

# AUTONOMIA E CONTROLE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE UM COLÉGIO MILITAR

OLIVEIRA, Ailton Souza de – CMCG

GT-08: Formação de Professores

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo investiga, a partir de Histórias de Vida escolar e profissional<sup>1</sup>, como os professores militares e civis que exercem suas atividades profissionais em um Colégio Militar (CM) constroem a sua identidade como docentes e buscam por autonomia no espaço escolar. A escola investigada apresenta particularidades decorrentes da sua vinculação ao Sistema Militar de Ensino, tendo sua estrutura física, administrativa e social estabelecida pelas diretrizes do Exército Brasileiro. Cada uma dessas dimensões são bem marcadas, seus limites são claramente definidos e nesse sentido se faz singular no universo do ensino. Os processos de negociações às vezes são declarados, mas em outras vezes são sutis, permeados pelo *ethos* da instituição maior que a abriga e que, de certa forma, permanece como um “pano de fundo”, compondo um cenário a partir do qual se pode vislumbrar “uma outra face da escola”. Essa situação se reflete nas relações estabelecidas em todos os níveis do colégio, entre os professores, entre estes e o conjunto de profissionais de suporte ao seu trabalho, entre os docentes e a gestão escolar e provavelmente tenha implicações na autonomia, no controle e na construção da identidade dos docentes.

Participaram da investigação, 27 professores sendo 15 civis e 12 militares. Quanto à forma de registros, 17 deles fizeram relatos escritos de suas histórias de vida escolar e profissional e 10 preferiram fazê-lo mediante entrevista semi-estruturada. Há predominância absoluta do sexo feminino no conjunto desses professores (19 mulheres e 8 homens) sendo ainda mais acentuada na categoria dos militares. Os relatos foram trabalhados mediante “análise de conteúdo” e, como sugere Franco (2003), buscamos identificar características definidoras (significados) dos processos e episódios vividos, relatados e interpretados pelos professores e, ao mesmo tempo, desvelar a concepção pessoal que cada um dos participantes manifestou.

---

<sup>1</sup> A coleta de dados foi desenvolvida mediante a consulta de documentos que tratam dos dispositivos que regulamentam o cotidiano escolar, bem como dos registros da história de vida escolar e profissional e das entrevistas semi-estruturadas (que, em alguns casos, substituíram as autobiografias) de 27 professores da instituição.

## 2 O SISTEMA COLÉGIO MILITAR

Os Colégios Militares (CMS) são estabelecimentos de ensino (EE) integrantes do Sistema de Ensino do Exército, que se denomina Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e estão subordinados à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), a qual se responsabiliza por supervisionar, controlar, exercer a ação de comando da gestão escolar e coordenar as atividades de ensino do Sistema.

Atualmente, esse sistema de ensino está constituído por doze Colégios Militares (CMS) situados em diferentes regiões brasileiras. Cada uma das unidades oferece o Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1ª a 3ª séries) no período matinal, para alunos filhos de militares que têm sua vaga garantida na instituição. Os alunos provenientes da comunidade civil passam por um processo seletivo.

No tocante ao ensino, o sistema militar no Brasil está organizado em duas vertentes: uma profissional - basicamente ministrada nas Escolas de Sargentos e Academias de Oficiais - e outra assistencial<sup>2</sup> preparatória<sup>3</sup>, ministrada respectivamente nos Colégios Militares e nas Escolas Preparatórias.

### 2.1 O COLÉGIO MILITAR INVESTIGADO

O Colégio Militar que investigamos dispõe de 30 salas de aula e outras 8 (oito) salas adaptadas para aulas de inglês e espanhol. Além disso, há laboratórios para aulas práticas nas diferentes disciplinas. O espaço físico da escola abriga um anfiteatro para 100 alunos e um auditório para 300 alunos, quadra poli esportiva e quadras para esportes específicos, campos de futebol e de futebol *society*, pista de atletismo, piscina semi-olímpica e uma reserva ecológica com flora e fauna remanescentes do cerrado.

A supervisão de ensino fica a cargo dos coordenadores, que são professores civis nomeados pelo subdiretor de ensino. Cada coordenador é apoiado pelos orientadores de turma que são professores civis indicados pelos alunos mediante um processo democrático de votação.

---

<sup>2</sup> Por meio dessa linha é oferecido abrigo e ensino a órfãos de militares e filhos de oficiais com poucos recursos financeiros e em trânsito.

<sup>3</sup> Essa vertente de ensino que visa preparar o aluno para o ingresso nas academias militares e para a aprovação no concurso vestibular

Para conferir funcionalidade, dinamicidade e regularidade ao desempenho das atividades, o universo de professores civis e militares é organizado em seções, correspondentes às séries e, dentro de cada seção, os docentes organizam-se em subseções, correspondentes às disciplinas específicas de ensino<sup>4</sup>.

Além dessas seções existe a seção psicopedagógica-composta por profissionais da área de psicologia e serviço social. Há também a Seção de Meios Auxiliares, que disponibiliza e instala em sala de aula recursos didáticos para o professor. Há a Seção Técnica de Ensino que faz pesquisa de opinião sobre as provas, estatísticas de notas, análises e formatação das avaliações de estudo. Existe ainda a 1ª, 2ª e 3ª Cia. de Alunos, que auxiliam os professores no planejamento, coordenação das atividades de ensino, e coordenam a disciplina na escola entre outros.

Os docentes militares e civis devem firmar compromisso de adesão ao “ideário” do CM, bem como de disposição para acatar as decisões e os deveres que perpassam o dia-a-dia no cumprimento integral às leis, regulamentos, normas e disposições, como o respeito aos postos<sup>5</sup> funcionais, a reverência ao militar superior (oficial de maior patente), a determinação de “tirar serviço”, realizar sindicâncias<sup>6</sup>, proceder análises de contra-cheque, coordenar eventos militares e civis, entre outros.

Essas obrigações, deveres e disposições são partes das atividades dos docentes, principalmente os militares, que devem, em função da condição militar, executá-las, além de exercer as funções relativas ao ensino. Quanto aos professores civis, espera-se que respeitem e demonstrem sua aceitação aos valores do Exército Brasileiro além de realizar atividades administrativas como sindicâncias, exames de contracheques, participar das formaturas semanais, colaborar na organização de eventos e ser responsável pelo material carga do exército (cadeiras, mesas, computadores etc). Espera-se também que o professor, civil ou militar, seja um incentivador da busca do conhecimento pelo aluno e que esteja plenamente comprometido com a proposta pedagógica e genuinamente envolvido com o processo de aprendizagem.

Sendo assim, essa distribuição/organização ocorre segundo critérios específicos, tendo em vista nos colégios militares a hierarquia e a disciplina serem ponto fundamental na determinação e execução das diretrizes institucionais. Esses critérios

---

<sup>4</sup> Cada seção tem um chefe e a subseção tem um subchefe, que distribuem as funções aos professores. Os chefes de seções estão subordinados ao subdiretor de ensino e este está subordinado ao comandante da unidade.

<sup>5</sup> Postos - referem-se às patentes de oficiais (tenente, capitão, major...)

<sup>6</sup> As sindicâncias são investigações que visam averiguar incidentes, irregularidades ocorridas em serviço.

estão relacionados com: (1º) o binômio “antiguidade-modernidade”, significando “antiguidade”<sup>7</sup> - professor civil e militar há mais tempo no colégio - e “modernidade” - professor civil e militar há menos tempo no colégio, e (2º) a “titulação” - professor civil com especialização é “mais antigo” que o professor graduado; da mesma forma professor civil com mestrado é “mais antigo” que o professor com especialização. É importante ressaltar que o professor militar é sempre “mais antigo” que o professor civil, independente do tempo de serviço do docente civil ou da sua titulação.

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

Esse tipo de organização acarreta, por vezes, uma ambigüidade de papéis, gerando conflitos entre o papel do militar e a função do ensino. Esse embate se faz entre professores civis e militares que, muitas vezes, têm visões diferentes sobre as regras que determinam as atividades do ensino na escola, mas também se expressa, em algumas ocasiões, criando situações de conflito para o próprio militar no exercício desse duplo papel de professor e de militar.

Esse embate também é evidenciado no universo dos professores civis, que devem: realizar tarefas burocráticas inerentes à vida militar, além de ministrar aulas, participar do conselho de classe, orientar turmas de alunos, coordenar série e níveis, sendo apenas estas últimas atribuições afins ao exercício da docência. O professor 3 militar<sup>8</sup>, afirma que “o Colégio Militar é o sonho de todo educador. Carga horária mínima. Muito tempo destinado para planejamento e uma remuneração compatível”. Todavia esse mesmo docente avalia essas condições como ilusórias “pois a maioria do tempo destinado para o planejamento semanal é utilizada por reuniões repetitivas e vazias, sem relação alguma com a educação”, ficando claro que os professores, até mesmo os militares, se ressentem dessa “invasão” por atividades alheias ao magistério.

Realizar-se profissionalmente em educação envolve, segundo Carrijo (2003), a concepção do trabalho do professor, o seu conhecimento sobre as teorias de ensino e

---

<sup>7</sup> As denominações “antigo” e “moderno” não se referem unicamente a tempo de magistério, mas contemplam também a condição de militar ou civil e a titulação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado)

<sup>8</sup> Os professores participantes da pesquisa serão identificados por numerais (1 a 27) seguidos dos termos militar ou civil.

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

Além do mais, à medida que se atribuem tarefas aos professores, minimiza-se a oportunidade da reflexão, das trocas, da construção coletiva de soluções para os problemas concretamente identificados pelo grupo. Um cenário como esse é propício para o desenvolvimento de uma teia de relações – crises entre as pessoas envolvidas - muitas vezes marcada pelo distanciamento entre quem subordina e quem é subordinado, que se vigiam constantemente (FOUCAULT, 2005). Esse tipo de ordenação, possibilitada pela hierarquia contribui para a atribuição de uma carga de trabalho, sob a forma de tarefas, muitas vezes de natureza burocrática, que não se insere no contexto educativo.

O êxito profissional lembra Pérez Gómez (1995) é dependente da capacidade dos professores de equilibrar toda a complexidade e problemas que a prática do ofício impõe e da mobilização de conhecimentos de maneira a refletir, modificar, combater injunções indesejadas. Encontramos indícios desse tipo de postura no questionamento de alguns professores sobre as diretrizes institucionais e a sua aplicação sem a participação do corpo docente: “o Colégio Militar adota há anos o mesmo livro texto de Física [...]. Esse material não é escolhido pelo professor, é uma determinação do DEPA” (Prof. 3, militar).

Fica evidente no fragmento, verdadeiro desabafo, uma reflexão crítica sobre a dinâmica institucional, porém, o isolamento dos professores inibi uma discussão coletiva sobre as ponderações refletidas, dificulta o trabalho coletivo e inculca no docente, como expressa Contreras (2002), uma relação de dependência de decisões externas e de reconhecimento da autoridade do controle burocrático e hierárquico.

Sendo assim, apesar de o Colégio Militar promover espaços para a socialização dos professores, condições de trabalho que possibilitam a realização das atividades, com certo grau de satisfação e de realização pessoal, o que lhes permite dedicarem-se inteiramente ao CM sem precisar completar sua jornada de trabalho assumindo aulas em outras escolas, tempo para estudo e para inovações na docência, a própria dinâmica

gerencial da instituição dificulta que nesses espaços se avance na reflexão sobre o fazer docente, da mesma forma que não se favorece o diálogo sobre questões profissionais com os colegas de trabalho.

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

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

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

Considerando o exame da literatura sobre a temática da identidade, da autonomia e do controle do trabalho docente, sabemos que cada vez mais tem se tornado uma tarefa difícil sobreviver da e na profissão docente, conforme enfatiza Vieira (2002). Principalmente em função de fatores como os baixos salários, a jornada exaustiva de trabalho, as condições precárias das escolas concorrendo para o que Guimarães (2005) designa como o intenso desgaste físico, emocional e social que invade os professores. Essas situações dificultam o estabelecimento de meios de se construir uma imagem positiva da profissão e reforçam constantemente o olhar negativo sobre o ofício.

De certa forma, as condições apresentadas fazem do CM uma instituição merecedora de estudo. Cabe, portanto, indagar se essas possibilidades existentes na escola e refletidas pelos professores são influenciadoras na identidade profissional dos docentes que ali trabalham e se se constituem em fatores que podem favorecer/dificultar a busca de autonomia profissional dos mesmos.

### 3 TECENDO O DIÁLOGO ENTRE A IDENTIDADE E A AUTONOMIA.

Os registros feitos pelos professores que participaram da pesquisa e que trazem informações sobre a questão da identidade profissional foram trabalhados mediante análise de conteúdo (FRANCO, 2003) e os resultados estão sistematizados na Tabela 1.

Tabela 1 - Fatores que, segundo os professores participantes da pesquisa, concorrem para a construção da identidade profissional (N=27)\*.

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

\* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos professores participantes.

Fonte: Registro sobre histórias de vida escolar e profissional dos professores participantes.

Os professores destacam elementos de identificação com o CM, suas diretrizes e regulamentos, quando argumentam que o colégio “tem uma forma diferenciada, uma forma peculiar, digamos assim, de conduzir a educação, propostas muito boas, que eu me adaptei. Sem dificuldades” (Prof. 24, civil). Depoimentos como esses sugerem que os professores entendem os contextos do CM, com suas diretrizes, as regras e as mediações reguladoras da sua atividade como itens que fazem o ensino na instituição ser positivamente diferenciado e projetam favoravelmente a escola junto à sociedade. Assim concorrem para dar sentido e para o estabelecimento da identidade profissional docente.

Ao mesmo tempo, os professores participantes da pesquisa lembram, em seus relatos, das possibilidades existentes no CM de se vivenciar novas aprendizagens e, assim, investir na qualificação profissional. Relatos nessa direção dão conta da vinculação da identidade do professor com a escola como relata o professor 17, militar, ao afirmar que “minha prática de ensino foi toda desenvolvida no CM”. Um outro

docente afirma categoricamente que no espaço da instituição sente-se incentivado a investir na profissão: “posso afirmar com toda a certeza que este colégio foi e continua sendo muito importante e um grande incentivador para o meu progresso profissional” (Prof. 3, militar). E, ao mesmo tempo ele diz gostar e sentir-se bem em fazer parte da instituição: “Eu adoro trabalhar no colégio militar”, enfatiza. Importante salientar que o “gostar e sentir-se bem” no CM é expresso em proporções praticamente iguais por professores militares e civis. Em relação aos demais fatores mencionados pelos professores como concorrentes da construção da identidade docente, não se percebe essa mesma unanimidade entre docentes civis e militares.

Os dados da tabela evidenciam que os professores, principalmente os civis consideram os fatores relacionados à impressão que o CM passa à comunidade como elementos de maior identificação com a escola, evidência que sugere uma identidade profissional entendida por Carrolo (1997) como dirigida para o outro. Sendo desta forma, a identidade profissional desses professores é referenciada pela imagem que o outro constrói a respeito da instituição. Valoriza-se o inter-relacionamento da identidade profissional com a identidade da própria escola.

Já no caso dos professores militares os relatos enfatizam fatores relacionados ao fato de perceberem-se valorizados pela escola, e haver espaços para os relacionamentos pessoais e profissionais - atitudes, crenças, ações - as possibilidades de aprendizagem favorecidas pelo CM; são itens que “pesam” na construção da identidade profissional desses professores. Consideramos que esses docentes valorizam aspectos mais internos da profissão.

Essas diferenças entre os aspectos de identificação encontradas nos depoimentos dos professores civis e militares participantes da pesquisa repousam nas experiências vividas por cada um, tendo em vista que os professores civis e militares, na sua maioria, tiveram contato com outras escolas, e viveram de forma diferente as frustrações relativas às condições de trabalho, à exaustão pela demanda continuada das crianças e à indisciplina. Portanto são as vivências particulares, influenciadas pela convivência com os pares, que os levaram a apontar diferentes aspectos de identificação com a profissão.

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

houve menções diretas sobre esses elementos, mas suas reflexões põem em evidencia outros fatores que também pesam nesse processo.

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

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

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

A autonomia profissional lembra Brzezinski (2002), deve se desenvolver em consonância com as reflexões que o indivíduo elabora sobre suas obrigações, conhecimentos, sua capacidade de decisão e ação. Quando as condições institucionais não favorecem esse desenvolvimento e crescimento em direção à autonomia profissional, a tendência é a de que os professores se limitem (por determinação ou por acomodação) a cumprir tarefas no espaço escolar. Por outro lado, o estímulo ao desenvolvimento profissional e à autonomia dos docentes, por parte da instituição e mediante a prática dos gestores, concorre para a construção da identidade profissional e a busca da emancipação profissional (TARDIF, 2005).

A pesquisa evidenciou que na instituição investigada, aparecem com frequência os dilemas e conflitos relativos aos papéis que os professores desempenham fato que os obriga a investir em uma ou outra posição: executar, mesmo com críticas, o que lhe é determinado no espaço vivido:

O processo avaliativo utilizado no colégio pode ser considerado como um parto. A prova é elaborada pelo professor da disciplina verificada pelo chefe de subseção, pelo chefe da seção, pelo chefe da seção de planejamento, pelo chefe da seção técnica de ensino e o diretor de ensino. Das seis pessoas que participam deste processo somente duas, o professor e o chefe de subseção, são conhecedores da mesma área de ensino. **O restante olha a prova para dar palpite sobre o que ele pensa que aprendeu há uns quinze ou vinte anos atrás no seu ensino médio [...]** (Prof. 3, militar) (grifo nosso).

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

Jamais cometeria a ignomínia de chegar e propor a um professor experiente uma concepção de ensino diferente da sua. Prefiro tentar fazê-lo, quando surgir oportunidade, aos poucos, à medida que for amadurecendo profissionalmente (Prof. 7, militar).

Sendo assim, ocorrem diferentes formas de construir e viver a identidade profissional, conforme tenham possibilidade de construí-la de forma reflexiva ou cederem às disposições e diretrizes institucionais.

Em resumo, percebemos que os professores contrapõem períodos em que a construção da identidade profissional é movida pelas suas reflexões sobre a sua vida, o seu trabalho como professor e a escola, e nesse sentindo reivindicam uma identidade própria, um autocontrole da atividade, relacionada à realização das funções específicas da profissão, portanto uma identidade autônoma com a profissão, com períodos em que percebem a identidade vivida no espaço da escola investigada, onde com frequência executam papéis, seguem scripts, executando o ofício com a eficiência, competência e vigilância que a hierarquia e a disciplina determinam.

Todavia, em meio a essa ambigüidade, os depoimentos também deixam claro que os professores “reagem” e buscam na reflexão saídas para as constantes intromissões e introduzem discussões que somam elementos novos ao que aparentemente está programado uma vez que “numa escola a prioridade, para mim, deveria ser o ensino, mesmo que ela seja também um quartel... Apesar das dificuldades ainda me sinto motivada a estar em sala de aula, a ensinar aos alunos, a proporcionar-lhes oportunidades que eu não tive” (Prof. 12, militar).

Depoimentos como esse nos faz pensar em uma identidade profissional ligada aos processos de ensinar, aos aspectos singulares da profissão docente, sinalizando no espaço institucional o anseio por desenvolver a sua autonomia profissional.

Uma saída para o impasse criado entre essas disposições reside em parte no entendimento de que as ações e qualidades deliberativas da educação são construídas, lembra Contreras (2002), na dialética entre os saberes docentes (sua identidade profissional) e as possibilidades de se colocá-los em prática (sua autonomia). Entre a identidade vivida e a identidade refletida. É nas e a partir das reflexões elaboradas pelos professores em coletividade que serão encontradas as soluções para se resolver a participação dos docentes na concepção do seu próprio trabalho.

No espaço do CM a centralidade da profissão não reside nas necessidades expressas pelo corpo docente, como reivindicam Tardif (2005); Contreras (2002); Enguita (1989); Nóvoa (1988; 1995; 1992), entre outros. É em razão disso que comparamos a escola investigada com uma fábrica e pensamos que a identidade vivida pelos professores de uma maneira geral aproxima-se mais com a de um grupo de operários do que verdadeiramente de professores, profissionais autônomos, ficando no terreno das reflexões sobre essas disposições o anseio por uma identidade docente e por uma autonomia de trabalho. Segundo Carrolo (1997), essa é uma situação histórica, influenciada pelo movimento tecnicista, iniciado na década de sessenta do século passado e que se expressa no entendimento de que cabe ao professor realizar tarefas e executar atividades de ensino decididas em instâncias superiores, muitas vezes externas à escola. Em função disso, os professores passaram a ser concebidos como executores de projetos de ensino decididos fora da escola e participando pouco da gestão e do controle do próprio trabalho.

Na Tabela 2, a seguir, são apresentados os fatores lembrados pelos professores do CM como os que facilitam e os que dificultam a construção da autonomia e que perpassam o dia a dia da escola e do trabalho docente.

Tabela 2 - Fatores que concorrem e que dificultam a construção da autonomia, segundo os professores participantes da pesquisa (N= 27)\*.

Condições que favorecem/dificultam a Autonomia		Categorias de professores	Civil (f)	Militar (f)	Total (f)
1. fatores que dificultam a autonomia	1.1 Resistência ao entrosamento		03	01	04
	1.2 Falta de reconhecimento		-	02	02
	1.3 Insatisfação com a dinâmica do trabalho		03	03	06
	1.4 Invasões e funções diversas		-	06	06
	1.5 Obrigação de ensinar		01	02	03
	1.6 Burocracia		03	03	06
	1.7 Fuga em empreendimentos pessoais		-	03	03
	1.8 Distribuição dos professores		03	-	03
Subtotal			13	20	33
2. fatores que concorrem para a autonomia	2.1 Possibilidade de entrosamento		02	-	02
	2.2 Sentem-se reconhecidos		02	-	02
	2.3.Satisfação profissional		03	03	06
	2.4 Costumes do colégio		02	01	03
	2.5 Cobrança como ponto favorável		04	01	05
Subtotal			13	05	18
<b>Total geral</b>			<b>26</b>	<b>25</b>	<b>51</b>

\* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos professores participantes.

Fonte: Registro sobre histórias de vida escolar e profissional dos professores participantes

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

Os professores civis, muito mais que os militares, valorizam o fato do CM ter normas e regulamentações claras, além de cobranças que balizam a atuação de professores e alunos, contribuindo para o bom desempenho da função docente. Embora possa parecer contraditório, os dados sugerem que os professores civis percebem as normas e regulamentos como meios de efetivar o exercício da docência num nível mais elevado de profissionalidade. Isso, aliado ao “saber-se reconhecido” e à “satisfação

peçoal” contribui para que os professores civis tenham uma visão positiva do CM no tocante à possibilidade de desenvolvimento da autonomia.

Mesmo assim os professores civis não deixaram de mencionar os fatores que consideram dificultadores, dentre os quais se destaca a dificuldade para o entrosamento, a insatisfação relacionada com a atribuição de atividades administrativas e a pouca democracia presente nas ações que cumprem e a burocracia que dificulta a elaboração e o planejamento das aulas e das atividades de cunho pedagógico.

Os registros dos professores militares, por sua vez, apontam fortemente para as “coisas burocráticas que eles [referindo-se a divisão de ensino] pedem pra gente fazer, que eles mesmos poderiam fazer” (Prof. 4, militar) e que se constituem em “invasões” nas rotinas de trabalho dos professores, sobrepondo-se e dificultando a ação pedagógica.

Relatos nessa direção foram encontrados apenas nos depoimentos dos professores militares. Provavelmente isso se deva ao fato de que o posto de oficial do exército atribuído aos professores militares implica em um maior número de tarefas, muitas delas alheias à função docente. Em relação aos professores civis, as atribuições são mais flexíveis e geralmente ocorrem apenas quando um professor militar não está disponível, para execução do trabalho.

São constatações que julgamos suficientes para o diálogo entre a identidade profissional vivida pelos professores e que é marcada por um conjunto de dificuldades, imposições, fragmentações do pessoal falta de reconhecimento, burocracia, com a identidade refletida que nos relatos biográficos assume caráter crítico reacionário.

Nesse sentido, os professores reivindicam em suas reflexões menos determinações, menos atribuições e mais participação. Percebem que gestões pouco democráticas depõem contra o julgamento profissional, pois nessa perspectiva o juízo nasce e é determinado, segundo Contreras (2002), nos limites das pessoas não ligadas diretamente ao ensino. São esses indivíduos que decidem. Percebemos assim que a hierarquia e a disciplina quando exercidas de forma pouco democrática fortalecem os conflitos, as contradições e dificultam ações comuns entre o coletivo de profissionais.

Os dados da Tabela 2 revelam também que os professores têm clareza acerca dos fatores que concorrem para o desenvolvimento da sua autonomia e dos que dificultam essa construção. De certa forma, se conformam com o que consideram os aspectos menos favoráveis ao trabalho e ao desenvolvimento profissional docente, devido aos aspectos positivos que identificam na instituição. Argumentam referindo-se de forma positiva aos *ethos* e aos “costumes” do colégio, quando percebem o reconhecimento

profissional, bem como os estímulos e possibilidades de se entrosarem no cotidiano da escola e, ainda, por considerarem as diretrizes da escola como elementos que facilitam o trabalho do professor. São itens que aparecem com maior peso nos depoimentos dos professores civis o que nos leva a crer que os professores civis têm uma visão mais ampla sobre os processos que se relacionam à conquista da autonomia, talvez por que não sentem de forma expressiva o fato de a escola também ser uma unidade militar.

Já os docentes militares enfatizam como elemento de maior peso na busca pela autonomia a satisfação profissional o que denota uma visão mais reduzida sobre essa questão. Esquecem que além das condições físicas, de pessoal e materiais também concorrem para um exercício autônomo da profissão a participação, a liberdade e a possibilidade de gerenciar o instrumental de trabalho de que dispõem. Talvez sintam o peso de ser militar e isso pode influenciar as suas reflexões e entendimentos sobre a autonomia profissional.

Embora o espaço escolar seja permeado de contradições, conflitos, diferenças e disputas, para se alcançar a autonomia o profissional deve equilibrar, dialogar com as diferentes instâncias funcionais argumentamos que a hierarquia e a disciplina quando exercidas de forma democrática e flexível pode contribuir na administração das tensões gerenciar os diálogos e as diferentes disposições a que o profissional esta sujeito ao longo do trabalho.

Em resumo percebemos que a escola investigada encontra-se no limite entre favorecer o diálogo, a busca por soluções coletivas para problemas inerentes à prática docente, contribuindo, assim, para a identificação e o desenvolvimento profissional dos seus professores e criar obstáculos para a concretização dessa mesma idéia, mediante dispositivos e práticas que cerceiam o desenvolvimento da autonomia profissional. São, portanto, espaços ambíguos de construção da identidade docente e fortalecem o controle sobre a docência dificultando o diálogo entre essas disposições fortalecendo para o caráter ambíguo da identidade profissional dos professores.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo evidencia um contexto escolar que se baseia nos princípios da disciplina e da hierarquia militar, entendido principalmente pelos professores civis como uma maneira de potencializar, dinamizar, tornar competente o trabalho do professor e nesse sentido provê o professor com o espaço físico e o instrumental

necessário à boa execução do ofício docente. São aspectos contemplados nas diretrizes institucionais que norteiam todo o “Sistema Colégio Militar do Brasil” e que contribuem para a eficiência da prática que os professores executam. Sendo fatores que, segundo os professores, conferem um sentido maior à escola e ao exercício da profissão, permitem a eles mobilizar seus conhecimentos e habilidades no que se refere ao ensino e aprendizagem.

Nessa direção, afirmamos que os professores identificam a escola como um estabelecimento que impõe regras e disciplina a conduta do aluno; estabelece os planos de ensino e os assuntos e como eles devem ser administrados pelo professor e pelo aluno. Todavia, os professores, principalmente os militares, percebem e criticam – ora explicitamente, ora implicitamente - alguns aspectos que “engessam” o trabalho do professor, uma vez que, segundo eles, essa organização, sistematização e diretrizes que orientam e comandam a vida na escola e com as quais muitas vezes os docentes se identificam é motivo de crítica, pois consideram que esse “cenário” esconde uma maneira às vezes sutil e muito hábil de se exercer o controle sobre o exercício da profissão, e do que faz o professor.

É desta maneira que se estabelece o controle sobre as rotinas de trabalho dos docentes e se estabelece a crise em relação ao status de profissional e induz aos conflitos e tensões. São práticas que dificultam o diálogo sobre as possibilidades de se criar um movimento de congruência entre a identidade profissional e a busca por autonomia de trabalho.

Tendo em vista essa realidade exposta, algumas inquietações se fizeram presentes ao longo deste estudo: Qual o real lugar do professor nessa escola? Qual a função que os professores desempenham na instituição e qual deveriam desempenhar? Como explorar o potencial físico, operacional e administrativo da escola em prol da sua função fim: a educação integral do aluno? Como, a partir do refletido sobre o vivido, mover a escola em torno de objetivos comuns, forjados no chão da escola e a partir de saberes construídos ao longo da vida, e que ultrapassam o limite do tempo e continuam ansiando por resoluções? Como sensibilizar a escola em todos os seus níveis no sentido de criar espaços coletivos de análise e discussão sobre a necessidade de se democratizar as decisões do ensino?

O contexto em que os professores participantes da pesquisa estão inseridos oferece muitos espaços reflexivos onde podemos encontrar pistas de respostas a todas essas questões, uma vez que nesses lugares os docentes podem se encontrar e enaltecer

os conhecimentos da docência e podem mobilizar os saberes advindos dessas trocas em prol da busca por autonomia. Percebemos nos relatos dos professores a ambigüidade entre o identificar-se com a instituição, suas diretrizes e disposições e negar posições centralizadoras da gestão escolar.

Assim na visão dos professores civis e militares, o caráter ambíguo da instituição escola/exército é um elemento que se soma as suas experiências, agravando a contradição existente na (re) construção da sua identidade profissional e busca por processos autônomos de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BORBA, A. M. **Identidade em construção**: investigando professores na prática de avaliação escolar. São Paulo: Educ., 2001.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.
- CARRIJO, I.L.M. **Do professor “ideal (?)” de ciências ao professor possível**. Araraquara: D.M., 2003.
- CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997. p. 21-50.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ENGUIITA, M.F. **A Face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FRANCO, M.L.P.B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- GATTI, B.A. Os Professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.10, p. 85-90, 1996.
- GUIMARÃES, W.S. **Formação de Professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2005.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2.ed. nova enciclopédia, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, C.L. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VIEIRA, S.L. **Ser professor**: pistas de investigação. Brasília: Plano, 2002.

## DOCUMENTOS OFICIAIS DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE-MS

IG-6001. Instruções gerais.

MANUAL DO DOCENTE, 2002.

NGPCE. Normas de gestão, planejamento e condução do ensino. Brasília, 2005.

NIAE - Normas Internas de Avaliação do Ensino, 2005-2006-2007.

PGE. Plano Geral de Ensino do Colégio Militar de Campo Grande. 2006-2007.

R-126. Regulamento de preceitos comuns aos estabelecimentos de ensino, 1980.

R-2. Regulamento de continências, honras, sinais de respeito e cerimonial militar das forças armadas. 2006.

R-4. Regulamento disciplinar do exercito. Séc. I p.06. 2003.

RI. Regimento interno dos colégios militares. Rio de Janeiro, 2003.

R-69, 2006.