achei que foi importante né, na minha vida incrusive eu resgatei isso agora...agora eu me lembrei disso, daí na 7ª série uma professora de matemática, ela era muito...muito rigorosa sabe ela não tinha sensibilidade nenhuma, eu não via que ela gostava, gostava de fazer as coisa, ela era tipo dava aquela aula sistemática e o cara não podia mexer a carteira porque ela era extremamente rigorosa, e isso ai inibia muito a atitude do aluno, ficava com medo, com receio...eu me lembro que ficamos com uma nota ruim porque ela fez uma única, um único exercício como avaliação e não é que não sabia a matéria né, eu me lembro que fiquei mais com medo do que raciocinei e por fui mal, mas ela foi substituída e nisso entrou um professor também (Prof. 4, militar).
	Mas só que depois eu fui tentar preparar currículo no curso anglo em São Paulo, lá o curso era muito bom tinha professores que trabalhavam comigo, o professor Teixeira de matemática e uma série de professores de primeira linha, até hoje quando trabalho com livros, trabalho com livros escritos por eles. Professora Aguiar né, livro que eu utilizo hoje quando eu entro na sala de aula ocorre uma seqüência interessante né, eu sei até a seqüência das aulas (Prof. 5, militar).
	Meu pai já era militar je e ficava meio afastado. Não participava do processo. Ah, eu acho que por ela ter muita paciência a gente se espelhava nela né...gostava daquele jeito que ela trabalhava com a gente e terminamos seguindo por este caminho. Professores...já tive muitos professores bons, ótimos mas ninguém marcou muito a minha vida só já na faculdade.
Diversos	Minha mãe não olhava as tarefas, mas eu continuava a fazer todas, às vezes na frente da televisão, numa poltrona de couro bege, reclinável, com uma tábua gigante de cortar churrasco ligando os braços, transformando poltrona em escrivaninha. Eu fazia ali as listas enormes de exercícios do professor Adelino, o das margaridinhas. Por uma "bobeada" numa das provas dele tirei uma nota que considerei horrível (e que julguei que envergonharia meus pais), talvez algo em torno de 5 ou 6, e cometi o crime que me envergonharia mais do que a própria nota: falsifiquei a assinatura do meu pai na prova. O professor nunca descobriu. Meu pai sim, depois que eu mesma, arrependida, contei pra ele. Até então, para mim, os meus professores eram excelentes e estavam sempre certos.
	As professoras que eu tive, em especial, na 1ª, 2ª e 3ª série, Tia Maria Helena, Tia Goreti e Tia Maria Teresa, respectivamente, eram bravas, exigentes e (talvez por isso) consideradas excelentes professoras pelos pais, por "tabela", por nós alunos. Eu acreditava que tinha as melhores professoras (até hoje acho que eram mesmo muito boas, de relacionamento, didática e de conteúdo).
	Do ensino médio, recordo-me de uma visão mais critica sobre os professores e uma postura menos passiva dos alunos. A professora Carminha, meio enrolada, que saiu por pressão da turma; a professora Maria Helena, de química, uma senhora ingênua e meio "doidinha"; o professor Toninho, de história e geografia, que sabia tudo decorado e falava o tempo todo olhando para a parede, nem sequer olhava para nós alunos (hoje sei porque nunca aprendi história); o professor Ernani, de português, carioca, excelente, que tinha um grupo (Prof. 10, militar).

	Entendia nada do que estava escrito. Aos poucos o professor Aroldo foi nos mostrando que aquilo não era nenhum bicho papão. Assim foi com a sétima e a oitava série. A partir daí já tinha a plena noção do que eu queria ser: professor de geografia ou de matemática ou engenheiro 9afinal, nas minhas brincadeiras de carrinho com os colegas, era eu que abria estrada, construía pontes, casa, etc). Duas outras professoras me marcaram muito durante esta fase: a Profª Arilda, com suas alegres e divertidas aulas de História e Geografia e a profª de português Suely de Barros Toledo (para muitos da minha escola, "a vaca" e para os alunos da escola ao lado, "tempestade" (Prof. 23, civil). Mas eu acho assim, eu não tive sorte com essa professora, ela era muito rígida, muito brava e eu não tenho boas recordações dela...e então quando eu vejo, assim meio...é...pegando no pé do meu aluno, eu me lembro dela e falo assim: meu Deus, eu não quero ser a dona Dirce...a minha primeira professora, ela era muito rigorosa, ela era...e naquela época, minha mãe...eu sempre estudei a tarde, meus pais sempre preferiram que eu estudasse no período vespertino, esses são uma grande briga minha com os meus pais, eles mais velhos. E...naquela época existia aulas ao sábado (Prof. 6, civil). ...como professor da turma naquele horário, mais um professor de biologia e □aze□m um professor de história, achei que havia um erro na escala dos professores e fui à secretaria, até na secretaria e lá me disseram que não que tava certo e o professor de biologia já estava incumbido de me explicar o processo de ensino daquele colégio né, eram três professores na mesma sala em horários diferentes, quando eu cheguei na sala de aula ele me explicou, a idéia (Prof. 24, civil). Durante a minha formação escolar tinha muita admiração e respeito aos professores, sou da época que um professor era considerado um profissional de gabarito e bem conceituado. Transmitindo seu poder de intelectualidade a ponto de ser admirado, isso era o que eu imaginava (Prof. 3, militar). A exceção da professora de matemática, vinda de outra cidade, que o colégio demitiu,e que consideramos "fraca", e uma de português, que era um pouco estranha no relacionamento com os alunos, não sei ao certo por que 9acho que não tinha tato, era muito "grossa", e que também foi demitida. O engraçado é que eu não me lembro da influencia de nós, alunos, na retirada dessas professoras. Lembro de nós termos as considerado ruins depois de sua saída. Isso reflete o pouco espaço que era afetivamente dado para a voz do aluno. Os pais, sim devem ter influenciado nesses casos, até mesmo por se tratar de uma escola particular. Mas isso não ficava muito claro para nós, alunos. Lembro-me que, grosso modo, os professores e a escola tinham sempre a razão, e eu sempre buscava preencher suas demandas e as de meus pais, quase 100% coincidentes. Ainda por duas vezes meus pais manifestaram-se contra o professor e a "nosso" favor – meu e de meus colegas. A primeira, quando a professora de música, tia Teresinha, andou agredindo os alunos (deu até um beliscão no Eduardo Novais) gritou com a gente, enlouqueceu. Contamos ás mães, que foram à direção e contornaram o problema. E também quando a tia Laura, da Educação Física, que ensaiava o balé, sacudiu o braço da Renatinha, minha melhor amiga. Estranha coincidência, ambas professoras de disciplinas "fora de sala de aula". Lembro-me de não gostar muito das duas, mas eu as obedecia e respeitava (Prof. 10, militar).
Português	Recordo-me bastante da professora Bete, de português, que era ótima professora e morava no meu bairro. Fez uma atividade de pantomina com a turma e elevou os grupos para a sua casa, para costurar as fantasias da turma da Mônica. Era muito dedicada e atenciosa, mas "brava" e exigente, e tinha um relacionamento muito bom com os alunos e um carinho especial por mim (ainda hoje a encontro, já que se tornou colega da minha mãe em trabalhos pastorais, e o carinho dela ainda é o mesmo (Prof. 10, militar) Na 5ª série eu não me lembro assim de muita... muita coisa, eu não me lembro nada que tenha me marcado na 5ª, na 6ª serie o que me marcou foi um professor que éh, ele...ele tinha bafo de pinga com côco (risos) até que era loco por (língua portuguesa), nem era até que ele...ele me dava bastante liberdade de participação na aula sabe, éh...porque eu resolvia os exercícios em casa né, mas a minha mãe me ajudava na língua portuguesa né porque eu tinha, sempre tive dificuldade em português (Prof. 7, militar).

	Cursei a Escola de Especialistas durante um ano e meio, fazendo o curso de administração. Tive que estudar português intensamente e o professor que em marcou bastante foi um senhor de 74 anos, onde esbanjava conhecimento da matéria e de vida. Tinha a motivação de um professor de inicio de carreira, mesmo completando neste ano 50 anos de magistério (Prof. 16, civil). Essa é a professora ideal, a dona Ligia...ela era a mulher do farmacêutico mais importante da cidade, e tinha um filho único, um menino...e era assim, ela era muito meiga, muito mãe, muito dedicada e como na minha turma nós éramos três Martas...então ela nos diferenciava assim: Marta Regina, a Marta Vieira e a Martinha, que era eu...Ah, e todo mundo: porque ela é a Martinha? Eu não sei ela se identificou comigo e eu me identificava com muito com ela, eu era a Martinha e tinha uma menina uma aluna que já tinha feito a primeira série comigo (Prof. 6, civil).
Física	Foi naquele cursinho que se me iniciou o interesse pela Física.O professor de Mecânica era nota dez. Engraçado, falastrão, desembaraçado, enfim, o perfil ideal para um professor de cursinho. Estimulou-me o interesse pela Física, disciplina que até então estudara apenas no primeiro ano do ensino médio, e muito superficialmente (Prof. 7, militar).
História	O professor de História nos fazia dormir na sala. Passava quadros e quadros de textos (e que textos!!!) em uma aula e na aula seguinte sentava-se e começava a explicar, mansamente e sem parar. Até espumava os cantos da boca dele. Claro que não aprendíamos nada. Só dormíamos. Mas depois era só decorar as perguntas que ele passava, que eram as mesmas nas avaliações (Prof. 7, militar). nessas fases iniciais assim, do que ainda me chamava atenção né fora aqueles professores do cursinho preparatório, que por coincidência foi meu primeiro professor de história na 5ª série, professor Escobar né. O coronel Escobar era quando eu tava no cursinho, como eu era bom nas exatas ela pregava para tirar a decoreba dos verbos né (risos) ela pregava então aqueles que não tinha ela chamava para fazer aquilo ali (Prof. 5, militar).
Química	Agora no lado pessoal, tem outros dois professores que eram químicos, só que os dois tinham doutorado na área de educação, então, eles associavam a teoria a prática, né, porque eu assisti muitas palestras de...nossa, seminário de...de pedagogo de, de pessoas da área né, da área didática e pedagógica, mas eu sentia uma frieza muito grande, né, eu senti que eles, usavam tipo, um vocabulário muito carregado, pra tentar passar uma coisa que eles não conseguiam passar, ele, sabe a impressão que eu tinha, que eles tentavam éh, deixar muito rebuscado a fala deles, não sei se esse o termo correto, né, éh, carregava a fala. Importante pra mim. Mas eu lembro que tinha esse... essa facilidade, no segundo, no segundo ano eu comecei a ter que estudar desde química, eu tinha muita dificuldade em química né, tinha uma professora que ela era muito rigorosa, extremamente rigorosa né certo, mas não era uma pessoa injusta...interessante, daí eu comecei a perceber ela de uma maneira diferente ela era uma mulher bonita e então especial lógico ai eu sei lá, daí eu fui ficando cada vez mais interessado por ela sabe, e fui criando aquele amor platônico né, eu achava que ah, eu achei que, ia fica com ela né, e sonhava né eu fui, agora que eu vim a ver que era um amor platônico né, que você fica né, sonhando, então na realidade era algo mesmo impossível né, porque ela era bem mais velha do que eu, tinha filho, tudo, era divorciada e tal e mas... era algo que me...hoje em dia num sabe. Pra quela época que eu tinha só 15, 16 né então era bem diferente né, mas o interessante daí éh, eu comecei éh, a estuda pra ela, e ela me perceber...certo, pra ela me ver, pensei não ela tem que me perceber, eu tenho que agrada ela ai que, que eu fiz, comecei a me dedicar mais, daí ela saiu né tava lá no segundo ano, aí um professor substituiu ela, era um professor bem humilde, bem né, de uma vez chegou para mim e falou assim...porque você não tem, não conseguiu, nem arruma um emprego, tem muita dificuldade, você viu... (Prof. 4, militar).

Biologia	alunos a estudar, você percebia que ele gostava de alias tinha uma professora de biologia sim, alias eu percebi no vestibular, que eu passei foi por causa dela, porque na realidade ela era uma excelente (risos), eu aprendi genética numa forma maravilhosa e comecei ate a gostar porque genética é estatística né, inclusive na universidade eu me dei bem em estatística por causa dela, ela ensinou genética e ela gostava do que fazia né, eu percebia, eh ela ajudou muito nisso ai, nesse ponto né...mas ai eu...ai eu desanimei pra fazer educação física né, que eu ta~sonhei, daí eu sai de casa fui morar com a minha tia né, não sábia o que eu fazia, se eu estudava, fui trabalhar né, consegui arrumar um emprego lá de funileiro (Prof. 4, militar). Estudei no Objetivo por 6 meses, no período noturno. Recordo-me muito do professor de Biologia – Decóert – ele era muito animado. Todo final de aula ele declamava poesias, ou então aparecia com violão para cantarmos. Suas aulas eram muito intensas e chamavam muito a atenção. Ele conseguia nos prender a atenção com suas explicações sobre Biologia. Mas talvez isso também acontecesse comigo, pala minha tendência com biológicas. Talvez esse fato me prendesse mais ás aulas de biologia no cursinho (Prof. 14, civil).
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA... O QUE DIZER?	
Em serviço	Neste inicio de semestre o assunto dado no segundo ano do Ensino Médio é sobre o Equilíbrio Químico. E, numa destas aulas eu iniciei minha aula fazendo uma co-relação do equilíbrio químico com o de nossas vidas. Falei o meu "quimiquez" onde utilizei a lei de lê Chatelier para exemplificar que o sistema sempre tenta minimizar uma ação exercida. Os fatores externos que afetam o equilíbrio podem ser a Pressão, Temperatura e concentração no deslocamento do equilíbrio. Ora se desloca na direção do produto (alunos, profissão, escolhas, etc.). a grande maioria busca o equilíbrio dinâmico, aquele que não para e que nos conforta, nos mantêm unidos, tranqüilos, estáveis. A busca do equilíbrio é continuada, e para muitos se tornam algo obsessivo, algo necessário ou desnecessário. A minha busca ainda continua...eu busco o equilíbrio, busco cada vez mais aprender e ensinar. Quero poder passar um bom legado e deixar marcas por onde passar... (Prof. 19, civil). Sinceramente não aspiro muita coisa diferente, como por exemplo, dar aula em cursinho ou mesmo em faculdade, mas em quanto o CMCG achar que as minhas aulas estão sendo importantes para os alunos e eu achar que estou sendo útil para o CMCG e que aqueles cabeçudos maravilhosos dos meus aluninhos possam ser transformados (Prof. 12, militar). ... Acredito que até hoje eu aprendo muito mais com eles do que até uns aprendem comigo (risos), acho que é isso. Isso não me afeta muito por que eu gosto muito de estudar, na matemática normalmente tem que gostar muito do que faz (Prof. 1, civil). ... Em sala de aula também, num mestrado, muito válido essa carreira pra minha vida pessoal não é nem profissional, porque em sala de aula eu achava que só eu tava ali pra ensinar e hoje em dia eu vejo assim, que os alunos me ajudaram e muito, hoje eu sou uma pessoa mais tranqüila, uma pessoa completa, coisas que eu não era, então essa interassão entre professores e alunos tem que ir além porque eu aprendi. ... Tratar do meu filho adolescente então, hoje em dia sou mais capaz, mais competente, eu acho que o fato de melhorar essa relação dom o aluno, melhorou a minha vida em tudo, você sai da sala de aula mais tranqüila, porque conversei com o aluno, dei mais atenção, dei o assunto da sala de aula, fiz amizades, mas consegui chamar a atenção deles pra alguma coisinha a mais, o aluno aprendeu um pouquinho comigo, inclusive eles até brincam muito comigo os alunos do ensino médio, eles falam professora a senhora não parece uma professora, parece psicóloga, e eu acho isso muito gostoso porque eu realmente cheguei a pensar em ser psicóloga e eu vejo que não me senti frustrada eu posso usar psicologia em sala de aula é uma maneira muito mais eficaz e é uma maneira muito gostosa eu posso usar isso agora e posso até tentar futuramente fazer um curso ligado na psicologia né. Eu acho que o tempo foi trazendo aquela aceitação porque eu achava que além da sala de aula tinha mais alguma coisa e eu sempre fiquei procurando, fiquei sempre naquela insatisfação de achar que além da sala de aula tinha alguma coisa a mais fiquei...

	Tina o que eu aprendi e tudo e consegui em sala de aula, por mais que eu achasse ruim no comecinho eu, as experiências ruins trouxe no meu momento atual, foi a sala de aula. Comecei a pouco tempo fazer né, ma disciplina de mestrado, como uma maneira também d me resgatar e de trazer alguma coisa mais diferente na minha vida, meu marido terminou a faculdade dele e começou a se preparar para concursos, eu pra não ficar naquela ansiedade, de ficar esperando acontecer alguma coisa decidi fazer mestrado. É uma coisa que sempre deu vontade, mas eu achava que aquilo não me atraia muito então era como uma forma de tirar, de não ficar ansiedade e falei: vou voltar a estudar, vou tentar fazer diferente, ver se eu aprendo alguma coisa na minha vida e comecei a fazer uma disciplina, faz muito pouco tempo, mas eu percebi que muda muito a cabeça da gente, a gente percebe que a gente não vai, não estuda, a gente para no tempo né e como eu tenho a minha irmã ela é uma referencia para mim, eu não quero ser como ela, eu quero crescer eu quero continuar feliz daqui a alguns anos né, eu não consigo ver alguma coisa mais diferente, não consigo mais me imaginar fazendo concurso eu me sinto satisfeita como professora, só que eu quero fazer um pouco mais, talvez terminar o mestrado, talvez (Prof. 13, civil). O trabalho dos professores e dos alunos que querem progredir está sendo prejudicado em praticamente todas as escolas e todos os níveis devido o problema da indisciplina e toda escola que se preza e quer ter sucesso não pode abrir mão da disciplina, nós vemos alunos pedagogos, alguns educadores eh...relevando a questão da disciplina, atribuindo isso, simplesmente a problemas de família, problemas pessoais ou da sociedade em geral e não tem enfatizado a questão da responsabilidade individual a tendência éh, tira a responsabilidade da criança e do adolescente joga-la sobre os professores, sobre os pais, sobre a sociedade, esse é a a meu ver um erro gravíssimo que a sociedade no geral está cometendo e as escolas, a educação em particular também. Então, não se pode de qualquer instituição que queira progredir, ser estável, funcionar bem, não pode abrir mão da disciplina e essa disciplina tem que ser conscientizada, todos os recursos tem que ser possíveis, ser colocados a disposição do aluno, porém, se esses recursos não forem suficientes acho que arrumar outro lugar para esses estudantes, ele tem que ter éh... (Prof. 25, civil).
Como estudo	A minha busca ainda continuava...queria algo mais, então a minha neta foi o mestrado. O caminho foi árduo, desgastante e sofrido. Fui a pioneira na minha instituição de ensino a galgar este patamar. Foi através de muito determinismo, perseverança e sobre tudo muita força de vontade que consegui (Prof. 19, civil).

AS DIRETRIZES NORTEADORAS DO SISTEMA COLEGIO MILITAR DO BRASIL: SEUS REFLEXOS NO PONTO DE VISTAS DOS DOCENTES DO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE	
Choque entre dois mundos	...Assim a gente tem traços de família porque é muito tempo junto, acaba criando a mais susceptível as discussões que qualquer cassa pode ter em uma convivência de 24 horas por dia na convivência de uma pessoa de sua família e tem aquela relação afetiva da família, então é uma coisa né, bem complicada de explicar, então é isso que acaba acontecendo, então tem diversas opiniões né, hã, o trabalho, tudo isso ai é o que realmente afeta no colégio militar que eu acho que devia ser muito mais tranqüilo do que é... (Prof. 5, militar). ... È claro que, como toda instituição tem seus problemas e ainda está longe de dar á educação física o lugar desejado dentro do contexto educacional mas, com certeza, está no caminho. ... Então, um amigo medisse que haveria concurso para o Colégio Militar, fez uma ótima propaganda dizendo que conhecia o sistema e que tinha tudo a ver comigo. Resolvi experimentar... ... Passei no concurso e descobri uma escola onde poderia me sentir bem. Além do fato de trabalhar especificamente com ginástica, inclusive nas aulas regulares, me encantei com a forma de funcionamento da educação física. Sua organização estava de acordo com o que eu acreditava para a educação física escolar (Prof. 26, civil). Concurso para o colégio militar de Campo Grande, me filho já estudava aqui já há dois anos né, foi assim, o colégio começou em noventa e cinco, mas em noventa e sete abriu concurso, então eu já conhecia, como mãe de aluno, a experiência do colégio e acha maravilhoso né, a disciplina, a rigidez, o acompanhamento pedagógico que eu ouvia nas reuniões de pás que eu vinha acompanhar o filho, eu achava isso uma maravilha, falei, gente é o que eu procuro, eh tudo contra isso estava acontecendo nessa escola, que eu estou hiper descontente e o que está me deixando doente...e fui (Prof. 6, civil). ... No início me achava totalmente despreparada para lecionar em um colégio do porte do Colégio Militar, e mais ainda, nesta época, o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) trabalhava com turmas homogênea**s.** Então imagine como foi para mim, uma professora que se achava aquém, se deparar com uma sala inteira de aluninhos ávidos pelo saber!! Curiosos, interessados, inteligentes e com milhares de perguntas para fazer para a professora (Prof. 26, civil). ... Passei então por um dos piores momentos da minha vida. Voltei e tive que escutar de todos que era covarde, que não soube aproveitar a oportunidade que tive, coisas desse tipo. Muita gente confiava em mim, torcia por mim e ficaram, de certa forma, decepcionadas com a minha decisão de voltar. Passei um período muito triste, tendo, às vezes, até que me esconder das pessoas, pois não agüentava mais a pergunta: por que você... ... Aos poucos fui percebendo como era realmente a vida militar. Passei a fazer pesquisas de como era exercer a minha formação no Exército. Comecei a conversar com militares e eles foram me dizendo como era trabalhar na Força, servir ao Exército Brasileiro. Foi então que a minha visão sobre o exercito Exército foi mudando e passei a me interessar cada vez mais pelo assunto. Mantinha contato com alguns amigos que estavam na Escola e via que eles gostavam de lá, que sentiam saudades, tinham problemas, mas que tudo era superado. Foi então que vi que podia sim voltar atrás e seguir a carreira militar. Vi que os valores que eram pregados pela Instituição são nobres e importantes em qualquer outro lugar (Prof. 2, militar). ... Ainda não estou satisfeita com o que sou, acredito que muito ainda falta, mais conteúdo, mais interesse e aproximação com os alunos, entre outras necessidades, tento mais é difícil (Prof. 17, militar).

AS DIRETRIZES NORTEADORAS DO SISTEMA COLEGIO MILITAR DO BRASIL: SEUS REFLEXOS NO PONTO DE VISTAS DOS DOCENTES DO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE	
Manifestações de poder	...então fiz um concurso e mudei totalmente a minha vida, inclusive mudei de cidade, agente veio para Campo Grande e eu fui pro colégio militar é interessante né, que quando eu cheguei aqui no colégio militar na academia militar como eu já tinha sido militar eu já tinha aquelas notas de boletim então o mesmo boletim que sai o meu desligamento, sai as minhas vocações, sem militar e professor (risos), então voltei a ser militar, tem algumas características que muitos podem não gostar mais tenho a vocação (Pro. 5, militar).
	...Acredito que o colégio consegue equilibrar muito bem quantitativo e o qualitativo de forma a favorecer o processo ensino aprendizagem. O conteúdo é amplamente discutido em sala e o aluno que não conseguiu acompanhar os colegas possui a sua disposição durante as tardes o professor para um plantão de dúvidas. É verdade que são poucos os alunos que se utilizam disso, mas o colégio oferece a oportunidade. O quantitativo fica explicito nas muitas formas de recuperação de notas que o colégio oferece e na tal PPRP que é uma pesquisa pedagógica desenvolvida sempre que o resultado de uma turma for negativo (40% de notas abaixo de 5,0) (Prof. 3, militar). ... Em 1997 mudei-me para Campo Grande, porque realizei um concurso para ser professora contratada no Colégio Militar de Campo Grande, e obtive sucesso. Iniciei minhas atividades de docência neste colégio em abril de 1997, numa turma de 5ª série, e lá estou até a presente data.. tecer, eu adoro trabalhar no colégio militar, trabalho no colégio militar sem problemas (Prof. 15, civil). ...tem os mesmos problemas né...conhecer os mesmos alunos depois pode se trabalhar com mais facilidade a interdisciplinaridade que ta na moda, muitas faculdades tipo a UNB que exige essa interdisciplinaridade eu acho se você pra um ponto negativo não do colégio coitado, o colégio não tem culpa de todo o sistema, só o de Brasília que ta se adaptando a essa realidade eu acho que era interessante mudar isso. ...Gostei da responsabilidade que de certa maneira nos impõe cobra, porque as vezes eu fazia a minha parte e as pessoas achavam que eu estava fazendo demais, que não era por aí, que eu devia relaxar mais, não havia necessidade daquilo de cobrar tanto e isso o colégio militar sempre resguardou o professor nessa parte, da responsabilidade, cobra do professor o que eles são os pontos que eu acho muito favoráveis do colégio. Eu vim de Brasília pra cá, cheguei recentemente eu era do colégio militar de Brasília, trabalhei 13 anos, 12 anos la, treze anos no total (Prof. 1, civil). ...Como já sabia ler passei logo para a 1ª série; não fiz a alfabetização. Estudei no Colégio Jenny Gomes do Jardim I a 8ª série. Era um colégio público, porém super reconhecido por seu ensino de qualidade na época. O estabelecimento recebia recursos também da Base Aérea de Fortaleza e por causa dessa relação com a Força Aérea havia alguns ritus e hábitos militares, como: formatura semanal, hasteamento da bandeira, zelo pelo uniforme, etc. Contudo, não era um Colégio Militar. No dia que fui escolhido para hastear a bandeira fiquei super feliz e muito nervoso também. Achava aquilo legal (Prof. 2, militar). ...Cheguei no CM cheia de sonhos, aos poucos eu fui desistindo em função de interesse dos alunos direcionado para os objetivos da PB, dos pladis e da necessidade de notas acima da média e pelo fato que prática e teoria são bem diferentes. ...No CMCG tive meu 1° real contato com a sala de aula. Os "mandos e desmandos" do cmp da época atrapalhavam um pouco minhas atividades, mas também ofereciam boas condições para os laboratórios (Prof. 17, militar). ... Como essas coisas burocráticas que eles pedem pra gente fazer, que eles mesmos poderiam fazer e não fazem por que, eu nem vo fala, por que é, sabe, teriam condições de falar e fazer até melhor que a gente, certo, e de ...A gente fica amarrado nesse negócio do conteúdo, a gente acaba, perdendo um pouco da criatividade e desmotiva também, um pouco, a gente perde a motivação. ...Não, eu acho que não, até tem, eu tô sentindo que a..que tem (espaço para fazer isso) mas como é valorizado muito o conteúdo

AS DIRETRIZES NORTEADORAS DO SISTEMA COLEGIO MILITAR DO BRASIL: SEUS REFLEXOS NO PONTO DE VISTAS DOS DOCENTES DO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE	
Manifestações de poder	...Que ir criando uma forma, informando o aluno, ali né, eh...ingarajando o aluno e não consegue soltar o lado criativo dele né, nem o seu, você também né, se fica um pouco, assim, reprimido né, em fazer determinadas coisas né, e se eu tivesse mais tempo né, éh...e não dependesse tanto de conteúdo (Prof. 4, militar). aqui pude perceber as diversas inovações né do exercito, que tem procurado fazer no ensino, querendo ou não nós temos aqui algum diferencial, algumas normas né, algumas diretrizes, quanto à educação, quanto ao ensino, que junto tem uma forma diferenciada, uma forma peculiar, digamos assim, de conduzir a educação, propostas muito boas, que eu me adaptei... sem dificuldades (Prof. 24, civil). ...Durante todos esses anos tive muito prazer em trabalhar aqui, tenho essa escola como minha casa, conheço cada canto, cada problemas que aqui houve, e muitos acontecimentos, como mãe esposa de militar e professora. Posso lhe dizer que aqui passei bons momentos e momentos estressantes (Prof. 15, civil). Essa divisão por área no colégio não é o caso d 3° ano onde o trabalho que é dividido pela série, mas eu acho que não deveria ser assim, acho que deveria ser dividido como é o 3° ano por ano, então todos os professores do 1° ano, todos os professores do 2° ano na mesma seção, como é la em Brasília, porque isso gera um entrosamento maior os professores todos (Prof. 4, militar). Numa escola a prioridade para mim, deveria ser o ensino, mesmo que ele seja também um quartel. As reuniões e outras atividades que não se relacionam diretamente com o ensino poderiam ser diminuídas. Apesar das dificuldades ainda me sinto motivada a estar em sala de aula, a ensinar aos alunos, a proporcionar-lhes oportunidades que eu não tive. Reconhecido nem pelos alunos, tão pouco pelos meus superiores. Para diminuir os problemas fui me adaptando ao "sistema" e paralelamente me distanciando dos alunos evitando qualquer envolvimento afetivo com eles. Hoje conversando com outros colegas professores também, de química, sentindo neles parte dos sonhos que eu havia esquecido, sinto vontade de recomeçar, de sair fora do sistema que atual,mente me parece mais flexível. O que mais me motivou a realizar o concurso para o CM foi além do salário que me parecia valorizar, ao menos na época, o professor, foi o fato de poder realizar atividade física durante o expediente e que infelizmente não tem acontecido nos últimos anos. Assim, para concluir me sinto feliz por estar melhorando a forma de ensinar química no CM faltando ainda conciliar o TFM (Treinamento Físico Militar) (Prof. 17, militar). Quando cheguei aqui, eu realmente estranhei muito a estrutura, por que eu vim de um grande colégio e aqui o serviço burocrático recai muito sobre, em cima dos professores então a digitação de provas de notas cujo nunca tinha feito, tem isso mas tem o pessoal que é especializado nisso, então tem digitadores pessoal da seção técnica é, que digita as provas, pegava o sistema tripas, só passava a nota ali, agora meu trabalho ta em dobro, porque além deu ter a tripa Pra mim, ainda passo no computador, a prova so eu que digito então eu tive muita, ainda tenho dificuldade pra me adaptar nesse sentido, nessa carência de pessoal que o colégio de Campo Grande sofre (Prof. 1, civil). ...então, aí que eu vejo que a gente tem um potencial enorme aqui, por que a gente tem uma seção psicopedagógica, mas o interessante, e é uma critica que eu faço, que eu vejo que o próprio pessoal da psicopedagógica não é motivado. Não demonstra o carinho e a motivação pelo que faz...você conversa com eles, quando...as vezes que eu fui conversar com eles, eles falaram pra mim ai a gente já tento, mas não conseguiu, a família não aparece sabe, mas com uma voz, uma cara, uma fisionomia tão desmotivada, pior que o próprio aluno que tá precisando deles, éh, era um pessoal que tinha que andar mais motivado (Prof. 4, militar). Fui transferido para o colégio militar de Campo Grande, em 1997 onde permaneci até o final de 1999, como chefe de segunda matemática e de habilitação de empresa. Em 2000 fui transferido para o Colégio Militar do Recife, onde permaneci até 2001; como subdiretor de Ensino.

AS DIRETRIZES NORTEADORAS DO SISTEMA COLEGIO MILITAR DO BRASIL: SEUS REFLEXOS NO PONTO DE VISTAS DOS DOCENTES DO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE	
Manifestações de poder	Em novembro de 2001 pedi a reserva como coronel, voltei para Campo Grande e comecei novamente a dar aula em julho de 2002. Foi aí que realmente eu me realizei profissionalmente como professor (Prof. 21, militar). Como foi meu primeiro emprego (empresa familiar não conta, nem trabalho temporário), tive o primeiro chefe. Foi a primeira vez que "sobrou o meu na reta"; que o mérito não foi seu; que tudo é fantasia; que tudo pode ser manipulado (até notas); que existe maldade no exército profissional; que não existe camaradagem sem interesse; que existe puxa-saco. E tem mais: alguém para ser melhor que você precisa que você o veja assim, que se você quer ser atualizado então deve competir, que não interessa o que você é, apenas o que os outros acham. Dentro da sala de aula senti que deveria ser um bom professor quando os alunos faziam questão de perguntar ("emparedar") e eu deveria saber senão seria um péssimo professor, em relação a outro que sabia. Nas pesquisas de opinião realizado pelos alunos eu sempre "não tinha didática". Se os alunos não fossem bem nas notas a culpa era do professor. Sinto muito em lhe dizer mas a compensação é financeira. Espero que tenha sido sucinto e claro, e possa ter colaborado. Fui levado a abordar a química como ciência experimental de uma forma também diferente quando freqüentei as aulas de Química Orgânica Experimental, ministrada pelo prof. Walmir. A turma era formada por: Piolho, Ratinho, Gralha, Sapão e Pião (nada a ver com zoologia). De modo descompromissado o conteúdo ministrado, os experimentos feitos, e os resultados iam de pender dos argumentos dos alunos, que era avaliado pelo professor que emitia a sua nota. Tive (entre outros) como professora Celina Aidos, que sempre nos incentivava a procurar emprego e não trabalho, ou seja, fazer um Concurso Público. Desta recomendação resultou a minha situação atual. Ainda fiz parte da comissão de formatura onde pude reconhecer o poder de ser organizado. Desta fase escolar ainda guardo boas amizades, além de ter conhecido a minha Esposa, uma companheira da turma. A instituição onde atualmente exerço a função de professor é bem conceituada junto à comunidade, sendo conhecida como padrão e excelência no ensino, o que lisonjeia mas também atrapalha. A função deve ser exercida sempre tomando todos os cuidados necessários, professores e alunos em seus respectivos lugares. Pra mim o ambiente é saudável, mas não foge a regra, sempre haverá uma "fogueira de vaidades" onde houver relacionamento humano. Apesar dos pesares tenho tido satisfação em ser professor (Prof. 9, civil). Conversar, eu fi...eu fujo, da burocracia de redigir, de ter que dar satisfação na companhia e me entendo melhor com meu aluno né, eu já fui muito mais Caxias, muito mais quadradinha, eles estavam me cobrando postura da Londinha e ai eu comecei a dizer, calma gente ela é nova no exército ainda, ela vai chegar l, eu já fui que nem ele né, Eh, eu estranhei muito todo esse processo burocrático né, a ponto de chegar em casa e cair numa crise de choro, e pensar o que é que eu fui fazer, saí daí da prefeitura onde eu gostava, saí do Estado que eu estava acostumada com o esquema de trabalho e to num lugar onde eu não consigo me adaptar diante de tanta burocracia. Isso eu ainda me sinto frustrada embora eu já tenha me adaptado, lógico, que estou aqui a oito anos, ta indo pra nove (Prof. 6, civil). ...Mas me surpreendeu, a, a disciplina tinha todo o apoio por parte disciplinar o colégio tinha uma boa disciplina, o professor também é ouvido, acho que o colégio, fez que é parte de ouvir outras partes, procura ser imparcial (Prof. 1, civil). Tenho curso particular, eu na realidade, nesse curso eu tenho uma liberdade maior de trabalhar e... eu dessa forma, eu tento fazer aquilo que eu considera que seria legal pra um concurso e eu também tenho as minhas falhas e vejo quanto é difícil né, administrar um sistema, mesmo que pequeno como é o meu curso é por uma questão de pessoal, eu não tenho tempo e pessoal, porque se eu tivesse mais pessoal eu conseguiria atingir o padrão mais tranqüilo dentro do meu trabalho.

AS DIRETRIZES NORTEADORAS DO SISTEMA COLEGIO MILITAR DO BRASIL: SEUS REFLEXOS NO PONTO DE VISTAS DOS DOCENTES DO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE	
Manifestações de poder	Do colégio militar então realmente é uma contrapartida, na realidade não pode estabelecer tanta liberdade numa instituição militar, em função de horário de alunos, muitas mudanças que eu acho que não há conveniência nenhuma, então há muitas alterações, eu acho que isso devido a um certo costume a gente tende a pensar que a, aquela liberdade que a gente tem para modifica é uma coisa muito boa, pois tirar algum traço marcante com pequenas alterações que realmente não afeta o trabalho de um aluno para outro, há uma mesma disciplina, o que eu acho um absurdo. ...Um chefe isso porque pra um civil até mais complicado porque o chefe é aquele que vai te mandar embora num determinado momento, coisa que não acontece dentro do exército né, se um cara não gostar, a questão de indisciplina vai ficar muito mais claro essa relação de não gostar eu acho que acaba ficando mais fácil de trabalhar (Prof. 5, militar). Essa foi minha história, deixei por acaso e pra minha surpresa depois de algum tempo me chamaram pra ser professora contratada do colégio militar, passei por alguns testes, eu tava muito interessada nestes testes, eu queria saber como é que era, mostrar que eu sabia, que era capaz de passar né, queria mostrar que eu realmente sabia e passei e fiquei como professora contratada, trabalhei desde o comecinho interpretações e ainda assim não era bem o que eu queria. Tive que modificar as minhas atitudes, quando eu comecei a trabalhar no colégio militar eu ainda era solteira, eu ainda era uma pessoa frustrada porque não sabia o que era e eu era...eu sempre tive assim, uma...eu era vista pelos alunos como uma carrasca (risos) e eu sou uma pessoa muito exigente nessas coisas ah (Prof. 13, civil). Bem ou mal, o professor no Colégio Militar ganha razoavelmente bem, se comparado á realidade do professor no restante do país, e a carga horária, na sala de aula, é bem incesso. No entanto, ainda não é isso que eu quero. Porque no colégio militar, a ultima preocupação é com relação a aula, muitas outras obrigações se sobressaem. E, uma outra coisa de fundamental importância, é, eu ainda não me identifiquei como professor, e talvez isso jamais aconteça. Faz-se necessário, ressaltar aqui, que o que me deixa mais frustrado atualmente, não é a minha atuação como professor, que considero a mais nobre das profissões, pois sem o professor, ninguém teria formação alguma. A minha grande frustração é com a carreira militar. Todos esses fatores somados, aumentam a minha vontade de ir embora da instituição (Prof. 12, militar).

A OPERACIONALIZAÇÃO DO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE COMO UM POTENCIAL INDUTOR DA QAULIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORRES
... Fiz vários amigos na Escola. Vi que a camaradagem é realmente cultivada dentro do exército e que as qualidades que tenho não teria nenhum problema em adaptar-me a nova vida. Conheci pessoas de vários lugares e aprendi a conviver com seus defeitos e qualidades também. Passei por momentos felizes, difíceis e marcantes. Aprendi muito na EsAEx, tanto profissionalmente quanto pessoalmente. No final do curso escolhi vir para Campo Grande. Não me abalou o fato de vir pra uma cidade tão longe. Como disse, estava preparado pra não voltar pra minha cidade. É claro que às vezes a gente sente saudades, mas dá pra superar. E hoje estou aqui, escrevendo um pouco sobre mim, minha vida escolar e profissional; relembrando momentos bons e ruins.
Posso dizer que adoro o que faço. Não sou um profissional frustrado. Consegui muitas coisa através do meu estudo e do meu esforço e graças a através de muitas pessoas que sempre torceram por mim, meus pais, meus amigos e familiares. Sou extremamente grato a eles e a Deus, principalmente. Gosto de meus alunos, gosto do Colégio Militar. Aprendo cada dia com eles (Prof. 2, militar).
Que eu possa adentrar no CMCG feliz da vida e sair da aula cansado mais feliz ainda, eu pretendo continuar no CMCG (Prof. 21, militar).
Muitas dificuldades passei, principalmente com o conteúdo, pois a minha memorização é deficiente, preciso estudar para cada aula, é difícil lembrar o nome dos alunos. Decepções foram muitas, principalmente nestes últimos anos, acreditava que as pessoas me ajudariam, porém houve muitas resistências. Mas não posso reclamar, pois tive muitas ainda se não teria conseguido Em anos anteriores me sentia mais a vontade (Prof. 15, civil).
Tenho crescido, tenho obtido êxito, naquilo que me propõe a fazer, que é o ensino da língua portuguesa, ma espelhando em mestres antigos que eu sempre me capacitei e também buscando sempre o aperfeiçoamento, sempre inovações, sempre a qualidade, através de leituras eh, mais didáticas, leituras em livros especializados e também reflexões né, a cerca da língua portuguesa que permitam transmitir de forma dinâmica e mais objetiva o conteúdo que os alunos precisam aprender nessa fase (Prof. 24, civil).
Em 2000 entrei para o quadro de professores do Colégio Militar e comecei, efetivamente, a minha vida de professora "pública". Apesar dos contratempos vividos aqui, tem sido uma experiência riquíssima e importante para o meu futuro profissional (Prof. 17, militar).
Hoje, eu ainda continuo neste vício desenfreado da busca do saber do algo indescritível, continuo a trilhar pelo caminho do aprimoramento continuo...que podemos dizer em busca do então infinito. Continuando esta trama sem fim, hoje estou desfrutando do meu doutorado mais amadurecido e com bagagem conteudistas e sem dúvida rica de experiências de vidas. Certas circunstâncias que antes me afligiam no passado, como revoltas, frustrações, buscas, crescimentos e até medo do sucesso que me causava preocupações, hoje vejo com outros olhos, olhos de tranqüilidade e segurança.
Não recebi ajuda alguma ajuda alguma da minha instituição, eles achavam que eu queria utilizar o colégio como um trampolim para conseguir dar aula em uma faculdade no futuro. Hoje, mostrei para os meus superiores que o professor precisa, necessita de uma pós-graduação, e que após este estágio, ele não vai abandonar a sua escola pois terá um retorno de prazer intelectual, de crescimento de vida e ascensão financeira. Como é merecido a todos os professores e educadores. Consegui reverter o pensamento que outrora pairava nos pensamentos dos Comandantes, coronéis e até capitães. Fui e venci! Devo isso aos meus familiares e as pessoas que indiretamente me auxiliaram pra que eu conseguisse atingir este objetivo (Prof. 19, civil).
Durante todos esses anos que estive dentro de sala de aula participei de programas de capacitação de professores oferecidos pelas próprias escolas. Esses programas contribuíam muito pouco ou quase nada para o enriquecimento da minha atividade como educadora.

A OPERACIONALIZAÇÃO DO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE COMO UM POTENCIAL INDUTOR DA QAULIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORRES
Há aproximadamente um ano estou participando de um grupo de estudos composto por professores do ensino médio e universitário de Campo Grande que tem por objetivo a produção de materiais que auxiliem o trabalho do professor utilizando o laboratório e a informática como instrumentos facilitadores da aprendizagem (Prof. 3, militar).
Nos últimos anos tenho tido a oportunidade de buscar aperfeiçoamento profissional e amadurecer meus conceitos sobre a educação e a educação física, meus horizontes tem se expandido no sentido de unir a técnica e a professora que existem em mim, na busca de um caminho para o desenvolvimento de minhas alunas e atletas (Prof. 26, militar).
Dentro do colégio militar assumi inúmeros serviços que não representava parte educacional e isso ajudou a desgastar a profissão, porque quando eu adentrei ao colégio militar pensei que seria professor, os cargos que assumi fora de sala de aula foram: oficial militar com todas as atribuições competentes ao cargo e mais chefia de subseção eu queria colocar assim auxiliar de serviços gerais, pois era assim que eu me sentia, essa insatisfação com a parte profissional e tudo que gera o sistema educacional presente levou a uma mudança de profissão que é o que eu busco hoje (Prof. 22, militar).
Eu acho que se a gente tiver um pensamento e aí tenta resolver os problemas da carreira militar, então a gente também acaba dando nossa opinião aqui até porque eles não dão nem bola para isso, então na realidade isso é uma verdade entendeu porque muitos oficiais que passa por aqui, mais antigo eles chegam, sem nem conhecer o colégio e pouco te pergunta sobre essas características do colégio, onde a gente trabalhou... (Prof. 5, militar).

O CMCG COM INDUTOR DE MUDANÇA DE HABITO DOS PROFESSORES	
Mediador	Convenci-me, entre outras coisas, de que a aprendizagem se processa mais efetivamente quando há interação do individuo com o meio. No caso da escola, o meio em questão é o meio educacional. O papel do professor deve ser, nesse sentido, o de gerente de processo, aquele que prepara e/ou disponibiliza o meio e intermedeia a interação (Prof. 17, militar).
Facilitador	Antes de cada aula, fazia um estudo detalhado do conteúdo que deveria apresentar, escolhia os exercícios, preparava todas as atividades mas sentia que mesmo com o domínio do conteúdo faltava-me algo para realmente ser um facilitador na aprendizagem dos meus alunos. Comentei sobre minhas angustias com a professora coordenadoras do curso de Física e ela aconselhou-me a fazer algumas matérias com a turma de licenciatura como matéria optativa (Prof. 3, militar).
Educador	Ao final do segundo ano da faculdade, com a turma cada vez menor, resolvi que queria ser uma educadora e ser reconhecida por isso. Fiz um novo vestibular e troquei de Física Bacharelado para Física Licenciatura Plena. Felizmente aproveitei todas as matérias que tinha feito nos dois anos anteriores sendo necessário apenas fazer uma complementação de carga horária com as disciplinas especificas dos dois primeiros anos de licenciatura (Prof. 3, militar).
Técnico	Fatos como esse me fizera decidir não trabalhar mais em escolas. O dia a dia no Centro de Treinamento da prefeitura era ótimo e descobri que era o que eu realmente gostava de fazer: trabalhar com treinamento de Ginástica Olímpica (Prof. 26, civil).

O CMCG COM INDUTOR DE MUDANÇA DE HABITO DOS PROFESSORES	
Reflexivo	trabalhar a área cognitiva, eu acho interessante que você consegue até a trabalhar a área afetiva, por que eles se abrem com você, mas a área cognitiva é muito difícil, ela já vem prejudicada, de uma forma que, só quando ele realmente se resolver, como pessoa, como ser, se sentir como ser humano, ver e compreender a vida como ela é, tem as suas facilidades, tem as suas dificuldades, e tem que saber contornar isso, aí ele começa a se sentir um ser e existir, ele começa a se mover sozinho, enquanto ele não se perceber como pessoas ele não consegue se movimentar. Tenho! Né, gente muito mais preparado pro mercado, do que a gente ta fazendo hoje, que é só informando o aluno, na maioria das vezes sabe, então, eu acredito que a gente tem que evoluir a forma de trabalhar, essa forma de escola, escola não ta legal do jeito que ta, a gente ta trabalhando da mesma forma que se trabalhava no inicio dos tempos, sala de aula, o professor lá na frente, falando e os alunos ouvindo, a gente tenta incrementar alguma coisa diferente, e a gente percebe que o retorno é muito melhor, do que você ficar ali na frente repetindo, repetindo e os alunos ouvindo né. Individualmente o retorno é muito bom pra esse tipo de processo, em si, na aprendizagem né, então e funciona bem, eu gosto de trabalhar assim, eu do, teoria em uma, duas aulas, dou bastante mesmo, aí depois eles é que tem que me dar o retorno, eles fazem, oh vamos ver fazer agora lição, tarefinha de casa, não, eu vo em cada carteira, cada um vai me dizer o que que teve dificuldade, ai eu vou falar individualmente né, por que daí eu vou estar conversando com a pessoa dentro, então você ta vendo o problema dela, a dificuldade. O maior problema que eu...que eu sinto de aprendizagem, é em casa, não é na escola, na escola a gente se supera, tomo, principalmente eu como base né, porque eu me lembro quando eu tive as dificuldades, eu criei um fator motivo racional, foi...foi os namo...foram as namoradas, foram né, e tal, mas eu me lembro que né, ape...apesar que...meio que...é, por acaso né, não raciocinado né, eu conseguia superar as dificuldades, agora não éh Eu fazia cursinho e eu também comecei mau, não sabia nada, português eu não entendia nada, pouca coisa eu podia acompanhar por causa da defasagem do cursinho matemática eu não conseguia acompanhar quase nada, química eu conseguia acompanhar, por causa da professora, biologia eu conseguia acompanhar, história né, era tranqüilo e tal, as matérias de humanas eu conseguia acompanhar bem, matéria de física e matemática eu não conseguia acompanhar, eu achava que...que não ia dar conta, aí ta, chegou a época de fazer a matricula eu tava em duvida entre matemática e química, o que pesa mais, pesa mais e fica na mesma, eu passei a começar a gostar mais de química do que com matemática eu gostei muito de orgânica, era bem rápido, acho que foi bem tranqüila e o que eu me lembro acho que ficou muito marcado é que eu passei a estudar pelo livro até então eu na conseguia, eu tinha que pegar o que o professor passava no caderno anotar e por ali estudar, eu me lembro que a professora ela, nem olhava os livros, daí depois eu comprei o livro e tal, e eu comecei a estudar o livro e comecei a gostar, olhei assim oh que legal desenvolveu bem assim, consegui compreender né, porque indiretamente ela me ajudava a ser auto didata, na universidade praticamente eu fui auto didata né eu quero que você explique pra mim né, não me dão... então esse aí foi o retorno nossa, gratificação, de ver esse retorno é muito intenso, muito bom pra mim e isso faz que eu me motive sempre mais em sala de aula. mas não adianta (risos), a gente parar não consegue, eu pelo menos sou assim, só que eu já to muito cansado,realmente, quando eu to muito cansado, eu sinto que a minha aula éh...né, não rende legal, mas eu procuro fazer exercício, aí eu peço pra, pra que eles façam o exercício, aí eu vo na carteira e troco idéia. eu não consigo dar uma aula parada, eu digo puta hoje eu falei demais, desculpa o palavrão mas (risos), eu falei de mais, eu acho que eu falei, eu tenho que parar com isso cara, de falar demais,

O CMCG COM INDUTOR DE MUDANÇA DE HABITO DOS PROFESSORES	
Reflexivo	só tem, eu percebo que aqueles que tem dificuldade, é problema familiar, então eu percebo que, é 90% né, na vida escolar do aluno é a própria família que influencia, 10% nós ajudamos né, agora 90% é da família, se a família apóia né, éh faz o aluno gostar de estudar, não faz com que aquilo seja uma obrigação como a maioria faz, né o aluno dá um retorno. A gente nunca deixou ele sozinho, sempre com um junto nem não fazendo como o pessoal aí, tem filho mas deixa a empregada cuida, eu percebo que meu irmão, é, o filho dele fala errado porque, porque ele vive mais com a empregada e ele fala a mesma coisa que, não um negocio que a empregada, então...então, pra que eu vou ter filho se é pra empregada criar, e nesse ponto ta sendo ótimo sabe, o retorno do meu filho ta sendo muito bom, e a relação pai e filho... mãe e filho é muito boa... Você tem, é o que a pessoa ter, representante de sala, principalmente aqueles que dependiam mais do professor do que deles mesmos esses são os que, como é puxado mesmo, desiste por que fica muito puxado, da...da minha turma entraram sessenta, formaram-se treze. Quase fui jubilado, não ser excluído, porque eu reprovei em tudo em cálculo este que eu fi quatro provas e tirei zero inclusive no final do ano eu tava quase desistindo, porque eu pensei pó, essa matemática é muito avançada pra mim eu nunca vou entender isso daí, não tenho capacidade pensava...repeti, no ano seguinte o primeiro ano, repeti tudo de novo, comecei a melhorar um pouquinho, comecei as matérias de química, comecei a estudar um pouquinho mais, porque como eu disse comecei a acompanhar um pouquinho melhor... e tal, ta você não podia ver uma coisa que eles, que eles, ficavam na dúvida tal né, então você vê que se você é emotivo e motiva o aluno, eles te dão o retorno, e eles passam na...na trabalhação deles também, ficam independente né, agora aqueles que não que não conseguem não eles sentem a necessidade do professor ta ali né, ali no quadro explicando, falando, e não tem... não conseguem ser auto-didatas, pq na, na universidade... (Prof. 4, militar). Em 1988 passei por concurso para lecionar Biologia. Trabalhava de noite e tinha 8 turmas com aproximadamente 44 alunos em cada e dava além de biologia, programa de saúde. Muito aprendi, mas já foi um pouco mais tranqüilo. Não possuíam livros, fazia apostila com o meu salário que não era muito, para dar para os alunos, mas ficava muito feliz, comecei a gravar fita de vídeo sobre ecologia e assim fui me revelando como professora. Gostava do que fazia. No ano de 1990, passei por concurso para o estado, agora para lecionar CFB. Me realizei, tratava os alunos como amigos, respeitava, entendia e tentava ter uma aula agradável, eu gostava muito. Iniciei minha caminhada para a educação ambiental. Fiz com os alunos teatros, musicas e apresentamos, inclusive, ganhamos o 2º (Prof. 15, civil). “Mas por que ele tem adotado uma prática pedagógica da qual discorda?”, pode o leitor estar se perguntando. A resposta é simples: porque não tenho caráter revolucionário. Me perfil é de cautela: chego, observo, pratico, analiso. O ensino da Física não deve fugir a essa regra. A aprendizagem de conceitos e teoremas físicos necessita mais do que qualquer outra disciplina de exemplos experimentais. Tenho feito o possível para levar a te a sala de aula experimentos de demonstração que me auxiliem a exemplificar alguns fenômenos. Tento com isso evitar o uso exclusivo do quadro negro como meio auxiliar. Mas isso está longe de ser o suficiente. Na verdade é pouquíssimo eficaz. No final das contas, tem por resultado amenizar minha frustração mais do que ser uma solução para o sistema. Continuo, assim, praticando, observando, analisando: ganhando experiência. Após alguns anos, se voltar a escrever um texto como esse, é provável que altere algumas concepções e sugestões hora apresentadas, pois o homem sensato é aquele que não mantém posições irredutíveis. É provável também que teça críticas sobre atos e omissões praticadas e acrescente novas experiências. Tudo fruto da vivência.

O CMCG COM INDUTOR DE MUDANÇA DE HABITO DOS PROFESSORES	
	Tudo o que expus nos parágrafos precedentes, apesar de acreditar que seja o melhor caminho a ser seguido, para mim., até o momento, não passa de teoria acadêmica. Nunca vivenciei na pratica essa teoria, seja como aluno, seja como professor. Jamais cometeria a ignomia de chegar completamente incipiente e propor a um professor experiente uma concepção de ensino diferente da sua. Prefiro tentar fazê-lo, quando surgir oportunidade, aos poucos, à medida que for amadurecendo profissionalmente, mesmo sabendo que corro o risco de acabar por ser moldado pelo sistema (coisa que, aliás, ocorre com muitos professores após saírem das universidades, cheio de sonhos e ideais) (Prof. 7, militar). Quando me proponho a fazer algo exijo sempre o máximo de mim mesma. Assim também foi na sala de aula. Nunca aceitei transformar meus alunos em aprendizes medíocres para conseguir bons resultados quantitativos. A qualidade sempre foi meu maior objetivo e problema. Não são poucas as vezes que me proponho a aulas extras, sem remuneração, para auxiliar o desenvolvimento dos meus alunos (Prof. 3, militar).
Interacional	agora, aquele que consegue unir esses dois e mais a religião, consegue, fazer os três, éh...funcionarem de uma forma equilibrada, eu vejo que essa pessoas é mais motivada né, não tem aquela falta, aquela coisa que o aluno quer né, o aluno vê, que o ser integral tem um motivo, o cara que não é integral que não é intenso, ele é desmotivado, né, e os alunos mesmo se abrem e falam né, **TEM PC**

A OPERACIONALIZAÇÃO DO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE COMO UM POTENCIAL INDUTOR DA QAULIFICAÇÃO ORGANIZAÇÃO E CONTROLE NO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE: SEUS EFEITOS NO IDENTITÁRIO PROFISSIONAL DOS PORFESSORES	
Subgrupos	**Artigo I - Argumentos**
O eu e o regulamento	... Lá eu sento la no meu lugar porque tenho que fazer meus exercícios sempre tem alunos que tem duvidas, traz questões de vestibular e a gente ta sempre preparando isso e o problema maior é o numero de prova, ta sempre corrigindo provas, revisando provas, confeccionando provas, então toma muito tempo. ... A gente entende que a culpa não é de A nem B é da situação né, mas pra mim tem sido muito difícil que eu peguei o bonde andando e com certeza me adaptar foi o meu maior problema (Prof. 1, civil). Mas eu sinto que a burocracia aqui atrapalha muito meu trabalho pedagógico e isso me frustra por que eu queria preparar uma aula diferente, fazer...e tem hora que por causa da burocracia não dá tempo, aí você tem que dar aquela aulinha mastigada igualzinha a do ano passado e não é o tipo de coisa que eu gosto de fazer, eu gosto de inovar, eu gosto de... não só pro aluno mas pra mim mesma pra que eu... vo repeti isso pela milionésima vez de uma maneira diferente, pelo amor de Deus eu não agüento sempre a mesma coisa né, e isso aqui, eu acho que o processo burocrático aqui acaba frustrando a gente, a gente conversa com os colegas troca muitas idéias (...) em que somos de áreas diferentes, todo mundo tem essa frustração, ah eu gostaria de ter mais, de tornar minhas aulas mais interessantes, a burocracia não deixa, né, digita prova, digitar prova de administração, fazer isto, faze...a burocracia atrapalha a gente, eu acho que esse é um problema assim que a gente ainda vai ter que bater muito nessa tecla até eles si conscientizarem que o professor é o professor, ele não é um burocrático, eu acho que haveria outras pessoas aqui pra fazer esse processo burocrático, talvez um sargento pra cada seção pra digitar essa papelada que a gente tem que fazer, eu não sei, mas eu acho que haveria um caminho para melhorar o trabalho do professor, a vida do professor e ele realmente só se dedicasse a sala de aula, ao processo pedagógico, e eu sinto falta disso, muito embora não... eu do um jeito né, eu vou pra casa, eu faço em casa, eh...de noite em vez de ver novela, eu vou lá pro meu computador, só que eu so cobrada, meu marido fala, você fica no colégio de sete a dezessete e chega em casa e quer fazer coisa de colégio, quando é que vai sobrar tempo pra nós, ele me cobra, então que acontece, eu faço escondido dele, a hora que ele não ta, ele não chegou do serviço ainda, aí eu faço, eu escuto o carro chegando l´[a embaixo na garagem, ele ta chegando eu desligo tudo e vo, ele pensa que eu não fiz, só que eu acho que ele sabe que eu fiz ele não é bobo, mas a gente finge, eu finjo que ele não sabe, ele finge que não ta percebendo e a vida vai, e eu vo levando serviço pra casa. Vo me desgastando, eu sei que...minha filha me cobra muito, às vezes ela quer atenção e eu não, eu quero fazer aquela idéia mirabolante que me deu lá, naquela tarde durante a reunião (Prof. 6, civil). E quando deveria receber um premio por todo esse trabalho trocaram eu de seção. Onde fiquei com o mesmo serviço burocrático. Ainda bem que nessa seção houve uma melhor distribuição nas tarefas mas nessa época (chorou) a política de reunião imposta pela chefia e os problemas pessoais que eu passava no momento ajudaram ainda a desgastar mais a profissão. ...Ai e muita indignação a primeira que veio foi que na seção eu era o mais moderno numa época difícil pela política da chefia, onde tinha inúmeras missões que hoje na política atual é dividido entre vários profissionais e na época só competia a mim, exemplo: pedido de material, controle de partes, emissão de partes. Arquivo de documentos gerais da seção responsabilidade sobre o laboratório e chefia de subseção. Tem Jean. ...Teoricamente o Colégio Militar é o sonho de todo educador. Carga horária mínima muito tempo destinado para planejamento e uma remuneração compatível. Digo teoricamente, pois a maioria do tempo destinado para planejamento semanal é utilizado por reuniões repetitivas e vazias, sem relação alguma com a educação.

A OPERACIONALIZAÇÃO DO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE COMO UM POTENCIAL INDUTOR DA QAULIFICAÇÃO ORGANIZAÇÃO E CONTROLE NO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE: SEUS EFEITOS NO IDENTITÁRIO PROFISSIONAL DOS PORFESSORES	
	...O processo avaliativo utilizado no colégio pode ser considerado como um parto. A prova é elaborada pelo professor da disciplina verificada pelo chefe de subsecção, pelo chefe da seção, pelo chefe da seção de planejamento, pelo chefe da seção técnica de ensino e o diretor de ensino. Das seis pessoas que participam deste processo somente duas, o professor e o chefe de subseção, são conhecedores da mesma área de ensino o restante olha a prova para dar palpite sobre o que ele pensa que aprendeu a uns quinze ou vinte anos atrás no seu ensino médio ou simplesmente procurar uma melhor concordância entre as palavras do texto apresentado. Tanto burocracia para chegar ao mesmo processo tradicional de avaliação que tanto tem sido criticado pelos estudiosos de educação de nossa época (Prof. 3, militar).
O eu e o C.M	... Portanto, sempre estes anos todos, estive dando aulas nos três períodos do dia, foi bem cansativo e ao mesmo tempo compensador e agora mais ainda após ter passado pela admissão do Colégio Militar me sinto parte de uma elite de professores e sempre aprendendo mais, isto é ótimo, enquanto puder ficar vou me dedicar ao máximo como professor e como militar, nesta nova fase de minha vida me sinto gratificado e muitíssimo feliz com todos os últimos acontecimentos na minha carreira profissional, agora é preparar para um mestrado, após ter feito uma pós o ano passado de gestão ambiental. Espero ter contribuído com o colega e desejando-lhe muitas vitórias com seu mestrado, um grande abraço (Prof. 27, militar). ... No CM fui me especializando em fazer o que deve ser feito para não criar problemas. Há momentos e alunos que compensam muitos dos problemas que mesmo evitando insistem em aparecer, como o pouco tempo que nos sobra para T.F.M. por exemplo. ... Ao chegar no CMCG, tinha sonhos em relação as aulas, queria, por gostar do assunto, explicar todos os detalhes, realizar aulas experimentais, mas aos pouco fui percebendo que a grande maioria dos alunos ouvia apenas os assuntos que seriam cobrados em provas (na época Vc). Eu sentia uma certa frustração por ver que o meu empenho não era (Prof. 17, militar). ...Acho que a gente pode finalizar eu não tenho...é muito difícil colar as coisas por que são muitas coisinhas pequenas que se for relatar pois desgastam a profissão pessoas que não entendem do oficio se metendo no oficio de professor é... a faixa etária que se trabalha o adolescente uma parte com falta de educação muito grande e eu não gosto muito de lidar com falta de educação, não flexibilização de horário promovido pra gerir um melhor trabalho em sala de aula tantas coisa... muita coisa... (Prof. 22, militar). ...Estou no Colégio Militar a 8 anos e 5 meses e posso afirmar com toda a certeza que este colégio foi e continua sendo, muito importante e um grande incentivador para o meu progresso profissional (Prof. 3, militar). ...a gente vê que é claro, pior ainda que não é culpa da seção de curso porque eu vejo que ele não ta e é a única seção do colégio militar que ainda ta engessado, por incrível que pareça isso que parece sem uma coisa boa, acaba se tornando uma coisa ruim porque você tem mudanças muito mais drásticas e essas mudanças drásticas muitas vezes não passa no planejamento dos próprios professores, e regras que a principio não deveria ter uma certa liberdade pro professor trabalha com subsídios destinados a sua área e destinados ao aluno, aos interesses da maioria dos alunos. ...Foi um desafio para mim. Mas corri atrás e acredito ter satisfeito a curiosidade de todos eles. Sentir mais motivado a trabalhar porque ele iria fazer as coisas como gosta mais né, é claro que vai ter determinados objetivos a ser cumpridos, objetivos a ser feito no colégio militar que eu acho que não iria prejudicar em nada. ...Que tenho bom relacionamento com os profissionais que trabalha no colégio tanto também com os alunos do colégio, não tenho qualquer tipo de problema, é o ambiente pra mim é agradável (Prof. 5, militar).

A OPERACIONALIZAÇÃO DO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE COMO UM POTENCIAL INDUTOR DA QAULIFICAÇÃO ORGANIZAÇÃO E CONTROLE NO COLEGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE: SEUS EFEITOS NO IDENTITÁRIO PROFISSIONAL DOS PORFESSORES	
Identidade militar	...Deixei a sandália de salto para usar diariamente um coturno pavoroso. Dou aulas fardadas para alunos que quase não apresentam problemas disciplinares. Tão comuns na rede pública e privada e ensino (Prof. 3, militar).
O eu autônomo	...O Colégio Militar adota há anos o mesmo livro texto de Física que para tentar ficar de acordo com as Diretrizes Curriculares nacionais encheu suas páginas de figuras ilustrativas não fazendo uma apresentação do processo histórico de construção do conhecimento. Esse material não é escolhido pelo professor é uma determinação da DEPA-Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial assim como todo o conteúdo programático (Prof. 3, militar). ...Porque é interessante porque eu falo aqui dentro então não pode dar muita liberdade, em contra tempo dentro do meu curso eu encontro essa liberdade e essa liberdade com professores e acredito que todo e qualquer professor ele vai fazer o melhor trabalho possível, desde que ele tenha liberdade para isso. Então, na realidade cada um tem é, sua linha de trabalho e cada um tem seu objetivo existe um programa a ser cumprido e ele será cumprido com o tempo que cada profissional que trabalha comigo ele tem uma questão moral pelo seu próprio trabalho e até fazer uma comparação, até poderia ser, dentro do colégio militar, eu acho que se tivesse um pouco mais de liberdade para professor o professor com certeza ia se (Prof. 5, militar). ...Nunca me senti pressionada, pois acredito que podem mandar o que quiserem, porém quando eu estou no comando de minha aula, ela é como eu quero, dentro das normas morais, de respeito e aprendizado. Acredito que tudo aprendi ao lecionar, a faculdade apenas me deu o título e me mostrou o caminho. Porém foi eu que me construí como professora (Prof. 15, civil).

UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL... ONDE ENCONTRÁ-LA?	
No exército	No ensino médio, veio a vontade de ser militar. Além do colégio, entrei num curso preparatório para fazer a prova de sargento da Aeronáutica, conseguindo êxito no mesmo ano. O curso aguçou ainda mais o gosto pela matemática e a vontade de sempre saber mais sobre a matéria. No quartel, muitos cabos e soldados vinham tirar dúvidas comigo de matemática, até que um deles questionou-me o por que de eu não estar fazendo faculdade de matemática. Parece bobo, mas acendeu uma luz. O primeiro passo foi montar uma turma no auditório deste quartel e ministrar algumas aulas. No mesmo ano fui aprovado no vestibular da Universidade Federal do Rio de janeiro e na Estadual (Prof. 16, civil).. Foi quando um amigo me falou da Escola de Especialistas de Aeronáutica (EEAR), que forma sargentos para a FAB. Busquei maiores informações e descobri que entre as diversas especialidades de formação dos sargentos especialistas estava a de edificações. Um deles,dois anos depois, foi aprovado no concorridíssimo concurso para o Colégio naval, após intensos estudos num cursinho – hoje é capitão-tenente da Armada. O outro foi aprovado, três anos depois, também após intensos estudos em cursinhos, no não menos concorrido concurso EPCAR (Escola Preparatória da Cadetes da Aeronáutica)- hoje é capitão-aviador da FAB. Somente em junho daquele ano resolvi por tentar novamente a EsAEx. Tirei férias e pus-me a estudar. Dessa vez, porém, sem muitas pretensões. Estudei relativamente pouco. Não nutria ninguém com expectativas quanto a minha aprovação. Estava realmente bastante relaxado. Fiz a prova como uma criança que rabisca desenhos em uma folha de papel: despretensioso, tranqüilo. A calam, associada ao conhecimento do conteúdo, conseguindo sobretudo durante a exaustiva maratona de estudos no ano anterior, resultou na aprovação. Consegui o terceiro lugar, das cinco vagas oferecidas para Física (Prof. 7, militar). O bom no colégio militar é que os alunos, aqueles que realmente éh, te percebem como pessoas, eles te dão o retorno, aqueles que tão perdidos, eles, que não...não conseguem se achar mesmo que eu tento motivados, esses não te dão o retorno, né, inclusive aqueles que tem, a gente vê alguns alunos aqui que são...que são...que são alunos que tem boas condições, tem, um bom padrão de vida... tive colegas meus que estudaram no colégio militar, nossa eles foram sempre os primeiros colocados no vestibular que eles fizeram, né, então eu tinha uma boa impressão desse colégio militar. Eu fiz o concurso, passei e nossa eu to achando uma maravilha trabalhar com os alunos no colégio militar né, por que eles te dão, te respeitam, te dão né o retorno (Prof. 4, militar). O planejamento é isso, num ano perder cinco, no outro perder quatro, no outro três, então basicamente o meu trabalho aqui dentro do colégio militar é um trabalho bem feito, eu tenho um bom relacionamento com os alunos, tenho bom relacionamento com os professores, eu acho que tenho uma vida profissional bem formada, então é só preocupar com a questão do trabalho isso é que talvez me fez ter um pouco mais de tranqüilidade pra trabalhar nesse curso, além disso eu também tenho meus empreendimentos né. Dentro de uma academia seu sair porque tem uma influencia da influencia da família e também uma questão de ter uma vida segura a priori né, depois da formação e tu vai optar por correr um risco né, na sua vida tentando fazer outra coisa. O colégio militar ele dava uma continuidade praticamente retilínea, ele não tinha uma...,era da oitava ao ensino médio, na minha opinião não tem uma mudança, por causa de costumes de um colégio fica num sistema só, eu dei um salto muito grande que foi de escola pública para o colégio militar, daí foi uma crescente, com professores muito, como o professor que eu brigava muito, o professor de, ele é até meio parecido contigo (risos) (Prof. 5, militar). Sinto novamente a paixão por ensinar e hoje até consigo entender porque ao estar perto do sistema e longe dos alunos eu tinha vontade de trocar de profissão. Atualmente estou tentando conciliar "sistema CMCG" com ensino de qualidade e tenho me sentido gratificada principalmente pelos alunos (suporte deles). Não tive, no meu 2º grau. Minha pratica de ensino foi toda desenvolvida no CMCG e a cada ano é modificada de acordo com o interesse dos alunos e o meu (Prof. 17, militar).

UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL... ONDE ENCONTRÁ-LA?	
Em mim	Este ano, portanto, está sendo meu primeiro ano letivo como professor. Minha experiência de sala de aula é pífia portanto. Não completei ainda um ano letivo completo na nova profissão. Ma, o pouco tempo de prática não me impede de descrever algumas impressões e anseios observados nesse período. Constituir família e fixar residência em São Paulo foi a melhor coisa que me poderia ter acontecido. Percebi que o problema não estava na cidade, mas em mim. A idéia fixa de voltar para o Rio havia me segado os olhos para as oportunidades que São Paulo oferecia. Quando acordei para esse fato, resolvi que era hora de progredir. E o caminho para isso passava necessariamente pela universidade. Fixei como meta aprovação no vestibular. Recusei-me a fazer faculdade particular, devido ao ensino de pior qualidade e ao alto custo. Além disso, tinha pertinho de mim a melhor universidade do Brasil, não podia deixar escapar essa oportunidade. Meus olhares voltaram-se então para a Fuvest. Prazer pela leitura, a satisfação em dominar o mundo intrigado de números, a felicidade por desvendar os mistérios da natureza, enfim, o gosto pelo aprender surge de um processo que, parafraseando o general da abertura, é 'lento e gradual'. Sempre respondi bem aos poucos estímulos que recebia na escola. Não sei como, mais fui aprovado. Talvez porque os concorrentes estivessem ainda piores preparados do que eu, o que é lastimável, ou porque dei muita sorte nas questões que 'chutei'. Meus dois amigos não conseguiram aprovação, mesmo tendo, a meu ver, capacidade intelectual igual ou maior que a minha. Nos dias que antecederam o inicio d ano letivo de 2005, sentia um misto de expectativa e temor. Expectativa pela experiência do novo e temor por não ter certeza do quanto algumas características pessoais como a timidez, introspecção e certa dificuldade de expressão oral poderiam comprometer-me no desempenho da profissão. Como seria a receptividade por parte dos alunos? Mas as aulas começaram, os dias sucederam-se e percebi, com alegria, que as características citadas, que julgava deficiências para a prática docente, pouco atrapalharam meu desempenho. Na sala de aula com meus alunos a timidez e a introspecção sedem espaço à espontaneidade e até certa irreverência (Prof. 7, militar). Eu era uma adolescente muito tímida, e nesse momento não sabia onde me enfiar. Será que é por isso que tenho "traumas" de inglês? Não consigo aprender mais! Estou totalmente "travada" para essa língua!! (Prof. 17, militar).
No aluno	O aluno que a família incute na cabeça dele que é uma obrigação pra ele se dá bem na vida, ele já vem naturalmente desmotivado, se sente umas pessoas desmotivada e ele não vê objetivo naquilo, ele fica perdido, então mesmo que seja uma pessoa cognitivamente boa, ele não se motiva, falta motivação, que ele não vê sentido na vida né, no estudo. Consigo fazer em sala de aula, né eu procuro sempre colocar alguma coisa diferente pra conseguir motivar né, e mesmo na área pessoal, eu sinto que isso eu consigo motivar bastante né, só não consigo resgatar aqueles alunos que realmente estão estão né, realmente tem dificuldade familiar né, esse aí é, realmente é difícil, mas não impossível né, não é que eu na...eu não tente, eu sinto que muitos, até me ouvem, tomam determinadas atitudes pelo que eu falei né, então, não é, não são casos perdidos, mas são esses casos mais difíceis de serem trabalhados né, principalmente a área cognitiva, é muito difícil. já aconteceu umas duas ou três vezes. Então, o que eu percebo, que eles são muito carentes afetivamente né, e esse menino que apareceu agora, o pessoal achava que ele não tinha jeito...todo mundo ai, então, aqueles que vinham dar uma aula por dar e não sabe por que o aluno não dá o retorno né, por que não se auto-analisam, não tem coragem de se olhar no espelho e ver, o que realmente ta acontecendo né, como ser, como pessoas né, eh é descartavam ele, ele era um... cara que nuca ia render, certo, e ele sempre me procura, porque, por que ele sentiu em mim essa abertura né, sempre, pede auxílio e tal (Prof. 4, militar).

O PROFESSOR NECESSITA DA AUTONOMIA. PORÉM.... VIGIADA?!	
Pessoal	Desde o inicio- na verdade, desde antes do vestibular, a meta era, ao final das contas, ser aprovado na EsAEx. Por isso fiz a graduação com a máxima dedicação possível. Não estudava para simplesmente alcançar grau e ser aprovado, como muitos amigos o faziam (e como muitos de nossos alunos o fazem, por culpa, principalmente, do sistema que dá margem a esse tipo de procedimento). Estudava, isso sim, para aprender, com vistas ao objetivo maior. A partir de junho tirei três meses de licença especial e mais um mês de férias. Nesse período de quatro meses os estudos foram ainda mais intensos. Estudávamos manhã, tarde e noite. Uma média de dez horas diárias. Dávamos como certa nossa aprovação. Porém, o esforço exagerado, acrescido de enorme expectativa que criamos, fez com que fossemos para a prova extremamente tensos. Isso resultou num pífio rendimento por parte de ambos. Não conseguimos aprovação. Conclui o 2º grau com dezesseis anos e meio, em 1998. Parti em busca de trabalho. Ninguém se prontificou a me contratar, nem como estagiário, um técnico de edificações de dezesseis anos. Ciente de que meu pai não tinha como custear um faculdade particular e que uma pública estava fora de meu alcance, comecei a procurar alternativas (Prof. 7, militar).
Regulamento	Né, dessa corruptura é tem gente que, que trabalha com você e pensa em mim, que não fui capaz, eu to vendo que a maioria, eu vejo a maioria que né, em vez de ajudar acaba atravancando a coisa a coisa não...não sai legal, daí a criatividade acaba desaparecendo né, mas eu sinto que isso, ...desse esse tempo pra gente usar, naquilo que a gente poderia, que a gente sabe usar né, que é a nossa matéria, né, eu acho que, a coisa seria muito, nossa muito melhor, se o retorno já é bom nessa forma que é, se a gente fosse motivado também, porque q gente também precisa. Agora se você não tem tempo pra fazer isso né, ai fica mais difícil você angariar aqueles que tão com dificuldade, e isso que eu...que eu sinto de dificuldade, no colégio militar, se dá muito valor a conteúdo né, e ta tudo tão engessado, é pra disso, é pra esse, é norma de elaboração de prova, é tudo tão encaixotado né, que... a coisa fica muito informada... (Prof. 4, militar).