

SORAYA MOURA NONATO DA SILVA JOTON

**OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO COLÉGIO MILITAR
DE CAMPO GRANDE, MS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2011

SORAYA MOURA NONATO DA SILVA JOTON

**OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO COLÉGIO MILITAR
DE CAMPO GRANDE, MS**

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

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Dr.^a Maria Aparecida de Souza Perrelli



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Setembro 2011

Ficha catalográfica

Joton, Soraya Moura Nonato da Silva
**J85c Os caminhos da formação e desenvolvimento profissional de
professores do Colégio Militar de Campo Grande, MS./ Soraya
Moura Nonato da Silva Joton; orientação, Maria Aparecida de
Souza Perrelli. 2011**

96 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

1. Professores - Formação 2. Práticas pedagógicas
3. Desenvolvimento da docência I. Perrelli, Maria Aparecida de
Souza II. Título

CDD – 370.71

**OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO COLÉGIO MILITAR DE
CAMPO GRANDE, MS**

SORAYA MOURA NONATO DA SILVA JOTON

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Banca Examinadora: Prof. Dra. Eliane Davanço Nogueira - UEMS

Banca Examinadora: Prof. Dra Flavinês Rebolo - UCDB

**Professora Doutora Maria Aparecida de Souza Perrelli – UCDB
(Orientadora)**

Campo Grande, 28 de setembro de 2011

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

À você Jauri, esposo e companheiro, por ter me apoiado em todos os momentos desta difícil tarefa de aprender a aprender e aprender a ser. Pelos momentos em que muitas vezes te ouvi dizer “você consegue!”.

À vocês Akiel e Kauã, filhos queridos, dedico este trabalho e ofereço um pedido de desculpas por muitas vezes não ter lhes dado maior dedicação e ter me ausentado para realizar meus estudos.

Aos meus pais Eudo e Corina, por terem acompanhado meus desafios e estarem sempre a torcer pela minha felicidade. Obrigada mãezinha por suas orações e pelo seu exemplo de força e amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, pai querido e protetor que através da minha vida repleta de saúde, representa força para minhas conquistas.

À você Cida, orientadora sábia, agradeço por sua dedicação, e, principalmente por não ter desistido de mim, mesmo diante de muitas dificuldades por mim sentidas. Seus ensinamentos deixaram um gostinho de que há muito a se aprender. Obrigada por sua paciência e sacrifícios!

Às professoras Eliane Greice Davanço Nogueira e Flavinês Rebolo, componentes da Banca, por terem contribuído para o desenvolvimento desta pesquisa e por apontarem direções para meu crescimento.

Às professoras Mariluce Bittar, Leny Rodrigues Martins Teixeira, Maria Cristina Paniago e Ruth Pavan por toda a riqueza de conhecimentos que com vocês, adquiri.

Aos professores que fizeram parte desta pesquisa, por terem cedido espaço para podermos dialogar e (re) descobrir os caminhos já percorridos na profissão da docência. Graças a vocês, hoje conheço outros modos de se tornar um profissional do ensino e sei que não apenas transmitimos, mas compartilhamos nossos conhecimentos.

Aos colegas da Seção de Inglês do CMCG, cuja gentileza de adotarem meus alunos para que eu pudesse realizar meus estudos, constituiu-se como incentivo e prova de companheirismo.

Ao Colégio Militar de Campo Grande, que representado pela pessoa do Senhor Comandante e Diretor Coronel Gil de Melo Esmeraldo Rolim me possibilitou a realização do presente estudo.

Obrigada a todos!

RESUMO

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente, do programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. O objetivo desta pesquisa é o de identificar e analisar os caminhos da formação e do desenvolvimento profissional de professores civis e militares do Colégio Militar de Campo Grande - CMCG, compreendendo, com autores como Nóvoa e Imbernón, que o processo acarreta a construção de saberes dos quais os professores se apropriam. Seis professores do CMCG, selecionados pelas fases da vida profissional em que se encontram (no início, no meio e no final da carreira) foram entrevistados e falaram de suas experiências de vida, revelando aspectos tanto profissionais quanto pessoais que constituíram sua formação. Foram tomados como aspectos significativos do processo formativo e de desenvolvimento, a escolha da carreira, o início da docência, a entrada no Colégio, as mudanças de práticas acarretadas pelas experiências vivenciadas na instituição de ensino, e as fases da vida profissional em que se encontram. A análise dos resultados das entrevistas indica o reconhecimento por parte dos professores de que os cursos de formação não os prepararam para os desafios impostos à profissão. A prática sustentada pelas experiências ao longo da vida profissional destes professores responde por suas atitudes que se transformam acarretando construção de novos saberes. O CMCG como instituição educacional deixa de corresponder ao seu papel de incentivador no processo de formação e desenvolvimento dos profissionais docentes, mas a sala de aula contribui grandemente como local de aprendizagem.

Palavras-chave: formação e desenvolvimento da docência, fases de vida profissional, saberes e prática.

ABSTRACT

The aim of this research is to identify and analyze the ways of training and professional development of civilian and military teachers at Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), by sharing ideas with authors like Nóvoa and Imbernón about the process which entails the construction of knowledge that teachers take ownership. Six CMCG teachers, selected by the professional life stages in which they are (beginning, middle and career ending) were interviewed. They spoke about their life experiences, revealing both professional and personal aspects that constituted their training. Significant aspects of the training process and development, such as the career choice, the early teaching, the entering to CMCG, the changes brought by practical experiences in the educational institution and teachers' professional life stages were considered for this research. The results of the interviews indicate the recognition by teachers that the training courses did not prepare them for the challenges in the profession. The sustained practice experience throughout teachers' professional life answers for their actions that change leading to construction of new knowledge. CMCG as an educational institution fails to play its role to encourage teachers in the process of training and professional development. The classroom, however, contributes greatly as a place for learning.

Keywords: teaching training and development, professional life stages, knowledge and practice.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Colégios militares do Brasil e respectivos anos de criação.....24

QUADRO 2 – Tempo de carreira e etapas do ciclo de vida profissional.....57

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Questionário aplicado ao corpo docente do CMCG.....	97
ANEXO B – Perguntas elaboradas para as entrevistas com o corpo docente no CMCG	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I - O COLÉGIO MILITAR NO BRASIL	18
1.1 O contexto histórico da criação e o funcionamento das Academias e Colégios Militares.....	18
1.2 O Colégio Militar de Campo Grande e sua proposta pedagógica	24
1.3 O Corpo docente do Colégio Militar e do CMCG.....	27
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PARA A DOCÊNCIA.....	31
2.1 Quais saberes e qual formação são necessários ao professor?.....	32
2.2 A Escola como espaço de formação e desenvolvimento profissional do professor.....	41
2.3 O ciclo de vida profissional dos professores	45
CAPÍTULO III – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	56
3.1 O desenho metodológico da pesquisa	56
3.2 A entrevista como instrumento de pesquisa	59
3.2.1 A entrevista com os professores do CMCG.....	60
3.3 Apresentando os sujeitos da pesquisa	61
CAPÍTULO IV – OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE, MS.....	63
4.1 As experiências profissionais anteriores ao magistério.....	63
4.2 A escolha da carreira do magistério.....	64
4.3 A formação inicial do professor do CMCG.....	67
4.4 Memórias do início da carreira dos professores do CMCG.....	69
4.5 A entrada para o CMCG.....	75
4.6 A formação e o desenvolvimento profissional do professor no CMCG	77
4.7 As fases da vida profissional dos professores do CMCG.....	81

CONSIDERAÇÕES FINAIS85

REFERÊNCIAS.....91

ANEXOS.....97

INTRODUÇÃO

Empreender esta pesquisa acerca dos caminhos da formação e desenvolvimento profissional de professores do Colégio Militar de Campo Grande teve, antes de tudo, uma motivação pessoal. O interesse pelo tema pode ser situado na minha experiência como profissional que atua no CMCG, desde o início de sua fundação, em 1995. De lá para cá, tenho verificado certa ocorrência no fato de muitos professores ingressarem no Colégio, investidos de grande entusiasmo e dispostos a fazer diferença por meio de um repertório de inovações. Entretanto, com o passar do tempo, suas atitudes modificam. Em nossas conversas pelos corredores, alguns se mostram desestimulados. Há, contudo, um grupo de professores que continua em constante investimento na vida profissional. Diante destas formas tão antagônicas de estar na profissão me pergunto por que as atitudes dos professores são tão distintas? O que os transforma nos profissionais que hoje são?

Meu ingresso no curso de Mestrado em Educação representou o primeiro passo empenhado no sentido de buscar respostas para as minhas perguntas. Participei de um grupo de pesquisa inserido na linha de formação de professores e dentre as leituras que provocaram debates no grupo, deparei-me com o estudo do “Ciclo de vida profissional dos professores”, de autoria de Michael Hüberman (1995). O encontro com esta obra trouxe-me esclarecimentos sobre as etapas existentes no percurso da carreira dos docentes, quando sentimentos, os mais variados possíveis, são vivenciados em pequena ou larga escala, por todos os profissionais. O ciclo é influenciado por aspectos que se interrelacionam à vida pessoal do professor, do início ao final de sua carreira, e implicam mudanças em suas ações e atitudes de acordo com as fases em que os profissionais se encontram.

O modelo de estudo baseado em fases intervindo na vida profissional dos professores possibilita esclarecer alguns motivos pelos quais os professores ora demonstram-se entusiasmados, mais dispostos a realizar uma formação continuada, ora mostram-se desinteressados, apáticos ou simplesmente recolhem-se, afastam-se de maneira aparentemente introspectiva. A formação e o desenvolvimento profissional ficam, de certa forma, condicionados aos diferentes momentos vivenciados pelos professores, visto que a formação profissional é um processo individual de aprendizagens.

O desenvolvimento profissional, na visão de Imbernón (2002), não abrange apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas o conjunto de tudo isso delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento da carreira docente.

Dentro deste conceito, interessou-me conhecer como a formação do professor se efetiva, em que momentos da vida profissional o professor se desenvolve e quais aspectos de sua profissão contribuem para que isto ocorra.

Com esta intenção busquei na revisão da literatura estudos desenvolvidos no Brasil sobre a formação dos professores, no intuito de conhecer os assuntos mais abordados desta temática e que pudessem contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. O trabalho realizado por Brzezinski (2009) foi tomado como base para que pudesse conhecer o panorama das pesquisas envolvendo essa temática.

Como o interesse desta pesquisa recai sobre o Colégio Militar, também foi necessário um levantamento dos estudos sobre essa Instituição, em especial, das relações desta com a educação. Os resumos de Teses e Dissertações disponibilizados na biblioteca digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram a fonte de dados escolhida para compor este trabalho.

Uma síntese do que foi consultado será apresentada a seguir.

1.1 Um olhar investigativo sobre a formação de professores

Diante do número expressivo de investigações sobre a formação dos professores, elegi como suporte ao meu estudo a produção de Brzezinski (2009), resultante do Trabalho Encomendado para a 30ª. Reunião Anual da Anped (2007), em que a autora realizou uma metanálise das produções do GT8 formação de professores composta de 118 trabalhos desenvolvidos no período de 1999 a 2008.

Dentre os 118 trabalhos analisados por Brzezinski havia 26 sobre a Identidade e Profissionalização Docente (22%); 24 trabalhos (20%) sobre a Formação Inicial; 21 trabalhos (18%) sobre Formação Continuada, 16 trabalhos (14%) sobre Trabalho Docente, 14 trabalhos (12%) acerca de Políticas de Formação de Profissionais da Educação, Concepções de Docência e de Formação de Professores contava com 13 trabalhos (11%) e para Revisão da Literatura havia quatro trabalhos (3%).

Conforme analisa Brzezinski (2009), o tema “Identidade e Profissionalização Docente” tem mantido uma frequência equilibrada de número de trabalhos ao longo do período que abrange 10 anos, deixando de ser investigada somente em 2004. A autora aponta a ausência do descritor “Profissionalização docente realizada pela mediação de sindicatos” e menciona que são raros os trabalhos sobre “Valorização Docente”, o que denota a inexistência de pesquisa no GT sobre estas duas temáticas muito significativas para o campo de formação de professores.

Na categoria “Formação Inicial”, verificou-se que os trabalhos foram concentrados nos anos 2004 e 2001 e a maior ocorrência está no descritor “Práticas de formação: Estágio Supervisionado nos cursos Normal e Pedagogia”. Alguns temas emergem nos últimos anos da série, dentre eles, a “Formação de Licenciados nos Institutos Superiores de Educação” e a “Formação Profissional e Docência”. Brzezinski (2009) observa que a formação de professores para as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Educação Religiosa, que fazem parte do currículo da Educação Básica é tema totalmente silenciado nas pesquisas do GT8.

Na categoria “Formação Continuada” investiga-se com frequência a modalidade “Formação a Distância e Serviços de Tutoria”, principalmente nos anos finais da série de 2005-2007, assim como a “Formação de Formadores do Ensino Superior” foi objeto de cinco estudos, correspondendo a 24% dos 21 trabalhos desta categoria. A formação de formadores também é pertinente ao descritor “Pesquisa Colaborativa”, considerando que os professores do ensino superior realizam sua formação continuada aperfeiçoando-se com a colaboração de seus próprios pares. Nas observações de Brzezinski, a interdisciplinaridade no âmbito universitário começa a ter alguma expressão.

As pesquisas que se voltam para as práticas pedagógicas estão agrupadas em “Trabalho Docente”. Nessas investigações merecem destaque os “Estudos de Práticas e Saberes Docentes da Educação Infantil”, que surgiram no final do período em 2007-2008, objeto de investigações silenciado durante vinte três anos no contexto do GT8. Ainda nessa categoria, são abordados a construção dos saberes que se dão no exercício do trabalho docente, as contribuições e deficiências da formação inicial no desempenho profissional, a influência de diferentes ambientes institucionais no desenvolvimento profissional dos professores, as reações e necessidades dos professores diante das reformas educacionais e das novas demandas sociais.

Parte dos 13 trabalhos inseridos em “Concepções de Docência e de Formação de Professores” considerou os fundamentos epistemológicos, filosóficos, sociológicos, históricos

da docência, enquanto a outra parte dos investigadores buscou examinar a contribuição da literatura sobre os aspectos didático-metodológicos para o exercício da docência nas diferentes disciplinas da educação básica e suas implicações na formação dos futuros professores.

Em pesquisas acerca de “Políticas de Formação de Profissionais da Educação” são apontados novos espaços de formação decorrentes das prescrições da LDB/1996, embora, na visão de Brzezinski (2009), esta seja uma temática ainda lacunar no conjunto dos trabalhos do GT8. Segundo a autora, alguns trabalhos ofereceram argumentos para defender ações governamentais com vista a responder às exigências dos financiadores externos em relação à necessidade de aumento quantitativo de professores capacitados e certificados, nas regiões periféricas do país, embora a maioria das pesquisas da categoria “Política de Formação de Profissionais da Educação” apresente uma análise crítica em relação a essas mesmas decisões de Estado.

Em “Revisão de Literatura” estão concentrados os trabalhos na modalidade de pesquisa estado da arte. As pesquisas fazem um balanço de trabalhos discentes como dissertações e teses e resultados de investigações divulgadas em forma de artigos em periódicos científicos e em anais de eventos.

Ao sintetizar sua pesquisa acerca da formação de profissionais de educação/GT8 da Anped, utilizando-se dos trabalhos desenvolvidos no período de 1999 a 2008, Brzezinski (2009) afirma que:

a maioria das investigações giram em torno da importância da pesquisa na formação do professor e da formação inicial e continuada fortemente qualificada para atuação em todos os níveis de ensino do Sistema Nacional de Ensino; que o referencial teórico de boa parte dos trabalhos está centrado na reflexão sobre a prática, na produção de conhecimento acerca da docência e da profissionalização do professor e nos saberes do professor. A pedagogia das competências aparece também como referencial de muitos trabalhos, em particular, naqueles que se debruçam na avaliação de programas de formação continuada e de pesquisas sobre a capacitação de professores da educação básica para uso das novas tecnologias. Quanto ao método e metodologias de pesquisa, não é demais repetir, os pesquisadores precisam ficar atentos para que concepções e *modus faciendi* sejam detalhadamente descritos. Acrescento que ainda permanecem residualmente relatos de experiências que não são recomendados pelo Comitê Científico da Anped. (BRZEZINSKI, 2009, p. 93).

Temas emergentes como “Identidade e Profissionalização Docente de Professores do Colégio Militar”, além de “Identidade Profissional e Questões de Gênero”, estão presentes na literatura. De acordo com Brzezinski (2009) esses temas, pelo fato de serem emergentes, merecem maiores estudos no GT8/Anped.

O presente trabalho se insere no contexto das preocupações com a temática da profissionalização docente dos professores do Colégio Militar.

1.2 O Colégio Militar visto sob diferentes enfoques nas pesquisas

Como já foi dito, os dados obtidos sobre as pesquisas a respeito do Colégio Militar foram extraídos do site da CAPES (www.capes.gov.br), no banco de teses e dissertações. Para obtenção dos dados foram inseridas as seguintes palavras-chaves, por assunto: “professores do Colégio Militar” e “Colégios Militares”. Foram encontrados 37 trabalhos.

Para proceder a revisão dessas produções sobre os Colégios Militares, procurei estabelecer alguns critérios de análise, selecionando as investigações por temas e *locus* das pesquisas.

Foi observado que os investigadores que se propõem a estudar este universo estão concentrados em diferentes áreas de conhecimento, além da Educação. Os Colégios Militares também são alvo de atenção das áreas de Administração, Psicologia e Engenharia de Produção, entre outros.

O tema que predomina entre as investigações em educação sobre Colégios Militares recai sobre metodologias criadas e/ou utilizadas pelo professor visando à melhoria de sua prática de ensino. Nessa direção foram encontradas 20 pesquisas. Estas foram centralizadas no uso de alguma experimentação, programa (leitura, software, interdisciplinar), jogo (matemática), técnica (estatísticas, de animação), projeto, estratégia e parâmetros para avaliações (produções textuais) visando despertar habilidades como autonomia, criticidade, criatividade, raciocínio, memória, leitura, cálculo, enfim, aprendizagens dos alunos, tanto do nível fundamental quanto o médio.

Duas pesquisas tiveram como foco a história de Colégios Militares desde a sua fundação. Os estudos tratam de analisar as condições sociopolítico e culturais dos contextos, compreendidos no período em que esses colégios foram criados e as consequências acarretadas.

Sobre as consequências advindas da criação de um colégio militar, dez pesquisas estudaram o reflexo do sistema sobre os sujeitos que estão presentes neste contexto: professores e/ou alunos. Dentre os aspectos abordados encontram-se o modo de ser, pensar e agir de alunos e professores pertencentes ao colégio; a estrutura organizacional do colégio militar; o desenvolvimento profissional e a construção de identidade profissional dos

professores do colégio; a percepção dos alunos sobre o colégio; a cultura escolar do colégio; a existência de problemas (estresse ocupacional, Síndrome de *Burnout* e *hardiness*) que incidem sobre a saúde física e mental dos professores do colégio; o fenômeno da dominação do segmento masculino sobre o segmento feminino no colégio; e as experiências vividas por algumas pioneiras do colégio militar.

As demais pesquisas recaem sobre os temas da avaliação de práticas pedagógicas existentes no colégio (a execução de trabalhos interdisciplinares), influências de jogos eletrônicos sobre os jovens que estudam no colégio observando o aumento de violência dentro deste espaço; e a avaliação de trabalho dos alunos (produção literária).

O Colégio Militar de Santa Maria foi contemplado em oito pesquisas, seguido dos Colégios Militares de Porto Alegre (5) e de Belo Horizonte (5). O Colégio Militar de Campo Grande foi contemplado em três dissertações e em uma tese de doutorado. Estes trabalhos serviram de suporte e possuem algum eixo que se relaciona com a minha pesquisa, conforme sintetizado a seguir.

Na dissertação de Aílton de Oliveira (2007) discute-se a influência do colégio sobre a construção da autonomia profissional que é permeada por uma forte relação de controle e de poder. Verifica-se que o controle da instituição é exercido sobre as rotinas de trabalho dos docentes, colocando o professor em crise quanto à sua profissionalidade e a elaboração de uma identidade profissional. Por outro lado, e é o que na visão do autor se apresenta como contradição do sistema CM, a instituição oferece condições aos docentes de prosseguirem sua formação permanente, viabilizando-lhes, por exemplo, licenças para capacitação. No entendimento do mesmo investigador, a gestão escolar no CMCG é movida pelas boas intenções, mas nem por isso abre espaço para a participação dos docentes nos assuntos da administração escolar. A administração escolar é criticada pelos professores que sabem que a justificativa da presença dos gestores educacionais na escola seria a de melhorar a qualidade do ensino. A não democratização dos assuntos pertinentes ao ensino dificulta o diálogo entre a identidade, autonomia, controle e desenvolvimento profissionais.

Na ambivalência da atitude administrativa, que ora credita ao professor aperfeiçoamento e extensão de sua formação profissional, ora limita ou oprime, o corpo docente atravessa níveis de tensão perceptíveis. É o que revela o trabalho de dissertação de Helen Vieira (2007) ao constatar os resultados das tensões que colaboram para o surgimento de problemas que afetam a saúde física e mental dos professores. Os problemas identificados no CMCG são estresse ocupacional, cansaço emocional (diferenciado do cansaço por ser resultado de uma exposição constante a uma contradição aparentemente sem saída), síndrome

de *Burnout* (esgotamento físico ou mental diante de uma situação de grande estresse) e ausência ou baixo nível de *Hardiness* (personalidade resistente). Vieira (2007) observa que a variável significativa com relação ao *hardiness* foi a Escolaridade, sendo que os professores que possuem escolaridade entre Mestrado e Doutorado apresentaram resistência a conflitos. Na concepção da autora, é provável que a formação continuada dos professores ocorra pelo referencial individual dado, entre outros pela existência do *hardiness*.

Os autores dos dois trabalhos citados têm em comum a idéia de que o ambiente em que os professores se encontram constitui-se como fator relevante na sua formação e desenvolvimento profissional. Outro ponto em comum é que o enfrentamento dos problemas, tensões e conflitos vividos pelos professores neste contexto educacional parece estar fortemente ligado à capacidade de, por meio de sua formação profissional, resistir aos embates, preservando, desta forma, a sua autonomia no processo de construção de sua identidade profissional.

A tese de Kátia Figueira (2011)¹ está voltada para ao estudo sobre os interesses subjacentes à criação do Colégio Militar de Campo Grande. A autora assinala que a instituição Colégio Militar não é considerada pública e tampouco privada, é regida por normas internas próprias do ensino militar e possui autonomia conferida em lei. A hipótese que norteia a investigação de Figueira é a da compreensão de que a presença das Forças Armadas no sul de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, até 1988, ligava-se à concepção geopolítica de ocupação capitalista do território e, também, à defesa dos valores culturais e políticos vigentes. O Colégio Militar teria sido criado no Estado para repercutir e preservar as tradições e ideologias do sistema após o fim da ditadura militar (1985) e do chamado socialismo real (1991). Ao investigar a escola para verificar a realidade do ensino que ali se propaga, a autora descreve a sua estrutura administrativo-didática e analisa a forma como a escola insere em sua organização de ensino a formação desejada para as Forças Armadas. No senso comum, o Colégio é visto, por muitos, como uma instituição que remete ao rigor excessivo e à obediência forjada mediante castigos e punições aos alunos. Em suas conclusões, Figueira ressalta que a realidade do Colégio Militar difere desta visão.

Como se pode observar há poucos estudos sobre o Colégio Militar de Campo Grande – CMCG (apenas três). Assim sendo, esta pesquisa pretende contribuir no sentido de ampliar o conhecimento a respeito do Colégio e dos professores que ali atuam.

¹ O acesso à tese de Kátia Figueira foi viabilizado posteriormente à defesa desta dissertação, datada em 28/09/2011, e a menção de seu trabalho foi sugerida pela Banca, devido à importância de sua contribuição para a presente pesquisa.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é o de identificar e analisar os caminhos da formação e do desenvolvimento profissional de professores civis e militares do CMCG.

Para atingir o objetivo proposto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: (a) contextualizar historicamente a criação dos colégios militares no Brasil e, em especial, o Colégio Militar de Campo Grande; (b) caracterizar a formação inicial dos professores do CMCG; (c) identificar as mudanças acarretadas pelo desenvolvimento profissional dos professores; (d) verificar se, e como, o processo formativo é propiciado pelo CMCG; (e) caracterizar as fases da vida profissional em que os professores do CMCG se encontram; (f) identificar possíveis diferenças entre professor militar e civil, no que diz respeito aos processos formativos e atuação no Colégio.

As fontes de informações da pesquisa provêm de entrevistas semi-estruturadas realizadas com seis professores (três civis e três militares), formados em diferentes áreas de conhecimento e com diferentes tempos de docência. Estes foram indagados a respeito de suas experiências profissionais e pessoais. Além das informações fornecidas pelos professores selecionados, este trabalho insere dados provenientes de pesquisa bibliográfica e também da minha própria observação e vivência, visto que atuo como professora do Colégio em que a pesquisa ocorreu.

A estrutura deste estudo apresenta-se da seguinte forma:

No capítulo 1 há a apresentação de um breve histórico sobre o Colégio Militar, desde a sua origem, que remonta ao período do Segundo Império no Brasil. O objetivo deste capítulo é proporcionar uma visão panorâmica desta organização, caracterizada por disciplina, regras e valores próprios do Sistema Militar. Idealizada, na época, para favorecer segmentos do Exército Brasileiro, a organização expandiu-se ao longo do século XX, disponibilizando mais colégios militares em grande parte do Brasil. O Colégio Militar de Campo Grande é criado nesse contexto de expansão do Sistema e se apresenta como espaço de professores civis e militares, sujeitos deste estudo.

No capítulo 2 o tema formação e desenvolvimento de professores é contemplado. O conceito de formação com o qual operamos extrapola a idéia de formação técnica. A idéia de formação aqui apresentada refere-se a algo que ocorre em diferentes lugares e tempos, em todos os contextos de interação social do professor (que inclui a família, a escola frequentada como aluno, os cursos de habilitação para a docência, os cursos de formação continuada, etc) que, de alguma forma, contribuem para a construção de conhecimentos e percepções acerca

da profissão de professor. Assim, a formação é concebida como um processo inconcluso, que não se inicia nem se esgota nos cursos de formação inicial para o magistério.

No capítulo 3 apresento detalhes da metodologia da pesquisa cujos dados foram obtidos por meio de questionário e entrevistas com professores civis e militares que atuam no CMCG. Apresento o processo que levou à escolha dos sujeitos. Descrevo o roteiro, as dificuldades e a condução das entrevistas com os professores participantes da pesquisa.

O capítulo 4 traz os resultados e análise das entrevistas que possibilitaram conhecer alguns aspectos relacionados à escolha da profissão, ao início da carreira, ao espaço escolar e sua influência na formação e desenvolvimento dos professores, bem como aspectos da fase do ciclo de vida profissional em que estes se encontram.

O trabalho conclui com as considerações finais que contemplam uma síntese dos resultados da pesquisa, enfocando os caminhos que os professores tomaram, no sentido de formar-se e transformar-se pelo desenvolvimento profissional, observando a participação do Colégio Militar neste processo.

CAPÍTULO I

O COLÉGIO MILITAR NO BRASIL

1.1 O contexto histórico da criação e o funcionamento das Academias e Colégios Militares

Para discutir as questões que focalizam os sujeitos desta pesquisa se faz necessário conhecer a história que propiciou o espaço onde ocorre parte da sua formação e do desenvolvimento profissional: o Colégio Militar.

Claudia Alves (2006) observa em seus estudos que a estrutura dos colégios militares do Brasil herdou suas características formativas a partir da Academia Real Militar, criada pelo decreto de 4 de dezembro de 1810, e que foi posteriormente transformada em Escola Militar, em 1839. A implantação desta instituição, segundo a autora, pode ter resultado das

[...] transformações desencadeadas pelos processos revolucionários que se iniciaram em fins do século anterior [...] em relação aos padrões de formação de elites intelectuais, construídos a partir de referenciais do humanismo (ALVES, 2006).

Para melhor compreender o contexto histórico da implantação desses colégios, convém remeter às heranças da prática educativa jesuítica no Brasil e ao início do século XIX quando a Corte Portuguesa veio para o Brasil, fugindo de Portugal, e criou as Academias Militares.

Sabe-se que a estrutura educacional jesuítica perdurou por 210 anos, de 1549 a 1759, quando devido às ações do marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos e proibidos de exercerem suas funções. No momento da expulsão os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. Como exemplo do que restou a funcionar da prática educativa no Brasil, Isabel Bello (2002) menciona o Seminário Episcopal, no Pará, os Seminários de São José e São Pedro, e a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia, e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro. Pode-se dizer que

a existência dessas últimas apontava para a compreensão das especificidades militares em relação às demais escolas.

A expulsão jesuítica dismantelou todo o sistema educacional estabelecido até então. “A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas” (ROMANELLI, 1990, p. 36), destinadas apenas à elite colonial. A educação aos demais foi renegada, pois não havia interesse por parte da Metrópole em administrar e investir recursos na educação da colônia.

Segundo Romanelli (1990), treze anos se passaram desde a expulsão dos jesuítas até finalmente se implantar o modelo de aulas conhecidas por aulas-régias. Estas, “[...] eram de primeiras letras, no nível mais elementar, e as de humanidades, no nível médio, compreendendo gramática, latim e grego. Os estudos superiores continuaram sendo providos pela Universidade de Coimbra e, parcialmente, pelos seminários.” (CASTANHO, 2004, p. 42). A educação brasileira ficou em mãos do clero formado em seminários da época da missão jesuítica. Eles passaram a atuar como mestres-escolas ou preceptores dos filhos da aristocracia rural, deram continuidade à ação pedagógica e foram os recrutados para as aulas-régias. Além destes, “leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da Educação” (ROMANELLI, 1990, p.36), fator este que caracterizaria o início da educação pública estatal (CASTANHO, 2004) no Brasil.

Quando, em 1807, Portugal é invadido pelas tropas francesas, a Corte lusitana resolve fugir para o Brasil, fazendo residência em uma nova cidade-sede: Rio de Janeiro. A transferência da Corte à sua mais desenvolvida colônia do Atlântico em 1808, induziu à constituição de algumas instituições que comporiam a base do futuro Estado Brasileiro em 1822. Com o intuito de preparar a estadia da família Real, foram abertas as Academias militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, a iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia. (BELLO, 2002). A educação básica a ser oferecida ao povo, porém, deixava a desejar. O ensino primário ainda se restringia à escola de ler e escrever com o diferencial de que atraía o interesse de mais pessoas. Elas passaram a ver no ensino “[...] não só um preparo para o secundário como também para pequenos cargos burocráticos criados pela Corte” (ARCANJO e HANASHIRO, 2010, p. 42). A escola secundária seguia com a organização de aulas-régias.

Na educação de nível superior, em detrimento do ensino primário e secundário, menosprezados pela Corte, foram criados os primeiros cursos com aulas avulsas e sentido profissional prático, uma vez que havia a necessidade de pessoal com preparo diversificado

para efetuar funções que o novo aparelho administrativo exigia. Esses cursos de ensino superior eram transformados em faculdades e permaneceram como institutos isolados, sem que houvesse interesse na formação de uma universidade. Marcos Oliveira (2004) menciona os cursos médicos-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia, considerados o embrião das primeiras Faculdades de Medicina. Em São Paulo e Recife, são criadas, em 1827, as faculdades de Direito, formadoras dos futuros funcionários do governo (OLIVEIRA, 2004).

Também fazia parte das preocupações assumidas pela Corte a defesa nacional que garantiria a instalação da Coroa. Neste sentido, exigiu-se uma formação de oficiais do exército e da marinha para segurança interna e externa da colônia. Para exercer a atividade própria à corporação, de defender o território pertencente ao Estado Nação, exigia-se conhecimentos inerentes a tais campos disciplinares científicos. Embora não conseguisse se desvincular completamente da tradição humanista que permeava a educação imperial, a formação militar necessitava de uma base matemática, bem como de fundamentos de física e química. Com essas noções, a oficialidade intelectualizada se transformava em uma entidade detentora e disseminadora de conhecimentos científicos, a exemplo do que já reinava na Europa setecentista, onde as escolas militares introduziram essas disciplinas no ingresso e nos cursos de formação (ALVES, 2006). Alves salienta que a carreira militar passou a atrair indivíduos não pertencentes à nobreza, aumentando assim seu contingente. Tamanho interesse pela carreira “levou à constituição de um ensino preparatório cada vez mais influente que ajudou a engendrar as mudanças que se difundiriam no século XIX para toda a formação secundária, a partir do modelo francês.” (ALVES, 2006).

A Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar foram criadas em 1808 (RIBEIRO, 2007, p. 41) em função da defesa militar.

[...] Em 1839, a Academia Real Militar transformou-se em Escola Militar. Em 1855 começou a funcionar a Escola de Aplicação do Exército, criada por lei de 1851 e destinada a implementar instrução prática a oficiais e praças. O curso de formação de oficiais desdobrou-se, em 1858, em duas escolas: a Militar e de Aplicação - estabelecida nas fortalezas de São João e da Praia Vermelha - e a Escola Central, que continuou a funcionar no Largo de São Francisco. Em 1874, a Escola Central deu origem à Escola Politécnica e a Escola Militar transferiu-se definitivamente para a Praia Vermelha, separando-se a formação do engenheiro civil da do militar (ALVES, 2006).

Em 1824 é outorgada a primeira Constituição brasileira. O Art. 179 desta lei dizia que a instrução primária era gratuita para todos os cidadãos. Contudo, a educação como direito à população deixava de atender aos propósitos instituídos pela Constituição no tocante a gratuidade do ensino primário, pois a Constituição não cumpria com a legislação, sendo a

educação conduzida de acordo com os interesses da classe dirigente [...]” (ZOTTI, 2004, p.38). O ensino primário seguia com professores sem formação específica (MARTINS,1983); tal fato, contudo, não se constituía em preocupação às famílias abastadas que se serviam de aulas domésticas, dos preceptores ou professores particulares para formarem seus membros. (VASCONCELOS, 2004).

Zotti (2006) aponta o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 como a primeira lei a tratar da instrução elementar no Brasil. Através do Decreto, escolas de primeiras letras deveriam ser criadas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Ainda assim, a reivindicação pelo ensino elementar não surtiu efeito, pois a elite continuava a optar por outros tipos de ensino em contraste ao ensino público, enfraquecendo a demanda pela educação primária. O interesse desta elite, “[...] estava na educação de nível secundário como trampolim para o nível superior”. (ZOTTI, 2006, p. 5). Os professores secundaristas provinham

[...] do quadro de professores liberais, formados aqui no Brasil a partir de 1806. Eram profissionais formados especialmente para atender à aristocracia portuguesa e eram originários ou do Direito, da Medicina, da engenharia ou das Escolas Militares, todos autodidatas ou práticos experimentados (MARTINS, 1983, p. 19).

A Lei previa, entre outras medidas, o estabelecimento do ensino mútuo (lancasterino) e a obrigatoriedade para os professores que não tivessem a necessária instrução deste ensino, de adquirirem instrução em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (Lei 15 de outubro, 1827).

Em 1834, o Ato Adicional à Constituição dividiu atribuições do sistema educacional entre os poderes provincial e central. Era competência do poder central regulamentar e promover a educação de nível superior, em todo o Império, enquanto as províncias se responsabilizavam pela educação primária e secundária (ROMANELLI, 1990). A autora menciona que nas províncias, o sistema escolar se caracterizava pela tentativa de reunir as antigas aulas régias em liceus, de forma desorganizada, já que havia falta de recursos do Estado. Como consequência das dificuldades encontradas, o ensino secundário foi delegado à iniciativa privada e o ensino primário foi abandonado, com pouquíssimas escolas, dependendo de alguns mestres-escolas, que destituídos de habilitação profissional, sobreviviam do ato de ensinar.

Na visão de Saviani (2009), a partir das medidas instituídas pelo Ato Adicional, as províncias cogitaram a ideia da criação de Escolas Normais para a formação dos professores da instrução primária.

A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. (SAVIANI, 2009).

Uma proposta para a organização do primeiro colégio secundário oficial do Brasil, foi feita em 1837, pelo Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos, que tencionava melhorar a qualidade de ensino em todo o país. Ele ainda defendia a superioridade do ensino público em relação ao ensino particular (MOISES, 2007). Conseqüentemente, pelo decreto de 2 de dezembro de 1837, foi criado o Colégio Pedro II. Suas instalações funcionariam no espaço ocupado, anteriormente, pelo Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro. O Colégio:

[...] Criado nos moldes da escola francesa, [...] oferecia o curso de “bacharelado em letras” que dava também direito ao ingresso em cursos de nível superior, Medicina e Direito, sem a necessidade de prestar novos exames. [...] as matérias ensinadas foram distribuídas em 8 séries. No Colégio estudar-se-iam grego, latim, alemão, inglês, francês, geografia, história, retórica e poética, filosofia, matemática, ciências físicas e naturais, desenho figurativo e música. (SOARES, 2007).

Considerado símbolo de civilidade, o Colégio era provido pelo Imperador e era a única instituição que possuía o privilégio de realizar os exames para o ingresso nos cursos superiores. Era o próprio D. Pedro quem assistia às provas, conferia as médias dos alunos e selecionava professores para comporem o corpo docente da instituição considerada aristocrática, direcionada à sociedade refinada (VAZ, 2010).

Meloni (2007) afirma que enquanto o Colégio Pedro II habilitava os alunos para o nível superior, dispensando-os dos exames parcelados, exigidos para progressão, as demais escolas que ofereciam o ensino secundário tinham o caráter de escolas preparatórias.

Para além do Colégio Pedro II, nada foi feito no sentido de alterar a organização escolar do país. As estruturas social e política mantinham-se caracterizadas por elementos elitistas de total falta de comprometimento para com o ensino. Esse desinteresse pela educação foi endossado pelas dificuldades orçamentárias desencadeadas pela Guerra do Paraguai. O meio pecuniário, porém, não se constituiu em maior transtorno para esta camada elitista, o transtorno emocional também exerceu forte pressão nas decisões tomadas diante do caos de uma guerra.

[...] A Guerra da Tríplice Aliança, a mais sangrenta da História do Brasil, demonstrava que, embora os políticos estivessem preparados para declarar a guerra, não estavam dispostos a mandar seus filhos para a frente.[...]. Os oficiais, os escravos e os forçados “voluntários da pátria” foram enviados para os campos de batalha. Ressentidos com o que consideravam falta de patriotismo dos fazendeiros, os oficiais saíram da guerra com uma nova mágoa, uma nova solidariedade e um novo orgulho da profissão (SCHULZ,1994, p. 18).

A Guerra do Paraguai, batalha que teve início em novembro de 1864 e que perdurou até março de 1870, é apontada como um grande marco de ascensão para as Forças Armadas. Seus membros - especialmente do Exército – encaram os episódios da guerra como exemplos da capacidade militar brasileira, exaltando os feitos heróicos de Tamandaré, de Osório e, em especial, de Caxias. “Foi somente ao longo da Guerra do Paraguai que o Exército brasileiro foi se consolidando [...] como uma instituição com fisionomia e objetivos próprios.” (FAUSTO, 2000).

Após o término da guerra, o Exército contabilizava muitas baixas entre seus soldados enquanto outros necessitavam de assistência. Os brasileiros “comovidos pelos horrores da guerra, que apresentava inúmeros soldados mutilados e diversos órfãos, mobilizaram-se, visando a amparar os “voluntários da pátria e suas famílias.” (LEAL e ZENI, 2009). Aproveitando do prestígio de que gozava no momento, o Exército brasileiro pediu a criação de um Asilo para os Inválidos da Pátria. Nascia, em 1865, uma sociedade, cuja finalidade era criar e custear um asilo de inválidos, porém também seria um educandário, onde se daria educação aos órfãos de militares mortos em campanha e aos filhos dos militares que estivessem servindo à pátria.

Foi nesse contexto que em 1889 o Conselheiro e Ministro da Guerra Thomaz José Coelho de Almeida se empenhou em fundar um instituto. O Decreto nº 10.202 de 09 de março de 1889, assinado por Thomaz Coelho e com a rubrica do Imperador, criou o Imperial Colégio Militar (PIVA, 2008). O Colégio tinha como grande diferencial a instrução e educação militar, induzindo os alunos a seguirem carreira nas Forças Armadas. A instituição criou reputação pela sua qualidade de ensino fazendo com que o próprio Exército fosse vislumbrado com outro olhar pelos civis (LEAL e ZENI, 2009). No mesmo ano de sua criação, após a proclamação da República, o Colégio passou a ser denominado Colégio Militar do Rio de Janeiro e a partir deste, outras unidades foram criadas (Quadro 1).

Os Colégios Militares passam a constituir um Sistema, com a criação da Diretoria de Ensino Preparatório e assistencial – DEPA, em 1973.

Quadro 1 – Colégios Militares do Brasil e respectivos anos de criação

Nº	Colégios	Ano de criação
1	Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ)	1889
2	Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)	1912, reaberto em 1961
3	Colégio Militar de Fortaleza (CMF)	1919, reaberto em 1961
4	Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH)	1955, reaberto em 1993
5	Colégio Militar de Salvador (CMS)	1957, reaberto em 1993
6	Colégio Militar de Curitiba (CMC)	1958, reaberto em 1993
7	Colégio Militar de Recife (CMR)	1959, reaberto em 1993
8	Colégio Militar de Manaus (CMM)	1971
9	Colégio Militar de Brasília (CMB)	1978
10	Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)	1993
11	Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF)	1993
12	Colégio Militar de Santa Maria (CMSM)	1994

Fonte: Regimento Interno dos Colégios Militares – RI/CM.

1.2 O Colégio Militar de Campo Grande e sua proposta pedagógica

Os Colégios Militares têm conseguido se destacar na sociedade desde os primórdios de sua criação. Suas normas ainda privilegiam dependentes de militares do Exército, contudo, a inclusão de alunos originários da esfera civil se regulariza por concurso de admissão. As vagas aos CMB são disponibilizadas ao público civil, respeitando a capacidade física e os recursos humanos e materiais de cada Colégio. É o Departamento de Estudo e Pesquisas – DEP, que fixa em Portaria, mediante proposta da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA, o número de vagas para ingresso por meio de processo seletivo, quando for realizado (REGULAMENTO DOS COLÉGIOS MILITARES - R-69, 2008).

O SCMB (Sistema Colégio Militar do Brasil) ministra o ensino preparatório e assistencial. O ensino preparatório direciona os candidatos para ingresso em instituições militares. O ensino assistencial abrange as séries do ensino fundamental e médio. A 3ª série do ensino médio destina-se, principalmente, a preparar alunos para ingresso na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), no Instituto Militar de Engenharia (IME), Escola Naval (EN), Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), Academia de Força Aérea (AFA) e no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). Além do preparo para a formação militar, o aluno do 3º ano poderá optar pelos vestibulares nas instituições de ensino superior e civis.

As normas para planejamento e conduta do ensino no sistema colégio militar do Brasil (NPCE/SCMB, 2008) determinam que os CM ministrem Instrução Cívica e Militar,

com os objetivos de contribuir para o desenvolvimento dos atributos da área afetiva, despertar vocações para a carreira militar, em especial do Exército, e permitir enquadramento disciplinar e hierárquico coerente com a sua proposta pedagógica.

Criado em 1993, pela Portaria Ministerial nº 324, de 29 de junho, o Colégio Militar de Campo Grande, a exemplo do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), está subordinado à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), dentro da estrutura organizacional de ensino do Exército Brasileiro (EB). Esta Diretoria é a coordenadora dos trabalhos desenvolvidos em todos os 12 Colégios Militares distribuídos pelo Brasil e é subordinada ao Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), órgão máximo voltado à educação na Instituição. O CMCG funciona como estabelecimento de ensino (Estb Ens) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial (REGULAMENTO DOS COLÉGIOS MILITARES - R-69, 2008).

Sendo integrante do SCMB, o CMCG é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, conforme previsto na Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999 (Lei de Ensino do Exército) e destina-se a:

- I- atender aos dependentes de militares de carreira do Exército, enquadrados nas condições previstas em Regulamento, e aos demais candidatos, por meio de processo seletivo; e
- II- capacitar os alunos para o ingresso em estabelecimento de ensino militares, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), e para as instituições civis de ensino superior. (REGULAMENTO DOS COLÉGIOS MILITARES - R-69, 2008/69).

As atividades letivas do CMCG tiveram início em 6 de fevereiro de 1995, no antigo “casarão”, situado à Avenida Afonso Pena, nº 2270, no centro desta capital. Seu corpo discente era constituído de 250 integrantes. Havia de início, dois turnos de funcionamento escolar: o turno matutino, para aulas do ensino médio, e o turno vespertino, para aulas do ensino fundamental. As atividades no “casarão”, como era conhecida a construção, foram encerradas em 23 de janeiro de 1997, por ocasião da inauguração das instalações atuais do CMCG, localizadas à Avenida Presidente Vargas, nº 2800, no bairro Santa Carmélia, nesta capital.

O CMCG possui uma área construída de 144.000 m², com capacidade para comportar até 1.050 discentes, distribuídos em 34 salas de aula. Constituem-se em salas extras: 1 laboratório de biologia, 1 laboratório de química e 1 laboratório de informática, 8 salas especialmente planejadas para o ensino de línguas estrangeiras. Para a área externa : 1 ginásio coberto, 4 quadras poli esportivas, 1 piscina semi-olímpica, 1 sala de musculação, 1

quadra de handball, 1 quadra de peteca, 2 quadras de tênis, 1 campo de futebol oficial, 1 sala de lutas, 1 pista de atletismo, 2 campos de futebol *society*. O estabelecimento tem um auditório com capacidade para 310 pessoas, uma biblioteca com um acervo de aproximadamente 10.000 exemplares e um parque ecológico com área de 644.000 m².

De 1995 a 2010, inscreveram-se nos concursos anuais do CMCG, para o 6º ano (antiga 5ª série) do ensino fundamental e 1ª série do ensino médio, cerca de 15.400 candidatos. Tomando como referência o ano de 1997, quando a primeira turma do ensino médio se formou, até o ano de 2010, já concluíram o ensino médio 1.533 alunos, muitos dos quais, ingressaram na carreira militar, distribuídos entre a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), Instituto Militar de Engenharia (IME) e a Academia da Força Aérea (AFA). (SEÇÃO TÉCNICA DE ENSINO - STE, 2010).

O Regimento dos Colégios Militares (R-69) é universal ao sistema e preconiza como missão dos colégios militares, a educação básica, nos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e no ensino médio. Ressalta, ainda, que o ensino nos colégios militares é realizado em consonância com a legislação federal de educação e obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, em especial às normas e diretrizes do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), órgão gestor da linha de ensino do Exército. De acordo com o Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM), os fundamentos da proposta pedagógica contemplam:

- I- oferecer ao aluno condições de acesso ao conhecimento sistemático universal, considerando a realidade de sua vida, proporcionando uma formação integral para o seu desenvolvimento nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora;
- II- capacitar o aluno à absorção de conteúdos programáticos qualitativos e de pré-requisitos essenciais ao prosseguimento de seus estudos, com base no domínio da leitura, da escrita e das diversas linguagens utilizadas pelo homem, permitindo-lhe analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e cálculos, para resolver situações problemas simples ou complexas, valorizando o seu desenvolvimento pessoal;
- III- utilizar procedimentos didáticos e técnicas metodológicas que conduzam o aluno a ocupar o centro do processo ensino-aprendizagem e a construir com a mediação do professor, o próprio conhecimento, fruto de abordagens seletivas, contextuais, interdisciplinares, contínuas e progressivas;
- IV- estimular no aluno o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, espírito de investigação, criatividade, iniciativa e respeito às diferenças individuais, conduzindo-o a aprender a aprender e aprender a pensar;
- V- conduzir o aluno a compreender o significado das áreas de estudo e das disciplinas. Enquanto participante do processo histórico da transformação da sociedade e da cultura, desenvolvendo a sua autonomia, valorizando o conhecimento prévio, suas experiências e as relações professor-aluno e aluno-aluno, conscientizando-os de que a aprendizagem adquirida é mais importante que a avaliação educacional de aferição escolar; e

VI- desenvolver no aluno atitudes, valores e hábitos saudáveis em sociedade, num ambiente no qual todos possam:

- a- compreender e respeitar os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão patriota, da família, dos grupos sociais, do estado e da nação brasileira;
- b- acessar e dominar recursos científicos relevantes que lhes permitam situar-se criticamente diante da realidade, assumindo responsabilidades sociais;
- c- preparar-se para participar produtivamente da sociedade, no exercício responsável de sua futura atividade profissional; e
- d- praticar a atividade física, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva.

O Art. 6º do R-69 preconiza que a organização geral dos CM é variável e tem a seguinte composição:

- I - Direção de Ensino;
- II - Subcomando (S Cmdo);
- III - Subdireção de Ensino e Divisão de Ensino (Sdir Ens e Div Ens);
- IV - Corpo de Alunos (CA);
- V - Divisão Administrativa (Div Adm);
- VI - Divisão de Pessoal (Div Pes) ou Ajudância-Geral (Aj G); e
- VII - outros setores definidos nos respectivos organogramas em função das características de cada CM.

Para permitir melhor compreensão do universo desta pesquisa, esclareço, ainda, que é na Divisão de Ensino que se encontram as Seções de Ensino onde, no CMCG, os professores se encontram separados pela série que lecionam. As Seções de Ensino (Sec Ens) são organizadas para atender o interesse do ensino em cada CM. A DEPA poderá autorizar alterações desta estrutura que serão pormenorizadas no Regimento Interno dos CM (RI/CM). No CMCG, as Seções de Ensino assim se dispõem de acordo com as diretrizes do R-69: Sec A (6º ano EF), Sec B (7º ano EF), Sec C (8º ano EF), Sec D (9º ano EF), Sec E (1º ano EM), Sec F (2º ano EM), Sec de cursos (3º ano EF) e SEF (Seção de Educação Física).

1.3 O corpo docente do Colégio Militar e do CMCG

São professores civis e militares que formam o corpo docente dos Colégios Militares; estes, juntos, integram o Magistério do Exército. A maioria dos professores civis é composta por professores concursados, grupo ao qual pertencem, enquanto há um pequeno número composto por professores contratados pela APM (Associação de Pais e Mestres) para suprir as necessidades contingenciais do corpo docente. Os militares compõem o Quadro Complementar de Oficiais do Magistério (QCO). Esses profissionais são licenciados por universidades civis e prestam concurso público para iniciar a vida militar como oficiais de carreira do Exército Brasileiro. Recebem, portanto, um treinamento militar realizado na

Escola de Administração do Exército (ESAEX). Juntamente com os oficiais do QCO, o Colégio conta com o trabalho de Oficiais Técnicos Temporários (OTT), que são professores civis, admitidos através de contratos válidos por um período de, no máximo, sete anos, mas que pode ser rescindido, de acordo com os interesses da Instituição. Há ainda, no conjunto de professores militares, os Prestadores de Tarefa por Tempo Certo (PTTC), que são militares de carreira, afastados por tempo de aposentadoria, e que por serem licenciados se apresentam como voluntários para exercer o ofício de magistério. Quando o contingente de professores do Colégio apresenta-se insuficiente, o Sistema recorre ainda à contratação temporária de professores civis, fato viabilizado pela Associação de Pais e Mestres – APM do Colégio.

O Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126, 2000) propaga que o recrutamento do corpo docente deve ser feito:

- I- para militares: mediante cuidadosa seleção, na qual são consideradas, particularmente, a competência profissional, a conduta militar e civil e a capacidade para o ensino, definidas no conceito obtido pelo profissional no curso que o capacita para o exercício do cargo, e em informações cadastrais; e
- II- para civis: por meio de concurso público de âmbito nacional, na forma prevista na legislação específica vigente.

Os docentes civis têm suas atribuições específicas previstas nas Instruções Gerais (IG 60-01, 2005) enquanto os professores militares têm as suas atribuições específicas regulamentadas nas Instruções Militares (IG 60-02, 2005), cabendo a ambos:

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

Em Campo Grande, no ano de 2010, o quadro de professores do Colégio Militar contava com um número de 85 professores que exerciam a docência, predominando o número

de professores militares (63,53%) sobre o número de professores civis (36,47%), e predominando o sexo masculino (54,12%) sobre o sexo feminino (45,88).

O Colégio, seguindo diretrizes do DEP, tem demonstrado abertura quanto ao aperfeiçoamento do corpo docente, permitindo-lhe a realização da formação continuada, apoiando licenças para capacitação, desde que os cursos de formação atendam aos interesses dos professores e do colégio. No ano de 2010, havia 21 professores com nível de graduação (24,71%), 37 professores com nível de especialização (43,53%), 25 professores com nível de Mestrado (29,41%) e dois professores com nível de Doutorado (2,35%).

Os regimes de trabalho docente são compostos de carga didática e carga pedagógica, completando 20 horas semanais, 40 horas semanais ou Dedicção Exclusiva (DE). Quando do provimento, inicial ou derivado no cargo, o regime de trabalho a ser adotado deverá ser, preferencialmente, o de DE, observados os casos de impedimentos legais, bem como a opção do docente.

O turno principal do CMCG é o diurno com a maior concentração da carga didática (5h) sendo destinada ao ensino; o contra-turno (3 h) destina-se à complementação pedagógica – as atividades de avaliação diagnóstica, aulas de reforço da aprendizagem e plantão de dúvidas, atividades extraclasse, tais como as de natureza educacional, cultural, esportiva e religiosa.

O professor, na ausência de atividades, utiliza o contra-turno para planejamento e confecção de provas, além de participar de atividades direcionadas ao corpo docente, como reuniões da DE, aulas e apresentação de TI (Trabalho Interdisciplinar), reuniões de ESTAP (Estágio de Atualização Pedagógica) e simpósios.

É importante ressaltar que o número de horas-aulas dos professores é geralmente distribuído entre 15 a 18 horas por semana, excedendo ao máximo 21 aulas, em situações emergenciais, como, por exemplo, na ausência de professores por motivo de doenças, transferências de professores militares, licenças de gestantes e licenças para capacitação.

Os tempos disponíveis entre as aulas do período matutino e a disponibilização de tempo livre no período vespertino contemplam o encontro entre os professores dentro de suas seções de ensino e mesmo com outros professores e outras seções. Neste momento os professores trocam ideias, sugestões de metodologias, discutem problemas de sala de aula, comentam resultados de suas práticas e avaliações, ouvem os colegas falarem de seus alunos; é, principalmente neste momento que é possível perceber que, entre as diversas funções do ensino os professores se descontraem, informações de suas vidas pessoais são trocadas, e na

privacidade de suas seções, se realiza o processo de socialização que colabora para o desenvolvimento do profissional docente.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PARA A DOCÊNCIA

O processo de aprendizagem do professor para o exercício da profissão é bastante complexo. Muitos são os elementos que intervêm na sua formação e desenvolvimento da profissão, entre estes, os currículos, a escola, a própria família e sua história de vida.

Parte desse processo de aprendizagem tem início ainda na infância, como estudante-observador de seus professores. Como aluno, ele consegue identificar algumas atitudes, habilidades e conhecimentos próprios do professor. Ao observar este profissional, o aluno cria uma imagem da profissão. É possível que no futuro, o aluno como professor desenvolva sua prática de ensino inspirado nas ações de professores observados por ele (“vou fazer como meu professor ...”).

Só a aprendizagem pela observação não garante a base para a profissionalização, embora haja uma crença de que ensinar seja relativamente fácil, e que, portanto, qualquer pessoa possa ensinar. Distante dessa concepção, a profissão do professor é reconhecida como algo complexo que demanda, entre outras aquisições, conhecimentos teóricos e técnicos, habilidades e valores. Requer atualização permanente, uma vez que, como esclarecem Estrela e Freire (2009, p.5), a educação escolar é, atualmente, um campo de ação em constante mutação: mudanças organizacionais, curriculares, extra-curriculares e outras, definidas num quadro de sucessivas reformas e políticas educativas que exigem dos professores novos papéis e novas competências.

A título de compreensão das mudanças que vêm sofrendo o campo educacional, apresento uma síntese da contribuição dos estudos de Nóvoa (1992) acerca da evolução de idéias educacionais portuguesas ao longo das últimas décadas. O autor aborda diferentes perspectivas, ora privilegiando o nível micro de sala de aula, ora o nível macro do sistema educativo. À semelhança do ocorrido no contexto português, as ideias educacionais no Brasil assim evoluíram.

Segundo Nóvoa (1992), até os anos 50, o foco educacional estava centralizado no indivíduo-aluno em suas dimensões cognitiva, afetiva e motora. Neste sentido, o discurso pedagógico privilegiava as metodologias de ensino.

Nos anos 50 a 60 eram relevantes as interações no processo educativo, conduzindo às pedagogias não diretivas. As vivências escolares passaram a ser mais

valorizadas do que os saberes escolares, priorizando a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação. Exaltavam-se as técnicas de animação e de expressão.

Nos anos 60 a 70, as instituições escolares passaram a ser alvo de críticas. A pedagogia foi projetada para fora da escola e houve uma diversificação dos papéis dos professores. Segundo Nóvoa (1992), a pedagogia institucional foi centrada no sistema educativo, com o recurso à metodologias de análise política e de intervenção social. Já nos anos 70 a 80, as correntes pedagógicas preocupavam-se com a racionalização e eficácia do ensino. O enfoque da investigação educacional era o processo-produto. O eixo pedagógico centralizava-se na turma-sala de aula.

O esforço de construção de uma pedagogia que privilegiasse a escola-organização foi evidenciado nos anos 80 a 90. As metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação) e as políticas de investigação ligadas aos processos de mudanças na escola (investigação-ação, investigação-formação, etc.) tiveram um papel relevante no processo educacional.

Desde o final do século XX estudos internacionais já alertavam para o problema das aprendizagens. E de acordo com Nóvoa (2009), falar de aprendizagem remete aos professores. Por conseguinte, retoma-se o enfoque cognitivista como referência central à formação de professores. É importante sob este aspecto, compreender as teorias de aprendizagem dos profissionais docentes (GATTI, 1992), é necessário compreender o conhecimento dos professores sobre a profissão e descobrir como os professores o desenvolvem.

2.1 Quais saberes e qual formação são necessários ao professor?

Ao descrever o perfil de um profissional, Perrenoud (2002) declara que se trata de alguém capaz de elaborar e executar conceitos:

Ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante o seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente [...], às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara (p.11).

Para o cumprimento do papel que lhe é atribuído, o profissional aludido por Perrenoud necessita de “saberes abrangentes, saberes académicos, saberes especializados e

saberes oriundos da experiência”, pois um profissional nunca parte do nada, ele considera as teorias e os métodos já testados (PERRENOUD, 2002, p.11).

A valorização da ideia de que os professores devem possuir saberes próprios da profissão foi contemplada nos Estados Unidos na década de 80 a partir do movimento de profissionalização do magistério. O movimento, de acordo com as observações de Wanderson Alves (2007) tinha como objetivos a busca de elevação da formação profissional do professor ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, elevando os salários e o status profissional, sendo a profissão médica tomada como modelo de referência.

Os autores que tratam dessa temática e que tiveram grande repercussão no Brasil, foram principalmente Schön, Shulman, Tardif e Gauthier.

O movimento teve grande repercussão com o estudo de Lee Shulman (1987) que, na tentativa de entender a natureza subjacente ao ensino do professor, que segundo ele, era ignorado pela investigação e política educacional, desenvolveu uma base de conhecimentos que se transformou em requisito social para a execução da docência. O conhecimento do professor deveria partir desta base de conhecimentos categorizada em:

- conhecimento do conteúdo (o domínio das disciplinas a serem ensinadas);
- conhecimento pedagógico (princípios e estratégias de organização e gerência de sala de aula);
- o conhecimento curricular (o domínio de materiais e programas que servem como ferramentas para o professor);
- o conhecimento do conteúdo pedagógico (a mistura de conteúdo e Pedagogia para compreender como determinados tópicos, problemas e questões são organizados, representados, adaptados e apresentados para instrução);
- o conhecimento dos alunos e suas características;
- o conhecimento dos contextos educacionais (os trabalhos em grupo ou em sala, as características das comunidades e culturas); e
- o conhecimento dos fins, intenções, valores educacionais e seus campos filosóficos e históricos.

A partir desta perspectiva que contempla a base de conhecimentos necessários à docência, grande parte da literatura sobre os professores direcionou-se para esta discussão. A literatura internacional propagou-se e possibilitou diversas dimensões para a compreensão do trabalho do professor apostando na produção do seu conhecimento prático.

Para Donald Schön (1983), o conhecimento do professor está relacionado à sua ação. Ao definir este conceito, ele menciona os modelos de saber que contemplam o saber-na-ação, refletir-na-ação e refletir-na-prática.

- Saber-na-ação: são as ações, reconhecimentos e julgamentos realizados espontaneamente, pelo professor. Ele não precisa pensar sobre eles previamente ou durante sua performance. Simplesmente consegue fazê-los, algumas vezes inconsciente de tê-los aprendido. O professor geralmente é incapaz de descrever o conhecimento que sua ação revela.

- Refletir-na-ação: a improvisação consiste em variar, combinar e recombina uma série de elementos. A reflexão do professor pode servir para corrigir uma aprendizagem, ou seja, através da reflexão, ele pode criticar as compreensões tácitas que crescem em torno das experiências repetitivas de uma prática específica, e pode dar novo sentido às situações de incerteza ou singularidade.

- Refletir-na-prática: quando o professor reflete na e sobre a sua prática, ele reflete sobre uma situação que o tenha levado a adotar uma determinada ação, na forma em que ele tenha enquadrado o problema a ser resolvido, ou sobre o papel que ele construiu para si mesmo dentro de um contexto institucional mais amplo.

Estes conceitos caracterizam o que Schön chama de “epistemologia da prática”. Esta noção se destina a distinguir o conceito do conhecimento teórico e formal, do conhecimento prático. Na visão de Schön, não só as fontes destes dois tipos de conhecimento diferem, mas eles são epistemologicamente diferentes tipos de conhecimento.

Clermond Gauthier (1998), por sua vez, definiu os saberes próprios que os professores devem desenvolver para a prática de ensino, classificando-os em saber disciplinar (conhecimento científico transformado pelo professor como ciências, matemática, história, etc.), saber curricular (saberes sociais definidos pela instituição escolar e selecionados sob forma de programas escolares), saber das ciências da educação (conhecimentos próprios dos agentes educacionais, tais como carga horária, planejamento, calendário escolar, etc.), saber da tradição pedagógica (modelo antigo e conservador de ensino utilizado como modelo reprodutivo), saber experiencial (baseado na prática) e saber da ação pedagógica (saber testado, avaliado e tornado público).

Para Gauthier, a mobilização de vários saberes forma uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação

concreta de ensino. O fato de dispor de um *corpus* de saberes relativamente confiável pode constituir-se em argumento de valor para se projetar o profissionalismo do professor.

O saber tem um sentido amplo na visão de Maurice Tardif (2000), e engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

Em seus estudos, o autor constata que os saberes profissionais dos professores são temporais, são plurais e heterogêneos, e são personalizados e situados.

Os saberes temporais são definidos em três sentidos:

- o primeiro considera que parte do que os professores sabem sobre o ensino advem de sua história de vida escolar. A observação da prática se confirma como um fenômeno que permanece forte e estável ao longo do tempo;

- o segundo sentido leva em conta que os primeiros anos de prática do professor são decisivos para adquirir o sentimento de competência na profissão e no estabelecimento das rotinas de trabalho.

- por último, os saberes são considerados temporais, pois são utilizados e desenvolvidos no âmbito da carreira que prevê um processo de vida profissional de longa duração.

Ao constatar que os saberes são plurais e heterogêneos, Tardif (2000) também aponta três sentidos para sua definição:

- eles advêm de diversas fontes, observando a história de vida do professor e de sua cultura escolar anterior. O professor se baseia em conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, em conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia nos conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; e também se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor;

- os saberes são plurais e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificados. Eles são ecléticos e sincréticos. Os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, das quais selecionam a que melhor se aplica às situações de ensino experimentadas;

- são plurais e heterogêneos porque os professores ao tentarem atingir diferentes objetivos utilizam diferentes tipos de conhecimento, de competência e aptidão.

Os saberes profissionais definidos por Tardif como personalizados e situados são os saberes apropriados, incorporados, subjetivados. Torna-se difícil dissociá-los das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.

Foi na década de 1990 que o Brasil teve seus primeiros contatos com as produções literárias estrangeiras que sustentavam a importância de saberes/conhecimentos (knowledge) como base na profissionalização do professor.

A análise e discussão destas produções instigaram as investigações nacionais desenvolvidas desde então, não no sentido de invalidar as primeiras, mas para, a partir delas, apontar novas possibilidades de estudos e reflexão. Autores nacionais como Paulo Freire, Bernadete Gatti e Selma Pimenta se fazem presentes nesta discussão já no final do século passado.

Dentre as obras de Paulo Freire faço destaque para duas, produzidas no final do século XX, e que me auxiliaram a compreender o assunto aqui tratado, ou seja, o conhecimento do professor.

Em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992) é possível perceber a preocupação do autor com a classe economicamente desprivilegiada, cuja ascensão social é vista com esperança através de uma educação que lhe permita superar as dificuldades de comunicar-se com o mundo. Paulo Freire enfatiza que uma das tarefas da educação democrática e popular é desvelar possibilidades para as classes populares cabendo aos professores entre outros objetivos, promover o desenvolvimento da linguagem como caminho de invenção à cidadania.

Nesse sentido, o papel do professor(a) seria o de permitir a clareza da leitura política deste mundo preocupando-se em ensinar aos educandos não apenas os conteúdos, mas as formas de abordá-los, ensinando sob aspectos distintos o que não pode ser apreendido por todos. Ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. Pretender a inserção crítica dos educandos na situação educativa, enquanto situação de conhecimento exige do professor uma séria disciplina intelectual.

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, [...] se anula, pois, como professor (PAULO FREIRE, 1992, p.43).

A prática educativa exige a interação entre teoria e prática, de forma a executar o exercício de reflexão, exige o domínio de conteúdo, o diálogo entre professor (a) e alunos, e respeito entre os sujeitos engajados.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), a ideia de prática educativa também está atrelada ao processo do professor de aprender na medida em que ensina seus educandos. O

processo de aprender é natural do ser humano que é ser de uma produção social resultante da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura. O homem está a todo tempo em busca de algo.

O professor deve buscar formas de ajudar o educando a aprender. Suas formas de ensinar devem ter o cuidado de uma rigorosidade metódica, viabilizando o contato dos educandos com os objetos cognoscíveis. Isso provoca uma aprendizagem profunda e crítica, através de métodos mais funcionais, pesquisados, selecionados, avaliados com antecedência pelo professor que tem em mente a ética e a estética ao prezar pelo respeito ao educando, às diferenças individuais e culturais, ao seu senso comum, elemento importante para o estímulo à capacidade criadora e construtiva. Não basta ao professor apenas ensinar, seu ensino apoia-se na coerência de suas palavras e suas atitudes que servem de exemplo aos educandos.

Paulo Freire (1996) ressalta que ensinar não é transmitir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua própria produção. Processo ao qual ele também está sujeito, envolto pela consciência do inacabamento do ser humano. Dele é exigido um aprender contínuo ainda que dependente das condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas que delimitam sua tarefa. Saber lidar com estes aspectos condicionais exige do profissional humildade, tolerância e luta em defesa de seus interesses e de todos os educadores.

No planejamento de ensino, o professor deve respeitar a autonomia do educando, usar de bom senso no diálogo com ele. Um diálogo reforçado pela alegria e esperança que transmite a convicção de que mudar é possível, basta apenas que se analisem diferentes formas de intervir na realidade. Para tanto, é necessário que o educando seja despertado pela curiosidade em aprender. É no decurso de refletir sobre as perguntas e possíveis respostas que se produz um novo conhecimento.

Paulo Freire destaca, em *Pedagogia da autonomia*, a especificidade humana no ato de ensinar. A tarefa exige segurança, competência profissional e generosidade, aspectos inerentes à profissão que exige comprometimento para encarar a docência com seriedade mesmo sabendo que a educação é ideológica.

O professor deve estar atento às ideologias que incidem sobre o seu papel profissional, não se deixando enganar e afastar de seus reais objetivos. Em sua prática educativa, é imprescindível a ação política e crítica. Ele necessita de liberdade e autoridade para tomar decisões, não sem antes escutar. É importante ouvir o outro para conhecê-lo; desta forma, fica mais fácil falar com ele. A disponibilidade para o diálogo pede espaço para que o professor conheça e seja conhecido.

Ensinar, sob o ponto de vista de Paulo Freire (1996), exige enfim, querer bem ao educando. A prática educativa pode ser vivida com afetividade e alegria, sem excluir a formação científica séria e clareza política dos educadores. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte no processo da busca. Ensinar e aprender, segundo Paulo Freire, não pode ocorrer fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Os discursos que tomam o profissional como mero técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados desvalorizam a profissão do professor (PIMENTA, 1996). De acordo com a autora, a atividade docente não é uma atividade burocrática fundamentada em conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. É necessário que sejam mobilizados os conhecimentos da docência que pressupõem: os saberes da experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

- Saberes da experiência: são as experiências da época de alunos quando puderam observar diferentes perfis de professores, são também as experiências do cotidiano docente evidenciadas num processo permanente de reflexão sobre a prática, e mediatizado pelos colegas de trabalho ou textos produzidos por outros educadores.

- O conhecimento: conhecer implica trabalhar com informações e realizar uma classificação, análise e contextualização que viabilizem novas formas de progresso e desenvolvimento na aprendizagem dos alunos, exercício realizado no nível de reflexão.

- Saberes pedagógicos: A tradicional fragmentação dos saberes da docência deverá ser superada e em seu lugar, será considerada a prática social, alimentada por confrontos vividos em situações. Os saberes pedagógicos serão construídos, portanto, na ação.

Em outro trabalho realizado por Libâneo e Pimenta (1999), os autores discutem a modificação da atividade docente desencadeada por transformações da escola e nas formas de construção do saber, o que resulta na necessidade de se repensar a intervenção-didática na prática escolar. Os autores também chamam a atenção para a insatisfação de gestores, pesquisadores e professores com as formas convencionais de se formar professores em nosso país. Em suas concepções, os cursos formativos não dão conta de preparar o professor com a qualidade que se exige. Para enfrentar os desafios que se colocam aos professores há de se estimular o desenvolvimento profissional articulando a formação inicial e contínua visando à abordagem de um campo de conhecimentos específicos, configurados em quatro conjuntos: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes), conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional), conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico

da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social).

Aos saberes já proclamados pela literatura citada, outros saberes podem ser acrescentados, tendo em vista ao atendimento de novas demandas da sociedade para as quais a escola é chamada a participar. Na atualidade, o professor não pode mais ser visto apenas como um transmissor de conhecimentos. A família delegou à Escola novas funções, exigindo dos professores, inúmeras habilidades que, muitas vezes, não constam de cursos de formação. As metodologias de ensino, outrora eficientes, estão em desvantagem desde o surgimento da televisão até a nova tecnologia dos computadores. Outro desafio colocado ao professor é a lógica da produtividade e mercado, segundo a qual, avaliações externas da aprendizagem dos alunos valorizam o produto final do trabalho do professor (CUNHA, 1999). Nessas modalidades, situam-se avaliações como o PISA (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes), o ENEM, o SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, entre outros.

É perceptível que há certa desarticulação entre os conhecimentos propostos pelo currículo de formação profissional dos professores e a realidade que a educação vivencia atualmente, a ponto de investigadores, como Bernadete Gatti (1992, p.3) nos alertarem:

A crise na área de formação de professores não é só uma crise econômica, organizacional ou de estrutura curricular. É uma crise de **finalidade formativa e de metodologia para desenvolver esta formação**, restabelecendo a relação de comunicação e de trabalho com as instâncias externas nas quais os formandos vão atuar, ou seja, as escolas em sua cotidiana concretude. (grifo meu).

O mundo globalizado em que vivemos atualmente é caracterizado pelo uso de novas tecnologias e exige profissionais competentes, formados para atuar em situações pluridimensionais, prontos para entrarem em um mercado de trabalho competitivo e excludente onde não basta ser eficiente, tem que ser notório, tem que apresentar resultado, o seu produto deve ser excelente.

A sociedade, como um todo, volta-se para a educação apostando nas possibilidades de melhor preparo para o trabalho, como fator capaz de desenvolver as potencialidades do aluno, que o preparará para competir em nível de igualdade no mercado de trabalho.

No relatório direcionado para a Unesco, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors (2000), indica que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (p.84).

Ao avaliar as mudanças ocorridas em nível social, político e econômico, refletidas no século XXI, a Comissão traça algumas orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial. Dentre as sugestões da Comissão está a ideia de que a educação permanente deve ser repensada e ampliada.

Ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (p.16).

Conforme a sugestão da Comissão, e para atender às necessidades sociais, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas ao longo de toda a vida. E que representam para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

- Aprender a conhecer: a aprendizagem traz como cerne uma cultura geral, vasta, que possibilita estudos mais profundos, porém, com pequeno número de matérias. O aluno tende a aprender a aprender exercitando a atenção, a memória, o pensamento, e tirando proveito das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

- Aprender a fazer: importa não só adquirir uma qualificação profissional, mas também, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Aprender a fazer também no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho.

- Aprender a viver juntos: para compreender o outro e perceber as interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos. São prezados os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- Aprender a ser: ao desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

A educação fundamentada nestes princípios deve, igualmente, na visão da Comissão, “melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (p.146).

A formação inicial não basta e nem sustenta o ensino que se requer dos professores. Os professores devem se atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida cuidando para que haja um equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica.

A formação de qualidade deve estimular o contato entre futuros professores, professores experimentados e pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas. Aos professores em exercício devem ser possibilitadas com regularidade, ocasiões para aperfeiçoamento, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua. A Comissão também faz alusão à melhoria das condições salariais dos professores dado o empenho das políticas públicas em viabilizar a formação garantindo que o profissional tenha melhores condições de usufruir a vida.

O relatório se estende em muitas outras sugestões, deixando claro entre elas, a possibilidade de desenvolvimento dos professores ao longo da vida, seja pela formação continuada, seja por melhor remuneração e incentivo, ou seja, pelo reconhecimento da importância de seu trabalho pautado em conhecimentos por ele aprendidos e compartilhados.

Falar de desenvolvimento profissional, nas palavras de Contreras (2002), significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido, o que remete ao lugar onde os professores aprendem: a escola.

2.2 A escola como espaço de formação e desenvolvimento profissional do professor

Nenhum outro local será mais apropriado para o professor desenvolver a profissão do que a escola; é certo lembrar que a escola não é o único espaço de se aprender a profissão, porém se for levado em consideração que as práticas de ensino resultam em conhecimento em/da ação, nada mais adequado do que a escola que legitima seu *corpus* de saberes, construídos a partir das experiências advindas das aprendizagens vividas na prática.

A ideia de escola, aqui proposta, é a escola para o professor, apontada como o seu espaço de socialização, no que diz respeito a levá-lo a compreender e internalizar condutas, regras e princípios que incidirão sobre o papel da docente.

Marcelo García (1999) trabalha com os conceitos de Lacey (1977) acerca das estratégias de socialização utilizadas pelos professores e que se definem como: ajustamento interiorizado, submissão estratégica e redefinição estratégica. Pelo ajustamento interiorizado, o professor, como forma de ser aceito, assume os valores, objetivos e limitações da instituição, aceitando-os como seus próprios princípios. Pela segunda estratégia, o professor

se sujeitaria às imposições da instituição que, mesmo sendo contrárias às suas concepções, seriam por ele assumidas por obrigação imposta pelas autoridades. A última estratégia, a da redefinição, é vista como a menos comum, pois implicaria provocar uma mudança dos elementos formais em relação às situações que ocorrem na instituição. Como nos alertam Tardif e Raymond (2000), é importante lembrar que são os professores que acabam por se adaptar à rotina das equipes de trabalho, e não o inverso.

Tardif e Raymond (2000) afirmam, ainda, que a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. Socializar-se profissionalmente supõe aprender como viver/conviver/sobreviver na Escola, observando a cultura ali vigente. Na imersão do processo, o professor incorpora conhecimentos e valores com os quais se ajusta com o intuito de socializar-se, o que faz acreditar que o espaço organizacional preconizado pela Escola exerce imensa influência sobre a base de seus conhecimentos individuais que são reatualizados e reutilizados na prática de seu ofício.

A escola é também lugar de desenvolver competência, fator definido como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas, principalmente em situações de ensino (PERRENOUD, 1998). Assim, o autor (2002) estabelece dez competências para organizar as aprendizagens, organizar o trabalho e estabelecer prioridades dos professores:

- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- administrar a progressão das aprendizagens;
- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- trabalhar em equipe;
- participar da administração da escola;
- informar e envolver os pais;
- utilizar novas tecnologias;
- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e
- administrar sua própria formação contínua.

Esta última competência está ligada ao desenvolvimento do professor, tão necessário para a atualização de seus conhecimentos.

O desenvolvimento profissional consiste em todas as experiências naturais de aprendizagem e as atividades conscientes e planejadas que se destinam a ser direta ou

indiretamente, benéficas ao profissional, grupo ou escola, e que contribuem para a qualidade da educação (DAY, 1999). É importante compatibilizar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento organizacional da escola, processo que, segundo o autor, deve atender a seis princípios:

- o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida;
- deve ser auto-gerido, sendo, contudo, da responsabilidade conjunta do professor e da escola;
- deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização;
- deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo;
- deve configurar-se como um processo credível;
- deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional.

O processo de desenvolver-se está atrelado à motivação do professor (DAY, 1999) e é apontado como elemento essencial para a promoção da aprendizagem do docente. Sob o ponto de vista de Day, antes mesmo de adquirir os conhecimentos ou saberes necessários à profissão docente, a motivação é o fator mais crítico da aprendizagem. O autor recomenda que tanto a motivação intrínseca (a disposição para perseguir seus próprios interesses, seus próprios ideais, de adquirir conhecimentos e de tornar-se mais capaz) quanto a motivação extrínseca (a confiança de que os objetivos da aprendizagem sejam realizáveis e válidos) são essenciais para a aprendizagem profissional da docência, e devem estar presentes na formação profissional.

A motivação para aprender constitui-se como um problema, pois na carreira docente há fatores que podem propiciar ou não a motivação para desenvolver a carreira de professor, seja na formação inicial ou na permanente. Day (1999) ressalta como exemplos de fatores desencorajadores do processo de aprendizagem, os aspectos da profissão do professor e os aspectos contextuais do trabalho. Aliás, são estes os mesmos fatores que tornam difícil o recrutamento e a retenção de professores no ofício de ensino.

Motivados para seguir com a sua formação, os professores devem estar atentos às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissionais. Por serem indivíduos adultos, são responsáveis por sua própria formação.

No processo de aprendizagem do professor, está clara a concepção de aprender a aprender e a escola tem grande contribuição para o desenvolvimento do professor nesta perspectiva.

Na escola aprende-se, ainda, a lidar com dificuldades, em uma situação de parceria, professores e escola respondem por muitos desafios que se colocam à educação, e muitas vezes são apontados como os responsáveis pelas falhas do sistema.

A escola vem atravessando crises desde o momento em que foi instituída socialmente: crises ideológicas, políticas, culturais ou econômicas. O que vemos em nosso século, porém, é uma crise formada pelo que Alarcão (2001) denomina paradigma cultural, contemplando uma nova visão do mundo, caracterizada por uma nova racionalidade crítica e emancipatória dos sujeitos e das instituições que o constituem.

Os professores conscientes de que as mudanças sociais acarretam mudanças na educação devem assumir os desafios que se apresentam em sua profissão e adaptar-se às transformações da sociedade. Para tanto, urge a necessidade de aprender a gerir as transições, prevendo, revendo, diversificando as práticas e atitudes educativas para garantir que a aprendizagem do aluno seja contemplada, e assumindo como sugere Alarcão (2001), que perante a imprevisibilidade, a constante mudança e a exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como imperativo inquestionável.

Diante da realidade social caracterizada pelo excesso de conhecimento e informação próprios da era tecnológica, o papel do professor se estende além da aquisição de saberes. É urgente que ele desenvolva competências para atuar frente às exigências do seu papel que prevê a responsabilidade de compreender o presente e preparar o futuro, papel formativo, o qual está implícito a função da escola.

Neste sentido Alarcão (2001) nos fala da escola reflexiva:

Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos (p.11).

Atribui-se à escola a gestão estratégica e flexível desse enquadramento orientador, facultando o desenvolvimento da autonomia do professor, promovendo atitudes críticas que possam ser discutidas em âmbito coletivo, ou seja, a escola deve estimular o corpo docente na discussão dos problemas e soluções dos mesmos.

Esta abordagem está congruente com a constatação de Canário (1997) de que, se torna cada vez mais clara a pertinência de uma abordagem holística que concretize a ideia de fazer do estabelecimento de ensino o centro das políticas educativas.

Na organização escolar idealizada como reflexiva, os professores são capazes de investigar as próprias práticas, desenvolvendo a função de pesquisadores cujas perspectivas levam em consideração os contextos de ensino. A reflexão tem um papel determinante nas investigações realizadas pelos professores, revelando-se como um aspecto formativo que se prolonga no percurso da carreira e que pode ser identificado como um fator determinante do desenvolvimento do profissional docente.

Conforme analisa Imbernón (2004), ao compreender a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, o professor gera seu próprio conhecimento pedagógico. A reflexão dos sujeitos sobre a prática docente permite o exame de suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc, evidenciando um processo constante de auto-avaliação que orienta seu trabalho.

Ora, a transformação da escola em reflexiva é uma ideia inovadora que compreende uma mudança envolvendo as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade (ALARCÃO, 2001). Dentre outras sugestões do perfil desta escola inovadora, Alarcão menciona a escola que tem seu próprio projeto educativo:

[...] a missão específica de cada escola é definida, o seu projeto é delineado, os objetivos e as estratégias para atingi-lo são conceitualizados. A fim de que as boas intenções ultrapassem o mero ato de registo em papel, definem-se os níveis de execução, atribuem-se responsabilidades aos agentes envolvidos, delinea-se a monitorização que deve nortear todo o processo, incluindo a avaliação dos resultados obtidos. E parte-se para a ação. Um projeto institucional específico implica margens de liberdade concedidas a cada escola sem que se perca a dimensão educativa mais abrangente, definida para a sua área geográfica, o seu país e o mundo (p.21).

2.3 O ciclo de vida profissional dos professores

Michael Hüberman, na década de 1970, fez um estudo abrangente sobre a vida de professores. Mais tarde o autor orientou seus estudos para a carreira docente, inicialmente apenas para saciar uma curiosidade e posteriormente, para apurar se os estudos já realizados com outras profissões se confirmavam quando comparados com os do professor. Em seu estudo, Hüberman (1995) adverte que há muitas maneiras de estruturar o ciclo de vida

profissional dos professores. No entanto, decide estudá-lo por um viés mais “clássico”, o da “carreira”, e centraliza seu estudo sobre professores do nível secundário. Hüberman realizou entrevistas com profissionais de quatro gerações diferentes, compreendidas entre os 5 e os 40 anos de experiência em sala, que tivessem vivenciado estruturas institucionais e acontecimentos históricos diferentes.

O trabalho de Hüberman apresenta, assim, certas tendências gerais no ciclo de vida de professores, que comportam uma sequência de fases cuja ordem obedece ao tempo de carreira, não sendo necessariamente vivida pela mesma ordem e nem por todos os elementos de uma profissão.

Utilizarei a classificação de Hüberman para discorrer sobre o ciclo de vida do professor que é atravessado pelas seguintes fases: entrada na carreira, estabilização, questionamento, conservantismo e desinvestimento.

a- A entrada na carreira

Os professores passam grande parte do curso de formação inicial, acreditando na habilitação recebida ao longo do tempo e que serão capazes de utilizá-la como receita ou manual de instruções. A obtenção de um diploma traz ao recém formado, uma sensação de estar em condições de iniciar uma carreira profissional. É um momento carregado de ambições, sonhos e promessas.

Muitos professores provavelmente sonharam em ser um professor brilhante, semelhante a um que tiveram em algum momento de suas vidas, ou numa perspectiva oposta, totalmente diferente do professor que tiveram e de quem talvez não tenham gostado. Há, ainda, quem tenha sonhado em ser um professor bem sucedido, melhor do que aquele que tiveram, sendo capaz de enfrentar os problemas de sala de aula.

Ao definir a entrada na carreira, como a fase que reflete o contato inicial do professor com sua sala de aula, Hüberman (1995) salienta que as características dos profissionais nesta fase são vivenciadas de forma bastante homogênea. O profissional depara com o estágio de descoberta evidenciado por um entusiasmo inicial, a experimentação, a satisfação por ser responsável por uma sala, por seus alunos, por seu planejamento, por participar de um determinado grupo profissional.

O momento, contudo, pode ser rompido por alguns confrontos experimentados pelos professores. Um tempo muito delicado, de conflitos que se opõem aos sonhos idealistas criados ao longo dos cursos de formação.

Gonçalves (1995) aponta que os estudos empíricos e as conceptualizações profissionais demarcam a entrada na vida profissional como um dos piores anos da carreira.

Cavaco (1992, p.189) define assim as condições iniciais da profissão:

[...] são, em geral, de insegurança, de instabilidade, de sobrevivência. Tornam-se geradoras de ansiedade, opressivas, alienantes, multiplicadoras de receios e desconfianças, opondo-se às necessidades reais de um desenvolvimento vocacional harmonioso. Mantêm-se esbatidas no arquivo da memória e podem ser reatualizadas ao longo do percurso profissional nos períodos de questionamento, de tensão, de procura de reajustamento na vida.

Veenman (1984) identifica nesta fase as maiores dificuldades da docência. O autor aponta oito problemas mais frequentes que sobressaltam os professores iniciantes: disciplina em sala de aula, motivar os alunos, lidar com diferenças individuais, avaliar os trabalhos dos alunos, relações com os pais, organização do trabalho em classe, materiais e suprimentos de ensino insuficientes e/ou inadequados e lidar com problemas de alunos individuais.

Os problemas fazem parte da dura realidade de sala de aula, para a qual, o professor iniciante pode não ter se preparado, perdido que estava em ideais missionários desenvolvidos ao longo do seu curso de formação (VEENMAN et al., 1998). Ao concluí-lo, os futuros professores acreditavam, de forma exageradamente otimista, que estariam aptos a enfrentar a realidade de sala de aula.

Veenman et al. (1998) ressaltam que além dos problemas de sala de aula, o professor iniciante sofrerá também com a falta de oportunidades de interagir com seus pares ou para obter apoio e assistência de professores experientes. É o momento de busca humana por seus iguais, no anseio de ser apoiado, ser bem recebido e bem querido no grupo de professores.

Dias (2007) ressalta a importância do professor ser acolhido pelos colegas pertencentes à outras fases do ciclo de vida profissional. No processo de socialização, o clima institucional auxilia os professores iniciantes. Para Marcelo García (1999, p. 59), no anseio de serem aceitos pelo grupo, pela instituição, os professores assumem atitudes para preservar sua identidade e “mostram [...] tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria, assumindo de forma acrítica convencionalismos sociais”.

A escola representa para os professores novatos um espaço de socialização. Tardif e Raymond (2000) aludem à necessidade de saber como nela viver. A aprendizagem de socialização e internalização de normas estão entre os saberes profissionais a serem construídos no início da carreira, correspondente aos três ou cinco primeiros anos de trabalho docente.

Os problemas que se apresentam aos professores iniciantes são designados por Veenman (1984) como “choque de realidade”. Esse momento, muitas vezes traumático, é fonte de desilusão e, muitas vezes, de desistência da profissão. O choque, contudo, faz parte de sua indução - termo que se refere ao processo de apoio e formação, que é cada vez mais visto como necessário para um primeiro ano de sucesso no ensino (VEENMAN et al, 1998). Vivenciar os problemas pode levar um professor a mudar suas atitudes e sua prática, favorecendo um grande aprendizado em seu ciclo de vida profissional.

Nesta fase, a insegurança, o medo, o desconforto e mesmo a baixa estima que assombram o profissional iniciante podem ser levados para outras dimensões pessoais. Nóvoa (1995b, p.17) já havia alertado para a importância da dimensão pessoal no aspecto identitário do professor, pois este depende da capacidade do profissional em exercer com autonomia a sua atividade, de controlar o seu trabalho. A maneira de ensinar depende do que as pessoas são quando exercem o ensino.

O processo que transforma um indivíduo em um profissional seria mais eficiente se estivesse em congruência com seu desenvolvimento pessoal. Para tanto, há algumas concepções de desenvolvimento pessoal que conceituam fases também no ciclo de vida pessoal e biológico. Inteirar-se sobre as fases atravessadas pelo professor poderia facilitar a compreensão do seu desenvolvimento.

Levinson (1986) declara que biologicamente, os 20 e 30 anos de idade são os anos de pico do ciclo de vida. Este pode ser um tempo rico em termos de amor, sexualidade, vida familiar, avanços ocupacionais, criatividade e realização das metas mais importantes da vida. Mas pode haver também estresses aniquiladores. Muitos professores simultaneamente assumem os encargos da paternidade/maternidade, e da formação de uma ocupação. Não é raro encontrar professores, em sua grande maioria, mulheres, que abandonam a carreira diante do nascimento de um filho. Algumas voltam a ocupar seu lugar na profissão, mas apontam grandes dificuldades para conciliar a vida familiar e a profissional.

O início da carreira consiste, enfim, de um tempo de adaptação e aprendizagem. Tornar-se um professor requer formar uma identidade profissional e construir uma prática profissional. Ambos aspectos possibilitarão ao professor iniciante uma capacidade de crescimento. O aprendizado a ser conferido influenciará não somente se as pessoas permaneceram atuando no ensino, mas qual tipo de professores elas se tornarão (FEIMAN-NEMSER, 2001).

b- Fase de Estabilização

Hüberman (1995) refere-se à esta fase como a fase de exploração ou das opções provisórias, quando o professor faz investigações sobre a nova profissão e experimenta um ou mais papéis. Corresponde ao quarto ou sexto ano de experiência docente e tem a duração relativamente curta. É nesta etapa que muitos profissionais comprometem-se definitivamente com a carreira, via nomeação ou aprovação em concurso público para professores. Ao aceitar o cargo que lhe é oferecido, o profissional elimina outras possibilidades profissionais. Permanecendo na carreira, o professor renuncia à sua vida adolescente, que subjaz às possibilidades do que ainda poderá vir a ser, assumindo um compromisso de vida adulta, carregada de consequências.

Nesta etapa, os professores atuam de forma mais independente, de uma maneira geral, sentem-se razoavelmente bem integrados com os colegas e começam a pensar na promoção (MARCELO GARCÍA, 1999), na progressão remunerada.

Gonçalves (1995) sugere que esta fase pode se estender até os 10 anos de experiência. O docente assenta os pés no chão, posição conseguida através de confiança desenvolvida. O profissional adquiriu até este momento uma boa gestão do processo de ensino-aprendizagem e sente gosto e satisfação pelo ensino.

Hüberman também faz referência a um sentimento de competência pedagógica crescente durante esta fase. Os professores sentem mais facilidade em lidar com as classes, dominam um repertório básico de técnicas de ensino, são capazes de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos (MARCELO GARCÍA, 1999).

Os professores tendem a ser idealistas e realmente acreditam que têm a capacidade de motivar todos os alunos. Na visão do docente, quando há alunos que não conseguem aprender, é porque estão expostos a professores sem habilidades e compromissos. A abertura à novas ideias constantemente leva os profissionais a se voluntariarem ou trabalharem em atividades extracurriculares. Querem aprender mais e estão prontos para tentar novas estratégias. Para eles, nenhum aluno é difícil (STEFFY e WOLFE, 1998). Os alunos apercebem-se do empreendimento do professor que se torna neste estágio, paciente, bondoso, compreensível e prestativo, sem perder a autoridade que torna-se mais natural; “as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar mais esses limites, com mais segurança e espontaneidade” (HÜBERMAN, 1995, p.41).

Atingir objetivos didáticos torna-se o enfoque da ação docente, e para tanto, o professor não medirá esforços para viabilizar seu crescimento através de oportunidades de observação, interação e reflexão.

O sentimento de libertação e de afirmação que os professores carregam é perceptível aos olhos dos colegas e da instituição. Após passarem pelas experiências do primeiro ano de docência, os professores devem sentir-se mais confortáveis quanto ao seu ensino ou quanto aos comentários sobre o seu trabalho com os alunos. Eles também devem estar mais abertos a trabalhar em problemas com os colegas que convidam a uma investigação e crítica mais profundas (FEIMAN-NEMSER, 2001).

c- Fase da Diversificação

Hüberman (1995) observa que a partir da fase da estabilização a linha do ciclo de vida profissional segue múltiplas ramificações.

Por ser a mais longa fase da carreira do professor, compreendendo de sete a vinte e cinco anos, esta corresponde à metade da vida profissional dos professores em alguns países e se diversifica mais do que as fases iniciais.

[...] essa diversidade se relacionará à progressão na carreira, cultura escolar e a forma pela qual os professores respondem aos bem estabelecidos, anualmente repetidos ciclos dos alunos e colegas que proporcionam segurança, mas que paradoxalmente, podem carecer de variedades, desafios e descobertas de anos anteriores. (DAY, 1999, 61).

Ainda com tendências a ampliar as competências pedagógicas, este é o momento de buscar novos desafios, seja tomando novas responsabilidades na mesma escola ou mudando para outras escolas com o propósito da promoção. (DAY, 1999, p.61).

Ao final de 15 -20 anos o profissional terá visto e terá construído respostas para a maior parte das situações inesperadas. Diversificar o seu trabalho pedagógico já tornou-se uma prática constante. As pessoas diversificam o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequencias dos programas, etc. (Hüberman, 1995). A diversificação para alguns, extrapola a situação de sala de aula e o professor é movido pelo desejo de envolver-se mais ativamente em questões educacionais instituídas, participando de decisões de política de impacto (STEFFY; WOLFE, 1998), na tentativa de fazer passar reformas mais consequentes. (HÜBERMAN, 1995).

Para o profissional, não se trata mais de impressionar ou provar sua competência. Não há insegurança, seu sentimento de autonomia o impele a ir além. O conhecimento do seu campo pedagógico já lhe é bastante familiar. A maior parte dos professores já desenvolveu uma rotina de ensino, aprendeu o que esperar dos alunos, a ponto de saber quais são suas dúvidas, suas dificuldades sem que eles sequer lhes perguntem. É nesta fase que muitos professores voltam-se para a formação continuada, especializam-se mais a fundo

sobre os aspectos do trabalho, pois estão menos preocupados consigo mesmos e mais com questões educativas.

A autonomia profissional tem um papel relevante na estabilização, a ponto de muitos professores falarem em libertação e emancipação. Uma vez como professor titular, o indivíduo torna-se tipicamente mais assertivo em relação aos colegas mais experientes e em relação aos administradores (HÜBERMAN et al, 1997) ou superiores. Ao retomar os estudos de Super (1985), Hüberman observa que há pessoas que estabilizam cedo, algumas mais tarde e outras nunca; há ainda aqueles que estabilizam para serem desestabilizados.

A despeito de admitir o empreendimento dos professores na melhora de sua capacidade docente ou daqueles que buscam a promoção profissional pelo desempenho de funções administrativas, Marcelo García (1999, p.65) aponta, por outro lado, um grupo de professores que vão pouco a pouco diminuindo seus compromissos profissionais. Há entre eles, professores que abandonam a docência ou têm outra dedicação paralela. Esta fase apresenta-se, para alguns como um momento de reformulação, de reenquadramento.

d- Fase de questionamento

A fase da diversificação abre caminho para um período de incerteza na maioria dos casos. Os sintomas deste estágio podem variar desde um simples caso de rotina de ensino, que prevê ano após ano os mesmos papéis, até uma crise existencial diante do futuro da própria carreira. O sentimento de rotina emerge da fase de estabilização sem que haja particularmente nenhum período de inovação (HÜBERMAN, 1995). Estes fatores contribuem para a diminuição de níveis de energia e entusiasmo, sentidos outrora.

Como resultado de sua função cotidiana ou pelo desencanto sentido pelos fracassos de experiências e reformas por ele realizadas, o professor pode ser levado a questionar-se quanto às possibilidades de permanecer no mesmo percurso profissional ou partir para a insegurança de outro percurso, considerando o tempo que lhe resta.

A Escola ainda permanece como o epicentro da vida do professor, porém outras demandas podem competir pelo tempo disponibilizado, levando o professor a reorientar-se diminuindo gradualmente o tempo gasto com a profissão fora do horário de trabalho. É durante esta fase que alguns professores procuram oportunidades de re-examinar as bases sobre as quais assumiram suas concepções e crenças acerca do ensino (DAY,1999).

Se tomarmos como parâmetro o tempo máximo de carreira definido por Hüberman nesta etapa, ou seja, vinte e cinco anos de docência, calculamos que o profissional estaria por volta de seus 40 – 45 anos de idade. Esta seria a fase de *transição da meia-idade*, defendida por Levinson (1986), que encerra o início da vida adulta e inicia a vida adulta

média. Uma tarefa de desenvolvimento desta transição é começar uma nova etapa na individualização. Levinson explica que nós podemos nos tornar mais compassivos, mais reflexivos e sensatos, menos tiranizados por conflitos internos e por demandas externas e, mais genuinamente amorosos em relação a nós mesmos e aos outros.

Não há, segundo Hüberman (1995, p. 43), literatura empírica que comprove que a maioria dos professores atravessa a fase de questionamentos, mas o autor assegura que as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar são determinantes. Há também indicações de que esta fase ocorra numa idade mais jovem para os homens, por volta dos 36 anos, seja mais longa podendo acompanhá-lo até os 55 anos, e esteja ligada à questão da progressão na carreira. Já as mulheres se voltam a questionamentos sobre aspectos das tarefas ou condições de trabalho.

e- Serenidade e Distanciamento afetivo

A fase de questionamento frequentemente dá lugar a uma fase de serenidade, compreendendo um período de vinte e cinco a trinta e cinco anos de carreira.

Após fazer questionamentos quanto à sua vida profissional, o professor pode concluir ter atingido seus objetivos. “É o momento das pessoas encararem a sua própria vida como inevitável, como uma vida única, que teria de acontecer assim e que é preciso aceitar como tal” (HÜBERMAN, 1995, p.50).

Os sentimentos vivenciados pelo professor começam a apontar falta de entusiasmo pela profissão e o surgimento de uma introspecção pessoal. Agora, seus interesses tomam outro rumo, ele passa a se preocupar mais consigo mesmo.

O professor sereno está mais relaxado, menos voltado aos problemas do cotidiano da classe. A maior parte das situações pedagógicas já terá ocorrido ao longo de sua carreira. Haverá pouca ou nenhuma novidade que o leve a mudar ou inovar sua prática. Hüberman (1995) declara que a serenidade deriva desta situação pedagógica.

Os professores ao se perceberem rodeados por colegas e alunos mais jovens, iniciam um processo de distanciamento afetivo. Deixam também de preocupar-se com a promoção profissional e buscam obter mais prazer com o ensino. Esses profissionais são “a coluna vertebral da escola, os guardiães de suas tradições” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.65).

Reconhecidos como professores distintos ou eméritos (STEFFY e WOLFE, 1998), são vistos por alunos, colegas, instituição e comunidade com certo respeito dada a experiente vida profissional que possuem. São professores exemplares, capazes de causar

impacto nas políticas de decisão que ocorrem além da sala de aula, quando convidados a participar de políticas e discussões educacionais.

f. Fase do Conservantismo e lamentações

Ainda como resultado da fase de questionamento, há um grupo de professores, com vinte e cinco a trinta e cinco anos de docência, que ao fazer um balanço de suas vidas considerando o tempo que lhes resta, visualiza com desapontamento um saldo negativo, ou mesmo amargo, uma vez que o professor pode ressentir-se quanto à intensidade do seu investimento, pelo excesso de ativismo empregado outrora. Esta constatação pode imobilizá-lo, estagná-lo, fazendo com que perca interesse pelo próprio desenvolvimento profissional.

Nesta fase denominada conservadorismo, e que compreende professores entre 50 a 60 anos, verifica-se a atitude de alguns professores que passam a queixar-se sistematicamente contra tudo: colegas, alunos e o sistema (MARCELO GARCÍA, 1999). É comum aos profissionais voltarem sua atenção para o fato de “como era no início”, em contraste com a realidade educacional em que vivem no presente. O atual nível de comportamento, comprometimento e valores dos alunos pode levar os professores à uma atitude cética quanto às virtudes de mudanças. Day (1999) não vê com surpresa essa atitude se for levado em consideração o imenso investimento de tempo, esforço e experiência que esses professores devem ter feito ao longo de seu trabalho. De acordo com Day, estes profissionais podem sentir-se marginalizados dentro da instituição e ressentidos quanto àqueles que, em sua visão, são responsáveis pelas condições da educação, escolaridade e declínio dos padrões dos alunos que eles têm que ensinar. Os professores “podem trabalhar arduamente [...] mas isto pode não estar acompanhado pelos níveis de entusiasmo e comprometimentos emocional e intelectual, necessários para adquirir excelência (DAY, 1999, p. 62).

g. Desinvestimento

Compartilhando da literatura clássica que prevê nesta fase um certo recuo e interiorização no final da carreira profissional, Hüberman (1995) atribui este fenômeno também à vida de ensino dos professores em final de carreira, relacionado aos trinta e cinco a quarenta anos de ofício. Segundo ele, as pessoas libertam-se, progressivamente, do investimento no trabalho para dedicarem-se a si próprias e à uma vida social de maior reflexão. Ao rever seu passado profissional, o professor pode lançar-se a um desinvestimento

sereno, considerando que seu percurso na carreira tenha sido satisfatório, ou a um desinvestimento amargo, dado as circunstâncias desestimulantes percebidas em sua vida de professor.

Gonçalves (2009) verificou em sua pesquisa que a maioria das professoras que se encontravam no fim de suas carreiras, demonstrou cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentadoria.

Ao tomar como referência os 45 aos 65 anos de idade dos indivíduos, Levinson (1986) denomina esta fase de *idade adulta média* e nela verifica que as capacidades biológicas das pessoas estariam abaixo daquelas do início da vida adulta, mas boas o suficiente para promoverem uma vida social satisfatória.

Pelas observações de Cavaco (1992), a fase depois dos 50 anos de idade, mostra-se confusa e contraditória:

Dá-se grande importância ao passado porque se sente a necessidade de procurar o fio de vida pra valorizar o presente e reinventar o futuro. A preocupação pelo vazio que a reforma anuncia leva a que se procurem novas ocupações, que se façam renascer velhos projectos que permitem fugir às rotinas programadas e ao determinismo institucional. [...] contêm-se as aspirações que parecem absurdas à luz da realidade, dominam-se os impulsos para se ser diferente, para ousar e experimentar, adopta-se a imagem socialmente confirmada que a essa idade impõe a quietude, o desapego, o recuo (CAVACO, 1992, p. 185).

Para alguns educadores, deixar a carreira é um fim, mas para outros, é um começo. Há profissionais que optam por continuar a servir a profissão em papéis alternativos, tais como funções administrativas, e há profissionais que se dedicam a ambições maiores partindo inclusive para a educação superior (STEFFY e WOLFE, 1998).

À medida que a expectativa de vida aumenta com os cuidados com a saúde, programas que contemplam atividades físicas e práticas de nutrição, mais pessoas são capazes de se manter como educadores ativos. Há, inclusive, aqueles educadores que se encontrando nos padrões de experientes e distintos, tendem a permanecer mais ativos na profissão do que outros com tendências a desistir da profissão em fases mais iniciais. Ao optarem pela permanência como professores, servem como contribuição à profissão. Todos ganham com estes mentores que disponibiliz

am seu tempo e energia para pequenos projetos escolares e servem como orientadores de novos professores e alunos. São estes os professores eméritos e são bastante raros (STEFFY e WOLFE, 1998).

À medida em que atravessam as fases da vida profissional, os professores aprendem como usar seu conhecimento para construir e administrar atividades em sala de aula com mais eficiência, comunicando-se bem, fazendo uso das tecnologias, e refletindo sobre sua prática para aprender a desenvolvê-la continuamente.

Professores experientes são diferentes e sabem mais do que os professores iniciantes (DESFORGES, 1995). Grande parte das diferenças pode ser descrita em termo dos estágios de desenvolvimento em que os professores se encontram, para o qual Desforges utiliza o modelo de Berliner (1998) que identifica cinco estágios de crescimento profissional:

– Estágio 1. O professor iniciante: para ele, a prática exige concentração, há necessidade de recursos específicos de sala de aula (materiais didáticos), suas tarefas são rotuladas e seu desempenho é relativamente inflexível e conscientemente determinado;

– Estágio 2. O iniciante avançado: o conhecimento estratégico e situacional desenvolve-se; regras podem ser flexibilizadas ou quebradas;

– Estágio 3. O praticante competente: o professor utiliza a experiência para saber o que é importante: planos e estratégias ainda são relativamente inflexíveis;

– Estágio 4: O praticante proficiente: a intuição e uma visão holística da ação guiam a abordagem deste professor; as informações são selecionadas a partir da sala de aula sem nenhum esforço consciente;

– Estágio 5: O especialista: este estágio é caracterizado por uma compreensão intuitiva das situações; a ação flui naturalmente e sem esforço por parte do professor.

Os estágios de crescimento do professor são viabilizados pelas fases da vida profissional. Os professores passam de uma fase para outra por meio de reflexão, renovação e desenvolvimento. A maioria dos professores reflete tanto sobre seus sucessos quanto sobre seus fracassos com os alunos. Não importa qual a fase por ele atravessada, o professor pode experimentar o ciclo de reflexão-renovação-crescimento.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

3.1 O desenho metodológico da pesquisa

Movida por “uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 7), optei pela construção de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com características de um estudo descritivo e explicativo, considerando como *locus* de estudo o Colégio Militar de Campo Grande, e como sujeitos alguns dos professores que ali atuam.

O fato de eu estar no Colégio desde o início de sua fundação pareceu-me, a princípio, ser uma vantagem, ao considerar quantas informações ligadas aos aspectos organizacionais do Colégio seriam, de antemão, conhecidos ou de fácil acesso. É importante ressaltar, contudo, que, ao longo do trabalho, muitos elementos importantes para a proposta de investigação não se revelaram tão evidentes.

Antes de começar a desenvolver a pesquisa, tratei de levar a intenção do estudo ao conhecimento do Comando do Colégio Militar apresentando-lhe a síntese do Projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que fosse devidamente assinado e para que a pesquisa fosse autorizada.

Após apresentar formalmente a pesquisa, lancei-me à revisão bibliográfica. Foi explorando investigações semelhantes a esta que o objeto e a forma de desenvolvimento deste estudo foram se desenhando, traçando suas similaridades e singularidades. McBride e Schostak (2003) mencionam a importância desse momento:

[...] não importa quão similar uma situação possa ser à uma situação passada, nenhum caso é idêntico. Portanto, é sempre importante não só reconhecer as similaridades, mas também identificar as diferenças. Ao longo dos anos, um profissional desenvolve um rico repertório de casos, juntamente com suas semelhanças e diferenças. [...]. Este processo é um exemplo de generalização através de casos a formular princípios gerais, categorias de explicações e teorias como uma base para organizar experiências sobre os casos de imediato.

O passo seguinte foi a seleção dos sujeitos deste estudo. Para definí-los, inspirei-me, a princípio, na classificação de Hüberman (1995), que leva em conta o tempo de serviço para determinar as etapas do ciclo de vida profissional. Tinha a expectativa de incluir no

trabalho uma caracterização das etapas em que os professores do CMCG, participantes da pesquisa, se encontravam. Assim, o critério tempo de exercício da docência pareceu-me pertinente. Uma síntese da relação entre tempo de serviço e o ciclo de vida profissional, com base em Huberman (1995), está apresentada no Quadro 2.

Quadro 2: Tempo de carreira e etapas do ciclo de vida profissional, conforme Hübeman (1995)

Tempo de carreira (anos)	Etapas do ciclo de vida profissional
1 - 3	entrada na carreira
4 - 6	Estabilização
7 - 25	Questionamento
25 - 35	Conservantismo
35 - 40	Desinvestimento

Pretendeu-se incluir como sujeitos da pesquisa, representantes de cada fase, civis e militares. Esta pretensão foi baseada na crença de que, desta forma, poderia observar diferenças entre os professores, se houvesse, que revelassem dados importantes para análise, como por exemplo, maior ou menor influência, ou que tipo de influência haveria do sistema militar sobre eles.

No processo de seleção dos sujeitos da pesquisa foi aplicado um questionário (Anexo A) a todos os professores do CMCG., com intuito de identificá-los por nome, escolaridade, classe (civil ou militar), identificação do posto (quando militar), tempo de serviço na docência, outras profissões ou atividades exercidas antes de se tornar professor. Responderam ao Questionário 85 professores, correspondentes a todos os que estavam em exercício profissional na ocasião.

Os dados do questionário revelaram que na 1ª fase do modelo de Hübeman (entrada na carreira) não havia nenhum professor militar; na 2ª fase (estabilização) não havia nenhum professor civil; a maior parte dos professores situava-se no período entre 15 a 18 anos de docência; e não havia nenhum professor com o tempo de 35 a 40 anos de docência (talvez pelo afastamento da carreira observando o tempo previsto para a aposentadoria, no Brasil).

Insistindo em ter como critérios de inclusão na pesquisa sujeitos civis e militares que estivessem no início, no meio e no final da carreira, verifiquei que apenas dois professores (um civil e um militar) não haviam completado 10 anos de carreira. Da mesma forma, apenas dois professores (um civil e um militar) estavam caminhando para as etapas finais da carreira (21 a 30 anos de exercício de magistério). Assim, optei por incluir esses quatro professores na pesquisa, considerando os primeiros como representantes da fase inicial

da carreira e os últimos na fase final. Considerei essa possibilidade a fim de caracterizar essas fases na vida profissional dos sujeitos.

Do universo dos demais professores situados na fase intermediária da carreira (com 15 a 18 anos de docência), optei por selecionar dois professores, mantendo, assim, a equivalência do número de representantes das outras fases. Convidei para compor esse grupo professores que permaneciam no CMCG por mais tempo, durante o expediente de serviço, o que seria uma condição favorável aos encontros nos quais seria realizada a segunda parte da coleta de dados da pesquisa: a entrevista.

Assim, do quadro de professores do CMCG, à época da coleta de dados da pesquisa, foram escolhidos seis sujeitos: dois em fase inicial da carreira (tempo menor que 10 anos), dois em fase intermediária (com o tempo de magistério maior que 10 anos e menor que 20) e dois em fase final da carreira (com mais de 20 anos de profissão). Essa escolha, como já foi dito, foi inspirada em Hüberman (1995), porém sofreu adaptações em face da realidade encontrada. Além dessas adaptações, outra se fez necessária. Diferentemente dos estudos desse autor, em que foram participantes da pesquisa apenas os professores do nível secundário, os professores do CMCG atuam no Ensino Fundamental e do Ensino Médio, não tendo exclusividade em um nível ou outro, isto é, ora atuam no Ensino Fundamental, ora no Ensino Médio; há também os que atuam nos dois níveis de ensino. Desse modo, os participantes desta pesquisa atuam em um e/ou outro nível de ensino e ministram variadas disciplinas. Este fato foi considerado, a priori, uma possibilidade de enriquecimento dos dados e das discussões deles advindas.

Com os sujeitos escolhidos foram realizadas entrevistas, do tipo semi-estruturada, com perguntas abertas, nas quais o professor era estimulado a falar de suas experiências pessoais e profissionais, relacionadas ao magistério. Foram indagados sobre o início da carreira docente, as primeiras experiências, os motivos da escolha da profissão, como se sentem no momento atual do seu trabalho, as suas impressões sobre o CMCG, entre outras questões (Anexo B).

As falas dos professores foram gravadas em MP4 e depois transcritas para posterior análise. O processo de análise constou de uma leitura inicial com fim exploratório, buscando selecionar as falas que melhor retratassem os caminhos que constituíram a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Em sucessivas leituras posteriores, buscou-se elencar possíveis categorias de análise, tomando como referência as teorias que fundamentam este trabalho, bem como estabelecer similaridades e singularidades nas falas, selecionando, por fim, os excertos que seriam expostos neste texto.

3.2 A entrevista como instrumento de pesquisa

Para Lüdke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, com caráter de interação, que possibilita uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Em entrevistas não totalmente estruturadas, há possibilidade de o entrevistado discorrer sobre o tema proposto com informações que ele detem e que são a própria razão da entrevista.

O pesquisador, antes mesmo de dar início ao procedimento da entrevista, conhece e compreende o problema a que se destina explorar. Seu conhecimento provem não apenas de referentes teóricos, mas também de sua experiência pessoal (SZYMANSKI, 2002). A familiarização com o objeto de pesquisa facilita o processo para a seleção de perguntas que valorizem o trabalho, orientando o caminho a ser seguido.

É importante manter com os entrevistados um diálogo no qual sua experiência de vida, o conceito, a dúvida ou o juízo de valor possam se transformar em uma história passível de interpretações (MEDINA, 2001). Ao voltar-se ao passado, os fragmentos da experiência de formação são representados, retirados do esquecimento pela associação, ou extraídos de uma lembrança recente (CHIENÉ, 2010).

“Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34). Para garantir que assim se realize, é importante conferir o caráter de sigilo das informações prestadas pelos entrevistados.

Para o trabalho das entrevistas é necessário observar outros cuidados, tais como o respeito pelo entrevistado quanto à preferência do local e aos horários, marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência. Para além do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, quem entrevista precisa desenvolver a capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Uma vez realizada a entrevista, o processo de transcrição também passa a ser tratado como uma análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados (SZYMANSKI, 2002). É o momento de reviver e refletir sobre o que foi discorrido e considerar as categorias para análise.

3.2.1 A entrevista com os professores do CMCG

Uma vez escolhida como instrumento para coleta de dados, a entrevista constituiu-se um motivo de preocupação para mim, como pesquisadora iniciante. Ao atentar às observações de que a relação a ser criada durante as entrevistas deva ser de interação, supondo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (conforme observam LÜDKE e ANDRÉ, 1986), meu receio era de que talvez não houvesse muita receptividade por parte dos professores para discutir suas histórias de vida profissional. Esta ideia, contudo, não se confirmou diante da realidade com a qual os professores me receberam nos encontros. Durante as entrevistas, pude perceber que os professores e professoras sentiram-se, até certo ponto, confortáveis em seus depoimentos, detalhando alguns aspectos de sua vida pessoal e profissional, o que contrariou minhas expectativas de que haveria certa dificuldade de obter testemunhos, principalmente por parte dos homens, que, na minha representação, se manteriam reservados ao falarem de si mesmos.

As perguntas que guiaram as entrevistas foram pré-estruturadas como forma de garantir certo direcionamento, mas não uma sequência rígida. Os professores puderam discorrer sobre fatos que, segundo eles, eram relevantes para retratar o modo como se formaram.

Um dos empecilhos para a realização das entrevistas esteve relacionado ao tempo disponibilizado pelos professores. Apenas um professor preferiu ser entrevistado em casa; os demais professores foram entrevistados em uma sala nas dependências do Colégio, que se encontrava afastada de quaisquer ruídos. Os encontros foram realizados no contra-turno do horário de trabalho ou nos momentos intercalados entre as aulas.

Apesar de conhecer todos os sujeitos da pesquisa há bastante tempo e de mantermos uma relação de amizade, colocar-me na posição de pesquisadora não se constituiu uma tarefa fácil, no que diz respeito à necessidade de manter uma relativa distância das realidades descritas por meus colegas e poder perceber o contexto escolar que, em alguns aspectos, eu não conhecia.

Ao falarem de suas histórias de vida pessoal e profissional, a subjetividade de cada um aflorava. O momento exigia apenas ouvir, e não era favorável à troca de ideias, às sugestões, discussões, discordâncias e concordâncias. A arte de entrevistar, de escutar os professores falarem de si exigia de mim paciência para recuperar os detalhes reconstitutivos da memória. Tentar ouvi-los, sem interferir, sem demonstrar ansiedade por descobrir sempre algo mais, revelou ser, para mim, um exercício de grande dificuldade. Controlar o desejo de

não ouvir o que parece ser óbvio, de ouvir o que ainda não estava dito, de esclarecer situações aparentemente, não foi uma tarefa das mais simples. A arte de entrevistar se revelava, assim, bem mais complexa do que parecia, a princípio, a uma iniciante na pesquisa.

3.3 Apresentando os sujeitos da pesquisa

Professora C-1

A professora civil 1 é professora contratada e iniciou sua vida profissional na instituição no início do ano de 2010. Sempre estudou em escolas públicas e dava aulas de reforço para crianças com dificuldades de aprendizagem. Formou-se em Letras no ano de 2007 e logo em seguida foi convidada para trabalhar no Colégio Militar ministrando aulas de Espanhol para alunos do ensino médio. Tem 22 anos e diz gostar de trabalhar com Língua Estrangeira, mas admite que está na profissão temporariamente; tem planos para estudar psicologia e abandonar a carreira de professora. Descreve-se como uma profissional com pouca experiência.

Professor M-1

Tem 32 anos, sempre esteve na carreira militar, mas assumiu a docência há pouco tempo, leciona ciências biológicas para alunos do Ensino Fundamental. Chegou ao CMCG em 2009 e assumiu a chefia do 9º ano por ser o professor militar mais graduado da seção (a patente militar designa a antiguidade do militar). A família reside no Rio de Janeiro.

Professora C-2

A professora civil 2 ministra aulas de química para o Ensino Médio e trabalha no CMCG há 12 anos. Possui 46 anos. Quando estava no CMCG fez Mestrado e Doutorado, tendo sido a primeira docente a realizar essa formação, sendo depois seguida por outros professores. Ao final do ano de 2010 transferiu-se para o Colégio Militar de Curitiba.

Professor M-2

O professor M-2 já pertencia à carreira militar, quando então decidiu tentar concurso para o QCO. Tem 43 anos, leciona há 16 anos e está no CMCG há oito anos. É

professor de química e atua no Ensino Médio, especialmente no 3º ano. Descreve-se como um professor com bom relacionamento com os alunos, assumindo algumas vezes papel de confidente ou amigo.

Professora C-3

A C-3 é professora de língua portuguesa no Ensino Fundamental e por vezes divide algumas turmas com professores de redação no Ensino Médio. Está na docência há 25 anos e no CMCG se encontra há 14 anos. Possui experiências diversas na rede municipal, estadual e particular. Tem 47 anos e tem intenção de prosseguir lecionando mesmo após atingir tempo de serviço para a aposentadoria. Realizou um curso de Especialização e diz não sentir interesse em fazer um curso de Mestrado ou Doutorado.

Professora M-3

A professora militar possui 28 anos de docência, três dos quais foram efetivados no CMCG. Leciona português para o Ensino Médio e ao longo de sua via profissional atuou em redes municipal, estadual, particular e em zona rural. Realizou o curso da EsAO (Escola de aperfeiçoamento de oficiais) que equivale ao nível de Mestrado para os professores militares do Exército. A profissional espera com ansiedade por seu afastamento pela aposentadoria, quando abandonará a sala de aula para dar execução a projetos pessoais que ainda não conseguiu realizar. Ao final do ano de 2010 transferiu-se para o Colégio Militar do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO IV

OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE, MS

Com a intenção de conhecer as diferentes formas e os caminhos pelos quais os professores do CMCG se enveredaram pela profissão da docência, foram entrevistados os docentes em diferentes fases da carreira. Não houve de antemão, a preocupação em determinar as categorias que poderiam organizar a análise dos dados encontrados. Desta forma, as categorias aqui apresentadas foram suscitadas *a posteriori*, após leitura e releitura das falas dos entrevistados buscando singularidades e similaridades entre suas manifestações, tentando articulá-las às teorizações sobre a formação e desenvolvimento profissional dos professores.

4.1 As experiências profissionais anteriores ao magistério

Dos 85 professores que responderam ao questionário, 56 tiveram outras experiências profissionais que antecederam ao magistério. O currículo que antecede a carreira docente dos professores do CMCG incluía funções ou profissões como as de balconista, promotor de vendas, recepcionista, engraxate, jornalista, babá, empregada doméstica, bancário, analista de laboratório, instalador de som automotivo, auxiliar de biblioteca, operador de fotocópias, mecânico de veículo automotor, secretário, entregador de gás, vendedor, faxineiro, auxiliar de creche, atleta, dançarina, eletricitista, instalador de eletroeletrônico, entregador de marmitas, garçom, técnico agrícola, *office boy*, panfleteiro, arquiteta, atendente de correios, caixa de loja, *barman*, boia-fria, carteiro, agente de telecomunicações, auxiliar administrativo, vendedor de picolé, músico, metalúrgico, vendedor de verduras, atendente de vídeo-locadora, bordadeira, costureira, trabalhador rural, entregador de lanches, repórter, produtora de vídeos e assessora de imprensa.

A diversidade de atividades profissionais citadas parece ter relação com o meio social de origem desses professores, em que oportunidades de trabalho foram assumidas pela necessidade de obter sustento, de contribuir na renda familiar, de custear um curso superior, de tentar enfim, obter ascensão social. Ao falarem sobre suas experiências profissionais

anteriores ao magistério, alguns professores fizeram comentários como “*Já fiz de tudo um pouco nessa vida*”, “*Ah, se soubessem o que já passei nessa vida...*”. Um dos professores que trabalhou como faxineiro chegou a comentar: “*Olha professora, não vai rir não, mas a gente faz o que pode pra sobreviver*”.

Esses dados corroboram o estudo realizado por Gatti (1996), sobre os professores. A autora observa que a quase totalidade dos professores em exercício, à época da pesquisa, procediam das camadas mais baixas de indicadores socioeconômicos e que tentavam a ascensão social pela instrução.

As experiências profissionais anteriores ao magistério e a história de vida pessoal de cada professor fazem parte da construção do seu modo de ser, estar e se posicionar no mundo. Em outras palavras, o modo de agir do professor, nas diversas instâncias onde é chamado a atuar (na escola, nas associações de classe, na comunidade onde vive e onde trabalha, etc) é influenciado pela sua história pessoal e profissional e, desta forma, cada um se torna singular no seu modo de perceber a profissão e conduzir-se nela.

4.2 A escolha da carreira do magistério

Por que os indivíduos se tornam professores?

Cada educador dificilmente consegue fugir de *ethos*, estilos, culturas, práticas, identidades que têm uma longa história e que configuram nos tempos de longa duração (ARROYO, 1999).

Um estudo australiano realizado por Richardson e Watt (2006) com o intuito de listar os motivos que atraem as pessoas para a profissão do ensino, indica como fatores desta escolha: o desejo pela mobilidade social, a influência de pais e demais familiares, a compatibilidade de tempo, a necessidade de uma carreira estimulante, a habilidade de influenciar outros, o desejo de trabalhar com crianças menores e adolescentes, de trabalhar com uma profissão que orienta as pessoas, e os benefícios relacionados ao trabalho tais como segurança, salário e férias.

Ao realizar uma investigação com professoras, abordando os motivos pelos quais elas teriam escolhido o magistério como ofício, Gatti (1996) constata fatores como a ascensão social e meio de sobrevivência. Há também fatores circunstanciais tais como: a falta de outras oportunidades educacionais ou de trabalho, mercado de trabalho difícil em outras áreas, experiências ocasionais de dar aulas acabando por ficar, não ter conseguido seguir outra carreira universitária.

Os motivos alegados pelos professores da presente pesquisa para a escolha da carreira do magistério podem ser assim sintetizados: experiência anterior bem sucedida; influência social; falta de outra opção; outros motivos pessoais.

a - Experiências anteriores

A opção pela carreira do magistério pode estar relacionada a experiências satisfatórias anteriormente vivenciadas, em contato com pessoas em situação de ensino, similar à relação de aluno-professor. Foi o que ocorreu com a professora C-1, do CMCG:

[...] Por eu ser boa aluna, às vezes alguns pais de alunos mais jovens, menores, vinham me procurar, pra eu dar aula de reforço, coisas assim. [...]. Foi algo quase que natural [...]

Situação semelhante ocorreu com M-2. Tendo obtido sucesso ao ensinar algo a alguém, isso o fez sentir-se bem ao atuar como professor, o que o estimulou a escolher a carreira do magistério:

[...] Lá no Exército a gente tem que ministrar aula para o soldado poder se qualificar; eu comecei a dar aula e vi que os alunos tinham problemas sérios em matemática, português... [...] comecei a ensinar [...] e comecei a me apaixonar por isso [...]

Em Tardif e Raymond (2000) pode-se reafirmar o que parece ter ocorrido com os professores citados. Para os autores, a pessoa que ensina durante algum tempo, torna-se aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.

A docência em situações informais contribui para a aprendizagem do professor?

Tardif e Raymond (2000), já citados, nos auxiliam a responder a essa questão. De acordo com eles, na prática informal adquire-se o saber trabalhar influenciado pela imitação do modelo observado, ou seja, quem ensina talvez tenha aprendido ao observar seus professores ou algum membro da família. Assim, os saberes desenvolvidos pela prática informal da docência podem constituir-se em saberes temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem. A temporalidade estrutura a lembrança de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e revela que as experiências de ensino são suficientemente importantes e gratificantes para determinar a escolha da carreira.

b- Influências sociais

Gatti (1996) afirma que o professor é fruto de relações vividas e que, por isso, devemos vê-los em suas relações sociais, constitutivas do seu ser.

A rede de relações sociais pode influenciar a escolha da profissão, portanto. Foi o que revelou o professor M-1:

[...] Eu não sabia o que fazer na faculdade. Aí resolvi começar administração, não deu certo [...] fui tentar informática, eu achei que seria uma carreira legal.[...]] Aí eu comecei a ter contato com a minha atual esposa que trabalhava na área de pesquisa, na área de ciências e ela fazia graduação na área e eu comecei a me interessar [...] por conta dela, eu comecei a graduação em ciências biológicas e foi muito tranquilo. [...] depois de formado [...] a educação me atraiu mais.

A família é apontada como um referencial muito importante nas histórias de vida pessoal e profissional dos professores. A influência que exerce sobre o comportamento do professor se explica pelo seu caráter de mediadora social, com suas estruturas formais e informais, nas suas linhas de poder e de comunicação, normas e sanções, nas suas modalidades e redes de interação afetivas, etc. Parte das funções da família é definida por um caráter socializador, de espaço de ligação entre o público e o privado, as estruturas e o eu, o social e o psicológico, o universal e o singular. (FERRAROTTI, 2010).

c- Falta de opção

Em alguns casos, chega-se à escolha da carreira docente por motivos circunstanciais (GATTI, 1996). A autora percebe em observações como esta, indícios de que algo mais se oculta por trás da escolha, como por exemplo, não ter conseguido seguir outra carreira universitária.

Alguns dos sujeitos entrevistados se incluem no grupo dos que fizeram a escolha pelo magistério por falta de opção. É o que está evidenciado nas falas dos professores M-2 e C-2.

[...] Eu queria fazer química industrial. [...] eu fiz o CPOR - Curso Oficial da Reserva. [...] fui classificado para ir pra Fortaleza. [...] lá em Fortaleza eu não tinha o curso de química industrial. Pra não parar eu tive que achar um curso na área de química. O que eu tinha à noite era licenciatura (M2).

[...] Em princípio, não era a profissão que eu realmente queria... Eu queria ter feito farmácia bioquímica, mas na época era em período integral e eu tinha que trabalhar... Aí eu escolhi química, que era noturno (C2).

d- Razões subjetivas

Essas razões estão entre as apontadas por Müller et al. (2009) que destacam, dentre muitos valores levados em conta na escolha da carreira do magistério, o desejo de ajudar crianças e jovens a serem bem sucedidos, o desejo de trabalhar em contato com crianças e jovens, o interesse em trabalhar em lugares onde as relações humanas são importantes, o desejo em transmitir conhecimento para crianças e jovens.

A fala da professora C-3 deixa transparecer razões subjetivas para a escolha do magistério:

[...] Meu sonho sempre foi ser professora. [...] quero lidar com crianças, com jovens... eu sinto essa necessidade.

Em síntese, as diversas razões da escolha do magistério, reveladas pelos sujeitos desta pesquisa, estão relacionadas aos distintos contextos de suas histórias de vida. Os professores do CMCG, entrevistados para esta pesquisa, escolheram o magistério basicamente por diferentes razões, como a bem sucedida experiência informal de ensino, a influência de alguém muito próximo e de grande apreço na vida desses professores, por razões subjetivas ou, ainda, por falta de opção (neste caso, quando diante de um empecilho, desistiram da carreira pretendida e optaram pela docência por ser a única opção disponível no contexto em que viviam). Diante desses resultados, pode-se dizer que o magistério não parece ter sido a primeira opção profissional da maioria dos professores entrevistados.

Vimos, assim, que a docência é pautada, segundo Gatti (1996), em “elementos multideterminantes do modo de ser dos profissionais”. São estes elementos que, ao motivarem os professores para entrar na carreira, refletirão seus comprometimentos, aspirações, satisfação, influências sobre o perfil profissional, psicológico, suas metodologias, as influências sobre os alunos e sobre a instituição de ensino.

4.3 A formação inicial do professor do CMCG

Os cursos voltados ao magistério, para além de conferir habilitação legal para o exercício profissional da docência, devem colaborar efetivamente para sua formação. Espera-se, pois, dos cursos de licenciatura que desenvolvam nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores para seguirem construindo seus saberes-fazer docentes diante das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Neste sentido, deve proporcionar conhecimentos da teoria social e da didática que possibilitarão aos

professores a compreensão do ensino como realidade social, desenvolvendo ainda, a capacidade de investigar a própria atividade (PIMENTA, 1996).

No embate pedagógico, em que se vêm entregues à própria sorte, é que os professores regentes se voltam para suas teorias e estudos, em busca de melhor método e técnica de ensino. É ali, na ação, que se exige a mobilização de todos os saberes apreendidos. É nas insuficiências da formação inicial e nas desatualizações de conhecimentos que os professores se vêm obrigados a retornar aos seus estudos, a reorganizar sua base de conhecimentos, a fazer uma reciclagem baseando-se no diagnóstico de suas carências na formação (CANÁRIO, 1997).

Os professores do CMCG, sujeitos desta pesquisa, parecem ter sentido as insuficiências da sua formação inicial diante dos desafios da profissão.

Os professores M-1, M-2, M-3 e C-3 cursaram licenciatura em horário noturno, enquanto exerciam outras atividades no contra-turno (o civil atuava no magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental; já os militares exerciam o serviço militar). Na análise que fizeram da sua formação inicial, as queixas recaem, basicamente, sobre a grade curricular que, segundo eles, apresentou-se insuficiente para o enfrentamento das demandas atuais da escola, sobretudo em relação aos “conteúdos pedagógicos e à prática de ensino”.

Na época que eu me formei, [...] as cadeiras da licenciatura com didática [...] tinham uma carga pequena. [...] eu acho que deveria enfatizar mais. Porque o professor hoje [...] tem muito mais competências, ele tem que ter muito mais habilidades [...] ele tem que saber lidar com o pai, ele tem que saber lidar com o aluno, tem que ser um pouco psicólogo, [...] tem que ter várias nuances [...]. Então eu acho que tem que trabalhar mais isso no professor. Passar o conteúdo, sim. Mas a parte de lidar com as pessoas é muito importante (M-1).

Há queixas, também, em relação às disciplinas do núcleo específico. A professora C-1, por exemplo, esperava “aprender gramática no curso de licenciatura” e acreditava que sairia com “amplo conhecimento, sabendo tudo sobre gramática”, mas, ao final do primeiro ano do curso de Letras, já pôde perceber que “não era bem assim”. Ao ter de ensinar o conteúdo durante o período de estágio, e sem ter dele o “total domínio”, a professora confirma a insuficiência do curso em relação ao conhecimento disciplinar (como categorizado por Tardif) e o seu descompasso com a realidade do currículo escolar. A professora se questiona: *Por que é dessa forma que eu estudo? Por que não da forma que a gente vê na escola?* (C-1).

Com base em Tardif (2000), pode-se deduzir que a professora C-1 resente da inexistência de conhecimentos pragmáticos, modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas, como por exemplo, facilitar a aprendizagem de um aluno que está

com dificuldades, ou centralizar-se nos objetivos principais a serem alcançados, buscando revisar e aperfeiçoar o conteúdo de ensino.

Como se sabe, não é possível que os cursos de formação inicial contemplem todos os saberes necessários ao exercício da profissão de professor. A escola, as pessoas, assim como a sociedade em geral, estão em eterna e constante transformação. Nesse contexto, as bases teóricas apreendidas nos cursos de formação inicial devem ser aprofundadas e atualizadas durante toda a vida, pelo professor.

Tardif (2000) lembra que os cursos de formação para professor contribuem, apenas em parte, para o modelo de profissional que se pretende definir. O que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo de sua história de vida escolar. A prática profissional é, também, um espaço de aprendizagem. Nessa mesma direção, afirma Feimam-Nemser (2001): o que e como os professores ensinam depende do conhecimento, habilidades e compromissos que eles trazem para o seu ensino e as oportunidades que eles têm para continuar aprendendo na e a partir da prática.

O professor M2 parece estar ciente das limitações da formação inicial e de que a aprendizagem do professor se dá ao longo da experiência profissional.

[...] Quando você entra em sala de aula você descobre que há muito mais coisa do que a teoria: relacionamento interpessoal, flexibilidade, agilidade mental pra você sair de certas situações que você, voluntária ou involuntariamente, se coloca quando está com o aluno. [...] Isso não se ensina em universidade nenhuma, por mais que você tenha a disciplina de prática do ensino, psicologia da adolescência, didática [...]. O nosso curso de licenciatura ainda está muito longe de formar alguém que realmente tem condição de entrar na sala de aula já preparado. Ele não entra preparado, ele vai aprendendo (M-2).

Os cursos de formação de professores, embora não consigam, por si só, torná-los plenamente preparados para o exercício profissional, devem se pautar, segundo Imbernón (2004, p. 61), nas seguintes ideias:

Os cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas de conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições vivas, promotoras da mudança e da inovação.

4.4 Memórias do início da carreira dos professores do CMCG

Para compreender o início da carreira do professor, é importante estar atento à descrição que Hüberman (1995), Veenman (1984), Feiman-Nemser (2001), Marcelo García

(1999), entre outros, fazem sobre este período, caracterizado por tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante os quais os principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal.

As concepções de ensino estão enraizadas nos professores desde muito antes de se prepararem no curso de formação. Como alunos no tempo de infância, a observação do trabalho dos professores, o desempenho como alunos-auxiliares responsáveis pelas atividades em grupos, o período de estágio no curso de formação e mesmo as funções de pais transmitindo conhecimentos são exemplos de experiências de vida que vão construindo nas pessoas as concepções do que é ser professor e a crença de que se é capaz de assumir o papel de ensinar.

Feiman-Nemser (2001) afirma que os professores não iniciam sua vida profissional se sentindo totalmente despreparados. O sentimento de “sentir-se preparado” (GONÇALVES, 1995) está fundamentado na ideia dos professores de que já possuem os conhecimentos necessários à docência, e, portanto, estão prontos para o início da profissão.

A entrada na profissão foi percebida pelos participantes desta pesquisa de modo semelhante ao descrito por Hüberman (1995), segundo o qual os iniciantes podem vivenciar um dos dois sentimentos encontrados nesta fase da vida profissional: o do choque com a realidade e a descoberta.

A professora C-3 traz uma descrição que se relaciona à descoberta caracterizada pelo entusiasmo e exaltação com sua primeira sala de aula e com seus alunos. Quanto à expectativa vivida no momento, ela assim coloca:

[...] Acho que aquela que todo mundo tem na cabeça quando sai da escola [...] quer fazer tudo, quer consertar o mundo. [...] quer arrumar a escola... aquele monte de sonho...

Não importa quão bem preparados os professores tenham sido pelos cursos de formação, inevitavelmente, se depararão com o choque da realidade. Sob este termo designam-se os fatores que, de certa forma, entram em conflito com os idealismos dos professores. “O choque da realidade envolve a assimilação de uma realidade complexa que se força incessantemente sobre o professor iniciante, todos os dias” (VEENMAN, 1984, p.2).

Dos entrevistados, a professora C-3 foi a única a dizer que no curso de formação inicial houve menção ao choque da realidade. Uma das docentes do curso alertou sobre a realidade escolar, o que, de acordo com a professora, contribuiu para o enfrentamento dos desafios que encontrou na prática.

[...] Ela abria muito o jogo com a gente [...] ela falava “Gente, eu estou dando só a parte teórica [...] a teoria [...] é linda... na hora em que tiver que estar na sala não é nada disso...você vão ver [...] o quanto é diferente o que a gente vê nos livros e na hora em que a gente está diante de 30, 35, 40 crianças...não é o aluno ideal...é a criança que passa fome, é a criança que vem pra merenda... ela não quer aprender, ela vem pra comer, que tem fome...” [...] Então ela nos conscientizou muito [...] muito sonho que eu tinha, eu cheguei na escola consciente de que não dava pra realizar... não do jeito que estava na minha cabeça...porque ela já tinha aberto nossos olhos para isso (C-3).

Os demais professores, ao descreverem o início da carreira, indicam um peso maior para o choque vivenciado. Pode-se perceber em suas falas que esse período veio carregado de problemas nas diferentes dimensões da profissão (organizacional, interpessoal, estrutural, das questões do trabalho, etc).

O fato de o aprendizado adquirido na formação inicial mostrar-se insuficiente para o enfrentamento do choque da realidade de ensino (VEENMAN, 1984) pode trazer sentimentos de frustração para o professor iniciante (HÜBERMAN, 1995). Por outro lado, a percepção das lacunas na formação pode mobilizá-lo na busca de alternativas para superar as dificuldades. No caso do M-1 parece que assim ocorreu. Para dar conta dos problemas com os quais se deparou, foi buscar melhorar sua prática, o que o faz recorrer às teorias aprendidas na formação e a outras fontes de consulta. Assim disse o professor ao citar como enfrenta as lacunas deixadas pela graduação:

A gente sempre vai buscar lá revisar alguma coisa, trazer conteúdos pra sala de aula [...], a gente pesquisa e lê, e tudo o mais. (M-1)

Os problemas citados pelos professores entrevistados, quando experimentaram a docência, foram os seguintes: sentimentos de medo, insegurança, desamparo e desorientação; desconforto diante da burocracia e rigidez do colégio; despreparo e sentimento de frustração para lidar com problemas em sala; percepção de resistência à colaboração por parte de alguns professores; despreparo para exercer a liderança do grupo de professores, quando solicitado; constatação da realidade da carreira: baixa remuneração, más condições de trabalho (estrutura física e pedagógica, excesso de carga horária); dificuldades na relação/interação com os alunos; despreparo para lidar com os problemas de sala; dificuldade em conquistar espaço no ambiente de trabalho (entre colegas e superiores).

O sentimento de insegurança, muito comum na fase de início da profissão, esteve presente nas experiências dos professores e estava relacionado à possibilidade de não estarem

suficientemente preparados no que diz respeito ao saber disciplinar (ou seja, para ensinar os conteúdos de uma área específica).

Além desse, outro fator foi indicado como fonte de insegurança. Para a professora C-1 e o professor M-2, a idade de ambos, muito próxima a dos alunos, foi vista como um problema:

[...] tem gente que fala “[...] o bom é que você acabou de sair da graduação” [...] Mas para mim era um empecilho [...] porque eu não tinha experiência, eu já vim direto pro Colégio Militar. [...] eu continuo insegura [...] Eu ficava pensando [...] “pôxa! Eu vou dar aula logo pro Ensino Médio... Segundo ano... [...] e aí...será que eles vão me ver como professora ou como uma irmã mais velha? [...] será que vão me desrespeitar? [...] vão levar em conta o que eu disser?” (C-1)

[...] Ser muito novo, às vezes te dá insegurança no relacionamento [...] você tem que manter uma empatia, uma amizade, um contato mais próximo [...] quando você é muito novo, você sente inseguro em fazer isso e perder o controle. (M-1)

Já a professora M-3 destaca outro fator causador de desconforto no início da carreira: a sua falta de experiência como docente motivou a desconfiança por parte dos colegas e dirigentes:

[...] A questão da instituição mesmo [...] Eu via muita desconfiança porque eu era muito nova em relação aos outros profissionais [...] eu via muita desconfiança em relação aos meus posicionamentos com os alunos: escolha do livro didático, formulação de prova [...], muitas vezes eu era questionada porque eu tava iniciando.

Na ausência de apoio, o professor iniciante se sente isolado. É o que ocorreu com a professora C-1 ao elaborar provas no CMCG.

[...] Quando você entra, todos esses detalhes que são cobrados geralmente não são passados pra você... como que tem que ser... Cobra-se. Mas você não tem ninguém que te ensine [...]. A gente tem que cumprir aquilo, mas [...] nem sempre a pessoa é direcionada.

Contreras (2002) assinala que o isolamento na profissão do professor é reconhecido como um dos problemas que o aflige. Feiman-Nemser (2001) menciona a importância do processo de indução nesta fase da carreira. A indução é definida como uma transição do período pré-serviço para a prática e possibilita maior confronto com os desafios do dia a dia. Fazem parte deste processo diferentes sujeitos presentes no ambiente escolar: colegas, superiores e os próprios alunos. São eles que podem facilitar o processo de

socialização dos professores iniciantes, fazendo com que esta fase de ajustamento seja o menos traumática possível.

O isolamento imposto aos professores no início da carreira pode determinar um clima de pouca interação afetiva entre o coletivo e dificultar o desenvolvimento profissional. Nóvoa (2003, p. 26) defende que “[...] Ninguém é professor sozinho, isolado. A formação exige partilha. A atividade docente necessita de dispositivos de acompanhamento”.

Problemas ligados à organização da instituição de ensino (tipo de escola, tipos de materiais didáticos disponíveis, carga horária, tipo de aluno e de cultura envolventes, remuneração, entre outros), são fatores que compõem o choque de realidade do início da carreira. Para Gonçalves (1995), as condições de trabalho, a formação e a colocação dos professores (escolas onde são inseridos) são razões apontadas como origem dos piores anos da carreira de professor.

Os professores do CMCG, participantes desta pesquisa, recordam-se destes impactos que, de alguma forma, os desestimularam no início da carreira. A falta de estrutura da escola estadual, onde começaram a lecionar, foi um deles:

[...] Até o início dos anos 90, nós não tínhamos nenhum outro recurso didático. Era quadro, giz e mimeógrafo. E o mimeógrafo com muitas restrições, porque acabava-se a flanelinha do mimeógrafo [...] a escola demorava pra receber uma nova flanelinha do governo, ou um dinheiro pra comprar [...] o livro às vezes tinha do governo [...], embora às vezes, com os mesmos problemas de hoje, nem sempre os textos [...] a gente tinha que estar adaptando, acrescentando alguma coisa (M-3).

[...] Na escola estadual [...] ficava eu mesma levando os recursos, eles só tinham recursos bem básicos mesmo: mimeógrafo [...] o xerox era bem reduzido, eu mesma tirava... agora, na escola particular era outra realidade...tudo o que eu queria eu conseguia [...] (C-2).

Percebe-se na fala da professora C-2 que o impacto sofrido por ela em relação à carência de recursos das escolas públicas contribuiu para que construísse uma imagem generalizada e negativa destas escolas e, por outro lado, uma idealização da escola particular.

Com outra professora, a decepção se deu com o próprio Colégio Militar ao deparar com condições de trabalho que não idealizara. Disse ela:

Sofri bastante em relação a isso [...]; provavelmente porque eu entrei este ano e, enfim, era mais nova, me deram a sala pior: a sala tinha lousa rachada, a televisão fazia um barulho estrondoso, o DVD a princípio não funcionava [...] (C-1).

A rigidez da estrutura do CMCG também foi uma dificuldade com a qual os professores tiveram de aprender a lidar. Até mesmo os militares fazem referência a esse fator:

[...] O Colégio é muito rico, funciona bem. Mas em alguns momentos ele precisa abrir mão desta rigidez [...] (M-1)

Aos professores militares são atribuídas, regularmente, outras funções além das previstas aos professores civis. Entre estas funções militares, destaca-se a de chefe de seção, quando se encarregam de gerenciar um grupo de professores (civis e militares), dentro de algum ano de ensino. A seleção dos chefes obedece à hierarquia militar que prevê a maior patente dos segmentos militares: coronel, seguido pelo major, capitão e tenente.

Nesse contexto, os professores “chefes” podem apresentar dificuldades ao iniciar a função de chefia, sobretudo na relação com os demais colegas. O professor M-1 assumiu essa função e nela pôde tomar consciência da lacuna da sua formação inicial no que diz respeito ao conhecimento necessário para coordenar seus pares. Na função, sofreu resistência de alguns colegas, assim descrita por ele:

[...] A gente pega um professor [...] e eu vejo ele reclamar de determinadas coisas... aquilo me irrita às vezes [...] eu não consigo ver um professor com 12 horas-aula falar assim: “Eu estou com muito trabalho [...] eu não posso pegar mais nada pra fazer” [...] então eu me esbarro nisso aí [...] professor fazendo uma certa resistência passiva (M-1).

A resistência dos professores é a forma encontrada para defenderem seus interesses individuais ou coletivos (CONTRERAS, 2002). No caso dos professores mencionados por M-1, parece que o interesse era preservar o que já estavam habituados a fazer, resistindo, assim, às possíveis mudanças trazidas pelo novo chefe.

Movido por esse desafio, o professor M-1 foi buscar novos conhecimentos, que lhe permitissem lidar melhor com essa situação. Assim, deu início a um curso na área de gestão pessoal, o que, segundo ele, vem lhe acrescentando conhecimentos que, colocados em prática, têm proporcionado bons resultados em sua atuação como coordenador.

A mobilização do professor em prol da melhoria de sua prática quando desafiado por uma situação nova é contemplado em Imbernón (2004) ao afirmar que a aquisição de conhecimentos por parte do professor está ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida.

Nessa perspectiva, o professor declara o que aprendeu ao vivenciar uma nova experiência:

[...] Com a experiência de chefia, eu aprendi mais a respeitar as pessoas, a entender as limitações delas [...] se a gestão consegue respeitar bem o professor, isso reflete no aluno.

O novo aprendizado do M-1 deixa entrever o saber da experiência, do qual nos fala Pimenta (1996) entre outros, que são aqueles produzidos no cotidiano docente, em processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem, tais como os colegas de trabalho.

As dificuldades encontradas no início da carreira, apresentadas nesta seção, influenciaram o desenvolvimento profissional do professor, nas dimensões pessoal e profissional. Ao perceberem conflitos em seu percurso, os professores buscaram conhecimentos adquiridos nos cursos de formação ou os procuraram novos conhecimentos, em outros lugares. Assim, como assinala Gonçalves (1995), as crises e o choque advindos do início da carreira surgem como necessários, antecedendo e preparando para os momentos de progresso.

Os programas formativos geralmente desprezam fenômenos sociológicos, antropológicos e culturais, e em especial, o funcionamento real da escola como um sistema social dentro de um contexto cultural mais amplo (VEENMAN, 1984). “Os contornos do trabalho docente são tão variados que se torna impossível preparar o futuro professor para todas e cada uma das futuras contingências as quais podem ter que enfrentar em sala” (ESTEVE, 2009). Diante da imprevisão do que há de enfrentar, o próximo passo constitui-se na exploração de novos caminhos.

4.5 A entrada para o CMCG

Para os militares participantes desta pesquisa, a questão de estabilização foi determinante na escolha da profissão de professor no CMCG, embora a cidade de Campo Grande não tenha se apresentado como opção de escolha entre aquelas que possuíam sistema de colégios militares. Importa esclarecer que os três professores militares são do QCO (Quadro Complementar de Oficiais), sendo que a M-3 lecionou como professora civil por 13 anos antes de realizar o concurso para QCO e ser aprovada. Os professores que se encontravam no exército viram na carreira do QCO a oportunidade de conciliar a carreira militar com a escolha da docência.

[...] Eu achava assim... sou professor... posição de sargento me dá um certo conforto? Me dá, mas não foi pra isso que eu me formei [...]. Mas também não queria largar a Força Aérea [...]. Aí, eu queria juntar as duas [...], voltar a carreira de professor pra área militar. (M-1).

[...] Eu já era professor há algum tempo [...]. A escolha pra entrar pro Exército foi pra tentar conciliar um salário tranquilo, uma profissão que eu já conhecia – que era ser militar, com professor. [...] pra não ficar na iniciativa privada que você tem incerteza de estar ou não... (M-2).

[...] Eu passei no concurso para o QCO. Então eu fiquei indecisa, estudei as questões financeiras, estudei as questões da estabilidade, a transferência da família. Aí então eu optei pelo QCO [...] (M-3).

Já entre os professores civis, outros fatores contribuíram para a escolha do CMCG como local para o exercício da docência; entre eles estão melhor remuneração, o status que o Colégio oferece ao docente, o reconhecimento profissional e a experiência curricular.

[...] apesar dos alunos do Colégio Militar serem alunos como outros alunos lá fora [...] aqui nós somos mais respeitados como profissionais [...] você é reconhecido... você é a professora mesmo... (C-2).

[...] Eu sempre pensava: “Pôxa! O Colégio Militar deve ser bacana [...] e também uma boa experiência pra currículo, pesa bastante no mercado” (C-1).

A professora C-1 faz alusão ao peso que o Colégio tem no meio social, uma vez que o CMCG, assim como todos os demais CMs, se destaca pelos bons rendimentos de seus alunos em exames nacionais de certificação. As razões desse sucesso são creditadas à qualidade dos docentes, entre outros fatores (disciplina, organização, estrutura curricular, valorização da hierarquia e demais valores próprios do Exército). A maioria dos entrevistados faz alusão a essas condições de trabalho consideradas por eles propícias à aprendizagem.

A organização advinda da disciplina e hierarquia foi um dos fatores que mais pesaram na decisão dos professores para a entrada no colégio.

[...] dentro dos Colégios Militares, ou dentro de qualquer outra escola militar, você consegue exercer realmente a função de professor. Existe uma hierarquia, uma disciplina, a que os alunos também estão submetidos. Quando você está num colégio público ou privado aí fora, é muito difícil você exercer a profissão de professor. Existem estresses outros que você não tem lá dentro [...] (M-2).

A relação de autoridade disciplinar, dentro do sistema, é apreciada tanto pelo professor como pela família dos alunos. Enguita (1989, p. 164) nos auxilia a compreender essa questão:

Os alunos vêm-se assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. Em parte, esta autoridade baseia-se diretamente em sua condição não adulta, mas o faz, sobretudo, na legitimidade concedida à escola pela sociedade, em suas exigências como organização e numa suposta necessidade pedagógica.

A escola disciplinar, punitiva e controladora, percebida pelos entrevistados como local onde o trabalho do professor é facilitado (pelo menos no que diz respeito à relação professor-aluno), se distancia dos ideais de uma escola que relacione as dimensões humana, profissional e social dos professores, uma ideia defendida por autores como Nóvoa (1995a), Marcelo Garcia (1999), Canário (1998) e Alarcão (2001).

4.6 A formação e o desenvolvimento profissional do professor no CMC

O desenvolvimento profissional está atrelado a um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. Imbernón (2004) menciona alguns fatores que desencadeiam o processo: melhoria de salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que a profissão é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, e a formação permanente realizada pelo professor ao longo de sua vida profissional. O significado do desenvolvimento dos professores situa-se, portanto, em suas vidas pessoais e profissionais que, conforme as observações de Day (1999), estão atreladas às configurações das políticas da escola em que trabalham.

No Colégio Militar, a defasagem salarial do professor dificulta, na atualidade, o próprio investimento no seu desenvolvimento profissional. A maior parte dos entrevistados tem compromissos com o sustento da família, e no orçamento não há espaço para investir em cursos, viagens e inscrições em eventos, compra de livros e outros insumos necessários a sua formação. O salário, portanto, não é fator que incentiva a permanência do professor na instituição, mas sim, como já foi dito, a estabilidade no emprego. Não há movimentos de luta pela melhoria salarial, dado o contexto de poder disciplinar no qual estão inseridos e as dificuldades que isso impõe a esse tipo de mobilização.

O clima de trabalho no Colégio, no momento da pesquisa ora relatada, parece não gerar descontentamento entre a maioria dos professores. Em geral, segundo expressam os entrevistados, há um relacionamento cordial e colaborativo entre os pares, sem distinção entre civis e militares. Os professores estão sempre dispostos a suprir as ausências de colegas, a

colaborar na elaboração de provas, a dividir tarefas designadas ao corpo docente, a representar o colégio em eventos sociais, a trocar experiências e bibliografias. Em relação aos alunos, as regras disciplinares impostas são cumpridas e, dessa forma, as interações com o professor transcorrem em clima de respeito, favorecendo, assim, o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional, seja na prática de sala de aula, seja no contato com os colegas, nos cursos de que eventualmente participa.

Entretanto, não se pode deixar de ponderar sobre o quadro apresentado, sem levar em conta as estratégias que o poder utiliza para fazer com que ele seja exercido com a anuência dos dominados. As investigações de Oliveira (2007, p. 31), acerca da autonomia do professor no Colégio Militar, apontam:

Os docentes militares e civis devem confirmar a sua aceitação consciente das obrigações e deveres. [...] 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, impostos pelo sistema, bem como demonstrar disposição para cumpri-los [...]. 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.

Inserido na cultura escolar de obediência e cumprimento de regras, o professor do CMCG, no seu processo de socialização, adota, ao que parece, as estratégias descritas por Marcelo García (1999) com vistas a permanecer na escola: o ajustamento interiorizado (assumindo os valores e princípios da instituição como seus), estratégia comum de professores iniciantes, e a submissão estratégica (sujeição às regras mesmo sendo contrárias aos seus princípios), própria daqueles que desejando diversificar e explorar oportunidades, precisam ser aceitos e percebidos pelos dirigentes. No Colégio em que se vivencia conflitos causados pelas peculiaridades do sistema militar, o professor é impelido a desenvolver condições próprias para sobreviver, estabilizar, experimentar, diversificar, questionar e mudar suas ações de acordo com o que exige o contexto em que está inserido.

A possibilidade de promoção na carreira nos Colégios Militares é algo que estimula os professores a investir no seu desenvolvimento profissional. A promoção, no caso dos civis, tem como referência a titulação e o tempo de serviço. Já no caso dos militares, somente pela mudança de patente, que ocorre por tempo de serviço. Essa condição parece desestimular os militares a buscarem cursos de pós-graduação. O questionário aplicado a todos os professores do Colégio confirma a prevalência dos civis sobre os militares quanto à procura por cursos de pós-graduação.

O CMCG, segundo os entrevistados, não oferece cursos de formação, em serviço, para os seus professores. Eventualmente há no Colégio palestras relacionadas a diversos temas que não são relacionados à educação e profissão docente. Assim sendo, os professores buscam por si mesmos cursos que lhes propiciem uma gama maior de conhecimento (mestrado e doutorado) e, por essa via, buscam também a sua ascensão profissional (conforme o plano de cargos e salários já mencionado). Em relação à busca de cursos de pós-graduação strictu sensu, verifica-se que estes estão voltados, na maior parte, a outras áreas específicas que não a da educação.

Apesar disso, a professora C-2, que cursou Mestrado e Doutorado (na área de botânica), reconhece a influência do curso na sua forma de ensinar. A aquisição de um volume maior de saberes em botânica contribuiu para o seu crescimento profissional, uma vez que proporcionou maior domínio dos conteúdos específicos.

Eu vivo muito bem porque estou muito mais capacitada, com uma visão bem ampla de tudo aquilo que eu gostaria de ter... Todos esses ensinamentos que eu tive até agora valeram para eu poder melhorar cada vez mais, melhorou a minha interação com os alunos, e a cada dia eu vou aprendendo, mas eu acredito que cresci muito [...] tanto profissional quanto na parte financeira [...] ainda penso em fazer um pós-doc (C-2)

O CMCG, segundo o documento R-69, de 2008, confere como atribuição do Comandante e Diretor de Ensino incentivar e propiciar o aperfeiçoamento do corpo docente, seguindo normas do DEP e sem prejuízo das funções escolares. Em cumprimento a essa Resolução, a Direção do CMCG, tem permitido, na atualidade, o afastamento dos professores para cursos de pós-graduação (como foi o meu caso) ou outros cursos de capacitação de interesse da instituição e condições operacionais para que isso se efetive (professores substitutos). Observa-se, porém, que uma vez formado, não se propicia ao professor oportunidades para partilhar com os pares o conhecimento adquirido. A iniciativa de promover a formação do professor fica mais concentrada ou delimitada no plano do crescimento profissional individual.

O CMCG, assim como as demais escolas, deveria ter como função promover a formação permanente dos professores e, por essa via, auxiliá-los a desenvolver seus conhecimentos profissionais. Tal como defende Imbernón (2004, p. 72).

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente,

numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.

Desenvolvimento profissional e formação são conceitos diferentes, mas que se imbricam, pois um pode influenciar o outro (IMBERNÓN, 2004). Para o autor, a formação é elemento importante para o desenvolvimento profissional, mas não é o único. De acordo com essas ideias, pode-se depreender que o professor com excelente formação pode não atingir desenvolvimento profissional com mesmo nível de excelência, por não terem sido oferecidas as demais condições necessárias (como salário, clima de trabalho, promoção, etc, já mencionados)

Os professores aprendem ao longo de sua profissão. Essa aprendizagem ocorre em diferentes situações, tais como:

[...] no confronto de ideias e ações; experimentando, acertando e errando; ouvindo experiências dos outros; recorrendo à memória do que conhecemos e vivemos; estudando teorias, questionando, clareando posições; escrevendo sobre dado assunto; dissecando o novo, subdividindo-o e juntando-o de outra forma (análise e síntese); exercitando e refletindo sobre a prática; acumulando ideias e testando-as; pesquisando; e refletindo sobre nosso próprio modo de aprender (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 18):

Dentre as situações citadas pelas autoras, o exercício e a reflexão sobre a prática parecem ser as que mais se evidenciam no processo de aprendizagem da docência dos professores participantes desta pesquisa. Os professores se envolvem em suas experiências de ensino, erram e acertam, buscam a interação com os alunos. Eles aprendem em diferentes níveis, e o ciclo de reflexão-renovação-crescimento impulsiona os professores ao longo da vida profissional. Isso ocorre, muitas vezes, quando os resultados esperados em relação à aprendizagem de seus alunos não condizem com as suas expectativas. Isso é motivo de frustração e, ao mesmo tempo, de questionamentos e buscas que promovem a sua (trans)formação, na prática.

Atualmente uma coisa que me frustra é perceber que o aluno, às vezes, não consegue captar o que eu quero passar para ele [...]. A gente fica discutindo o que há de novo no aluno, o que há de velho no método de ensinar... Porque os resultados que a gente obtinha há sete anos atrás não se repetem a nosso gosto [...]. Houve uma mudança significativa no aluno, a gente tenta mudar o processo [...], existe alguma coisa neste processo que a gente ainda não descobre: tenta fazer dinâmica diferente, mas está diferente, o aluno está muito diferente. (M-2).

A professora C-2 também reconhece momentos em que foi levada a refletir na ação e modificar sua prática em benefício da aprendizagem dos alunos:

Era bem diferente. Ai depois do Mestrado, com o passar do tempo, eu tive que sentar em uma cadeira e estudar... Ai eu comecei a verificar como era ficar na posição de aluno... eu repensei e vi que não podia ser daquela maneira...eu não enxergava o lado do aluno. Eu era muito exigente, até demais. Ai eu repensei e comecei a ficar mais próxima deles... (C-2).

Nota-se, no posicionamento de ambos os professores, a preocupação em melhorar sua metodologia, de respeitar o educando em suas diferenças individuais, seu ritmo de aprendizagem, concepções estas defendidas por autores como Paulo Freire (1996). Nota-se, também, que os desafios da docência contribuem para a formação e desenvolvimento dos professores da Instituição, na medida em que provocam reflexão e mudanças em sua prática. Para Imbernón (2004, p. 55), esse é o caminho que leva à formação:

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, sua atitudes, etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho.

A forma como cada um dos professores revela ter desenvolvido a profissão é fruto de suas experiências de vida. Imbernón (2004) assegura que a mudança nas pessoas é muito lenta e nunca linear. É interiorizando, adaptando e experimentando os aspectos vivenciados na prática profissional que o professor adquire conhecimentos, e estes, estão condicionados pela organização da instituição educacional em que há exercício do professor. Logo, o processo de desenvolver-se está inserido num contínuo, em que as fases da vida profissional encaminham novas situações, problemas e realidades que forcem o professor a sempre rever sua prática.

4.7 As fases da vida profissional dos professores do CMCG

A fase inicial da carreira dos participantes da pesquisa já foi discutida anteriormente. Como vimos, os entrevistados parecem ter vivenciado, nesse período, os dilemas, conflitos e desafios próprios de um principiante, conforme descritos por Hüberman (1995) e Veenman (1984). Para o enfrentamento desses problemas os professores desenvolveram estratégias de “sobrevivência” e fizeram muitas “descobertas” que os animaram a permanecer na profissão. O apoio da instituição escolar nessa fase da vida do professor é imprescindível para motivá-lo a permanecer na docência.

Ser iniciante em outra função relacionada ao trabalho docente (a coordenação do grupo de pares) impõe dificuldades e conflitos similares ao que ocorre no início da profissão. Foi o que ocorreu com o professor que passou a atuar como “chefe”, conforme já relatado.

Eu tive necessidade [...] e está sendo muito construtivo. Tem coisas que eu aprendo lá que eu até hoje consigo colocar em prática mesmo não sendo mais chefe... Você começa a entender que você tem que respeitar as pessoas pra coisa poder funcionar. Não tem aquela coisa de “é ordem, tem que cumprir” [...] tem que ter tato pra gerenciar o grupo de trabalho [...] não é ser chefe, é ser líder [...] e liderar é complicado... (M-1).

Esse novo desafio o fez buscar um curso na área de gestão e, por essa via, adquirir conhecimentos que lhe permitissem exercer a função, aprender a fazer, aprender a viver junto, e aprender a ser (conforme DELORS, 2000).

Dois professores entrevistados (C-2 e M-2) estavam há 16 anos atuando como docentes. Com base nas fases descritas por Hüberman (1995), estes docentes estariam vivendo um momento de plena diversificação, ativismo e também de questionamento da profissão.

Pelo que revelam as entrevistas, pode-se dizer que ambos os docentes atravessavam essa fase. A professora C-1 menciona que está revendo a sua prática e que busca contribuições para tal.

Eu era muito exigente ... eu só tinha preocupação em transmitir o conteúdo... Quando eu não conseguia, tentava mudar a maneira de dar a aula, mas não interagia com o aluno... Depois que eu fiz o Mestrado eu parei muito pra pensar. Minha vida mudou muito. Aí eu comecei a entender mais o aluno... Com o apoio da psicopedagogia eu acompanhei mais os alunos...

A fase do meio da carreira do magistério parece contemplar certa mudança em relação à fase inicial quanto ao foco de preocupação dos professores. Não mais preocupados consigo mesmos, em serem aceitos pelos superiores e colegas, os profissionais utilizam suas experiências, que resultam em uma base rica e organizada de conhecimentos, para atingir o objetivo maior que é a aprendizagem dos alunos. A busca pela continuidade da formação profissional nesta fase da carreira é motivada pelo desejo de atingir melhor desempenho em sala de aula.

O professor M-2 considera que mudou muito desde o início da profissão e que as mudanças são algo inevitável, pois, para ele, a pessoa (o professor) é diferente, o tempo é diferente. A ansiedade do início da carreira deu lugar a uma maior serenidade para analisar, de forma crítica, os limites e as possibilidades de suas ações. O professor se define como alguém que está, no atual momento, em fase “mais contemplativa”.

[no início] eu queria alcançar um número maior de alunos, eu queria provocar maiores mudanças internas nesses alunos [...], só que eu não tenho nem a competência, nem a abrangência de poder pra fazer isso. Então, [...] quando você

começa a encarar isso como um processo natural da evolução, isso não massacra (M-2).

A fala do M-2 vai ao encontro do que sugere Imbernón (2004, p.61) acerca das estratégias, análises e reflexões do professor, concernentes às suas ações profissionais: é importante “aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito”.

A experiência adquirida ao longo de alguns anos de magistério parece haver fortalecido nos professores M-2 e C-2 autonomia suficiente para reconhecerem a necessidade de reforçar as bases do conhecimento e para aceitarem o limite de seus esforços.

O modelo de estudo do ciclo de vida profissional do professor descrito por Hüberman (1995) prevê o final da carreira entre o período que compreende de 35 a 40 anos de docência. Este período, como já foi dito, não condiz com a realidade da profissão do professor no Brasil, onde a aposentaria ocorre geralmente por volta dos 25 a 30 anos de magistério.

A professora M-3, que leciona há 28 anos, define assim a fase da profissão em que se encontra:

Eu me descrevo na despedida. Cada dia eu estou entrando na sala com a certeza de que eu estou indo embora. Não porque não tenha gostado do que eu estou fazendo, mas porque eu acho que já “tá” bom. Já ensinei algumas crianças... [...] e também têm outros projetos de vida pessoal, que eu acho que vou conseguir realizar, mas longe do trabalho. Então eu quero me dar a esse luxo.

Na fala da M-3 fica evidente o fenômeno do recuo e de interiorização que precede o afastamento da profissão. Como descrito por Hüberman (1995), a professora liberta-se progressivamente do investimento no trabalho para consagrar mais tempo a si própria. Possui nítida percepção de sua contribuição no ensino e prepara-se para deixar a profissão, aparentemente, de forma serena.

Por outro lado, a professora C-3, com 25 anos de magistério, possui características de uma docente ativa, que busca diversificar sua prática de ensino e que para tanto está sempre disposta a aprender, características estas mais afetas à fase anteriormente descrita. Quando questionada acerca de seus planos de aposentadoria, a professora assim se manifesta:

Eu quero sair daqui... e nem sair daqui eu tenho vontade ainda [...] eu quero ir pra outra escola [...] eu ainda quero fazer mais coisas... eu não quero parar... eu não tenho vontade de parar [...] eu entro de cabeça, eu visto a camisa, eu dou o meu melhor, pode não ser o melhor é lógico...eu não sou perfeita, eu sou humana, eu tenho 25 anos de prática mas eu sei que nem por isso eu cheguei aos 100% ainda,

mas eu acho que...melhorei muito a minha relação com o aluno. No começo era muito mais seca, hoje eu aprendi a relevar muito mais coisa... de colega, de aluno, de chefe, aprendi a muita coisa passar...ah! larga a mão... é assim mesmo, deixa passar...

As fases do ciclo de vida profissional de quase todos os professores entrevistados apresentam similaridades com o estudo realizado por Hüberman (1995): os conflitos no início da carreira, o investimento profissional na fase intermediária e o desinvestimento no final. Um deles, apenas, não pode ser enquadrado no modelo de Hüberman: a professora C-3 que se encontrando na fase de preparar-se para o afastamento da docência mostra-se bastante ativa e interessada em continuar na carreira. Esta é uma situação prevista por Hüberman que afirma que o ciclo por ele descrito não é linear e nem homogêneo, logo as características destas fases podem diferenciar respeitando a história de vida profissional e pessoal do professor.

As fases da vida profissional dos professores entrevistados revelam, enfim, distintos modos de estar na profissão e em diferentes momentos. Com base nas categorias analisadas é possível observar que a profissionalização dos docentes está fortemente influenciada pela experiência prática. As vivências anteriores ao exercício profissional, os motivos que os levaram à escolha do magistério, a formação inicial, a entrada na carreira e no Colégio Militar são momentos ricos em aprendizagens e que corroboram a ideia de formação profissional como um processo que não tem fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejei com esta pesquisa identificar e analisar os caminhos da formação e do desenvolvimento dos professores do CMCG. Neste sentido, as entrevistas realizadas com os

professores puderam esclarecer alguns pontos dessa caminhada e possibilitaram alguma caracterização desse processo formativo.

Ao questionar o corpo docente do Colégio quanto às suas experiências anteriores ao magistério, foi possível perceber que aproximadamente 66% dos professores já exerceu outras funções ou atividades distintas. Dentre a variedade de experiências construídas em tais contextos, a formação e o desenvolvimento dos professores podem ter sofrido influências de suas trajetórias profissionais que, ao se mesclarem à cultura escolar, podem ter possibilitado a eles diferentes olhares sobre o campo do ensino.

A escolha da carreira dos professores desta pesquisa configurou-se, entre outros motivos, pelos bons resultados advindos de experiências de situação de ensino vividas informalmente, por influência social representada por um membro da família, por falta de opção, dada a dificuldade de conciliar outras atividades profissionais com o período disponível para estudo, ou a não existência de outro curso formativo na cidade dos professores e em horário compatível para o estudo; e pelo desejo de trabalhar em contato com crianças e jovens.

A formação inicial foi desenvolvida concomitantemente com uma atividade profissional, para quatro professores entrevistados: os professores M-1, M-2 que já exerciam atividade militar, enquanto as professoras C-3 e M-3 ministravam aulas para a educação infantil. O período noturno foi a opção encontrada para dar prosseguimento aos estudos.

Ao fazerem uma análise dos cursos voltados à sua formação inicial, os docentes apontaram lacunas especialmente no tocante aos conteúdos pedagógicos e à prática de ensino. De acordo com os professores, o currículo adquirido focalizou saberes outros que não aqueles que pudessem capacitá-los para enfrentar os problemas evidenciados na prática. É do reconhecimento dos professores, no entanto, que a teoria apreendida, aliada à experiência da prática, pode resultar na construção de conhecimentos que seriam impossíveis de se oferecer pelo curso de licenciatura.

O início da carreira docente foi percebido de forma similar para quase todos os professores entrevistados, com exceção da professora C-3, que disse ter sido bem preparada para enfrentar a realidade da profissão. Aos demais professores, o choque da realidade se apresentou na forma de sentimentos de medo, insegurança, desamparo e desorientação; desconforto diante da burocracia e rigidez do colégio; despreparo e sentimento de frustração para lidar com problemas em sala; percepção de resistência à colaboração por parte de alguns professores; despreparo para exercer a liderança do grupo de professores, quando solicitado; constatação da realidade da carreira: baixa remuneração, más condições de trabalho (estrutura

física e pedagógica, excesso de carga horária); dificuldades na relação/interação com os alunos; despreparo para lidar com os problemas de sala; dificuldade em conquistar espaço no ambiente de trabalho (entre colegas e superiores). Tais sensações são bem relatadas por autores como Hüberman (1995) e Veenman (1994).

Diante dos desafios encontrados no início da carreira, os professores se viram impelidos a mobilizarem os saberes da docência, em especial os do conteúdo e da ação. A reflexão na ação e na prática, tão valorizada por Schön (1983), incitou os professores a buscarem a aquisição de novos conhecimentos que pudessem ser congregados aos já formados. Os conhecimentos pedagógico, curricular e de contexto educacional surgiram como necessidades para alguns professores, para o processo de socialização no Colégio e no início da carreira.

A entrada para o CMCG foi realizada, no mínimo, após três anos de experiência de ensino regular, à exclusão de uma professora civil que iniciou a docência logo após terminar a graduação. Dentre os motivos alegados pelos professores para ingressarem no CMCG, estão: a estabilização, a busca por melhor remuneração, pelo status que o Colégio oferece, na visão de alguns professores, pelo reconhecimento profissional, e pela experiência curricular que a instituição provê. Igualmente importante para a escolha do CMCG como espaço do exercício docente, está a organização do Colégio pautada na disciplina e hierarquia, que propiciam, na visão dos professores, ambiente adequado para uma melhor situação de ensino, livre de problemas e estresses.

Autores como Imbernón (2004), Canário (1997), Alarcão (2001), dentre outros, entendem que a Escola possui um importante papel para a formação dos professores. Assim, além da experiência prática, a escola deveria proporcionar condições de formação permanente aos professores.

Nesse sentido, o apoio do CMCG para a formação de seus professores ocorre dentro de limites e algumas possibilidades. O Colégio procura dispensar os professores para realização de cursos de capacitação desde que não haja prejuízos para a instituição. O Colégio, porém, não incentiva os professores a buscarem a formação, nem tampouco oferece cursos que possam capacitá-los. Os professores se especializam em suas próprias áreas de estudo e, em geral, com recursos próprios. Apesar das dificuldades e imposições da profissão, há um elevado número de professores no CMCG que obtiveram e procuram formação contínua. A formação realizada pelos professores, contudo, não se traduz como seria desejável, em desenvolvimento profissional no âmbito da instituição. Aos profissionais não são oferecidas situações que contribuam para que seus conhecimentos sejam compartilhados e

discutidos coletivamente. O processo formativo se resume ao aspecto individual, o que contraria a ideia defendida por Alarcão (2001) de que a escola deve ser pensada como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem que, à semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interação.

Os professores que iniciam a docência estão consonantes com o perfil descrito por Hüberman (1995), segundo o qual, o profissional, diante do choque de realidade da profissão, busca um modo de sobreviver às dificuldades, descobre novos saberes e desenvolve conhecimentos que os ajude a prosseguir. Os professores desta pesquisa, que se situam no meio de carreira apresentaram as duas características mencionadas por Hüberman (1995): a diversificação e questionamento. Ao diversificar a prática, mostram-se dispostos a dar continuidade à sua formação e reconhecem a influência desta formação em seu aprendizado da docência. Por outro lado, parecem tomar consciência das possibilidades e limites das ações do professor na escola. Na fase final da carreira profissional foi possível identificar duas formas distintas de comportamento para as duas professoras entrevistadas. Uma assume a posição de afastar-se do magistério, o que se faz de maneira serena, dada a consciência do cumprimento de seu dever. Seu afastamento se justifica pela vontade de dedicar-se a si mesma. Outra se mostra em plena fase de diversificação e entusiasmo, com vontade de prosseguir seu trabalho com os alunos.

A opção que fiz por eleger os participantes desta pesquisa observando as etapas da carreira na qual se encontravam (início, meio e final) parece ter propiciado boas condições para obtenção de dados da pesquisa. Acredito que esta opção favoreceu a mobilização das memórias recentes dos professores e, por conseguinte, a narrativa sobre suas experiências. Os professores iniciantes relatam suas vivências com a ambivalência que caracteriza essa fase – entusiasmo, temor, autenticidade, fragilidade. No caso dos professores com mais experiência, é notável que, ao falarem do passado, fazem uma espécie de balanço e dão-se conta das realizações profissionais, em geral, expressas com satisfação. A memória, ainda que falha pela ação do tempo encarrega-se de preservar momentos especiais que contribuem para ratificar a escolha pelo magistério como uma opção acertada.

Os motivos apontados pelos professores para buscarem a formação continuada relacionam-se às necessidades em adquirir novas competências, desenvolver saberes para lidarem com situações conflitantes que surgiram em algum dado momento, e a busca por progressão ou promoção na carreira. Com respaldo das concepções de Imbernón (2004) também é possível considerar, pelas informações coletadas, que a formação profissional serve “de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer

elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: as condições de trabalho, a estrutura hierárquica, etc.” (p.15). É a formação profissional, entre outros fatores, que possibilita aos professores resistirem às pressões do sistema militar e seguirem com o desenvolvimento de eventuais competências advindas da reflexão sobre suas ações.

Seja por qual motivo o professor tenha buscado a formação continuada, a escola parece ser o principal local de aprendizagem, e a sala de aula, segundo declaração de um professor, se transforma em “laboratório real para efetuar reflexões e experiências” que impliquem mudanças significativas nas ações dos professores.

Uma forma de renovar a escola pode estar na ação da gestão administrativa, ou no caso do CMCG, na DE (Divisão de ensino), amparada pelo DEP (Departamento de Estudos e Pesquisas) para promoverem cursos ou encontros entre os professores com vistas a discutir a realidade educacional em diferentes dimensões. Desta forma, as soluções para os principais problemas da escola, seriam tomadas pelos professores em conjunto com os agentes educativos responsáveis.

Os professores, durante as entrevistas, mostraram-se bastante preocupados em melhorar seu desempenho junto aos alunos, e para tanto, parecem não medir esforços em mudar sua prática com intenção de atingir seus objetivos. Apesar de não constatar nesta pesquisa um comprometimento conjunto entre os professores e o órgão gestor com a intenção de melhorar a qualidade de ensino, os professores demonstram estar dispostos a fazê-lo, a renovarem conhecimentos e trocarem experiências profissionais adquiridas ao longo da docência. Interessante seria investigar, de que outra forma os professores articulam seus esforços para resistirem à falta de incentivo às suas ações e ideais, por parte dos gestores das escolas. A forma como lidam com a opressão, limitação de sua autonomia e a ausência de suas vozes no Colégio, revelaria com riqueza como se articulam para se desenvolverem profissionalmente.

A construção de saberes docentes se faz, algumas vezes, à revelia, sem que o professor perceba, estando quase sempre ligada ao momento vivenciado. Outras vezes há um processo consciente da necessidade de mudanças. Em geral, os momentos de turbulência (dificuldades de aprendizagem dos alunos) são indicadores de que a prática deva ser repensada e reconstruída.

A formação e desenvolvimento dos professores do CMCG evidenciaram que o processo de se fazer professor urge continuidade diante dos desafios da educação. O professor

que investe na formação assume para si mesmo a melhoria nas condições de ensino, pois se sente responsável por sua qualidade e carrega a crença de que pode fazer sempre o melhor.

O CMCG, como toda escola, é um elemento importante da formação do professor. Tenho vivenciado o contexto do CMCG nos últimos 16 anos. Nesse período, tenho notado que, algumas vezes, há resistência por parte dos professores civis, em submeter-se a certas imposições do sistema militar, o que leva a situações de conflito entre professores civis e militares. Os conflitos dispõem-se quanto às diferentes visões destes grupos acerca de suas obrigações. Ora, o CM é conhecido por se apoiar na ordem garantida pela hierarquia e disciplina obrigatória dos alunos. Os professores sujeitos desta pesquisa alegam que essa característica é o marco diferencial que atrai boa parte dos profissionais para um CM. O que, porém, não se declara aos profissionais interessados em ingressar no Colégio é que o Colégio também impõe ao professor o regime hierárquico e disciplinar, inclusive com coerção sobre os docentes, ainda que de forma velada, apelando para o bom senso desses profissionais. A título de exemplo, quando uma ordem é dada ao corpo docente, e os civis discordam e tentam resistir, o que se nota é uma pressão ou punição sobre o chefe de seção a qual o professor civil está subordinado. Na maioria das vezes o professor civil reconsidera sua posição para evitar atritos com o chefe, com quem mantém boa relação profissional.

Este tipo de situação de confronto praticamente inexistia nos primórdios do CMCG. A obediência era uma regra. Atualmente, há percepção de que os professores resistem mais, exigem mais autonomia e estão mais cientes de seus direitos como funcionários civis e amparados por lei. Vale lembrar que essa situação é mais evidenciada entre os professores que estão entre o meio da carreira ou encaminhando-se para findá-la.

Neste contexto escolar que se caracteriza por uma visão de colégio/quartel, o professor é impelido a desenvolver as condições da vida profissional aludidas por Hüberman (1995): sobreviver, estabilizar, experimentar, diversificar e questionar. As mudanças advindas dessas condições são desencadeadas pelo processo de reflexão na/sobre suas ações situacionais.

Esse professor reflexivo pode contribuir para a construção de um colégio também reflexivo, tal qual a escola reflexiva, concebida por Alarcão (2001). Esta possui um papel fundamental que é a promo

ção do desenvolvimento do professor. Esta é a escola de que as sociedades contemporâneas necessitam.

Desejamos uma escola do nosso tempo, janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar [...] Uma escola onde se

realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos [...] (p12) [...] Para mudar a escola, [...] é preciso mudar a sua organização e o modo como ela é pensada e gerida. [...] Urge mudá-la. Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois, é preciso agir para transformá-la. (ALARCÃO, 2001, p. 19).

A gestão dos Colégios Militares tem sinalizado interesse em melhorar cada vez mais o ensino nestas instituições. Ao estar prestes a finalizar esta investigação, fui informada durante uma das reuniões do comando do CMCG de que no ano de 2013, o Colégio passará a inserir no corpo discente, alunos com necessidades educacionais especiais, o que vem de encontro às expectativas da sociedade.

Com base nisso, e em outras possíveis mudanças a serem implementadas pelo Colégio, fica mais uma sugestão para futuras investigações: identificar quais medidas são tomadas pelo Colégio para a realização das novas propostas educacionais que se impõem como desafio na contemporaneidade, respeitando as especificidades do Colégio Militar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 2001.

ALVES, Claudia. Formação militar e produção do conhecimento geográfico no Brasil do século XIX. **Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, Barcelona, v. X, n. 218 (60), ago. 2006. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-60.htm>. Acesso em: 11 abr.2010.

ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ARCANJO, Fernanda; HANASHIRO, Midori. **A História da Educação no Brasil**. São Paulo: Biblioteca24x7, 2010.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XX, n. 68, p. 143-162, 1999.

BELLO, Isabel Melero. **Formação, profissionalidade e prática docente**: relatos de vida de professores. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT8/Anped: travessia histórica. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago./dez., 2009.

CANARIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. PUC – S. Paulo, 6, p. 9-27, São Paulo, 1998.

CASTANHO, Sérgio E. M. A Educação Escolar Pública e a Formação de Professores no Império Brasileiro. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 37-63.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão: professor**. Portugal: Porto, 1992.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129-142.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. (Org.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-148.

DAY, Christopher. **Developing teachers**: The challenges of lifelong learning. London: Falmer, 1999.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC, UNESCO, 2000.

DESFORGES, Charles. How does experience affect theoretical knowledge for teaching? **Learning and Instruction**. v. 5, p.385-400, 1995.

DIAS, Angela R. **O professor na perspectiva do outro professor: Investigando a prática docente no ensino superior.** 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

ENGUIITA, Mariano F. **A face oculta da escola.** Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, José. **La docencia: competencias, valores y emociones.** 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/evp/PonenciaEsteve.pdf>. Acesso em: 25 jan.2011.

ESTRELA, Maria T; FREIRE, Isabel. Formação de Professores. **Sísifo** - Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 3-5. jan/ fev/mar/abr 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 8. ed. –São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2000.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. **Teachers College Record**, v.103, n 6, p. 1013 – 105, dec., 2001.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p.31- 57.

FIGUEIRA, Kátia. **Forças Armadas e Educação: O Colégio Militar de Campo Grande - MS (1993-2010).** 2011. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

_____. Os Professores e Suas Identidades: O Desvelamento da Heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente** - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.

GONÇALVES, José A. M. A. Carreira das Professoras do Ensino Primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo.** Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 23-36. jan/ fev/mar/abr 2009.

HÜBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

HÜBERMAN, Michael; THOMPSON, Charles L. ; WEILAND, Steven. Perspectives on the Teaching Career. In: B. J. Biddle, T. L. Good and I. F. Goodson (eds) **International Handbook of Teachers and Teaching**. p.11 -78. Dordrecht: Kluwer, 1997.

IG 60-01, 60-02- **Instruções Gerais**. Portaria Cmdo Exército nº 291, Maio 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LEAL, Fabiana Maria; ZENI, Viviane Maria. “**Por Trás dos Portões**” – A Disciplina no Colégio Militar de Curitiba (1959-1964), 2009. Disponível em: <http://www.utp.br/historia/revista...3/.../Fabiana%20Maria%20Leal.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2011.

LEVINSON, Daniel J. A conception of adult development. **American Psychologist**, v. 41, n. 13-13, p. 3-13, jan. 1986.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma.G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-77, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa**. Porto Editora, Porto-Portugal, 1999.

MARTINS, Maria Anita Viviani. **O Professor como Agente Político**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

MCBRIDE, R.; SCHOTASK, J. What is qualitative research? **The Enquiry Learning Unit**, Manchester Metropolitan University. 2003. Disponível em: <http://www.uea.ac.uk/care/elu/Issues/Research/Res1Ch1.html>. Acesso em junho de 2010.

MEDINA, Cremilda de A. **Entrevista: o diálogo possível**. São Paulo: Ática, 2001.

MELONI, Reginaldo. Ciência e Educação Secundária no Brasil: aspectos do processo ocorrido no Colégio Culto à Ciência de Campinas - 1870/1905. **Revista da Educação**, v. XV, n. 2, p. 125-143, 2007.

MOISES, Alzenira Francisca de Azevedo. **O Colégio Pedro II: controvérsias acerca de sua fundação**. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2007.

MÜLLER, Karen, ALLIATA, Roberta, BENNINGHOFF, Fabienne. Attracting and retaining teachers. **Educational Management Administration & Leadership**. v. 37, p. 574-599, 2009.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: D. Quixote, 1992, p. 13-43.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995b.

_____. Entrevista com António Nóvoa. **Pátio**. Ano VII, n. 27, ago./ out. 2003.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na formação do professor. **Idéias**, São Paulo, n. 30, p. 205-251. 1998.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.22, p.72 – 89, jul. / dez. 1996.

PIVA, Teresa C.C. Colégio Militar do Rio de Janeiro: Primeiros Professores e Alunos. **Revista Babilônia**, v. 1, p. 03-08, 2008.

R-69 – **Regulamento dos Colégios Militares**. Portaria nº 042. Fev. 2008.

R-126 - **Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército**. Portaria nº549. Out. 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed., Campinas, SP:Autores Associados, 2007.

RICHARDSON Paul W.; WATT, Helen M. G. Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**. v. 34, n. 1, p. 27–56, March, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 12. ed. Petrópolis, 1990.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n. 40, Jan./Abr.,2009.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHULZ, John. **O Exército na Política**: origens da intervenção militar, 1850-1894. São Paulo: EDUSP, 1994.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, FEB., 1987.

SOARES, F. S. . Seleção de Professores de Matemática no Colégio Pedro II durante o Império. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ ANPED, 30, 2007. Caxambu, **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

STEFFY, Betty E.; WOLFE, Michael P. The Lifecycle of the Career Teacher: Maintaining Excellence for a Lifetime. **Spotlight on Student Success**. Publication Series, n. 16, 1998.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, Dez., 2000.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A Casa e os seus mestres**: a Educação Doméstica como uma pratica das elites no Brasil de Oitocentos. 2004. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

VAZ, Fabiana A. B . História da Educação e da Escola Brasileira: Uma Peça “Encenada” em um “Cenário” Político-Econômico Nacional? In: JORNADA DO HISTEDBR, 9., 2010, UFPA- Belém. **Anais...** Campinas, SP: HISTEDBR- FE/UNICAMP, 2010. Disponível em: <http://www.ufpa.br/histedbr-pa/ixjornada>. Acesso em junho de 2010.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v.54, n.2, p. 143-178, 1984,

VEENMAN, Simon; LAAT de Hanneke; STARING, Corine. Evaluation of a coaching programme for mentors of beginning teachers. **Journal of In-service Education**, v. 24, n. 3, p. 411-427, 1998.

VIEIRA, Helen Paola. **Estresse ocupacional, síndrome de burnout e hardiness em professores de colégio militar**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, S.P: Autores Associados; Brasília, D.F: Editora Plano, 2004.

ANEXO A

Questionário aplicado ao corpo docente do CMCG

CARO PROFESSOR, PEÇO QUE ME CONCEDA ALGUNS MINUTOS DE SUA ATENÇÃO PARA RESPONDER ÀS SEGUINTE PERGUNTAS QUE SERÃO UTILIZADAS COMO DADOS QUANTITATIVOS DE UMA PESQUISA, RAZÃO PELA QUAL GOSTARIA DE TRANQUILIZÁ-LO QUANTO À SUA IDENTIFICAÇÃO. DESDE JÁ AGRADEÇO A SUA COLABORAÇÃO.

(PROF. SORAYA JOTON)

NOME: _____

ESCOLARIDADE: GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO

MESTRADO DOUTORADO

PROFESSOR(A): CIVIL MILITAR POSTO/GRADUAÇÃO:

HÁ QUANTO TEMPO EXERCE A PROFISSÃO DOCENTE? _____

EXERCEU ALGUMA OUTRA PROFISSÃO/ATIVIDADE ANTER DE SE

TORNAR PROFESSOR(A)? EM CASO AFIRMATIVO, QUAL/QUAIS? ____

OBRIGADA POR SUA ATENÇÃO.

ANEXO B

Perguntas elaboradas para as entrevistas com o corpo docente no CMCG

- Por que você decidiu ser professor(a)?
- Há quantos anos você exerce a profissão docente?
- Você já trabalhou em outros estabelecimentos de ensino?
- Por quanto tempo você trabalhou em outras instituições?

- Houve algum tipo de afastamento de sala de aula, desde a sua entrada na carreira?
- Qual era sua idade quando você entrou para a carreira de docência?
- Quais eram suas expectativas em relação à carreira?
- Havia algum receio em relação à educação, à carreira escolhida?
- Relate um pouquinho da sua iniciação profissional.
- Como era a sua relação com os alunos?
- Como era a sua relação com seus colegas, a relação com a instituição?
- Nos primeiros anos você sentiu necessidade de fazer algum curso de aperfeiçoamento?
Qual?
- Qual era o seu nível de satisfação com a escolha da carreira?
- Por que você entrou no CMCG?
- Quais eram as suas expectativas em relação ao Colégio? Sua visão do Colégio?
- Como era a sua relação com os alunos, com os colegas? O que mudou no Colégio?
- Há quanto tempo você leciona no CMCG?
- Nesse exato momento da sua vida, como você descreveria a sua carreira e sua forma de lecionar?
- Em algum momento da sua carreira você sentiu desejo de abandoná-la? Por que?
- Quais são seus melhores anos da carreira até o momento presente?
- Quais cursos de formação você já realizou?
- Como você descreveria sua profissão docente?