

TECENDO OS FIOS DO *HABITUS* PROFESSORAL

Miriam Ferreira de Abreu da Silva⁵⁰
Jacira Helena do Valle Pereira Assis⁵¹

RESUMO: A constituição do *habitus* professoral em narrativas (auto)biográficas de professores do Colégio Militar de Campo Grande é o foco deste estudo. Compreendemos que o referido *habitus* somente é possível no exercício da docência, é a síntese do ser e estar na profissão docente (SILVA, 2003; 2005; 2009; 2010). Trata-se do modo como o professor estabelece a sua práxis como resultado de sua socialização no campo educativo. A metodologia envolveu entrevistas semiestruturadas/não-diretivas. Os professores produziram um relato (auto)biográfico com o tema: "Lembranças e vivências de Colégios Militares na minha prática docente". O estudo revelou um modo peculiar de ser e estar professor nesse espaço, em especial devido aos deslocamentos pelo território, que imprimiram marcas decorrentes das saudades de familiares, da terra natal e intercorrências entre o profissional e o pessoal.

Palavras-chave: *habitus* professoral; professor militar; migração laboral.

ABSTRACT: The constitution of professorial *habitus* in teachers' (auto)biographical narratives is the focus of this study (these teachers work in Military College of Campo Grande). We understand that that *habitus* is only possible in the teaching profession, is the synthesis of being and the teaching profession. (SILVA, 2003; 2005; 2009; 2010). This is how the teacher establishes his practice as a result of their socialization in the educational field. The methodology involved semi-structured/non-directive interviews. The teachers produced an (auto)biographical report with the theme: "Military Colleges' memories and experiences in my teaching practice". The study revealed a peculiar way of being and acting teacher in this space, particularly due to displacement by territory, that printed marks resulting from longing for the family, the homeland and complications between professional and personal aspects.

Key-words: professorial *habitus*; military teacher; labor migration.

⁵⁰Mestre em Educação (UFMS). Orientadora Educacional do Colégio Militar de Campo Grande-MS. E-mail: miriam.abreudasilva@gmail.com.

⁵¹Doutora em Educação (USP). Atualmente é professora associada da UFMS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: memória e memorialistas, fronteira e diversidade cultural, famílias e escolas. E-mail: jpereira.dou@terra.com.br.

Introdução

Pensar a (re) construção das trajetórias dos agentes professores militares por meio de suas narrativas (auto) biográficas é buscar uma compreensão das implicações dos deslocamentos laborais – vivenciados na práxis docente. Utilizar a abordagem biográfica por meio das narrativas é buscar um conhecimento desse sujeito em movimento, em transformação.

Desta forma, este artigo é um recorte de pesquisa sobre *habitus* professoral de profissionais que atuam em um Colégio Militar. São agentes da referida pesquisa professores militares pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO) do Exército Brasileiro, lotados no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). Por meio das narrativas (auto) biográficas buscamos a (re) construção das trajetórias pessoais e profissionais desses agentes, para compreendermos o ser e o estar na profissão docente, traduzidos aqui pelas noções de *habitus* professoral, este constituído somente no exercício da docência. (SILVA, 2003; 2005; 2009; 2010).

Compreendemos, na perspectiva de Bourdieu (2005), que o agente perpassa por diferentes espaços de socialização durante sua trajetória, dentre os quais a família e a escola, que ocupam lugares privilegiados. Logo, é possível afirmar que o *habitus* é compreendido como um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo sujeito ao longo desse processo de socialização, ou seja, é o produto desse percurso, embora não seja inflexível e estático. Este pode ser contínuo, reconfigurado, dependendo das relações sociais estabelecidas pelos agentes nos diferentes campos de atuação, uma vez que possui uma dimensão dialética.

As narrativas (auto) biográficas dos professores militares estão circunscritas na possibilidade de história de vida temática. Em Souza e Mignot (2004, p. 13), intuímos que: “A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida através do conhecimento de si.”

Pensar a memória é convidar o professor a lançar um olhar sobre si em diferentes espaços e tempos, trazendo as lembranças que constituem sua história. É voltar a um passado cheio de símbolos e significados. Para Bosi (1994, p. 408): “Uma

memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares e profissionais.”.

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

O locus de pesquisa foi o Colégio Militar de Campo Grande/MS (CMCG), pertencente ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) do qual fazem parte os 12 Colégios Militares do Brasil e a Fundação Osório, localizada no Rio de Janeiro/RJ.

Esse sistema é um dos subsistemas de ensino do Exército, tendo sob sua responsabilidade a educação básica, nos níveis: fundamental, do 6º ao 9º ano, e Médio. O aspecto assistencial constituiu-se num dos objetivos mais fortes quando da criação dos colégios militares, por abrigar órfãos da Guerra do Paraguai.

Ainda hoje recebe filhos de militares das mais diversas regiões do país, com destaque para as áreas de fronteiras internacionais e os órfãos de pais militares, além daqueles oriundos de outros países onde seus pais possam ter prestado serviço por meio de alguma missão. Esse direito à vaga, sem que sejam submetidos a concurso público, possui amparo legal estabelecido pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), à qual todos os colégios militares estão subordinados. Diferentemente dos filhos de militares, os filhos de civis, para ingressarem no sistema, precisam prestar um concurso público com vagas somente no 6º Ano do Ensino Fundamental e 1º Ano do Ensino Médio conforme existência de vaga ao final de cada ano.

Em 2011, o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) contava com: 14.330 estudantes, sendo 46% meninas e 54% meninos. No que se refere ao número de professores, contava com 1.370 docentes, distribuídos da seguinte forma: 756 civis, na grande maioria, concursados e alguns contratados, conforme necessidade de serviço, e 618 militares.

Os agentes que fazem parte desta pesquisa são militares da área do magistério, pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO)⁵² lotados no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), exercendo a função de professoras do Ensino Fundamental e Médio e, concomitantemente, outras funções concernentes à carreira militar. O professor militar diferencia-se dos demais professores do sistema educacional brasileiro, uma vez que é regido por normas e regulamentos específicos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, na pesquisa trabalhamos com entrevistas, roteiros com perguntas semiestruturadas/não-diretivas, em dois momentos distintos: o histórico de vida pessoal e profissional de cada um dos sujeitos da pesquisa e a história de vida sobre a carreira de professor militar QCO. Posteriormente, os participantes produziram um relato (auto) biográfico, assemelhado a um memorial, com o tema: “Lembranças e vivências de Colégios Militares na minha prática docente” e, por último, realizamos um encontro para leitura do texto produzido. Neste, focalizamos as semelhanças e diferenças nas práticas docentes no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).

Constituímos um grupo de seis professores militares QCO. Posteriormente, refinamos nossas análises em duas professoras, adotamos nomes fictícios para designá-las. Adotamos o procedimento por se tratar de uma pesquisa qualitativa, em que os seus participantes são escolhidos não por referências quantitativas, mas sim, pela sua representatividade no grupo.

Como auxílio tecnológico, durante o processo de organização da empiria, utilizamos o *software NVivo8*, visto que esse tipo de recurso se faz cada vez mais presente na pesquisa educacional. A vantagem quanto à utilização desse *software* é que ele propicia dados mais objetivos para a análise, uma vez que permite uma melhor organização e quantificação dos dados coletados e remete para o pesquisador eleger

⁵²O Quadro Complementar de Oficiais (QCO) é composto por oficiais com curso superior, o qual é realizado em universidades civis, em diferentes áreas do conhecimento e especializações técnicas necessárias ao Exército. O oficial do QCO é formado na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx), em Salvador/BA por um período de oito meses, após concurso público para as áreas de interesse do Exército Brasileiro. Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/web/guest/qco>>. Acesso em: 16 maio 2011.

as categorias à luz do referencial adotado, isto é, os estudos de Pierre Bourdieu e seus interlocutores.

O trabalho está organizado em duas partes: primeiro, trata das noções de *habitus* e *habitus* professoral; num segundo momento, elege alguns elementos para desenhar o *habitus* das professoras militares pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO), agentes desta pesquisa.

Trajetórias sociais de professores: as noções de *habitus* e *habitus* professoral

Compreendemos que para uma melhor apreensão da noção *habitus* professoral, necessário se faz entender sua origem, qual seja, “[...] palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem.” (SETTON, 2002, p. 61).

Mas foi Pierre Bourdieu quem atribuiu um sentido mais preciso ao conceito de *habitus*, ao sistematizá-lo. Para o autor, essa noção originou-se da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais.

Nascimento (2007) afirma que “[...] como princípio prático, o *habitus* é indissociavelmente lógico, axiológico, teórico e prático.” e “[...] a trajetória de incorporação de um *habitus* envolve a história desse agente na dialética com as condições de produção destas disposições.” (NASCIMENTO, 2007, p. 20). Essa conceituação torna possível a compreensão quanto ao que vem a ser o *habitus* professoral e a trajetória social dos agentes por nós pesquisados.

Quando pensamos a práxis do professor, entendemos que esta é a exteriorização dos sistemas das disposições estruturadas (no meio social) e estruturantes (nas mentes), portanto reveladora da ação do *habitus*, que por sua vez é capaz de expressar num movimento dialético as trocas entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Isto nos leva a pensar que cada experiência vivida pelo agente pode

forjar um novo *habitus*, como produto das experiências práticas, em condições específicas da docência.

Essas relações levam o indivíduo a desenvolver gostos, sentimentos, valores, vontades, capacidade de escolhas que não podem ser calculadas de maneira mecânica. O modo de perceber e fazer suas escolhas passa a ser a exteriorização da incorporação desse novo *habitus* adquirido.

Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que o professor é um agente social, fruto das várias interações estabelecidas entre vários outros campos sociais e, portanto, traz consigo estruturas incorporadas que influenciarão a sua práxis no âmbito escolar. Esse agente é capaz de internalizar em suas práticas os ideais e valores de um determinado grupo social e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social.

No entanto, Setton (2011) entende que o conceito de *habitus* construído por disposições híbridas é mais adequado por admitir mais explicitamente a ideia de criação, amálgama, mistura realizada pela vivência e pela capacidade de cada docente montar uma experiência identitária.

Ao apresentar sua concepção de *habitus* docente, Setton (2011) alerta que é preciso lembrar que o processo de socialização nas sociedades atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias. A modernidade brasileira caracteriza-se por oferecer um ambiente social no qual o professor encontra condições de forjar um sistema híbrido de referências disposicionais, mesclando influências advindas de muitas matrizes de cultura.

A formação social brasileira nos impõe pensar os *habitus* mais que plurais, talvez *habitus* com disposições sincréticas. Sua criação admite a perda de alguns aspectos, mas a admissão de outros em um processo de difícil previsão. É produto criativo de docentes em situações práticas peculiares e singulares, pois depende de um conjunto de circunstâncias sociais, políticas, religiosas, econômicas, escolares, midiáticas, globalizadas, que não se apresentam iguais para todos.

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

professoral é a síntese do ser e estar na profissão docente. Trata-se do modo como o professor estabelece a sua práxis como resultado de sua socialização no campo educativo.

Silva (2005), ao discutir os modos pelos quais se aprende para ensinar em sala de aula, fundamenta-se em Bourdieu e dele apreende a estrutura dos conceitos de campo e *habitus*. Mas, o que é um campo? Compreendemos que o campo é um espaço estruturado de posições hierarquizadas no qual são travados combates em torno da distribuição e posse de determinados capitais social e cultural na área. Os agentes que monopolizam a autoridade específica no campo tendem a organizar estratégias de conservação em oposição aos iniciantes, que, detentores de um capital menor, procuram subverter a dominação articulando estratégias de subversão.

Para a autora, Bourdieu mostrou que as práticas deixam de ser meros saberes práticos e passam a configurar um *habitus*. Assim,

a semelhança entre a lógica da noção de *experiência* e a noção de *habitus* é visível. O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da *experiência*, e vice-versa. ...E é exatamente por isso que se acredita que *habitus* e *experiência* sejam duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes (SILVA, 2005, p. 157-158, grifo do autor).

O *habitus* professoral é produzido no campo escolar nas atividades do cotidiano do agente professor, mediante suas relações pessoais com estudantes, colegas, pais, superiores etc., de forma dialética.

Em síntese, é impossível desvincular esses conceitos, uma vez que o *habitus* é produzido, interiorizado e externalizado no percurso da trajetória de um agente, quando este percorre campos diferenciados de socialização tendo como influência diversas matrizes culturais: família, escola, escola de formação, mídia, religião, grupos de pares etc.

Entendemos ser o *habitus* responsável pela manutenção do campo, pelo reforço de sua organização e funcionamento. O *habitus* alimenta o campo, como também deste se alimenta.

Professores militares (QCO): esboços do *habitus* professoral

Uma vez apontados os aportes teórico-metodológicos que nortearam a investigação, apresentamos neste tópico, as discussões levantadas a partir das análises das trajetórias de vida dos agentes professores militares QCO do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).

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

Quadro 15 – Análise temática e frequencial

Nº	PALAVRAS	INCIDÊNCIA
01	Militar/Exército (Comandante/Oficial/Temporário)	262
02	Professor (a)/Docência/Ensino	231
03	Colégio/Escola/Faculdade/Universidade	197
04	Concurso/Estudar	109
05	Serviço/Trabalho	108
06	Pessoal/Pessoas/amigos/amizade	103
07	Família/filhos/marido	86
08	Problema	85
09	Estudantes	26

Fonte: Dados obtidos no *NVivo8*

Nesse quadro, observamos que os aspectos militares e os ligados ao ensino/estudo são marcantes nas falas das professoras, como também as questões de trabalho/relacionamento, talvez pelo fato de o agente militar ser preparado para gerenciar e intermediar conflitos. É possível perceber que a profissão militar cria disposições nesses agentes que nos possibilita afirmar a existência de um *habitus* professoral militar presente na ação didática desse professor.

Ao buscar os relatos dos agentes professores militares, encontramos marcas da constituição do *habitus* professoral por meio de suas memórias individuais

permeadas pela memória coletiva. Nesse primeiro movimento, trabalhamos com as marcas dos primeiros grupos de socialização: família e escola, bem como as estratégias de suas famílias na escolarização.

A família ocupa uma posição no espaço social e desempenha papel preponderante no que se refere à socialização dos filhos. Bourdieu (2005, p. 79) afirma que: “Assim, sobre o *habitus* primário enxertam-se, ao longo do vivido do agente, *habitus* secundários entre os quais é preciso sublinhar a importância particular do *habitus* escolar que vem, em regra geral, continuar e redobrar o *habitus* familiar.”

Bom, eu venho de uma família classe média baixa, nunca me faltou nada, mas também não havia sobras. Tudo muito bem calculado [...] apesar disso, meu pai sempre teve uma preocupação muito grande com os estudos. Apesar de a gente morar, vou chamar assim “no morro”, bem pobre, eu estudava num colégio, que no bairro era o mais caro. Ele tinha essa preocupação com a escola, eu estudava na melhor escola que era o colégio particular do bairro (ANA, 2011).

Minha família era assim: só meu pai trabalhava, não tínhamos uma condição econômica muito boa [...] não faltava nada: comida, saúde, escola... Eu estudei em escola pública a maior parte do tempo (DÉBORA, 2011).

Buscamos, nas narrativas das professoras, as estratégias de escolarização e encontramos desde cedo a valorização dos estudos em suas famílias. As condições econômicas e sociais adversas não se constituíram em barreiras na escolarização. Isso reforça a tese de Bourdieu, no que se refere à valorização do diploma como forma de inserção social. Os benefícios simbólicos do diploma, quais sejam: prestígio, respeitabilidade, legitimidade cultural, círculo de amizade, influências etc.

depois disso, no Ensino Médio, eu fui para o colégio da Polícia Militar, “Colégio Tiradentes” que é muito bom. Ele é público, mas se assemelha um pouquinho, não muito, ao que é o Colégio Militar, do Exército. Apesar de ter recursos do Estado, é gerenciado pela polícia. Isso acaba dando mais disciplina [...]. O Colégio Tiradentes é bom, muito bom. Tão bom que eu consegui passar no primeiro vestibular [...] (ANA, 2011).

Ao tratarem da infância, as professoras destacaram brevemente a escolarização inicial. Percebemos que estas se detiveram mais na escolarização do

Ensino Médio e Universitário. Isto porque se apresentam permeadas de significados e referências positivas para a escolha da profissão docente.

Isso só vem reafirmar que as práticas pedagógicas são impregnadas de modelos/referências, sejam eles positivos e/ou negativos, os quais se adquirem durante o processo/trajetória de escolarização.

No caso de uma das professoras, o que se tornou fator decisivo na escolha da profissão docente foi a influência positiva de um de seus professores, na licenciatura, por sua vasta experiência e criatividade, traduzidas pelo seu prazer de ensinar. Afirma a entrevistada:

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

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

Olha, ser professora e ser militar... Conciliar essas duas funções: professora e militar... Difícil... Achei difícil... Primeiro: penso sempre como militar. Não que eu ache que eu seja mais militar do que professora, não. Mas isso é que facilita a minha vida interior. Se eu me pensar professora, eu automaticamente me permito uma série de questionamentos. Questionamentos que não são permitidos ao militar. Então... se alguém me perguntar “você é professora?”, digo “não, eu sou militar”. Deixo bem claro pra mim que eu sou militar, eu sou militar exercendo função de professora. Eu me vejo primeiro militar e depois professora... Não é a minha situação ideal, como eu disse. Não é o que eu sonhei. Não é essa a situação ideal, mas facilita bem a minha vida interior. A convivência, por exemplo (ANA, 2011).

Observamos que o *habitus* de uma das professoras passa por uma reestruturação ao ser esta inserida num novo espaço social totalmente diferenciado, uma vez que se casa com um de seus professores. Os agentes das novas relações são outros. Os gostos, as preferências são outras, pois o capital econômico e cultural constitui-se em distinção desse grupo. Outro aspecto a ser pensado é a ampliação do capital social da professora.

Quando eu me envolvi com meu professor, primeiro, ele era professor, ele achava que eu tinha que estudar. Então, ele sempre foi uma força que me impulsionou, “tem que estudar daqui pra frente” aquela coisa toda; segundo, tirou-me do meu universo; deixei a comunidade, eu saí da comunidade quando me casei com ele e fui morar num bairro classe média alta [...] Passei a conviver com outras pessoas, todos os amigos dele eram professores, todos eram professores... por exemplo, ele me ensinou a ouvir Chico Buarque, Caetano Veloso... tudo o que sei da Música Popular Brasileira, Elis Regina, eu aprendi com ele... a despeito disso tudo, na minha vida pessoal foi a melhor coisa, foi o que me fez estudar, foi o que me fez ir a faculdade, me fez conviver com outras pessoas, foi o que diferenciou minha vida das minhas amigas de infância [...]. Então, isso teve uma influência muito grande, a admiração que eu tinha por ele, a vivência que ele me proporcionou [...] (ANA, 2011).

Para uma das professoras, o estar familiarizada com a questão da “disciplina” – por ter um pai militar e por estudar em um colégio da polícia militar – a levou a estabelecer estratégias rígidas de preparo para o concurso público.

Meu pai era militar, só que da Polícia Militar (PM) [...] Foi soldado, aí passou a Sargento, chegando a Tenente, que aqui no Exército a gente chama de Quadro Auxiliar de Oficiais (QAO) [...] no Ensino Médio, eu fui para o colégio da Polícia Militar [...] eu estudei num colégio em que você entrava em forma, cantava o Hino Nacional, em que se cobrava o uso do uniforme ferrenhamente, nos corredores havia militares porque cobrava-se a disciplina. A gente não usava farda militar, era civil, a camiseta do colégio, mas havia militares por todos os lados ali, era um prédio acoplado ao lado do quartel. Então a gente passava pelo quartel todos os dias. O Colégio Tiradentes é bom, muito bom (ANA, 2011).

As professoras trazem incorporados valores essenciais como hierarquia e disciplina, que são os pilares defendidos pelo Exército Brasileiro, constituindo assim um *habitus* presente na sua vida pessoal e profissional. A disciplina – até hoje – faz

parte do dia a dia no preparo de aulas, constituindo assim um *habitus* professoral. A própria vida militar impõe essa disciplina, é uma marca da instituição. Obviamente, nem todos os professores militares se encaixam no mesmo perfil, uma vez que cada pessoa é única.

Aqui é um lugar que, por exemplo, eu nunca usei aula repetida. Sempre muda. Porque por mais que pegue uma aula que eu já dei, sempre acrescento alguma coisa. Nunca consigo pegar uma aula igualzinha e repeti-la porque toda vez que leio, penso: “não, eu posso acrescentar isso”, mas é do ambiente, acaba acrescentando, modificando. Isso desgasta muito fisicamente, desgasta emocionalmente [...] (ANA, 2011).

Quanto às funções do professor militar e às funções do Oficial de Dia... A função militar, ela pretere todo o resto. Tem uma coisa que é bem evidente pra mim, por exemplo, falhar com as minhas funções militares pode me tirar a liberdade, pôr dentro da cadeia, posso ir pra cadeia, posso ser presa. Isso claro que é uma coisa bem forte. Então, o dia que eu entro de serviço, eu estou de serviço. Eu posso até dar aula naquele dia, mas eu não marco nada. O dia que eu estou de serviço é o dia de eu dar um exercício, principalmente se eu estou saindo do serviço muito cansada. É um dia que, se eu estou dando produção de texto, não é o dia que eu vou marcar a produção, porque o aluno faz ali quietinho. Eu faço um planejamento. Se eu puder fazer, por exemplo, uma avaliação que eles vão trabalhar sozinhos, mas eu nunca introduzo uma matéria nova. Se eu estou de serviço, eu estou de serviço. Não adianta introduzir nada novo, trabalhar nada novo, nada disso. Eu estou de serviço... eu estou de serviço... Eu tenho que render parada, tenho que fechar reserva, são coisas mais importantes que podem me dar uma cadeia e sala de aula não vai me dar uma cadeia. Então, é em primeiro lugar. As outras funções também: sindicância, TREM, tudo isso pretere todo o resto. Psicologicamente, pelo menos. Você faz as duas coisas, mas acaba que isso, a função militar cria uma importância maior porque ela tem uma pressão maior. Então você coloca como primeira relevância no plano isso. O restante a gente leva (ANA, 2011).

Nesse espaço, em que a cultura escolar é produzida em parâmetros militares, a disciplina e hierarquia são válidas tanto para o professor militar quanto para o estudante do Colégio Militar. Existe uma dinâmica, um ritual orquestrado por normas e regulamentos. É justamente nesse espaço educativo que é exteriorizado o *habitus* professoral das agentes professoras militares.

Eu tenho um certo trauma. Fui chefe de nono ano e agora sou chefe do segundo ano. Essa função de professor, de chefe... é mais difícil

coordenar pessoas. Chefiar seção no CMCG requer muita responsabilidade. Como chefe eu tenho que responder por qualquer problema da seção. E qualquer problema mesmo. Eu diria que eu me preocupo mais com essas coisas do que com o conteúdo. Porque eu fico me preocupando com esses outros detalhes. Ah, não pode dar furo no horário, não pode... tem que controlar. Quanto às reuniões de chefia. A gente pertence ao Conselho de Ensino, tem uma reunião semanal. Conciliar as funções de professora e militar... quando eu sou professora, na verdade, no fundo, eu esqueço que sou militar. Eu sou professora antes de qualquer outra coisa [...] O que eles (militares) querem é que a gente seja do jeito que está na organização, que seja professora nas horas vagas, mas eu não consegui, apesar do tempo que estou aqui, ainda não consegui engolir isso. Então eu sou militar nas horas vagas. Tem problema? Tem. Algumas pessoas que não são professores, quando recebem uma sindicância, não fazem mais nada, fazem só a sindicância. Nós (professores) não paramos de atender aluno, pai de aluno, não paramos de dar aula, de fazer a atividade do professor e, ainda temos que fazer essa sindicância. É complicado, e a sindicância você faz no horário de expediente (DÉBORA, 2011).

Nessa mesma perspectiva, encontramos outra afirmativa que corrobora a constituição do *habitus* professoral do grupo de professores QCO: a cada dois anos essa gestão muda, sendo substituída por outra. Por mais que se mantenha a estrutura já existente, quebram-se vínculos e, conseqüentemente, as relações precisam ser novamente estabelecidas.

As professoras se sentem como se sempre estivessem recomeçando, sendo sua história pessoal “deletada” a cada deslocamento que enfrentam, pois ao chegar a um novo campo social, precisam “provar” que são capazes de exercer as funções militares e magistério, de forma disciplinada e competente.

Uma coisa que eu percebi quando cheguei aqui: o professor (QCO) quando muda de escola, acho que isso acontece com todos os militares [...] É como se a gente perdesse a história. [...] É como se tudo que eu tivesse vivido ficasse... entendeu? A gente não tem história, parece que apaga a história e recomeça. É sempre dramático, então, a gente tem que ganhar a coisa meio que no grito, tem que partir pro enfrentamento, é meio complexo (ANA, 2011).

Outro fator que pesa nesses momentos de adaptação a um novo campo social é o distanciamento da família, da terra natal.

Quanto à migração laboral, esses deslocamentos... a maior dificuldade mesmo foi o distanciamento da família, apesar de ser militar, eu sou mulher; muito apegada à mãe, filha, irmã, tia... E chegar sozinha numa outra cidade é muito complexo para se adaptar. Senti muito de Salvador para Manaus. De Juiz de Fora para Salvador não senti tanto não. O dia a dia da escola é muito puxado, não dá pra pensar muita coisa. Já de Salvador para Manaus quando a vida cai na rotina, de trabalho normal, aí a saudade da família é muito difícil... tudo! Montar casa, encontrar um médico adequado para os seus filhos, a melhor escola, onde morar, estabelecer laços de amizade, confiar nas pessoas, adaptar-se ao modo de ser do colégio, porque cada colégio tem um modo de ser (ANA, 2011).

Agora tratando de mudança de região, o que eu percebi logo que cheguei aqui foi o distanciamento da família... Chegava um feriadão, algo mais prolongado, a gente descia correndo pra Porto Alegre. Outra coisa que me incomodou aqui e que eu sinto muito até hoje: você cria um grupo de amigos, e depois você vê esses amigos indo embora... não morreram, estão felizes, mas é como se tivessem morrido (DÉBORA, 2011).

É possível apontar que existem vestígios de influência dos deslocamentos vividos por esses professores e que novos *habitus* professorais são incorporados pelos professores militares lotados no CMCG.

Depreende-se, com isso, que os efeitos da estrutura da instituição Exército Brasileiro produzem o modo de ser e estar do professor militar na profissão docente, traduzindo-se assim como um campo simbólico. É nesse campo que ocorre a efetivação do *habitus* professoral do professor militar.

Daí, ser professor e estar professor... ser professor requer um engajamento, quem é professor vive e respira aquilo, quando eu me sentia só professora eu dava aula de teatro. Eu sou professora de teatro, tenho formação de Teatro, eu vivia em função do colégio. Final de semana, pensava... eu planejava daqui a três meses só. Eu estou com os meus alunos hoje e vou desenvolver um trabalho que daqui a três meses dará um resultado X, que vai me possibilitar fazer uma análise e projeções futuras. Exemplo: **estar militar, que é o que me ocorre atualmente desde que eu cheguei aqui (CMCG)** - mas em outros colégios - Eu vou dizer o seguinte: que em [nome da cidade] eu era professora e em [nome da cidade] eu era professora. **Aqui (CMCG) eu estou professora. É diferente. O colégio me colocou nesta situação.** Não fui eu que pedi pra estar (ANA, 2011).

Nas narrativas das professoras militares, encontramos afirmações que corroboram com o pensamento de Silva (2003; 2005. 2009; 2010) no que tange à prática docente, visto que o *habitus* professoral só se efetiva na prática do agente professor e isto é percebido, também, nas práticas militares das professoras (QCO).

Ao indagá-las sobre como viam a efetivação do “ser e estar” na profissão docente, afirmaram: “Na prática mesmo, muito mais na prática do que com as matérias teóricas que a gente viu na sala de aula” (DÉBORA, 2011). “Na prática também” (ANA, 2011).

À guisa de considerações finais

Nas análises das memórias das professoras militares, percebemos a existência de um *habitus* incorporado desde o período da escolarização inicial, embora cada uma das professoras originou-se de grupos distintos. Os *habitus* incorporados foram sendo modificados e ampliados - uma vez que na percepção de Bourdieu o *habitus* é estruturante - conforme foram se ampliando os espaços/tempos vividos pelas agentes.

Duas referências positivas foram marcantes na constituição do *habitus* professoral: a família, professores do Ensino Médio e um professor no Ensino Superior. Dessa forma, torna-se evidente a efetivação do *habitus* professoral a partir de suas práticas como docentes nos ambientes militares.

Outros elementos na formação do *habitus* advieram das diferenças de gestões institucionais; por onde passaram; responsabilidades e cobranças (hierarquia e disciplina). As imposições por parte dos superiores hierárquicos causam um distanciamento não só da própria agência de ensino como também do seu “prazer” de ser e estar professor. Dessa forma, estratégias são traçadas de manutenção no grupo.

Os deslocamentos contínuos e descontínuos pelo território brasileiro e dentro da própria instituição causam desconfortos fazendo com que o ser e o estar na profissão docente sejam preteridos pelas funções militares. Esses deslocamentos causam descontinuidade da vida pessoal e profissional, gerando frustrações e desequilíbrios nas relações.

Ao levar em conta o processo migratório, por força da profissão que exercem, nota-se que o *habitus* professoral passa por reconfigurações, por constituições diferenciadas, pois cada colégio militar – embora tenha regras e normas semelhantes aos demais do território nacional – possui uma cultura escolar que é produzida no seu cotidiano de forma singular.

Em suma, após o percurso transcorrido é possível consubstanciar a ideia de que o processo migratório laboral influencia na constituição do *habitus* professoral do agente professor militar. Isto se deve a um fator inerente à condição humana, qual seja, a agente professora militar é possuidora de sentimentos, vontades, sente falta de familiares distantes, saudades dos vínculos com a terra natal e não lhe é possível desvincular o profissional do pessoal. Sobretudo, profissionais sentem os percalços no deslocamento/migração de ter de mobilizar seus capitais social, cultural, escolar e econômico, para ser e estar professora militar de tempo em tempo num novo Colégio Militar do território nacional.

Referências

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

NASCIMENTO, M. A.. **Os *habitus* professorais**: a prática pedagógica em diferentes lugares-ocasiões. 2007. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, 2007, p.14-30.

SETTON, M. G. J.. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio - ago. 2002.

_____. **Prática docente**: algumas questões do campo sociológico. In: SEMINÁRIO - “TRINTA ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/CCHS/UFMS, 2011, Campo Grande/MS. Grupo de Pesquisa: práticas de socialização. São Paulo: FEUSP. Palestra.

SILVA, M.. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

_____. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, maio - ago. 2005, p. 152-163 .

_____. **Complexidade da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. História de escolarização, *habitus* estudantil, *habitus* professoral: uma didática. In: SOUZA, E. C.; GALLEGOS, R. C. (Org.). **Espaços, tempos e gerações**: perspectivas (auto) biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-179.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004, 442 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Terra, 2004.