

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Ana Lucia Cheloti Prochnow

**A ESCOLHA DO PROFESSOR PADRÃO DO COLÉGIO MILITAR DE
SANTA MARIA E SEUS EFEITOS SOBRE PROFESSORES: UM
ESTUDO ATRAVÉS DAS CRENÇAS**

**Santa Maria, RS
2015**

Ana Lucia Cheloti Prochnow

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Orientadora: Dra. Maria Tereza Nunes Marchesan

**Santa Maria, RS
2015**

Ana Lucia Cheloti Prochnow

A ESCOLHA DO PROFESSOR PADRÃO DO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA E SEUS EFEITOS SOBRE PROFESSORES: UM ESTUDO ATRAVÉS DAS CRENÇAS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Aprovado em 24 de novembro de 2015.

Maria Tereza Nunes Marchesan, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Kleber Aparecido da Silva, Dr. (UNB)

Lucia Rottava, Dra. (UFRGS)

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dra. (UFSM)

Vaima Regina Alves Motta, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2015

Dedico este trabalho aos meus pais,

João Antônio Cheloti (in memoriam) e

Isolene Marin Cheloti;

ao meu marido,

Mairo Prochnow, pelo apoio incondicional;

e aos meus filhos,

Ulisses Cheloti Prochnow e

Ramiro Cheloti Prochnow, minhas fontes de alegria,

motivação e perseverança imprescindíveis para atingir

o ponto de chegada.

Agradecimentos

À Maria Tereza, minha orientadora, pela acolhida, pela convivência, pelos seus ensinamentos e pelas suas pertinentes contribuições dadas a este trabalho.

Aos professores Kleber Aparecido da Silva, Lucia Rottava, Sílvia Maria de Aguiar Isaía, Vaima Regina Alves Motta e Luciane Ticks pelas críticas e sugestões dadas durante o exame de qualificação da tese.

Às amigas e colegas de doutorado Ana Nelcinda Vieira Garcia, pela companhia, pelo incentivo, pelo apoio e pelos ensinamentos e troca de ideias durante os encontros de estudo e de produção de artigos; e Silvana Schwab do Nascimento, pelo apoio e pelas palavras de consolo.

Ao bolsista Gustavo Salin Nuh, pela colaboração nas transcrições das entrevistas.

Ao grupo de amigos e colegas do Centro de Ensino e Pesquisa em Línguas Instrumentais (CEPESLI): Deize, Caroline, Andriza, André, Angélica, Emanuele, Cristina, Amanda, Cinara, Guilherme, Denise, Marcos, Débora, Lurdes, Sabrina e Janaína.

Ao Colégio Militar de Santa Maria, agradeço, nas pessoas do Cel Braga, Cel Daehn; Maj Pasini, Cap Hartmann e Ten Renata Bergoli, pelo apoio administrativo e logístico para a realização do doutorado e por conceder o espaço para desenvolver a pesquisa da presente tese.

Aos amigos e colegas de trabalho do Colégio Militar de Santa Maria, pelo incentivo, pela confiança, pelo apoio e pela sua amizade. Meu reconhecimento especial aos amigos Milton Máximo Ferrari, Karine Noal, J. Gilberto, Rodrigo Buske, Maria Idalina Moraes, Cristina Chaves, Adriana Lorenzoni, Cláudia Noal, Simone Marostega, Kelly Christine Maccarini Pandolfo, Lysellenne De Avila Lencina, Tatiane Minuzzi, Denise Ribeiro, Ronize Lampert, Lurdes Maria Laporta, Vera Maria Machado da Silva, Antonia Salete Bomfiglio Chagas, Rosane Teresinha Nascimento

da Rosa, Luciane Vieira, João Batista de Borba, Sulema Schultes e José Ferreira Junior.

A todos os colegas professores do 1º ano do ensino médio do Colégio Militar de Santa Maria, na pessoa do professor-coordenador de ano Mateus Granada, pelas palavras de incentivo, companheirismo e apoio constantes.

À amiga Fabrícia Cavichioli Braidá, pelo exemplo, incentivo e apoio, que me deram a coragem para tomar a decisão de fazer o doutorado.

À amiga Adriana Silveira Bonumá Bortolini, pela amizade, pelo carinho, pelo apoio, pela motivação, pelas trocas de ideia, pelas horas de estudo e escrita de artigos, pela presença constante... Ninguém mais do que tu, amiga, foi tão importante por ter acreditado em mim, fazendo com que, diante das minhas limitações e circunstâncias, eu não desistisse e continuasse de cabeça erguida do princípio ao fim dessa jornada.

A todos meus amigos e familiares, pelo carinho e motivação. Agradeço, em especial, à minha mãe Isolene e aos meus irmãos Josué Inácio e Ana Dila, pela presença constante; e às minhas tias Isalda Marin Camponogara e Elisabete Marin pela confiança, pelo incentivo e pelas orações.

Ao Mairo, pelo amor e carinho, pelo incentivo dado para que eu realizasse o doutorado e pela imensa força nos cuidados, educação e atenção aos nossos filhos, não medindo esforços para que eu pudesse concluir mais esta etapa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, a todos os professores, pela oportunidade de voltar a ser sua aluna, e ao funcionário Jandir, pela atenção durante a realização do doutorado.

A CAPES e ao CNPQ pelo incentivo financeiro.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização e concretização deste trabalho, meu reconhecimento.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. [grifo do autor]

(Paulo Freire)

RESUMO

A ESCOLHA DO PROFESSOR PADRÃO DO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA E SEUS EFEITOS SOBRE PROFESSORES: UM ESTUDO ATRAVÉS DAS CRENÇAS

AUTORA: Ana Lucia Cheloti Prochnow

ORIENTADORA: Maria Tereza Nunes Marchesan

O processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria tem o objetivo de homenagear o professor (civil ou militar), que se destaca entre os demais a cada ano letivo. A escolha do professor padrão ocorre em dois momentos: primeiro, os alunos de cada série, por voto individual e secreto, escolhem um professor; posteriormente, o corpo docente e os gestores de ensino escolhem, por um voto secreto, um dos sete nomes propostos pelos alunos. A presente pesquisa teve por objetivo analisar o processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), considerando seus efeitos sobre os professores através das suas crenças. Para isso, foram descritas as orientações da prática pedagógica prescritas pelo Sistema para compreender o Colégio Militar de Santa Maria no que diz respeito ao trabalho do professor; foi construído o perfil de professor padrão para professores e alunos do Colégio Militar de Santa Maria; e levantadas e analisadas as crenças de professores do Colégio Militar de Santa Maria sobre o processo de escolha do professor padrão. Esta pesquisa, de cunho quantitativo e qualitativo, está fundamentada em Vigotski (2007) e Barcelos (2001, 2004, 2006), que conferem fundamental importância à interação social para o desenvolvimento do indivíduo; e em Pimenta (2009), Mizukami (1986) e Cunha (1989), que abordam questões relativas à identidade profissional do professor, às abordagens de ensino e ao perfil de “bom professor”. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários aplicados aos alunos e professores do CMSM e entrevistas com os professores. Os resultados mostraram que os alunos têm seus próprios critérios para escolher um professor, sejam de caráter afetivo, mas, principalmente, de atuação didática do professor, e que os professores escolhem pela afinidade e empatia com o colega. Constatou-se que a prática de eleger um professor padrão do CMSM afeta positiva e, principalmente, negativamente tanto os professores escolhidos, como os não escolhidos como “padrão”. Acredita-se, em razão disso, que esses efeitos negativos poderão ser minimizados, à medida que seja discutido e ajustado o processo de escolha.

Palavras-chave: Sociointeracionismo vigotskiano. Sistema de ensino militar. Construto crenças. “Bom professor”.

ABSTRACT

THE CHOICE OF STANDARD TEACHERS AT MILITARY SCHOOL OF SANTA MARIA AND ITS EFFECTS ON TEACHERS: A STUDY THROUGH BELIEFS

AUTHOR: Ana Lucia Cheloti Prochnow
ADVISOR: Maria Tereza Nunes Marchesan

The process of choosing the exemplary teacher in the Military School of Santa Maria aims to honor the teacher (civilian or military) who is outstanding among the others every school year. The choosing of this exemplary teacher occurs at two opportunities: first, the students in every grade individually and in secret vote for a teacher; later, the other teachers and school administrators choose, also in a secret vote, one of the seven names proposed by the students. This research aimed to analyze the process of choosing the exemplary teacher in the Military School of Santa Maria (CMSM), considering the effects on the other teachers through their beliefs. To do so, there was a description of the orientations for the pedagogical practice which are suggested by the System to understand the Military School of Santa Maria in terms of teachers' work; it was built a profile of an exemplary teacher for teachers and students of the Military School of Santa Maria; and there was a compilation and an analysis of the beliefs of the teachers of the Military School of Santa Maria about the process of choosing the exemplary teacher. This research, which is built on a qualitative and quantitative model, is based on Vigotski (2007) and Barcelos (2001, 2004, 2006), who grant fundamental importance to the social interaction for the development of the individual; and also on Pimenta (2009), Mizukami (1986) and Cunha (1989), who approach topics related to the professional identity of the teacher, to the teaching approaches and to the profile of "a good teacher". For the data collection, questionnaires given to students and CMSM teachers were used, as well as interviews with the teachers. The results showed that the students have their own criteria to choose a teacher, it can be affection or not, but mainly, they are related to the teacher's didactic work, and also showed that the other teachers choose because of affinity and empathy towards the workmate. It was perceived that the practice of choosing an exemplary teacher of CMSM affects positively the teachers, but mainly negatively the chosen ones as well as the ones not chosen as the "exemplary" teacher. Thus, it is believed that these negative effects can eventually be minimized, once the choosing process gets adjusted and discussed.

Keywords: Vygotskian social interactionism. Military teaching system. Beliefs construct. "Good teacher".

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Crenças sobre o ensino de crenças de línguas estrangeiras na escola pública	44
Figura 2 –	Organograma da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial	64
Figura 3 –	Vagão do CMSM	68
Figura 4 –	Fachada do CMSM	68
Figura 5 –	Organograma do Colégio Militar de Santa Maria	71
Figura 6 –	Troféu Chama de Prometeu	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Diferentes Termos e Definições para CAEL	37
Quadro 2 –	Comparação das características dos “bons professores”	125
Quadro 3 –	Perfil de professor padrão do CMSM para os alunos investigados	127
Quadro 4 –	Características pessoais e profissionais favoráveis à escolha do professor como padrão	132
Quadro 5 –	Características pessoais e profissionais não favoráveis à escolha do professor como padrão	133
Quadro 6 –	Perfil de professor padrão para os professores do CMSM Perfil de professor padrão para os professores do CMSM	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo dos dados obtidos nos gráficos 4 e 9	106
Tabela 2 – Comparativo dos dados obtidos nos Gráficos 5 e 10	108
Tabela 3 – Comparativo dos dados obtidos nos gráficos 6 e 11	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor(a) que tu escolheste dá aula de:” (Questão 1) ..	97
Gráfico 2 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Se neste ano tu tivesses a oportunidade de escolher um(a) segundo(a) professor(a), tu escolherias o(a) professor(a) de:” (Questão 7)	98
Gráfico 3 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste é:” (Questão 2)	100
Gráfico 4 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu escolheste esse (a) professor (a) porque ele (a) é:” (Questão 3)	101
Gráfico 5 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o(a) professor (a) que tu escolheste é:” (Questão 4) ...	102
Gráfico 6 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O(A) professor(a) que tu escolheste” (Questão 5)	103
Gráfico 7 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Qual é o teu sentimento em relação ao (à) professor(a) que tu escolheste?” (Questão 6)	104
Gráfico 8 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O(A) professor(a) que tu NÃO escolherias é:” (Questão 8)	105
Gráfico 9 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu não escolherias esse (a) professor (a) porque ele é:” (Questão 9)	106
Gráfico 10 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o (a) professor (a) que tu NÃO escolherias é:” (Questão 10)	107
Gráfico 11 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu NÃO escolherias é:” (Questão 11)	109
Gráfico 12 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Numere as disciplinas abaixo de acordo com a tua preferência:” (Questão 12)	111
Gráfico 13 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste é”. (Questão 2)	113
Gráfico 14 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu escolheste esse (a) professor (a) porque ele (a) é”. (Questão 3)	114
Gráfico 15 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o(a) professor (a) que tu escolheste é:” (Questão 4) ...	115
Gráfico 16 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste em aula é:” (Questão 5) ..	116
Gráfico 17 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste é:” (Questão 2)	117
Gráfico 18 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu escolheste esse (a) professor (a) porque ele (a) é:” (Questão 3)	118
Gráfico 19 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o(a) professor (a) que tu escolheste é”. (Questão 4) ...	118
Gráfico 20 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta:	

	“O (A) professor (a) que tu escolheste em aula é”. (Questão 5) ..	119
Gráfico 21 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste é”. (Questão 2)	120
Gráfico 22 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu escolheste esse (a) professor (a) porque ele (a) é:” (Questão 3)	121
Gráfico 23 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o(a) professor (a) que tu escolheste é”. (Questão 4) ...	121
Gráfico 24 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste em aula é:” (Questão 5) ..	122
Gráfico 25 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste é:” (Questão 2)	123
Gráfico 26 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu escolheste esse (a) professor (a) porque ele (a) é:” (Questão 3)	123
Gráfico 27 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o(a) professor (a) que tu escolheste é:” (Questão 4) ...	124
Gráfico 28 –	Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o(a) professor (a) que tu escolheste é:” (Questão 4) ...	125
Gráfico 29 –	Distribuição de frequência das respostas dos professores à pergunta: Você concorda com a escolha do “Professor Destaque” realizada todos os anos no Colégio Militar de Santa Maria?	129

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	26
1.1	OBJETIVO GERAL	29
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1	O SOCIOINTERACIONISMO VIGOTSKIANO	32
2.2	CONSTRUTO CRENÇAS	35
2.2.1	Histórico dos Estudos de Crenças	35
2.2.2	Conceitos de Crenças	37
2.2.3	Pesquisas de investigação de crenças no Brasil	40
2.2.3.1	<i>Pesquisas em Linguística Aplicada</i>	40
2.2.3.2	<i>Pesquisas em outras áreas de conhecimento</i>	44
2.3	SOCIOINTERACIONISMO VIGOTSKIANO E O CONSTRUTO CRENÇAS: ALGUNS PONTOS DE CONTATO	47
2.4	A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR	49
2.5	O PERFIL DE “BOM PROFESSOR”	54
3	O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: O COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA	60
3.1	SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)	60
3.2	OS COLÉGIOS MILITARES (CM)	63
3.3	COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA: O COLÉGIO DO VAGÃO	68
3.3.1	Organização do Colégio Militar de Santa Maria	70
3.3.2	Gestão Escolar do Colégio Militar de Santa Maria	73
3.3.3	Constituição e atribuições do corpo docente	74
3.3.4	O processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria: uma prática meritocrática	80
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	84
4.1	ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO	84
4.1.1	Abordagem quantitativa	84
4.1.2	Abordagem qualitativa	85
4.1.2.1	<i>Abordagem contextual de investigação de crenças</i>	86
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	87
4.2.1	Os alunos	87
4.2.2	Os professores	88
4.3	INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	88
4.3.1	Descrição do questionário dos alunos	89
4.3.2	Descrição do questionário dos professores	91
4.3.3	Descrição da entrevista com os professores	91
4.3.4	Instrumentos Complementares	92
4.4	ANÁLISE DE DADOS	93
4.4.1	Análise dos dados quantitativos: o questionário dos alunos	93
4.4.2	Análise dos dados qualitativos: o questionário dos professores	93
4.4.3	Análise dos dados qualitativos: as entrevistas dos professores	94
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	96
5.1	DADOS QUANTITATIVOS: QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS	96
5.1.1	Resultado da escolha do “melhor” professor: primeira e segunda opções	96

5.1.2	Características gerais atribuídas pelos alunos aos professores escolhidos para ser professor padrão do CMSM	99
5.1.3	Características gerais atribuídas aos professores que os alunos NÃO escolheriam para ser professor padrão do CMSM	104
5.1.4	Características gerais atribuídas aos quatro professores mais votados pelos alunos	112
5.1.4.1	<i>Características do professor de Física</i>	112
5.1.4.2	<i>Características do professor de Geografia</i>	116
5.1.4.3	<i>Características do professor de Desenho Geométrico</i>	119
5.1.4.4	<i>Características do professor de História</i>	122
5.2	DADOS QUALITATIVOS: QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES	128
5.2.1	Resultados obtidos na primeira questão: “Você concorda com a escolha do ‘Professor Destaque’ realizada todos os anos no Colégio Militar de Santa Maria? Por quê?”	129
5.2.2	Resultados obtidos na segunda questão a): “Por que razão(ões) você acha que poderá ser escolhido(a) como o(a) ‘Professor(a) Destaque’ do 9º Ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria deste ano?”	132
5.2.3	Resultados obtidos na segunda questão b): “Em contrapartida, por que razão(ões) você acha que não será escolhido(a) como o(a) “Professora(a) Destaque” do 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Santa Maria deste ano?”	133
5.3	DADOS QUALITATIVOS: ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	134
5.3.1	O processo de escolha: professores padrão	135
5.3.1.1	<i>Significado do processo</i>	135
5.3.1.2	<i>Posicionamento dos professores sobre o processo</i>	136
5.3.1.3	<i>A interferência do processo na prática docente</i>	140
5.3.1.4	<i>Sentimento de ser e de não ser escolhido como padrão do colégio</i>	140
5.3.2	O processo de escolha: professores padrão intermediário	146
5.3.2.1	<i>Significado do processo</i>	146
5.3.2.2	<i>Posicionamento dos professores sobre o processo</i>	147
5.3.2.3	<i>A interferência do processo na prática docente</i>	147
5.3.2.8	<i>Sentimento de ser e de não ser escolhido como padrão do colégio</i>	148
5.3.3	O processo de escolha: professores não padrão	150
5.3.3.1	<i>Significado do processo</i>	150
5.3.3.2	<i>Posicionamento dos professores sobre o processo</i>	152
5.3.3.3	<i>A interferência do processo na prática docente</i>	153
5.3.3.4	<i>Sentimento de ser e de não ser escolhido como padrão do colégio</i>	155
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	167
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: ALUNOS	172
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSORES	175
	ANEXO C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS	176
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	178
	ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	179
	ANEXO F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	180

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada *O processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria e seus efeitos sobre professores: um estudo através das crenças*, é a concretização de um projeto que, no decorrer de toda a minha trajetória acadêmica e profissional, desejava colocar em prática, qual seja, investigar o que determina o desempenho do professor na prática de sala de aula para ser considerado um “bom professor”. Ou seja, de obter respostas a perguntas do tipo: i. o que é ser um “bom professor”?; ii. que características definem o perfil de “bom” professor?; iii. o que caracteriza o bom desempenho de um professor?; iv. por que determinados docentes são considerados “bons professores”?

Quem ainda não ouviu de alunos, de professores, de gestores escolares e, até mesmo, de pessoas que não têm contato direto com o ensino a seguinte avaliação: “Aquele professor é muito bom!”. Dessa “certeza” surgem mais curiosidades, por exemplo: O que motiva esse tipo de avaliação a respeito de um professor ou que critérios são levados em conta para afirmar que um determinado professor é melhor do que o outro?

As influências recebidas e absorvidas ao longo da trajetória escolar e/ou acadêmica de ex-professores e as experiências adquiridas no exercício diário da profissão se configuram uma forma de dar respaldo àquele parecer.

Não há como deixar de lado o fato de que todo trabalho científico tem seu nascimento marcado por questões individuais que nos inquietam. Nesse sentido, parece-me pertinente, neste momento, lançar mão de minha experiência como aluna e como docente, o que de certa forma, justifica meu interesse pelo tema.

Como aluna de ensino médio, de 1986 a 1988, recordo-me de que eu e meus colegas de aula éramos unânimes em avaliar, em especial, dois professores como ótimos. Esses professores, quanto ao desempenho profissional, dominavam bem o conteúdo com que trabalhavam, possuíam uma didática que favorecia o nosso aprendizado e eram muito exigentes tanto na cobrança dos estudos, como na disciplina. Nas suas aulas, não podíamos nos distrair, menos ainda conversar com os colegas durante a explicação. E, na relação professor-aluno, nossos professores não tinham qualquer proximidade comigo e com os meus colegas, mantendo uma relação exclusivamente profissional. Naquela época, portanto, percebíamos como

“bons” os professores com quem aprendíamos o conteúdo, independentemente de serem ou não nossos amigos.

Durante a minha graduação em Letras-Português, no início da década de 90, da mesma forma, havia também profissionais que considerávamos “bons professores”, por razões não tão diferentes. Lembro que um dos nossos “bons professores” era extremamente exigente, possuía um excelente conhecimento sobre o conteúdo, mas, em contrapartida, mantinha-se distante dos alunos. Já um outro professor, cuja didática favorecia nosso aprendizado, reconhecíamos como “sábio” não só pelo seu alto grau cognitivo, mas também por ser compreensivo e atencioso conosco.

Quando ingressei no magistério público, em 2000, as experiências que tive com meus ex-professores foram as minhas principais referências de como ser um “bom” professor. A partir desse momento, minha prática docente, passou também a se constituir como base para ser uma professora cada vez melhor. Mas, embora admitisse a relevância das experiências para o meu aperfeiçoamento profissional, tal aspecto não era suficiente para alcançar as expectativas que naquele momento nutria como docente.

Às vésperas de completar dez anos de profissão, na condição de professora de Língua Portuguesa do Colégio Militar de Santa Maria, encontrei uma oportunidade para obter as respostas daquelas perguntas antigas no objeto desta pesquisa de tese, cujo foco é o processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), que apresenta, em seu embrião, a ideia de reconhecimento ao “melhor professor”.

Ao longo da história da educação, trabalhos como os de Cunha (1989), Rangel (1994), Carrijo (1999) e Petersen (2008) têm tido o propósito de investigar o perfil de “bom professor”. Entretanto, acreditamos que o diferencial da nossa pesquisa se deve, por um lado, ao contexto de investigação e, por outro, à situação específica da pesquisa, o processo de escolha do professor padrão do CMSM.

Quanto ao contexto, o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), trata-se de uma escola de ensino básico federal, integrante do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que, por sua vez, está diretamente subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército do Brasil (DECEX). Os Colégios Militares (CM) são vinculados ao Ministério da Educação e subordinados ao Ministério da Defesa, uma das questões que os particulariza. Com a promulgação da Constituição Federal de

1988, o ensino básico passou a ser de competência dos Estados e Municípios, cabendo à União a responsabilidade pelo ensino superior. Algumas poucas escolas, porém, permaneceram sob o regime federal, entre elas, os Colégios Militares. É importante ressaltar, também, que há outras questões que particularizam esse contexto de ensino, dentre as quais destacamos a existência de grande número de normas, regimentos e regulamentos que sistematizam o ensino no SCMB, bem como a cobrança da aplicabilidade de todas essas normas que balizam o ensino no SCMB.

Quanto à situação específica de investigação desta pesquisa, o processo de escolha do professor padrão do CMSM, que existe há quase dez anos no Colégio, tem o objetivo de homenagear o professor (civil ou militar), que se destaca entre os demais a cada ano letivo. A escolha do professor padrão ocorre em dois momentos: inicialmente, os alunos de cada série, por voto individual e secreto, escolhem um professor; posteriormente, o corpo docente e os gestores de ensino escolhem, por um voto secreto, um dos sete nomes propostos pelos alunos.

Como não são determinados critérios para a escolha, tenho observado que o processo gera uma série de implicações que afetam, particularmente, os professores, mas que, no entanto, nunca foi investigado, o que justifica a pertinência de realizarmos esta pesquisa. Diante dessa condição, definimos as seguintes questões de pesquisa:

- Que orientações, referentes à prática pedagógica, o Colégio Militar de Santa Maria prescreve ao trabalho do professor?

- Quais são as características que constituem o perfil de professor escolhido pelos alunos e pelos pares?

- Quais são as opiniões, as crenças e o posicionamento dos professores do Colégio Militar de Santa Maria sobre o processo de escolha do professor padrão?

- Em que medida os professores do CMSM são afetados pelo processo de escolha?

A partir dessas questões de pesquisa, são determinados os objetivos desta tese:

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria, considerando seus efeitos sobre os professores através das suas crenças.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Descrever as orientações da prática pedagógica prescritas pelo sistema para compreender o Colégio Militar de Santa Maria no que diz respeito ao trabalho do professor;
2. Construir o perfil de professor padrão para professores e alunos do Colégio Militar de Santa Maria;
3. Levantar e analisar as crenças de professores do Colégio Militar de Santa Maria sobre o processo de escolha do professor padrão.
4. Investigar os efeitos do processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria sobre os professores.

Para tanto, esta tese está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *Fundamentação Teórica*, apresentamos os fundamentos teóricos que embasaram esta pesquisa de tese. Em razão dos objetivos estabelecidos anteriormente, esse capítulo foi dividido em cinco seções.

Na primeira, abordamos os fundamentos do Sociointeracionismo vigotskiano. Na seção seguinte, tratamos do construto crenças, privilegiando seu histórico no contexto brasileiro, seus conceitos e pesquisas desenvolvidas na Linguística Aplicada e em outras áreas do conhecimento, que têm como foco de investigação as crenças de professores e de alunos. Na terceira seção, abordamos alguns pontos convergentes entre os dois referenciais apresentados anteriormente. Na seguinte, tratamos da identidade profissional do professor. E, por fim, focamos a figura do professor, em que discutimos o perfil de “bom professor”.

No segundo capítulo, intitulado *O contexto de investigação: o Colégio Militar de Santa Maria*, tendo em vista que a investigação que propomos atribui relevância ao contexto, tivemos o propósito de descrever o Colégio Militar de Santa Maria

(CMSM), onde essa pesquisa se desenvolveu. Buscamos trazer informações que dizem respeito à criação, finalidades, organização, história e gestão do Colégio Militar de Santa Maria, e à constituição, atribuições do corpo docente e determinações do planejamento e da prática pedagógica detalhadas nos documentos que regem, regulam e normatizam o ensino no Sistema. Além disso, abordamos o processo de escolha do professor padrão do CMSM no que se refere à sua legitimidade e procedimentos.

No terceiro capítulo, intitulado *Metodologia da Pesquisa*, descrevemos as abordagens de investigação quantitativa e qualitativa, por meio das quais procedemos à análise dos dados, bem como apresentamos os participantes e os instrumentos de investigação de crenças, e, finalmente, os procedimentos de análise e de discussão dos resultados.

No quarto capítulo, intitulado *Resultados e Discussões*, expusemos, em duas seções, a análise dos dados gerados na investigação. Na primeira, apresentamos a análise dos resultados da pesquisa quantitativa, que foram obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental do CMSM. A análise desses dados compreendeu a apresentação dos percentuais das disciplinas em relação às características pessoais, de personalidade e relacionamento, de atitudes em aula e de didática do professor, por meio de gráficos. E, na seção seguinte, abordamos e discutimos os dados da pesquisa qualitativa do questionário e entrevista com os professores, que compreendeu a identificação e discussão das crenças dos professores sobre o processo de escolha e sobre o professor padrão do CMSM, bem como o reconhecimento dos seus efeitos provocados nos professores.

Por fim, apresentamos as considerações finais, momento em que retomamos questões-chave de nossa análise e indicamos as possíveis contribuições que nosso trabalho traz ao contexto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos teóricos que embasaram esta pesquisa e está dividido em cinco seções. Na primeira, abordamos os fundamentos do Sociointeracionismo vigotskiano, segundo o qual a interação que o indivíduo estabelece com o seu contexto social é fator fundamental para o seu desenvolvimento. Na sequência, tratamos do construto crenças, em que apresentamos um pequeno histórico dos estudos de crenças no contexto brasileiro, depois fazemos o levantamento de algumas das possibilidades de definições de crenças e, por último, revisamos pesquisas desenvolvidas na Linguística Aplicada e em outras áreas do conhecimento que têm como foco de investigação as crenças de professores e de alunos. Na terceira seção, discutimos alguns pontos de contato que nos parecem significativos entre esses dois referenciais. Na seguinte, nosso foco é a constituição da identidade profissional do professor. E, na última seção, também focamos a figura do professor, discutindo o perfil de “bom professor”.

2.1 O SOCIOINTERACIONISMO VIGOTSKIANO

Vigotski dedicou seus estudos a várias áreas do conhecimento. Interessou-se em investigar e refletir sobre questões da Psicologia, da Filosofia, da Literatura, da Educação, do Direito, das Artes, da Medicina, o que justifica ter tido as carreiras acadêmica e profissional muito diversificadas. Porém, a forte atração desse estudioso pela Psicologia o fez se tornar psicólogo de profissão.

Em 1919, Vigotski passou a atuar como professor de língua e literatura russa, lógica, psicologia, história, ética e filosofia. A experiência de Vigotski adquirida durante esse período de exercício da docência pode ser encontrada na sua primeira grande obra, *A psicologia pedagógica*.

Vigotski era integrante de um grupo de jovens intelectuais da Rússia, que, diante da chamada “crise da psicologia”, buscava construir uma “nova psicologia”, uma espécie de síntese entre duas fortes tendências presentes na psicologia do início do século XX: a psicologia como ciência natural e a psicologia como ciência mental. Para Vigotski e seus colaboradores, Luria e Leontiev, tanto a psicologia experimental, que ignorava as funções superiores mais complexas do ser humano,

como a mentalista, que se limitava em descrever as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência e espírito, eram consideradas insuficientes.

Por essa razão, na busca de uma abordagem alternativa que estabelecesse uma interface entre essas duas abordagens, esse grupo de estudiosos se dedicou na elaboração de uma abordagem que integrasse o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Nessa perspectiva, o cérebro é reconhecido como uma base material em permanente desenvolvimento e considera-se que o indivíduo passa de um ser biológico a um ser sócio-histórico. Para Vigotski (2007), essa transformação ocorre em virtude do meio, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. O desenvolvimento psicológico, dessa forma, ocorre não de forma descontextualizada, mas nos modos culturalmente construídos de ordenar as atividades práticas do dia a dia. Portanto, a premissa de Vigotski é que o ser humano se constitui como tal por meio das interações sociais.

Também, a relação do indivíduo com o mundo é compreendida não como uma relação direta, mas, sim, que acontece de forma mediada. Segundo Vigotski (2007), mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada, por meio dos elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

Vigotski distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos, os quais devem ser compreendidos cada um com suas especificidades, apesar de possuírem papéis similares. Por isso, estabelece três possibilidades para a relação entre signo e instrumento.

A primeira delas, que discute a analogia e os pontos em comum aos dois tipos de atividades, considera o caráter mediador desses elementos. A segunda, a qual esclarece os pontos distintos entre signo e instrumento, aborda a diferença essencial entre ambos: o signo é orientado internamente; e o instrumento, externamente.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida

para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

E a terceira possibilidade de relação é a ligação real dos desenvolvimentos do signo e do instrumento na filogênese e na ontogênese. “O controle da natureza e o controle do comportamento humano estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.” (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

No arcabouço teórico sociointeracionista, é importante destacarmos o conceito de internalização, definida por Vigotski (2007) como sendo a reconstrução interna de uma operação externa. O autor explica como o processo de internalização ocorre no indivíduo dando o exemplo do desenvolvimento do gesto de apontar realizado por uma criança. O significado primário desse gesto é o de pegar algo, mas, à medida que outras pessoas reagem a esse gesto, o movimento orientado para o objeto torna-se dirigido para o outro. O movimento de pegar se transforma no ato de apontar. Esse exemplo deixa claro que todo processo de internalização ocorre do social para o individual, ou seja, aquilo que inicialmente representa uma atividade externa ao indivíduo é reconstruído social e historicamente e passa a ocorrer internamente. Assim, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana.” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

No desenvolvimento da linguagem, a internalização ocorre no momento em que aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica interiorizam-se, tornando-se a base da fala interior. Isso implica que todas as funções mentais e superiores ou modos de participação social são relações internalizadas, em razão do caráter descendente de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, de ocorrer do social para o individual.

Em um primeiro momento, o indivíduo realiza ações externas, que interpretará de acordo com os significados estabelecidos pela cultura. A partir dessa interpretação, passará a atribuir sentido as suas próprias ações e a desenvolver processos psicológicos internos. Segundo Vigotski (2007), o processo de internalização é marcado por uma série de transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. [...] (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58).

Assim, no processo de desenvolvimento e aprendizagem social e histórica do sujeito, as contribuições da cultura, da interação social e da linguagem são destacadas pelo autor. Segundo a concepção sociointeracionista de ensino de língua, a linguagem se constrói na interação homem e meio e o contexto sócio-cultural determina o quê e a forma como será aprendida essa linguagem e também a maneira como ela será utilizada na comunicação.

A interação social, portanto, é o “motor” do desenvolvimento cognitivo humano, e possui fundamental papel na construção do ser humano, já que é por meio da relação interpessoal que o indivíduo internaliza as formas culturalmente estabelecidas.

2.2 CONSTRUTO CRENÇAS

Nesta seção, apresentamos o construto crenças e está dividido em três partes. Na primeira, discorremos sobre a constituição histórica dos estudos de crenças no contexto brasileiro; a seguir, apresentamos alguns dos vários termos e definições já usados para se referir às crenças; e, por fim, revisamos pesquisas desenvolvidas na Linguística Aplicada e em outras áreas do conhecimento que têm como foco de investigação as crenças de professores e de alunos.

2.2.1 Histórico dos Estudos de Crenças

No exterior, os pioneiros no estudo de crenças foram Horwitz (1985) e Wenden (1986) e, no Brasil, as pesquisas em torno de crenças iniciaram-se na década de 90, com autores como Leffa (1991), Almeida Filho (1993), Gimenez (1994), Barcelos (1995), dentre outros. Na Linguística Aplicada, o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* surgiu pela primeira vez em 1985, ano em que Horwitz desenvolveu um instrumento de pesquisa chamado BALLI (*Beliefs About*

Language Learning Inventory) com a finalidade de levantar de forma sistemática as crenças de alunos e professores de línguas.

Conforme Barcelos (2004), o interesse pelas crenças surgiu devido a uma mudança de visão sobre o ensino de línguas na Linguística Aplicada, ou seja, surge em um momento de mudança nessa ciência, em que se passou do enfoque na linguagem, no *produto*, para o enfoque no *processo* de aprendizagem. Esse novo paradigma passou a perceber o aprendiz na sua íntegra como indivíduo, com dimensões não só comportamentais e cognitivas, mas, também, afetivas, sociais e políticas.

Desde meados de 1990, as pesquisas sobre crenças no Brasil têm tido um significativo aumento. Em Barcelos (2007), consta que as pesquisas de crenças até o momento podem ser divididas em três períodos, cronologicamente: de 1990 a 1995, período inicial; de 1996 a 2001, período de desenvolvimento e consolidação; e de 2002 até 2007, período de expansão.

No primeiro momento, as crenças eram identificadas por meio da aplicação de questionários fechados, em sua maioria, do tipo *Likert-scale*. Nesse processo, aprendiz e crenças eram colocados lado a lado.

Nesse primeiro momento, temos o aluno de um lado e suas crenças do outro, pois é isso que esse tipo de investigação faz – distancia o aprendiz (ideal) do aluno (real) porque investiga suas crenças de maneira abstrata. O foco passa a ser *o que os alunos precisam saber, ao invés de o que eles sabem*. (BARCELOS, 2004, p. 134-135).

No segundo momento, a investigação de crenças aproximou-se mais do ensino autônomo e do treinamento do aprendiz. Esse momento concebe crenças como um conhecimento metacognitivo, “definido como estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes”. (BARCELOS, 2004, p. 135)

E, no terceiro momento, a investigação de crenças passou a se caracterizar por uma maior diversidade de metodologias e de percepções diferentes a respeito de como fazer pesquisas sobre crenças. Definitivamente, o contexto passou a ser um aspecto de extrema relevância.

Os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliava com ações, através da observação de comportamento. Pesquisas mais recentes já incorporam fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico-culturais. (BARCELOS, 2004, p. 137).

No final dos anos 1990, os trabalhos na área da Linguística Aplicada passaram a reconhecer as crenças como condicionadas pelo meio social e relacionadas ao contexto. Neste momento, os fundamentos das pesquisas de crenças encontram suporte, dentre outros estudiosos, em Vigotski, tendo em vista que são compreendidas como parte da experiência social do indivíduo.

2.2.2 Conceitos de Crenças

De acordo com Barcelos (2004), o conceito de crenças não é exclusividade da Linguística Aplicada, nem se trata de um conceito novo. A autora comenta que importantes filósofos americanos como Charles S. Peirce e John Dewey já tentavam definir crenças.

Na Linguística Aplicada, não existe um conceito único para crenças, o que o torna uma questão difícil de ser investigada. São encontrados termos como “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “Filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM; VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “crenças” (WENDEN, 1986), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “representações” (RILEY, 1989, 1994), “cultura de aprender línguas” (ALMEIDA FILHO, 1998; BARCELOS, 1995), entre outros, para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004).

Silva (2010) elaborou um quadro em que mostra alguns dos vários termos e definições já usados em pesquisas brasileiras, até então, para se referir a crenças no ensino-aprendizagem de línguas (CEAL). A seguir, reproduzimos parte das definições elencadas pelo autor.

Quadro 1 – Diferentes Termos e Definições para CAEL

(continua)

Termos	Definições
Cultura de Aprender Línguas (ALMEIDA FILHO, 1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes”. (p. 40)
Crenças (FÉLIX, 1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos efetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)”. (p.26)

(conclusão)

Termos	Definições
Crenças (BARCELOS, 2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. (p. 72)
Crenças (MASTRELLA, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente”. (p.33)
Crenças (PERINA, 2003)	“As crenças [...] são verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros”. (p. 10-11)
Crenças (BARCELLOS, 2004a)	“As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são ‘socialmente construídas’ sobre ‘experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. (p. 132)
Crenças (BARCELOS, 2004b)	“Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes ‘constructos’ sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas [...] de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. (p.20).
Crenças (BARCELOS, 2006)	“[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. (p.18).

Fonte: (adaptado de SILVA, 2010, p. 28-29).

Observamos que as definições apresentadas no quadro 1 destacam, principalmente, a natureza social e individual das crenças, que emergem das experiências dos indivíduos e da sua interação com o contexto. Desse modo, o desenvolvimento ocorre “de fora para dentro”, num processo de internalização, conforme a abordagem sociointeracionista de Vigotski, descrita na seção anterior. As crenças, portanto, são “ferramentas” que auxiliam os sujeitos a interpretar suas experiências.

As pesquisas realizadas na Linguística Aplicada têm discutido e buscado respaldo teórico-metodológico sobre crenças, principalmente, nos trabalhos de Pajares (1992), Kalaja (2003), Barcelos (2001; 2004; 2006; 2007), Silva (2010), Barcelos e Kalaja (2011). A definição apresentada em cada um desses trabalhos possui características que as identifica, no entanto, uma não exclui a outra, mas se complementam.

O conceito apresentado por Barcelos (2001) destaca a importância da experiência na formulação das crenças de professores e alunos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de língua. Para a autora, “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas experiências, na cultura e no

folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias.” (BARCELOS, 2001, p.73).

Em Barcelos (2004), as crenças são concebidas não só como conceito cognitivo, mas também social. São compreendidas como produtos das experiências e da interação do indivíduo com o contexto e da sua capacidade de refletir e pensar sobre aquilo que o cerca. Essa concepção de crenças se caracteriza por considerar fundamentais os aspectos cognitivo, social e interativo do sujeito. Em direção a esse “olhar” e entendimento de crenças, questões como crenças e sua relação com o contexto e experiências, crenças e o processo de reflexão, crenças e identidade, relação entre as crenças de alunos e professor, dentre outras, possibilitam uma compreensão maior das funções das crenças no processo de ensino e de aprendizagem.

A definição de crenças é complementada em Barcelos (2006), uma vez que permanecem sendo entendidas como sociais e resultantes das experiências do sujeito, porém são caracterizadas também como individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1993), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Essa definição coloca as crenças como ferramentas que auxiliam os sujeitos a interpretar e (re)significar suas experiências. As crenças emergem das experiências dos indivíduos, da sua interação com o contexto, atestando que a constituição das crenças se dá do âmbito social até atingirem o âmbito individual.

E a conceito de crenças de Barcelos e Kalaja (2011) pondera que as crenças, como produtos sociais, históricos e também políticos, conectados aos contextos sociopolíticos mais abrangentes, têm relação com os contextos micro e macropolíticos. Esse modo de definir crenças, portanto, considera o seu caráter fundamentalmente social, porém as concebe, acima de tudo, como manifestações que refletem os discursos dominantes na sociedade.

2.2.3 Pesquisas de investigação de crenças no Brasil

Na Linguística Aplicada, é significativa a quantidade de pesquisas que têm como principal foco de investigação as crenças de professores e alunos, tanto do nível de ensino básico, como do nível de ensino superior.

A leitura do artigo de Silva (2010) nos propicia um panorama geral das pesquisas sobre crenças desenvolvidas no Brasil, a grande maioria concentrada entre os anos 90 e os primeiros anos do século XXI. O autor catalogou os trabalhos publicados em periódicos da Linguística Aplicada, a exemplo da revista “Linguagem & Ensino” e a “Revista Brasileira de Linguística Aplicada”; em capítulos de livros de pesquisadores da área, como Barcelos (2006), Silva (2008) e Abrahão (2006), Almeida Filho (1999); em Dissertações e Teses; e em coletâneas sobre o tema em questão, a exemplo de Almeida Filho (1999), Abrahão (2004), Rottava e Lima (2004), e Barcelos e Abrahão (2006).

Nesta seção, apresentamos algumas pesquisas que tiveram o propósito de investigar as crenças de alunos e/ou de professores pertinentes a este trabalho de tese. Para tanto, subdividimos esta seção em duas partes. Na primeira, elencamos pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada, que têm especial interesse na investigação das crenças dos alunos e/ou professores sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Logo a seguir, apresentamos pesquisas sobre crenças desenvolvidas em outras áreas do conhecimento, as quais nos interessa abordar também nesta pesquisa de tese. Para a apresentação dos trabalhos produzidos, seguimos a ordem cronológica de publicação.

2.2.3.1 Pesquisas em Linguística Aplicada

A pesquisa desenvolvida por Freudenberger e Rottava (2004) teve o objetivo de identificar as crenças sobre ensinar de oito alunos do curso de Licenciatura em Língua Estrangeira-Inglês da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Os participantes foram divididos em dois grupos: um foi composto por quatro alunos do segundo semestre, e outro, por quatro alunos do sexto semestre. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevista semiestruturada e gravação em áudio.

As autoras identificaram as crenças relacionadas à aprendizagem de LE-Inglês no ensino médio; as crenças relacionadas à aprendizagem de LE-Inglês no Curso de Graduação; e as crenças relacionadas ao ensino e ao papel do professor de Inglês. Quanto ao ensino de Inglês, os sujeitos da pesquisa apontaram que a capacidade do professor em estimular e motivar os alunos à aprendizagem é um dos fatores determinantes para o sucesso do ensino, ao lado do bom domínio técnico-metodológico. No que diz respeito ao papel docente, as autoras se depararam com uma certa inconsistência nas respostas dos graduandos, tendo em vista que atribuíram poucas “funções” ao professor. Uma atribuição revelada foi a de corrigir os alunos e realizar atividades interessantes e diferentes.

Os resultados obtidos nesse estudo indicaram que o ensino, para os alunos do sexto semestre, vai além do professor e de fatores como motivação e conhecimento da língua. Os alunos e o material utilizado pelo docente assumem papel decisivo no processo de ensino. Em contrapartida, para os alunos do segundo semestre, o ensino está associado ao fazer uso de um bom método de trabalho, de atividades diversificadas, e está sujeito à capacidade do professor em manter o controle e a atenção dos alunos em aula.

Quanto ao papel do professor, os resultados dos dois grupos de alunos também foram divergentes. Enquanto para os graduandos do sexto semestre o bom professor é aquele que promove atividades para os aprendizes usarem a LE-Inglês, que gosta do que faz e que conduz as aulas conforme os objetivos dos alunos, os do segundo semestre caracterizam como bom professor aquele que desperta o gosto do aluno pelas aulas e que os mantém atentos.

O estudo de Silva (2005) também foi desenvolvido no nível de ensino superior, em um Curso de Letras de uma universidade pública do interior paulista. Foram participantes da pesquisa a professora de Língua Inglesa II e seus seis alunos, ingressos em 2003.

Os propósitos do autor foram levantar as crenças e aglomerados de crenças e as possíveis origens entre os sujeitos que constituíram o universo da pesquisa; evidenciar se as crenças e aglomerados de crenças influenciam a prática pedagógica do futuro professor e observar se existe coerência entre o dizer e o fazer dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para a coleta de dados, o pesquisador utilizou questionários, entrevistas semiestruturadas, gravação de aulas e de microaulas em áudio e vídeo e

observação direta com anotações de campo de pesquisador. A pesquisa se desenvolveu em quatro fases distintas. A primeira caracterizou-se pelo levantamento das crenças, os aglomerados de crenças e as suas possíveis origens; a segunda fase foi de análise das influências das crenças (e/ou aglomerados) de crenças na prática pedagógica do futuro professor de Inglês; a terceira foi de análise das implicações decorridas do fato dos alunos-professores possuírem determinadas crenças (e/ou aglomerados) de crenças; e a quarta fase foi do dizer e o fazer dos sujeitos-participantes.

Nesse mesmo trabalho, evidenciou-se a relevância da investigação das crenças por influenciarem expressivamente a prática pedagógica do futuro professor, participante da sua pesquisa. O pesquisador justifica que tomar conhecimento das crenças dos futuros docentes de Língua Inglesa, além de possibilitar ao professor formador do Curso de Letras a ampliação da sua consciência a respeito dos conhecimentos implícitos que seus alunos carregam sobre o processo de ensino e aprendizagem, pode também promover uma mudança em sua prática.

O foco de atenção do estudo de Madeira (2005) foram as crenças dos professores de língua materna do ensino básico. Os sujeitos da pesquisa foram professores da rede pública de ensino, participantes de um programa de formação profissional continuada dos profissionais de ensino da Língua Portuguesa oferecido por uma universidade de São Paulo. Esse estudo teve como finalidade observar as crenças desses professores em relação ao papel da gramática no contexto de ensino-aprendizagem de língua.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: um questionário, que foi preparado em forma de lista de verificação, contendo questões através de uma escala Likert, e entrevista semiestruturada, a qual serviu para complementar as informações e para garantir maior validade aos dados coletados através do questionário. Dos 32 professores que responderam o questionário, 18 foram entrevistados.

A pesquisa de Madeira (2005) evidenciou que os professores investigados, embora não estivessem tão engajados nos estudos linguísticos, tinham interesse em reconsiderar as concepções antigas de ensino e de aprendizagem. Esses docentes de Língua Portuguesa do nível fundamental e médio demonstraram predisposição

para mudar a forma como vinham abordando o ensino de gramática em sala de aula e, ainda, passaram a reconsiderar as suas próprias crenças em torno do tema.

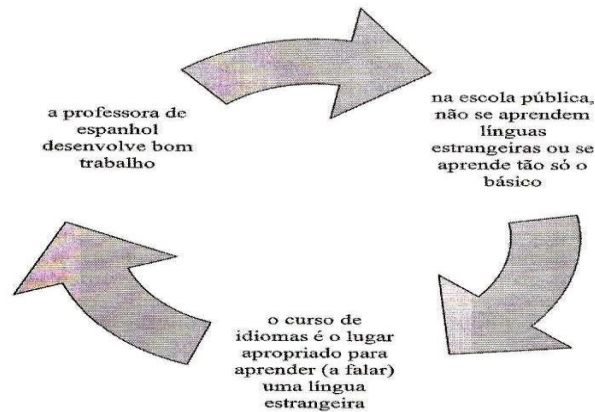
No livro “Crenças sobre Ensinar e Aprender Espanhol: Reprodução e Manutenção do *Status Quo* e da Estratificação Social”, Zolin-Vesz (2013) descreve uma pesquisa de investigação das crenças realizada com oito sujeitos de pesquisa, dentre eles pais, alunos e professores de uma escola pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

Com o objetivo de identificar as crenças desses sujeitos sobre o ensino e a aprendizagem de espanhol e relacioná-las a que aspectos sociopolíticos tais crenças poderiam estar associadas, o autor realizou uma pesquisa de base interpretativo-qualitativa com a qual buscou identificar três conjuntos de crenças: crenças sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública; crenças sobre o espanhol e o mercado (informal) de trabalho; e crenças sobre a facilidade para aprender espanhol.

Os dados da pesquisa, obtidos por meio de relatos e/ou depoimentos da diretora da escola, da coordenadora pedagógica, de alunos e de pais de alunos, apontaram que o trabalho da professora de espanhol é bom pelo fato de a docente não fazer uso do quadro e do giz; de promover aulas diversificadas, atrativas para a criança (o uso de Datashow e livros de Histórias em espanhol são exemplos disso); e de dar atenção especial à língua e à oralidade através de teatro e roda de conversa em sala de aula.

Porém, os dados da pesquisa de Zolin-Vesz revelaram, também, uma crença contraditória: as escolas de idioma são, por excelência, o lugar onde realmente se aprende línguas estrangeiras, uma vez que a escola pública é ineficiente em ensinar língua estrangeira. A figura 1 sistematiza as crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras na escola pública.

Figura 1 – Crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras na escola pública



Fonte: (ZOLIN-VESZ, 2013, p.39).

2.2.3.2 Pesquisas em outras áreas de conhecimento

A pesquisa desenvolvida por Ardiles (2007) teve como principal finalidade investigar se havia relações entre as concepções dos professores do ensino fundamental, suas crenças a respeito da disciplina Matemática e as suas atitudes em relação ao conhecimento matemático.

Esse estudo foi realizado com 122 professores do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) de uma escola da rede pública localizada na cidade de Campinas/SP. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário estruturado e a escala do tipo Likert. As questões do questionário foram divididas em três categorias: de significado, de compreensão e de prática. A primeira questão, de significado, buscou identificar as crenças dos professores a respeito da Matemática; e a segunda e a terceira, de compreensão e de prática, tiveram o objetivo de investigar as concepções inatista, empirista e construtivista sobre o conhecimento matemático. As duas escalas utilizadas nesse estudo, de Aiken e de Fennema e Sherman, foram do tipo unidimensional. (ARDILES, 2007).

Para a análise dos dados, a pesquisadora utilizou o método qualitativo, para compreender o significado dado pelos sujeitos participantes da pesquisa a respeito das suas concepções e crenças sobre o conhecimento matemático, e o método quantitativo, em que utilizou ferramenta estatística para analisar os dados conjuntamente. Essa metodologia possibilitou que as relações propostas pela pesquisa fossem estabelecidas.

Os resultados desse estudo indicaram que as crenças são fontes de informações importantes para o encaminhamento das atividades didático-pedagógicas, pois as atividades do professor são sujeitas ao que pensa sobre a disciplina específica (concepções e crenças) e ao que sente (atitudes) a respeito da Matemática.

O estudo de Petersen (2008) teve o propósito de investigar, através das percepções¹ de alunos do ensino médio e supletivo a respeito de seus professores, as características pessoais, de personalidade, de relacionamento e de desempenho profissional que os alunos gostariam que esses professores tivessem. A pesquisa foi realizada no interior de São Paulo, em uma escola pública estadual de ensino médio no ano de 2006, e os dados foram coletados por meio de observação, questionários estruturados, entrevistas individuais e entrevistas em grupo focal.

A população alvo da investigação de Petersen constituiu-se de aproximadamente 473 alunos, totalizando 10 salas de aula de ensino médio e de supletivo do período noturno. Desse grupo, foram selecionados 98 alunos, por critério voluntário, para responder um questionário. Na etapa seguinte, foram realizadas entrevistas com 12 alunos. Logo após as entrevistas individuais, ocorreram três encontros com 9 alunos participantes do grupo focal. Tanto nos questionários quanto nas entrevistas, a autora integrou três escalas de perguntas, uma referente às características pessoais e de personalidade do professor; outra referente ao relacionamento professor-aluno; e outra referente ao desempenho docente.

Quanto às características pessoais, de personalidade e de relacionamento, os resultados obtidos na investigação de Petersen (2008) evidenciaram que, na percepção dos alunos de ensino médio, o professor ideal deve ser: “cuidadoso com a aparência”; “paciente”; “equilibrado emocionalmente”; “disciplinado”; “organizado”; “motivado”; “bondoso”; “criativo”; “flexível”; “bem-humorado”; “colaborador”; “compreensivo”; “justo”; “respeitoso”; e “amigo dos alunos”. E, quanto às características de desempenho profissional, na percepção dos alunos, o professor ideal precisa: “ter controle de turma”; “ter interesse pelos alunos”; “ser crítico”; “estar atualizado”; “ser experiente”; e “planejar suas aulas”.

¹ Incluímos trabalhos que empregam o termo “percepções”, por ser um conceito relacionado a crenças. “Representações” e “concepções” são outros termos correspondentes a crenças.

A partir da pesquisa, Petersen (2008) concluiu que as percepções dos alunos a respeito de seus professores ideais, destacadas nas primeiras etapas do trabalho, foram se aprofundando ao longo da investigação e algumas até se modificaram. Houve outras, porém, que foram recorrentes em todas as etapas do processo. Os dados indicaram que “ser amigo dos alunos”; “dar um tratamento igual para todos os alunos”; e “manter-se atualizado” são as características que mais identificam um professor ideal, segundo os participantes da pesquisa.

Partindo do pressuposto de que efetivas mudanças no estilo de ensino dos professores de Física são possíveis por meio do diagnóstico e da conscientização das suas crenças, Custódio, Clement e Ferreira (2012) empreenderam um trabalho de pesquisa, de cunho qualitativo e quantitativo, cujo propósito foi obter informações sobre as crenças dos professores de Física do ensino médio a respeito das atividades didáticas de resolução de problemas (ADRP).

Para tanto, os autores utilizaram como instrumentos de coleta de dados questionários para a identificação das crenças, complementada por uma metodologia qualitativa descritiva e interpretativa, por intermédio de entrevistas semiestruturadas. Foram investigados 41 professores de Física do ensino médio da região de Joinville/SC, 36 por intermédio do questionário e 05 por intermédio da entrevista. O questionário foi composto por 15 questões que contemplavam diversas dimensões das crenças dos professores sobre as ADRP, como “crenças sobre a importância e papel das ADRP”; “crenças sobre as habilidades dos alunos nas ADRP”; “crenças sobre os objetivos dos alunos na realização das ADRP”, dentre outras.

O processo de análise dos dados obtidos na investigação ocorreu em três fases, a saber: a) descrição quantitativa, em que foi feito um panorama das ADRP no contexto de sala de aula - tempo dedicado à resolução de problemas, tipo de problemas propostos etc. -; b) análise do conteúdo das respostas dos questionários, com a qual as crenças dos professores sobre as ADRP foram reconhecidas; e c) análise do conteúdo das entrevistas e categorização do sistema de crenças dos cinco professores entrevistados.

Os resultados obtidos na realização dessa pesquisa investigativa comprovaram que as crenças são determinantes no pensamento, no planejamento e nas ações dos professores participantes. Considerando que a atuação docente é uma atividade autônoma, uma vez que permite que se façam escolhas em como e

em quais atividades trabalhar em sala de aula, os autores enfatizam o poder de decisão das crenças nas escolhas feitas pelos professores. Dessa forma, concluem que as crenças efetivamente são elementos decisivos para tornar as atividades didáticas de resolução de problemas mais ou menos efetivas no processo de ensino-aprendizagem.

Os vários trabalhos discutidos nesta seção dão importantes contribuições para as pesquisas de crenças no Brasil em diferentes áreas de conhecimento. Primeiro, é importante observarmos que, embora a metodologia de investigação predominante nos estudos de crenças é a qualitativa, Ardiles (2007) e Custódio, Clement e Ferreira (2012) utilizaram também a abordagem metodológica quantitativa. Esses trabalhos comprovaram que o uso dessas duas abordagens complementa as informações fornecidas pelos participantes e, além disso, proporciona maior credibilidade aos resultados atingidos.

Consideramos, também, que os instrumentos de coleta de dados mais utilizados nas pesquisas são o questionário e a entrevista. O uso desses instrumentos é justificado por permitir que os dados coletados por um sejam complementados pelo outro, garantindo, dessa forma, maior validade ao trabalho investigativo. Ainda, percebemos que, por meio da abordagem contextual, haja vista que essas pesquisas foram desenvolvidas no contexto de atuação dos participantes, os resultados atingidos nesses estudos evidenciaram que existe estreita relação entre crenças e prática docente, ou seja, que as crenças orientam sobremaneira a atuação didática dos professores investigados. Enfim, esses estudos dão sua contribuição para as pesquisas de investigação de crenças de professores e alunos, legitimando a sua importância para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Sociointeracionismo vigotskiano e o construto crenças: alguns pontos de contato

Como nosso trabalho está fundamentado nos pressupostos teóricos de Vigotski (2007) e compreende crenças conforme Barcelos (2006), nesta seção, apresentamos os pontos de contato entre esses referenciais que nos parecem mais significativos, haja vista que ambos concebem o indivíduo como um sujeito social e histórico.

Um primeiro aspecto que consideramos diz respeito ao conceito de internalização. Para o Vigotski (2007), conforme já expusemos anteriormente, os elementos fornecidos pela cultura, uma vez internalizados pelo indivíduo, passam por uma espécie de transformação. É como se o indivíduo absorvesse esses elementos, num processo em que as atividades externas (fora dele) e as funções interpessoais (dentro dele), e os transformasse em atividades internas intrapsicológicas.

Em conformidade com esse princípio vigotskiano, o construto de crenças reflete a visão social com que realiza a investigação e a análise dos seus objetos, uma vez que as crenças são compreendidas como produtos sociais, históricos e políticos. A natureza das crenças, sob esse viés, é modificada, não sendo mais concebidas somente como um conceito cognitivo, mas também social, indicando uma perspectiva mais situada e contextual.

Outro aspecto que aproxima o Sociointeracionismo de Vigotski e o construto de crenças diz respeito à importância, ao peso que atribuem à interação social para o desenvolvimento do indivíduo. Ambos compreendem o desenvolvimento do ser humano a partir da sua interação com o meio. Através da observação e análise da relação entre o indivíduo e o seu ambiente físico e social e da relação entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem, Vigotski buscou compreender como os aspectos tipicamente humanos de comportamento se desenvolvem durante a vida do indivíduo e se caracterizam.

Nessa mesma perspectiva, Barcelos (2006) defende que as crenças são adquiridas e construídas no meio social e em cima das experiências e problemas de cada indivíduo. As crenças são caracterizadas como experienciais e socialmente construídas, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.

Assim, a aproximação entre esses dois referenciais se deve ao fato de conferirem grande valor ao processo de interação social e por compreenderem que o indivíduo se constitui por meio das relações que estabelece com os outros. Tanto o desenvolvimento psicológico do indivíduo quanto a aquisição e (re)construção das crenças são de natureza social e se desenvolvem numa perspectiva descendente, ou seja, ocorrem do social para o individual.

2.4 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Como compreendemos que as crenças estão intrinsecamente relacionadas à identidade, interessa-nos discutir neste trabalho a identidade profissional do professor. Na Linguística Aplicada e na Formação de Professores, no Brasil, o conceito de identidade tem sido amplamente discutido com estudos de Pimenta e Anastasiou (2002), Geraldi (2003), Moita Lopes (2003), Rajagopalan (2003), Veiga (2009), Pimenta (2009), Reis, Veen e Gimenez (2011), dentro outros.

Nesta seção, optamos por abordar a temática com Geraldi (2003), que trata da questão da identidade profissional do professor constituída historicamente pela sua relação com o conhecimento, e, da mesma forma, com Pimenta (2009), cujos estudos refletem a formação da identidade docente situada social e historicamente e explicitam as especificidades dos saberes necessários à prática docente.

No texto “A aula como acontecimento”, Geraldi (2003) discute que, mais do que a própria relação pedagógica, ou seja, a relação com a prática e com os alunos, a relação com o conhecimento estabeleceu diferentes perfis de professor ao longo dos anos.

A discussão ocorre em torno da formação inicial, cuja característica, ainda nos tempos atuais, é possuir um conjunto organizado de conhecimento, que é aprendido pelo professor e repassado aos alunos. Desse modo, a formação se constitui, essencialmente, pelo processo de aquisição de conhecimento.

Nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos, que adquirimos, que *encorpamos*, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente, esse tipo de formação é consequência de um longo processo histórico de construção de identidade profissional do professor, que se mostra nos curso de formação. (GERALDI, 2003, p. 3).

Numa abordagem histórica, a identidade do professor foi pela primeira vez construída a partir da divisão de trabalho, fruto do Mercantilismo. Na *Didáctica Magna*, célebre obra de Comênio, publicada em 1620, a identidade do professor estava associada à metáfora de um “organista”, visto como aquele que executa qualquer sinfonia mesmo não sabendo compô-la. Ao ouvinte interessava não se o executor era capaz de compor, mas se acompanhava com habilidade a partitura, onde tudo já está composto, pronto. Ou seja, não interessava ao aprendiz se o

professor era um construtor de conhecimento, mas se era suficientemente capaz de transmiti-lo. Assim, as características identitárias da profissão “professor” eram:

1. Ser hábil para ensinar mesmo não sendo muito dotado;
2. Sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirada da própria mente (isto é, não precisa ser produzida por ele próprio);
3. Para exercer a função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar (uma partitura já composta). (GERALDI, 2003, p. 5).

Essa citação indica que a identidade do professor fica reduzida a um mero executor de conhecimento, uma vez que não é mais o sujeito que produz, mas que sabe o conhecimento produzido por outros e que o transmite.

Essa concepção de professor, que o reconhece como aquele que sabe e transmite o saber produzido por outros, permanece ao longo da história até inícios do século XX. Nesse período, com o desenvolvimento da tecnologia, outra divisão social de trabalho passou a operar e, junto, uma nova identidade de professor foi construída: o professor é aquele que aplica um conjunto de técnicas e de controle na sala de aula. “Em certo sentido, numa metáfora extremamente forte, a nova identidade do professor é a identidade do capataz do exercício de uma capatazia do controle do processo de aprendizagem da criança.” (GERALDI, 2003, p. 6).

Essa mudança de identidade do professor provocou um deslocamento da relação professor, aluno e conhecimento. A relação do aluno com o conhecimento passou a ser feita pelo material didático e não mais mediada pela transmissão do professor. Ao material didático cabia instruir os alunos, e ao professor competia controlar o tempo e a disciplina durante as aulas. A partir disso, saber o conhecimento produzido pelos outros passou a ser uma responsabilidade dos autores do material didático e das equipes de produção editorial e não mais uma obrigação do professor.

Nas duas últimas décadas do século XX, o modelo de professor com agente controlador do processo de aprendizagem passa a perder forças em virtude do momento de crise dos sistemas de produção, dos paradigmas científicos, das instituições sociais milenares, como a igreja, dentre outras, vivido naquela época. Nesse contexto, a escola passou a responder não mais por questões inerentes à educação, como a relação entre professor, aluno e conhecimento, mas pelo acelerado desgaste dos saberes e práticas produtivas. As reformas curriculares e o

surgimento de cursos rápidos de treinamento profissional são consequências desse novo momento no mundo inteiro.

Assim, a identidade do professor ultrapassa o modelo de controlador do processo de aprendizagem e passa a conviver com as novas formas de conhecimento caracterizadas como parciais, locais e incertas. Nesse momento, o profissional da educação precisa se adequar com os novos paradigmas científicos e culturais e, por sua vez, a conviver com a instabilidade.

Com o intuito de assegurar a identidade do professor no que diz respeito à relação entre professor, aluno e herança cultural, Geraldi (2003) propõe a inversão dos segmentos da educação: a herança cultural deve permanecer disponível, mas ser entendida não apenas como conjunto de disciplinas, mas como um conjunto de conhecimentos e de saberes, entendidos como o produto das práticas sociais. Na contemporaneidade, segundo o autor, essa “inversão” vem sendo apontada por noções como a de professor reflexivo, pelas noções de professor pesquisador, pelas parcerias construídas nas investigações participantes etc.

Na inversão da flecha, o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. (GERALDI, 2003, p. 14).

Através da interação, esse processo possibilita a professores e a alunos se tornarem agentes da educação, uma vez que lhes cabe o exercício da reflexão sobre as suas experiências, estabelecendo relações com a sua herança cultural.

Nessa mesma direção, Pimenta (2009), discutindo a identidade docente, compreende-a como um processo de construção do sujeito historicamente situado, que emerge em dado contexto e momento históricos, como forma de respostas às necessidades que estão postas pela sociedade. Desse modo, a identidade profissional é construída não apenas pela significação social da profissão, da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Além disso, Pimenta (2009, p. 19) considera que a identidade pode ser construída

pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de

sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A partir disso, a autora aborda os saberes necessários à prática docente, que conferem ao professor uma identidade profissional, a saber: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos.

a) A experiência: desde o momento em que os alunos ingressam em um curso de formação inicial, já possuem saberes sobre o que é ser professor. Suas experiências escolares lhes permitem classificar os bons e os não tão bons professores, quais possuíam bom domínio de conhecimento, mas não eram bons em didática, ou seja, que não sabiam ensinar. Além disso, de antemão, reconhecem o ser professor por meio da experiência acumulada socialmente, pelas mudanças históricas da profissão e do exercício profissional, pela desvalorização social e financeira do professor. Por outro lado, há alunos que já exerceram ou exercem alguma atividade docente. Nesse sentido, Pimenta (2009) coloca como um dos desafios da formação inicial de professores a construção da identidade de professor do aluno, cujo processo exigirá a passagem de seu ver o professor como alunos ao seu ver-se como professor. Ainda quanto aos saberes da experiência, a autora considera que são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, através da convivência com seus colegas de profissão, pelas leituras de textos produzidos por outros educadores.

b) O conhecimento: tão logo os alunos ingressam em um curso de formação inicial, de modo geral, possuem a clareza de que serão professores de alguma área específica e que precisarão dominar uma gama de conhecimentos, para poderem, posteriormente, ensinar a outrem. No entanto, poucos alunos questionam (ou são levados a questionar) qual é o significado que esses conhecimentos têm para si próprios e até mesmo para a sociedade. É fato, também, que alguns percebem conhecimento e informação como algo similar. Considerando que conhecer implica trabalhar as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, Pimenta (2009) defende que o professor, desde a sua formação, deve estar preparado para operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento. Esse processo possibilita o desenvolvimento da reflexão tanto de professores quanto de alunos e promove a permanente construção do ser humano.

c) Saberes pedagógicos: de modo geral, se reconhece que a experiência e os conhecimentos específicos do professor, por si só, não bastam para saber ensinar. Mais do que isso, são necessários os saberes pedagógicos. Conforme Pimenta (2009), esses saberes se constituem na prática, sob diferentes maneiras, como por exemplo, através do relacionamento professor-aluno, do processo de aprendizagem e das técnicas de ensinar, bem como, dos saberes científicos e da experiência dos professores. Sendo assim, os profissionais da educação, em contato com diferentes saberes sobre a educação, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e incrementarem suas práticas, confrontando-os. Somente dessa forma, ou seja, na ação, os professores vão produzir os saberes pedagógicos, necessários à construção da identidade profissional do professor.

No processo de construção de identidade, sob o viés dos saberes da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos, o professor exerce um papel de grande importância como agente de mudanças. A imagem de “bom professor” de anos atrás era daquele que dominava o conteúdo e transmitia aos seus alunos de forma inteligível. Nos tempos atuais, opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a sua formação, o professor precisa estar em um processo contínuo de formação.

O estudo de Oliveira (2007) investigou a identidade docente de professores do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), analisando as influências da instituição de ensino militar sobre o desenvolvimento profissional e a identidade profissional dos professores. A escola investigada apresenta particularidades decorrentes da sua vinculação ao Sistema Militar de Ensino do Brasil (SCMB), tendo sua estrutura física, administrativa e social estabelecida pelas diretrizes do Exército Brasileiro.

Participaram da pesquisa 15 professores civis e 12 professores militares, totalizando 27 participantes. Nos relatos de suas vidas escolar e profissional, o pesquisador buscou os entendimentos, fatos, situações e pistas para entender suas trajetórias e, com isso, compreender a atuação coletiva desses docentes no contexto do CMCG. A referida pesquisa teve o objetivo de investigar como os professores civis e militares, que exercem suas atividades profissionais nessa instituição, constroem sua identidade docente e como buscam sua autonomia no espaço escolar.

Os dados da pesquisa de Oliveira (2007) levaram-no a concluir que fatos marcantes – frustrantes e prazerosos – da trajetória de formação e de exercício profissional dos docentes, como por exemplo, experiências educativas bem sucedidas e situações conflitantes vividas durante esses períodos, representam o seu primeiro contato com a profissão e refletem na constituição da sua identidade profissional.

Também, que a construção da autonomia profissional é permeada por uma forte relação de controle e de poder, o que caracteriza o sistema militar. Os professores participantes da pesquisa percebem o CMCG como um ambiente propício para o aperfeiçoamento profissional, onde encontram apoio para se qualificarem, no entanto, acabam se confrontando com o caráter ambivalente da instituição na relação escola-exército, refletindo o caráter autorregulador da atividade docente desse sistema de ensino.

2.5 O PERFIL DE “BOM PROFESSOR”

Ao abordar a questão “bom professor”, inicialmente, consideramos que esse conceito varia de acordo com o contexto social, histórico e ideológico de investigação, assumindo características diferentes, dependentes do nível de sistema educativo. Em escolas de ensino básico, contexto desta pesquisa, o perfil de “bom professor” é significativamente diferente se comparado ao de nível de ensino superior, em virtude das preocupações e dos interesses dos alunos e, por que não, do próprio professor. Ou, se confrontássemos o conceito de “bom professor” até mesmo entre escolas de ensino básico, tendo em vista a diversidade de contextos, as diferenças, da mesma forma, seriam evidenciadas.

De acordo com Pimenta (2009), ser um “bom professor” não é apenas uma questão de condições pessoais. O conhecimento das adversidades do cotidiano escolar vai possibilitando que as bases do que é “bom professor” sejam colocadas. Desse modo, o “bom professor” é uma identidade em permanente construção, um conceito polissêmico, pois adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais.

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e

multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas, sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações. (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Tais considerações sustentam a ideia de que uma série de questões estão implicadas ao o que é ser um “bom professor”. Por essa razão, as respostas as perguntas do tipo: Que critérios definem o perfil de “bom professor”? devem fazer referência a todos os fatores mencionados para não correr o risco de ser reducionista.

Os estudos de Mizukami (1986) são um dos compêndios sobre as abordagens de ensino mais completos de que disponibilizamos. A autora discute cinco diferentes tipos de abordagens descrevendo as especificidades de cada uma delas quanto às seguintes categorias: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação, com o propósito de refletir as múltiplas dimensões do fenômeno educacional e de delimitar indicadores para a caracterização e comparação das diferentes teorias. A partir desse referencial, portanto, buscamos elucidar o que é ser “bom professor”, segundo cada uma dessas abordagens.

Segundo a abordagem tradicional, o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, e o aluno é apenas um executor de tarefas. O professor tem o papel de garantir o conhecimento ao aluno independente de seus interesses, expectativas e vontade. Ser professor, segundo essa abordagem, é ser cognitivamente superior; possuir o poder decisório quanto à metodologia e ao conteúdo; e exercer o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais, uma vez que a escola “se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa.” (MIZUKAMI, 1986, p. 12). Segundo esta perspectiva, é necessário que o professor seja um bom orador, tenha uma boa cultura geral, seja capaz de comunicar-se bem e que saiba transmitir os conhecimentos aos alunos em grande variedade e quantidade.

Conforme a abordagem comportamentalista, o conhecimento como uma “cópia” de algo que é dado no mundo externo e como resultado direto da experiência, o que confirma a sua orientação empirista. Como a escola é entendida como agência educacional, o professor, segundo essa visão, tem a responsabilidade

de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem. Nessa abordagem, é enfatizado o comportamento mecanizado, ordenado, pré-determinado.

No que diz respeito à abordagem cognitivista, Mizukami (1986) discute que a aprendizagem é entendida mais do que um produto do ambiente, das pessoas e de fatores externos ao aluno. Os processos cognitivos, a capacidade do aluno de integrar informações e de processá-las e a investigação científica, sem relação alguma com os problemas sociais contemporâneos, são de fundamental importância para o ensino. No que diz respeito à metodologia, essa teoria prioriza a pesquisa por parte do aluno, trabalho com jogos, discussões em grupo e trabalho em equipe. Cabe ao professor criar situações de ensino, evitando rotina em sala de aula, fixação de respostas e formação de hábitos.

Na abordagem humanista, o foco do processo é o sujeito aprendiz. As experiências pessoal e subjetiva do aluno são a base para a construção do conhecimento. Nessa abordagem, as responsabilidades do processo de ensino-aprendizagem não recaem mais somente ao professor, mas, também, ao aluno, que passa a ser responsável da mesma maneira. O professor é um facilitador da aprendizagem, e o conteúdo é fruto das experiências dos discentes.

E, na abordagem sociocultural, o indivíduo é compreendido como sujeito ativo, situado e inserido em um contexto social, político, econômico e cultural, ou seja, indivíduo e mundo não se dissociam. Quanto ao conhecimento, “o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado ao contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade”. (MIZUKAMI, 1986, p. 90). Assim, conforme essa abordagem de ensino, o professor, socialmente engajado, valoriza a linguagem e a cultura dos alunos, promovendo situações em aula que os levem à análise do seu contexto e à produção de cultura.

O trabalho de Mizukami (1986) configura-se como embasamento teórico para pesquisas que têm como foco de interesse a definição do perfil de “bom professor”, a exemplo de Carrijo (1999), que desenvolveu uma pesquisa com o propósito de traçar as características do professor ideal de Ciências.

A população-alvo do trabalho de Carrijo, realizado na cidade de Uberlândia, foram trinta alunos de 5ª a 8ª séries e suas duas professoras de Ciências da rede estadual de ensino, além de 12 alunos da disciplina Prática de Ensino de Ciências e duas professoras dessa disciplina, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia.

A literatura, os filmes cinematográficos *Ao mestre com carinho*, *Conrack*, *O preço do desafio* e *Sociedade dos Poetas Mortos*, e as próprias experiências da pesquisadora como aluna e docente constituíram as principais fontes de busca sobre as imagens de professor. Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou questionários, com questões abertas, e entrevistas semiestruturadas.

Foram elaborados três questionários, dois deles destinaram-se aos alunos da 5ª a 8ª séries. O primeiro questionário foi composto pelas seguintes questões: “Você gosta de Ciências? Por quê?”; “Do que você mais gosta no professor de Ciências?”; e “Do que você menos gosta do professor de Ciências?”. O outro questionário continha as seguintes questões: “O que é Ciência?”; “Por que se estuda Ciência?”; e “Por que é importante, ou não, estudar Ciência?”. O terceiro questionário foi aplicado aos alunos da disciplina Prática de Ensino de Ciências e abordou as seguintes questões: “Por que você decidiu ser professor de Ciências?”; e “Como era o professor de Ciências de que você mais gostou?”. Para complementar os dados coletados, entrevistas também foram feitas com esses alunos e seguiram a mesma ordem de questões apresentadas nos questionário.

Para as professoras de Ciências, a entrevista constou basicamente de dois tópicos, a saber: “Como você aprendeu a ser professora de Ciência?”; e “Como você acredita que deveria ser, ou trabalhar, o professor de Ciência?”. Com as professoras de Prática de Ensino de Ciência, a entrevista abordou os seguintes tópicos: “Como você aprendeu a ser professora de Prática de Ensino de Ciências?”; “Como você acredita que deva ser, ou trabalhar, o professor de Ciências?”; e “Como você ensina a ser professor de Ciência?”.

A análise dos dados, considerando as ideias apresentadas pelos participantes nas diversas questões abordadas, seguiu os seguintes tópicos: “Ciência e Ciência – a visão dos alunos de 5ª a 8ª séries.”; “Em busca da compreensão de como seria o professor ideal(?) de Ciências: visão dos alunos e professoras de Ciências de 5ª a 8ª séries.”; “O professor ideal(?) de Ciências na concepção de alunos e professores de Prática de Ensino de Ciências.”; “A aprendizagem e a prática pedagógica das profissionais do ensino de Ciências.”; e “Em síntese, como os participantes da pesquisa veem o professor ideal(?)”.

A partir da análise e interpretação dos dados coletados junto aos alunos do ensino básico e superior e as suas respectivas professoras de Ciências, Carrijo (1999) traçou o perfil de “bom professor”, que se constitui pelas seguintes

características: “tem senso de humor”; “demonstra satisfação”; “promove discussões em aula”; “dá abertura para o aluno participar”; “varia o tipo de aula”; “não fica repetindo o que o aluno já sabe”; “propõe que os alunos pesquisem”; e “tem domínio de conteúdo”. Ademais, os resultados da investigação evidenciaram que a decisão de ser ou não um professor ideal depende de referências, consideradas pelos professores como ponto de partida para o processo educacional, a saber: “para quem” ensinar, “como” melhor ensinar e “o quê” ensinar.

Sobre a temática “bom professor”, apresentamos, também, uma pesquisa etnográfica desenvolvida por Cunha (1989). A população-alvo desse estudo foram os alunos de quatro turmas do nível de ensino técnico e de oito do ensino superior de diferentes cursos, e 21 professores escolhidos por esses alunos como “bons professores”. Para a seleção dos docentes, 13 deles de uma universidade pública federal e 8 deles de escolas de ensino técnico, os alunos responderam duas questões, a saber: “Qual o melhor professor que você teve no curso [...]?”; e “Por que razão você escolhe esse professor?”. A investigação foi realizada na cidade de Pelotas/RS.

Para a realização desse estudo, a pesquisadora utilizou entrevista e observação em aula. Para a realização das entrevistas com os “bons professores”, foi organizado um roteiro de informações, contendo as seguintes categorias: informações sobre como o professor percebe a sua própria formação; informações a respeito da sua prática social; representação sobre as ideias pedagógicas que norteiam o seu trabalho - concepções de educação, de aluno, de ensino e de aprendizagem -; representação sobre a prática de sala de aula – como planeja forma e conteúdo e como vê a execução desse plano -; e identificação de problemas encontrados para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Por meio da análise e interpretação dos dados obtidos com os alunos, Cunha (1989) traçou o perfil de “bom professor”, elencando as características que mais se evidenciaram nas justificativas dos alunos, que são: “torna as aulas atraentes”; “estimula a participação dos alunos”; “sabe se expressar de forma que todos entendam”; “possui domínio de conteúdo”; “escolhe formas adequadas de apresentar a matéria”; e “tem bom relacionamento com o grupo”. Uma das características que mais se destacou nessa investigação foi a afetividade, o que levou Cunha (1989) a compreender que

dificilmente um aluno apontaria um professor como BOM ou MELHOR de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento da sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Contudo, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam os aspectos afetivos. (CUNHA, 1989, p. 69, grifo da autora).

Chama a atenção na pesquisa que os professores reconhecidos como “bonzinhos” não são apontados como os melhores professores para os alunos. Esse dado demonstrou que há uma tendência de os alunos preferirem professores com perfil mais rígido, que cobra a participação do aluno em aula, que se preocupa com o rendimento dos alunos e que se coloca à sua disposição, mesmo fora da sala de aula.

No que diz respeito à análise dos dados coletados nas observações das aulas e nas entrevistas dos “bons professores”, salientamos alguns dos resultados obtidos que a pesquisa de Cunha (1999) atingiu. Um deles demonstrou que o conceito de “bom professor” é produto das experiências do sujeito que atribui o valor em um contexto espacial, temporal e social. “O conceito de BOM PROFESSOR é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a ideia que socialmente é construída sobre o professor.” (CUNHA, 1989, p. 155, grifo da autora).

E, outro aspecto evidenciado na investigação está diretamente ligado às influências que os professores participantes reconhecem sobre si mesmo. Os depoimentos apontam que os professores reconhecem ter maior influência da relação com seus ex-professores, em alguns casos no sentido de repetir atitudes consideradas positivas e, em outros, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores. De qualquer maneira, o exemplo de ex-professores reflete sobre o comportamento dos profissionais investigados.

Neste capítulo, procuramos abordar os referenciais que embasaram este trabalho de tese, o Sociointeracionismo de Vigotski, o construto crenças, a constituição da identidade docente e, por fim, o perfil de “bom professor”. Apresentamos, a seguir, o segundo capítulo, em que detalharemos o contexto em que realizamos a presente investigação.

3 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: O COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

Tendo em vista que a investigação que propomos atribui relevância ao contexto, a finalidade deste capítulo é descrever o contexto onde essa pesquisa se desenvolveu, o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM). Inicialmente, trazemos informações a respeito da criação e das finalidades do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), um dos subsistemas de ensino do Exército integrado pelos Colégios Militares (CM), conforme previsto na Lei de Ensino do Exército, nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. Num segundo momento, consideramos a organização, a missão e os instrumentos e práticas de ensino dos Colégios Militares (CM). Depois, apresentamos o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), contemplando desde o seu histórico, organização, gestão e a constituição e atribuições do corpo docente, dando atenção especial às determinações do planejamento e da prática pedagógica detalhadas nos documentos que regem, regulam e normatizam o ensino no Sistema. Finalizamos o capítulo com a descrição do processo de escolha do professor padrão do CMSM, em torno do qual realizamos a nossa investigação.

3.1 SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)

Nos registros em site oficial do Exército², consta que desde os primeiros tempos do Brasil como nação independente, os militares empenharam-se em criar uma instituição que se encarregasse de educar os filhos dos servidores do Exército e da Armada. Em 1840, no período regencial, com Araújo Lima, a ideia da criação do “Colégio Militar do Imperador” foi nobre, mas não chegou a se tornar uma realidade.

Apenas no final do Império, o Conselheiro Tomás Coelho, ex-Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, conseguiu a criar o Imperial Colégio Militar, no Rio de Janeiro (Decreto Nº 10.202 de 9 de março de 1889). O educandário, em pouco tempo, se impõe dentro do cenário educacional do país, tanto que, em 1912, foram criados mais dois Colégios Militares: o de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e o de Barbacena, em Minas Gerais.

² Consulta realizada no site do Ministério do Exército – página da DEPA (Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial) - http://www.depa.ensino.eb.br/pag_historico.htm, acesso em 23/09/2015.

Na época, houve reações contrárias aos novos estabelecimentos de ensino. Nos orçamentos da União de 1915 e de 1916, foram apresentadas emendas visando à extinção dos três Colégios Militares existentes. Porém, com o empenho do Senador pelo Piauí, Abdias Neves, tais tentativas não obtiveram êxito. Pelo contrário, as discussões levaram o Governo Federal a criar o Colégio Militar do Ceará (Lei 3674, de 07 de janeiro de 1919).

Anos depois, em 1925, o Colégio Militar de Barbacena foi extinto por razões políticas e os seus servidores foram distribuídos para outras organizações do Exército. Em 1939, mais dois colégios foram extintos, o Colégio do Ceará e o Colégio Militar de Porto Alegre. Restou apenas o Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Em 1955, com a criação do Colégio Militar de Belo Horizonte, o Ministro da Guerra, General Henrique Teixeira Lott, iniciou uma nova fase de progresso para o ensino no Exército. Em 1957, foi criado o Colégio Militar de Salvador, um ano mais tarde o Colégio Militar de Curitiba e, completando o ciclo, o Colégio Militar de Recife no ano de 1959. Os antigos colégios de Porto Alegre e de Fortaleza foram transformados em Escolas Preparatórias e voltaram a funcionar como Colégio Militar em 1962.

Na década de 70, foram criados o Colégio Militar de Manaus (1971) e o Colégio Militar de Brasília (1978), que já havia sido idealizado pelo então Presidente Juscelino Kubitschek em 1959.

Em 1988 foram fechados o Colégio Militar de Belo Horizonte, o Colégio Militar de Salvador, o Colégio Militar de Curitiba e o Colégio Militar de Recife.

A retomada do processo de crescimento dos Colégios Militares aconteceu quando o General Zenildo de Lucena assumiu a Pasta do Exército. Em 1993, foram reativados o Colégio Militar de Curitiba, o Colégio Militar de Salvador, o Colégio Militar de Recife e o Colégio Militar de Belo Horizonte e criados o Colégio Militar de Juiz de Fora e o Colégio Militar de Campo Grande. No ano seguinte, em 1994, foi criado o Colégio Militar de Santa Maria.

Em 1995, formou-se a turma pioneira de alunas dos Colégios Militares que passaram a frequentá-los somente um século depois da criação do primeiro Colégio Militar, em 1989. A partir desse ano, as moças também passaram a para cumprir as mesmas atividades curriculares dos rapazes. Anualmente, por ocasião dos concursos de admissão ao 6º ano do ensino fundamental e ao 1º ano do ensino médio, moças e rapazes disputam as vagas disponíveis em igualdade de condições.

Em 2001, foi criado o curso na modalidade a distância (CEAD), coordenado pelo Colégio Militar de Manaus, com a finalidade de oferecer o ensino fundamental do 6º ao 9º anos aos dependentes de militares da região amazônica. Em 2004, o Ensino a Distância foi ampliado, sendo oferecido aos dependentes de militares em missão no exterior. Em 2006, foi ofertado também para os alunos do ensino médio.

Hoje, os Colégios Militares (CM) têm o seu ensino valorizado por uma prioritária destinação preparatória à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), havendo também incentivo ao ingresso na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), no Instituto Militar de Engenharia (IME), na Escola Naval (EM), na Academia de Força Aérea (AFA), no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e nas instituições de ensino superior civis, sem perder a característica assistencial de acolher órfãos e dependentes de militares transferidos para as guarnições onde existem CM.

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) possui as seguintes finalidades previstas nas Normas para Planejamento e Gestão do Ensino (NPGE):

- I. Ministrar o ensino preparatório e assistencial, conforme prevê o Art 7º da Lei Nr 9.786, de 08 de fevereiro de 1999 (Lei de Ensino do Exército - LEE), o Art 7º do Dec Nr 3.182, de 23 de setembro de 1999 – Regulamento da LEE e o parágrafo 2º do Art 2º do Regulamento dos Colégios Militares (R-69);
- II. Promover a formação integral dos jovens de acordo com os valores e as tradições do Exército Brasileiro;
- III. Privilegiar e prover condições necessárias ao desenvolvimento dos objetivos educacionais da área afetiva, principalmente: patriotismo, civismo, responsabilidade, lealdade, disciplina, cooperação, criatividade, iniciativa, ética e comprometimento com a Instituição. (BRASIL, 2014).

A educação preparatória do SCMB busca preparar os alunos para a vida, capacitando-o à busca da realização pessoal, devendo habilitá-los ao prosseguimento dos estudos. Para tanto, o ensino nos CM busca preparar os discentes para a sociedade marcada pelo avanço tecnológico, pelo mercado de trabalho competitivo, em que a posse do conhecimento não é suficiente, sendo, também, necessária a flexibilidade de seu emprego em conjunção às relações interpessoais.

A síntese do ensino preparatório encontra-se em um dos fundamentos da proposta do SCMB, no Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM):

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 desenvolver situações-problemas simples ou complexas, valorizando o seu desenvolvimento pessoal [...] (BRASIL, 2012, p. 2).

A educação assistencial remete à constituição e à justificativa do próprio SCMB: a busca de equilíbrio das instabilidades inerentes à profissão militar, das dificuldades impostas à família militar.

Os colégios promovem um conjunto de ações para mobilizar a excelência de todos os alunos, o que coloca a educação preparatória e educação assistencial em estreita relação: a assistencial, por meio da qual a família militar tem acesso ao SCMB; e a preparatória, que capacita todos os alunos à busca ética da realização pessoal e profissional.

Consta no histórico da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) que Duque de Caxias viveu, junto a seus comandados, a aflição dos que deixavam suas famílias para se dedicarem à defesa da Pátria na Guerra do Paraguai. Percebeu o quanto influenciava no ânimo de luta dos soldados saber que seus dependentes estavam amparados. Logo entendeu que, além da pensão a garantir o sustento, a educação oficial “evitaria a indigência” de seus órfãos, caso não resistissem na frente de batalha.

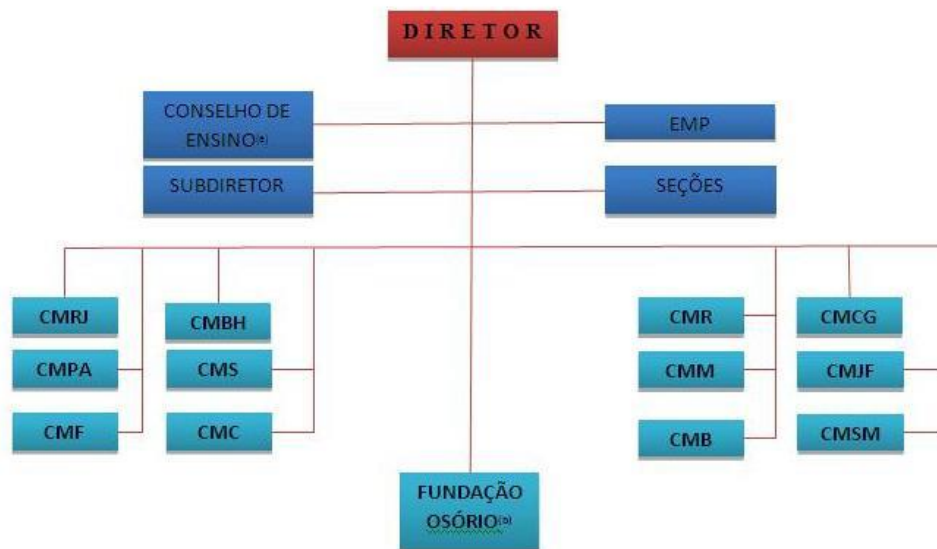
Assim, a existência dos CM se justifica em razão de o Exército Brasileiro compreender que a garantia de uma educação de qualidade para os dependentes de militares é um fator ponderável na criação de um ambiente familiar seguro e confortável, que favoreça ao militar a dedicação integral ao trabalho na Força, o que, conseqüentemente, aumenta o poder de combate da Instituição com o recurso humano com elevada motivação e dedicação.

3.2 Os Colégios Militares (CM)

Os Colégios Militares (CM) integram o SCMB, que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, conforme já referido, e subordinam-se diretamente à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA). São Organizações Militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino de educação

básica, dos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e do ensino médio, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial. A fundamentação que norteia a sua proposta pedagógica são os princípios gerais e os preceitos contidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69). Conforme organograma abaixo, 12 CM integram o SCMB.

Figura 2 – Organograma da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial



A organização geral dos CM possui a seguinte composição:

- I – Direção de Ensino;
- II – Subcomando;
- III – Subdireção de Ensino e Divisão de Ensino;
- IV – Corpo de Alunos;
- V – Divisão Administrativa;
- VI – Divisão de Pessoal ou Ajudância-Geral;
- VII – Outros setores definidos nos respectivos organogramas em função das características de cada CM.

O ensino nos CM 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.

A ação educacional desenvolvida nos CM é feita segundo os valores e as tradições do Exército Brasileiro, cuja proposta pedagógica tem as seguintes finalidades:

- I. permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro como cidadão, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venha a atuar;
- II. propiciar ao aluno a busca e pesquisa continuada do conhecimento; desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, preparando-o a refletir e a compreender e não apenas para memorizar, uma vez que o discente deverá aprender para a vida e não mais, apenas, para fazer provas;
- III. capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos, articulando o saber do discente ao saber acadêmico, fundamentais ao prosseguimento dos estudos, em detrimento de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;
- IV. estimular o aluno ao hábito saudável da atividade Física, buscando o desenvolvimento corporal e o preparo físico, incentivando-o à prática constante do esporte; e
- V. despertar a vocação para a carreira militar. (BRASIL, 2008, p. 3).

Além das finalidades previstas no Regulamento dos Colégios Militares (R-69), cabe aos CM, por meio de ação educacional, prover ao corpo discente o desenvolvimento integral, a formação para o exercício da cidadania e os meios para progredir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional.

Disseminados pelo país, os CM oferecem educação a mais de 14.400 jovens, 37% dos quais oriundos do meio civil, integrados ao sistema através de concurso público federal.

Os CM e seus alunos vivem em um ambiente de intenso trabalho intelectual e de intensa participação em atividades culturais, recreativas, esportivas e sociais. Algumas práticas e instrumentos assumem o papel relevante nesse processo.

No que diz respeito às práticas, os alunos são apoiados e estimulados a participar de Olimpíadas, como da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), da Olimpíada de Língua Portuguesa, da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Austronáutica (OBA), da Olimpíada Nacional em História do Brasil, da Olimpíada de Geografia, da Olimpíada Brasileira de Física (SBF) e das Olimpíadas de Química; de competições esportivas promovidas tanto pelos CM quanto por entidades externas em nível municipal, estadual e nacional; de programas sociais, como de arrecadação de agasalhos e de alimentos não perecíveis para entidades de

apoio aos carentes; de programas nacionais, como do Programa Jovens Embaixadores; e de Grêmios e Clubes dos CM.

Ao todo, os CM possuem seis Grêmios (Grêmio de Material Bélico, Grêmio da Cavalaria, Grêmio da Infantaria, Grêmio das Comunicações, Grêmio da Artilharia e Legião de Honra) e quatorze Clubes (Clube de Artes, Clube de Ciências, Clube de Xadrez, Clube de Relações Internacionais, Clube Soletrando, Clube Robótica, Clube de Leitura, Invernada Artística, Programa Jovem Embaixador, Sociedade Esportiva Literária, Clube de Astronomia, Clube de HISTOGEO e Clube de Inglês).

Os Grêmios e Clubes favorecem o despertar de vocações e permitem o aprofundamento e a difusão de conhecimentos. Ademais, dão aos alunos a oportunidade de planejarem atividades e de gerenciarem programas, haja vista que devem promover atividades sociais, recreativas, literárias, cívicas, científicas e desportivas para a formação integral do cidadão e para despertar vocação à carreira militar. Campanhas de arrecadação de agasalhos e de alimentos não-perecíveis e visitas a asilos e orfanatos são algumas das atividades promovidas pelos alunos integrantes dos Grêmios e Clubes.

Por ocasião das férias escolares, Clubes e Grêmios, também, planejam e realizam viagens de intercâmbio a diversos locais do território nacional, contribuindo para reforçar o sentimento de brasilidade e o conhecimento do país. No decorrer do ano letivo, os alunos visitam sítios históricos e órgãos e instituições que desenvolvem trabalhos relacionados com as disciplinas do currículo. Intercâmbios com o exterior também fazem parte das atividades, como é o caso da troca de visitas levadas a efeito anualmente com o Colégio Militar de Portugal e Liceu Militar General Artigas do Uruguai.

Além dessas práticas, da mesma forma, alguns instrumentos também contribuem no tocante à formação integral do discente. Um exemplo deles são as bibliotecas informatizadas disponíveis em todos os CM. São utilizadas pelos alunos para o cumprimento de tarefas de estudo e na busca de informações. Os laboratórios de Física, Química e Biologia também passaram pelo processo de modernização.

Também, vista como um dos vetores da modernidade, a informática recebe atenção especial do sistema. Cada CM dispõe de pelo menos um laboratório de Informática. Os alunos aprendem, ainda no 6º e no 7º anos, a manusear os

aplicativos do *office*, *blogs*, ferramentas de pesquisa, ambientes virtuais de aprendizagem, como o *moodle*, dentre outros.

As aulas de Inglês nos CM são ministradas por níveis de ensino, aos moldes dos institutos civis especializados nessa área. Esse método desenvolve a capacidade de expressão oral dos alunos e está apoiado na existência do chamado “Corredor Cultural”, uma área temática onde são ministradas as aulas e os alunos são incentivados a expressar-se na Língua Inglesa. No ensino médio, os alunos podem optar pelo Espanhol de nível básico. Desde 2004, o ensino de idiomas nos CM passou a ser instrumental no ensino médio.

Ferramenta considerada imprescindível para desenvolver a capacidade de abstração e de reflexão, a leitura ocupa posição especial na prática didática dos CM. O programa de leitura é missão de todo o corpo docente dos CM, não podendo ser visto como atividade exclusiva das subseções de Língua Portuguesa e de Literatura. Todos os alunos cumprem um programa de leitura e participam de atividades destinadas a difundir e a despertar o gosto de ler, dentre as quais citamos: publicação de antologias com as produções dos alunos; visita à Feira do Livro; realização de feira de livros no Colégio; encontros e entrevistas com escritores; e participação no projeto “Cafezinho Cultura no CMSM”, que promove vivências com o texto literário.

Ainda, o Sistema incentiva o esporte competitivo, participativo e a prática de atividade física não apenas aos atletas com excelência esportiva, mas também àqueles que de alguma forma se identificam com determinadas atividades e gostam de praticá-las. A Seção de Educação Física, no turno oposto às aulas, oferece atividades extracurriculares esportivas como: patinação artística, handebol, futsal, futebol, atletismo, basquetebol, voleibol, triatlon (esgrima, natação, corrida), judô e orientação. Como incentivo à iniciação esportiva, os CM possuem equipes que participam de eventos competitivos municipais, regionais e nacionais, como Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS), Jogos Escolares de Santa Maria (JESMA), Jogos da Amizade (entre os Colégio Militares do Brasil), dentre outros.

3.3 COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA: O COLÉGIO DO VAGÃO

Figura 3 – Vagão do CMSM



Figura 4 – Fachada do CMSM



O Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) é um estabelecimento de ensino que integra o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e está diretamente subordinado à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), órgão

técnico-normativo, que, por sua vez, está diretamente subordinado ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

Em setembro de 1957, quando Santa Maria, uma das três maiores Guarnições Militares do Brasil, completava seu centenário, foi publicado, em jornal local, um artigo de autoria do então Tenente Farmacêutico Luiz Prates Carrion, cujo texto sugeria a criação de um Colégio Militar na cidade "Coração do Rio Grande".

A concretização desse projeto ocorreu muitos anos depois, em 22 de março de 1994. Na época, era Ministro do Exército General Zenildo de Lucena, e o Comandante da Guarnição Federal de Santa Maria o General José Luiz Lopez da Silva.

O primeiro Comandante e Gerente do Projeto de Implantação do CMSM, ainda hoje o mais novo dentre todos os Colégios Militares do país, foi o Cel Inf Frederico Guido Biere. As novas instalações do CMSM foram inauguradas no dia 19 de novembro de 1998. Nos primeiros anos, o CMSM utilizou dois vagões ferroviários como salas de aula, razão pela qual é reconhecido como "O Colégio do Vagão".

Atualmente, o CMSM ministra a educação básica nos níveis fundamental, do 6º ao 9º ano, e médio, do 1º ao 3º ano. Possui 28 salas de aula, todas equipadas com multimídia e microfones para auxiliar os professores na condução das aulas; 02 laboratórios de robótica, 01 de Física, 01 de Química e 01 de Biologia; e oito salas de idiomas. E conta com um efetivo de 43 professores civis; 55 professores militares; e 742 alunos.

Em conformidade com os demais CM, o planejamento escolar do CMSM ocorre em ação conjunta com a DEPA, por meio da elaboração anual do Plano Geral de Ensino (PGE). Esse documento orienta o planejamento, a gestão escolar e a execução de ensino no Colégio. É elaborado sempre no ano anterior pela Divisão de Ensino do Colégio Militar através da Seção Técnica/Supervisão Escolar, com base nas Normas Gerais de Ensino da DEPA (NPGE/DEPA).

No PGE, estão fixadas as datas selecionadas pelo Colégio para as reuniões dos Conselhos de Ensino e dos Conselhos de Classe, as Reuniões de Responsáveis e Mestres, as Avaliações de Estudos (AEs) e a reposição de aulas, com as respectivas instruções para a realização desses eventos.

Conforme o PGE, o gerenciamento da qualidade no ensino do CMSM fundamenta-se em: i. objetivos educacionais claros e bem definidos; ii. currículos e planos de áreas de estudo e de disciplinas que atendem as suas particularidades; iii.

preparação e estímulo dos corpos docente e discente; iv. e, conseqüentemente, o acompanhamento das atividades e suportes técnico-administrativo que facilitam o desenvolvimento educacional.

Além disso, a fim de cumprir o Plano de Gestão da DEPA e no intuito de atingir a qualidade de ensino desejada, o CMSM associa quatro objetivos com essa finalidade:

1. Oferecer ensino preparatório e assistencial de qualidade à família militar;
2. Assegurar uma educação de qualidade a todos os alunos do SCMB;
3. Modernizar as atividades de ensino, em sua área de responsabilidade;
4. Contribuir para a formação do cidadão.

3.3.1 Organização do Colégio Militar de Santa Maria

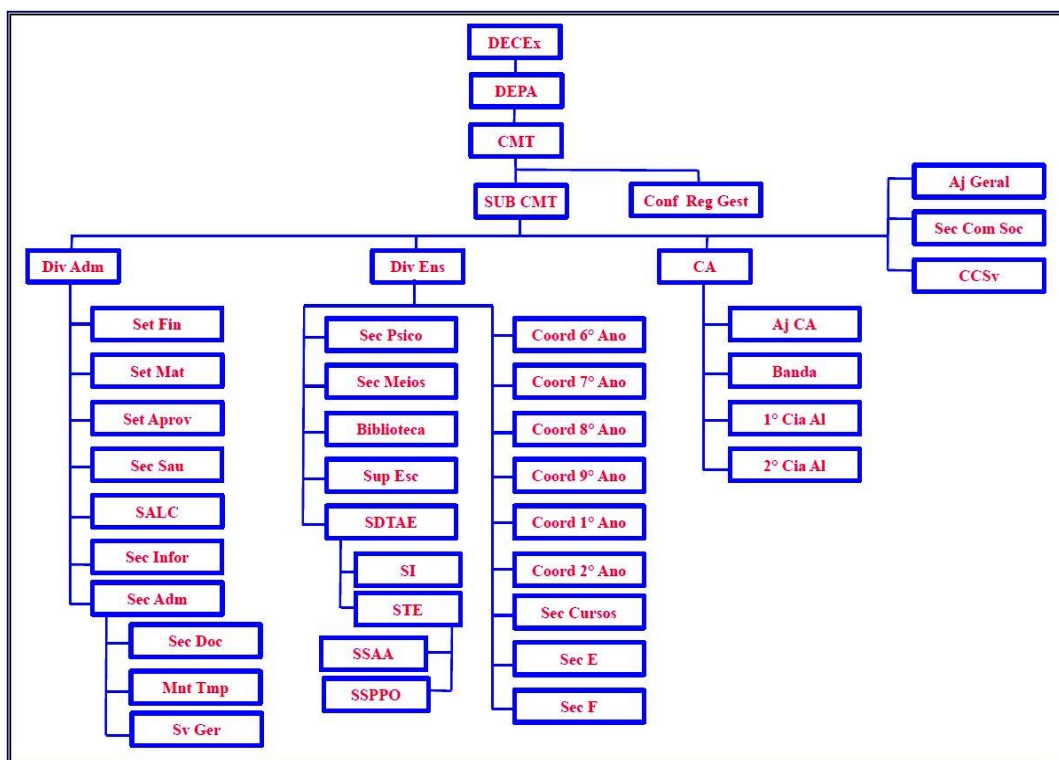
O Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) é o responsável por todo o ensino do Ministério da Defesa, tanto da linha bélica quanto do ensino da educação básica dos CM. É o órgão máximo de direção setorial do exército no tocante à educação. A Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) é o órgão de apoio técnico-normativo do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), incumbido de superintender as atividades do Ensino Preparatório e Assistencial, no âmbito do Exército Brasileiro.

A Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), criada pelo Dec nº 71.823, de 07 de fevereiro de 1973 como Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, tem a missão de planejar, coordenar, controlar e supervisionar a condução da educação básica (EF e EM) e a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares (CM), bem como estabelecer a ligação técnica entre as organizações com encargos de ensino que lhe forem determinadas, para essas atividades.

A DEPA também realiza a supervisão pedagógica da Fundação Osório. Localizada no Rio de Janeiro. A Fundação Osório é uma instituição federal de ensino, vinculada ao Ministério da Defesa, que oferece vagas nos ensinos fundamental e médio. Sua missão é ministrar a educação básica e a profissional aos dependentes legais de militares do Exército e das demais Forças, desenvolvendo competências para o trabalho e para o exercício da cidadania. Inicialmente foi criada

para atender exclusivamente as filhas órfãs de militares, mas, a partir de 1993, atende filhos de militares e civis em geral.

Figura 5 – Organograma do Colégio Militar de Santa Maria



Conforme o organograma, o CMSM segue a seguinte cadeia de comando: O Comandante e Diretor de Ensino (Cmt) é o que exerce as atribuições conferidas pelas legislações vigentes aos comandantes de unidades e as indicadas pelo Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126). O Cmt deve cumprir a proposta pedagógica do SCMB. Depois, o Subcomandante, oficial que substitui o Comandante nos impedimentos legais, é a quem cabe supervisionar as atividades administrativas e disciplinares dentro do Colégio.

Abaixo, em linha horizontal, há três departamentos: a Divisão Administrativa, a Divisão de Ensino e o Corpo de Alunos.

À Divisão Administrativa compete assessorar o Comandante nos assuntos referentes ao planejamento, programação, execução, controle, supervisão e orientação dos serviços administrativos e financeiros do CMSM, como organização militar e unidade administrativa, de modo a assegurar o apoio prioritário aos órgãos

de ensino. De mesma forma, deve prestar, de acordo com as diretrizes do Diretor de Ensino, o suporte administrativo indispensável ao Estabelecimento de Ensino, quanto à eficácia do processo ensino-aprendizagem e da ação educacional.

À Divisão de Ensino (Div Ens) cabe assistir as atividades que dizem respeito ao ensino dentro do CMSM, tais como: planejamento, programação, coordenação, execução, controle e avaliação do ensino e da aprendizagem. Compõem a Div Ens a Seção Psicopedagógica, a Seção de Meios, a Biblioteca, a Seção de Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica e a Seção Técnica de Ensino.

Essas seções, com as específicas atribuições, dão suporte às Coordenações e Seções de Ensino: Coordenação do 6º ano; Coordenação do 7º ano; Coordenação do 8º ano; Coordenação do 9º ano; Coordenação do 1º ano; Coordenação do 2º ano; Seção de Cursos, que corresponde ao 3º ano do Ensino Médio; Seção E, das Línguas Estrangeiras e Modernas (LEM); e Seção F, da Educação Física. As seções E e F são as únicas compostas pelos professores da área. Todas as demais seções são constituídas pelos professores das respectivas séries. Cada seção de ensino é chefiada pelo professor(a) militar mais antigo(a).

E ao Corpo de Alunos (CA) compete planejar, organizar e coordenar o apoio às atividades de ensino; assegurar o enquadramento disciplinar e desenvolver o espírito cívico nos alunos, estimulando-os à prática dos valores e ao culto das tradições militares, de maneira compatível com a idade dos alunos; exercer permanente ação educacional sobre os alunos; aplicar os princípios de justiça e disciplina, de acordo com o RI/CM VII; supervisionar, coordenar e controlar o corpo discente, no que se refere às atividades administrativas e às instruções cívico-militares; coordenar e acompanhar a execução da Instrução Cívico-Militar (ICM); e controlar por intermédio das Companhias a frequência dos alunos ao colégio.

O CA é dividido em 1º Companhia de Alunos (1ª Cia AI) e 2ª Companhia de Alunos (2ª Cia AI). A 1ª Cia abrange o ensino fundamental e a 2ª Cia, o ensino médio. Os sargentos da aeronáutica e do exército que compõem as respectivas companhias são os monitores que, além de terem uma hora semanal de ICM frente ao aluno, auxiliam as atividades docentes. No CMSM, há uma média de 01 monitor por série. Alguns pilares de sustentação do Colégio, como hierarquia, disciplina e formaturas, estão também a cargo do CA.

3.3.2 Gestão Escolar do Colégio Militar de Santa Maria

O CMSM, como em todos os CM, tem como meta geral levar seus alunos à descoberta de suas potencialidades como elemento de realização pessoal, de qualificação para o trabalho e de preparo para a vida, como cidadãos educados segundo os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro.

A prática pedagógica do CMSM tem o suporte dos trabalhos de assessoria desenvolvidos por cinco equipes educacionais:

1. Uma equipe é constituída pelo corpo docente. Os professores participam dos trabalhos pedagógicos de recuperação e de apoio pedagógico; integram, quando designados, as bancas examinadoras de seleção e concurso; e participam ativamente da execução da proposta pedagógica do Colégio Militar. Os documentos Instruções Gerais (IG 60-01) e as Instruções Gerais (60-02) definem claramente as atribuições dos professores civis e dos professores militares dos CM.
2. Outra equipe é formada pelos coordenadores de ano. São docentes voluntários e que tenham obtido o consenso de seus colegas de ano e a concordância do Chefe da Divisão de Ensino (Ch da Div Ens.). O Comando do CM deve buscar a participação dos docentes civis nesta função. São os responsáveis diretos pela coordenação das atividades desenvolvidas dentro da série. As atribuições dos coordenadores de ano são: convocar e reunir os professores de seu ano para a implantação dos programas do CMSM; supervisionar as atividades de avaliação; solicitar o apoio da Seção Psicopedagógica sempre que necessário; convocar e reunir os professores do ano para desenvolver atividades relacionadas aos Conselhos de Classe, Conselho de Ensino, Conselhos de Classe de Recuperação, Projeto de Monitoria por Alunos; e promover ou sugerir à Seção de Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica providências ou iniciativas para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.
3. Os Chefes de Ano e os Coordenadores de Disciplina compõem outra equipe educacional. Para otimizar o trabalho escolar, o CMSM adota a seguinte organização: o Coordenador de Ano é responsável pela coordenação horizontal do ensino, sendo recomendado que seja um professor civil, com a concessão de uma Função Gratificada (FG); e o Chefe de Ano é responsável pela coordenação vertical representada pelo militar mais antigo da equipe do ano.

4. Outra equipe é composta pela Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica. A esse grupo cabe assessorar o Diretor de Ensino nos assuntos de ordem pedagógica; coordenar e supervisionar as atividades de ensino-aprendizagem por intermédio de observação de aulas; orientar os professores; participar e promover reuniões de coordenação de anos e promover e incentivar a atualização pedagógica e o aperfeiçoamento sistemático dos docentes.

5. O CMSM conta também com a seção de Apoio Pedagógico. Juntamente com as seções de Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica e Psicopedagógica, o Apoio Pedagógico assessora o Diretor de Ensino. Nos CM, o reconhecimento da primazia da educação assistencial e a sua articulação com a educação preparatória estimulam o aumento da importância do Apoio Pedagógico nos CM. Essa equipe atende os alunos que apresentam dificuldades cognitivas, principalmente na leitura e no raciocínio lógico. Para isso, promove atividades de aprendizado com a finalidade de aprimorar as capacidades intelectual e motora dos alunos.

3.3.3 Constituição e atribuições do corpo docente

O Corpo Docente do Colégio Militar de Santa Maria é composto dos seguintes segmentos:

- I. Oficiais do Quadro Complementar de Oficiais, magistério (QCO Mag);
- II. Militares comissionados, quando permitido pelo DECEX;
- III. Oficiais prestadores de tarefa por tempo certo (PTTC);
- IV. Servidores civis concursados (estatutários);
- V. Profissionais civis contratados (temporários), pela APM;
- VI. Oficiais Técnicos Temporários (OTT) do magistério.

A admissão desses profissionais ocorre por diferentes processos. Os professores oficiais do Quadro Complementar de Oficiais, magistério QCO, são admitidos por meio de um concurso público federal realizado pela Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx), em Salvador. Havendo interesse do exército, os militares comissionados, oriundos da linha bélica, são admitidos quando possuem graduação compatível com a área de necessidade no Colégio. Os oficiais prestadores de tarefa por tempo certo (PTTC) são oficiais da reserva remunerada que possuem habilitação específica de licenciatura e que, por essa razão, são convidados pelo exército para retornar.

Os servidos civis concursados (estatuários) são admitidos mediante aprovação em concurso público federal realizado pelo DECEX. Os profissionais civis contratados (temporários) são professores mantidos pela Associação de Pais e Mestres (APM) do colégio, quando há necessidade de professor em alguma área, por tempo determinado. A admissão desses profissionais é feita mediante análise de currículo.

E os Oficiais Técnicos Temporários (OTT) do magistério são admitidos através de um processo público conduzido pela 3ª Região Militar com sede em Porto Alegre, com tempo máximo de oito anos, renovado ano a ano, conforme o desempenho. Todos esses profissionais possuem licenciatura plena e exercem suas atividades docentes somente na área para a qual está habilitado.

Dentro das respectivas Coordenações e Seções de Ensino, cabe aos professores, além das atribuições previstas nas Instruções Gerais para os professores civis (G 60-01) e nas Instruções Gerais para os professores militares (IG 60-02),

- I. Ensinar a disciplina sob sua responsabilidade, conforme as leis, diretrizes e normas específicas do ensino;
- II. Participar do planejamento anual de ensino da disciplina sob seu encargo;
- III. Elaborar estudos didático-pedagógicos, quando instruído e fazê-lo ou por iniciativa própria, visando o 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;
- VII. Cumprir disposições regulamentares, instruções, diretrizes, normas e ordens que regem a administração escolar;
- VIII. 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;
- IX. Ligar-se permanentemente com a Seção Psicopedagógica para cooperar na atuação sobre o aluno que necessite de acompanhamento especial; e
- X. Aperfeiçoar-se profissionalmente, visando a maior eficiência no desempenho de suas tarefas. (BRASIL, 2008, p. 10).

Quanto ao planejamento das atividades didático-pedagógicas, os professores, orientados pelo PGE, devem elaborar documentos que visam atender, basicamente, a execução do seu trabalho: Plano de Aula (PA), Plano de Execução de Trabalho (PET) e Diário de Classe (DC).

O Plano de Aula (PA) é elaborado pelos docentes responsáveis por ministrar as aulas curriculares ou as aulas de absorção de pré-requisitos e/ou de recuperação³, conforme modelo estabelecido pela Seção Técnica de Ensino. O PA deve apontar a turma a que se destina o planejamento, discriminar cada etapa a ser desenvolvida; as estratégias de mediação; contemplar a adequação da sequência didática ao perfil do aluno/turma; e estar em condições de ser apresentado quando solicitado, inclusive durante as aulas.

O Plano de Execução de Trabalho (PET) é confeccionado pelos professores no início do ano letivo ou do bimestre, conforme determinação de cada unidade. Esse plano, construído a partir do modelo estabelecido pela Seção de Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica, deve seguir o calendário do CMSM. Outra condição do PET é atender aos Planos de Sequências Didáticas (PSD), documentos que estabelecem a carga horária semanal e os conteúdos programáticos de cada área disciplinar com as respectivas competências e habilidades a serem desenvolvidas nos educandos durante as aulas.

O ensino por competências e habilidades no CMSM está determinado na “Educação orientada por competências e habilidades”, cuja finalidade é enfatizar a dimensão humana de ensino. Amparada pela Lei 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), essa proposta pedagógica faz referência aos principais instrumentos educacionais de avaliação e acompanhamento em larga escala que hoje existem no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil que subsidia o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A proposta de ensino baseada em competências e habilidades dos CM está regulamentada no documento “Formação Continuada dos Docentes do SCMB – Ensino por Competências” emitido pela DEPA. Segundo esse documento,

O perfil de professor foi alterado assim como o de aluno. Requeremos um aluno mais leitor, mais escritor, mais competente em produzir e articular os saberes que são compartilhados na escola. Para isso, existe uma nova

³ A *absorção de pré-requisitos* são aulas oferecidas aos alunos que não possuem os pré-requisitos para acompanhar o respectivo ano. Essas aulas acontecem no primeiro bimestre letivo, no turno inverso, à medida em que os alunos forem apresentando dificuldades em acompanhar determinada(s) matéria(s). E a *recuperação* são aulas de reposição dos conteúdos do bimestre anterior aos alunos que obtiveram um rendimento inferior a 5,0 (média da escola). Na recuperação, é facultativa a participação dos alunos com média entre 5,0 e 5,5.

“rotina didática” a ser (per)seguida pelo professor: elaborar as sequências didáticas, selecionar os suportes didático-metodológicos, elaborar o Plano de Execução Didática (PED) e o Plano de Aula. (BRASIL, 2013, p. 6).

Os Planos de Sequências Didáticas (PSD)⁴ apresentam a matriz de referência com suas competências, habilidades e descritores, para a área de conhecimento a que se vincula, previstas para todo o ensino fundamental e ensino médio.

As Sequências Didáticas devem ser entendidas como um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Elas devem ser organizadas de acordo com as competências e habilidades, com os conteúdos e com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos. Precisam, também, envolver atividades de aprendizagem e avaliação. “Conhecimento prévio”, “interação de conhecimento” e “aprendizagem significativa” constituem-se os pilares para a preparação de uma Sequência Didática.

Os conhecimentos prévios dos alunos podem ser ativados com perguntas direcionadas ao assunto ou objeto de conhecimento que o professor irá desenvolver. A mediação do conhecimento, por sua vez, está vinculada à interação de conhecimentos ligados à realidade do aluno, o que torna possível a aquisição de novos saberes. E a aprendizagem significativa está diretamente ligada à ativação dos conhecimentos prévios.

Ainda, outro de valor legal de responsabilidade do professor é o Diário de Classe (DC), que serve ao acompanhamento diário do aluno pelo docente. Distribuído ao professor no início do ano letivo, contém a relação dos alunos confeccionada pelo CA, com nome completo, nome de guerra e número de identificação do aluno; e um quadro de fotografias 3x4. O DC é de uso obrigatório durante as aulas teóricas e práticas para todas as disciplinas da grade curricular do ano considerado.

Quanto à avaliação educacional, o CMSM também atende à proposta pedagógica do sistema de ensino militar baseada na educação integral, abrangendo as áreas cognitiva, psicomotora e afetiva, segundo os valores, costumes e as tradições do Exército Brasileiro. Segundo as Normas para a Avaliação da Educação Básica (NAEB), a avaliação é um recurso pedagógico que permite observar de

⁴ Os Planos de Sequências Didáticas (PSD) são elaborados por uma representação de docentes do sistema por área de ensino. Esse documento é válido como orientação didático-metodológica para todos os professores dos CM.

forma contínua os resultados das práticas e ações pedagógicas e promover correções nos rumos das atividades e dos resultados.

Os alunos do Colégio Militar são submetidos a três modalidades de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa.

A Avaliação Diagnóstica (AD) é um instrumento de testagem de Língua Portuguesa e de Matemática aplicado ao aluno amparado, dependente de militar recém chegado no Colégio. O objetivo dessa modalidade de avaliação é determinar o nível de desenvolvimento do discente em relação às capacidades cognitivas, físicas e motoras, diagnosticando se esse aluno está “apto”, “inapto” ou “apto com restrições” para acompanhar o ano que pretende cursar.

A Avaliação Formativa (AF) tem o objetivo de acompanhar o processo ensino-aprendizagem, visando a caracterizar como os discentes desenvolvem as capacidades cognitivas, físicas, conteúdos de aprendizagem e competências ao longo do bimestre. Essa modalidade de avaliação, no fim do bimestre, é materializada pela nota de Avaliação Parcial (AP), que deve ser o somatório de, pelo menos, três tipos diferentes de instrumentos de avaliação. Vejamos algumas das orientações para a elaboração das AP que constam nas NAEB:

- a. As AP devem ser aplicadas frequente e sistematicamente, de preferência após cada assunto ministrado pelos docentes. Não podem se restringir àquelas verificações imediatas, por escrito e de curta duração. Devem contemplar, também, os trabalhos de pesquisa (individuais ou em grupos), exercícios, trabalhos em domicílio ou outras atividades a critério dos docentes; à semelhança das AE, poderão ser realizadas com consulta;
- b. As AP não devem gerar maiores procedimentos burocráticos que desviem o docente do desenvolvimento normal dos conteúdos programáticos; por isso, não passam pelo controle técnico das STE.
- c. As AP devem ser planejadas, o que pressupõe sua previsão nos PED. No caso de vários professores no mesmo ano letivo, os mesmos podem planejar diferenças de aplicação das AP entre as turmas do ano. (BRASIL, 2014, p. 22).

A Avaliação Somativa (AS) tem o propósito de verificar o grau de desenvolvimento das capacidades cognitivas e físicas dos discentes. É aplicada de acordo como o calendário anual de provas formais, chamada de Avaliação de Estudo (AE), instrumentos de avaliação que exigem maior preparo técnico, pois são elaborados sob a supervisão da Seção Técnica de Ensino (STE). Juntamente com a prova elaborada, devem acompanhar o processo de AE uma ficha chamada Barema, documento que contém informações sobre natureza, grau de dificuldade,

valor e tempo de resolução das questões; o gabarito da AE para a publicação após sua aplicação; e a Ficha de Orientação da Avaliação (FOA), em que estão especificados os conteúdos e materiais de estudo que os discentes devem consultar antes da prova.

Antes do parecer final expresso pelo Subdiretor de Ensino e Chefe da Divisão de Ensino e da homologação da prova pelo Diretor de Ensino, o processo de AE é examinado pelo coordenador de disciplina, que confere a proposta paralelamente ao Plano de Execução de Trabalho (PET) do ano; e, depois, é analisado e aprovado pela Seção Técnica de Ensino (STE), que verifica o atendimento aos requisitos técnicos de montagem.

Assim, verificamos que as orientações da prática pedagógica, estabelecidas no Regimento Interno dos Colégios Militares-RI/CM, no Regulamento dos Colégios Militares (R/69), nas Normas para Planejamento e Gestão de Ensino (NPGE) e nas Normas para a Avaliação da Educação Básica (NAEB), pré-determinam aos professores do Sistema, prioritariamente, são as seguintes responsabilidades:

1. elaborar e manter em dia o Plano de Execução de Trabalho (PET), o Plano de Aula (PA) e o Diário de Classe (DC), conforme o modelo estabelecido;
2. elaborar e disponibilizar aos alunos no *moodle* a agenda bimestral com uma previsão de datas e dos conteúdos, atividades e avaliações a serem desenvolvidos durante o período;
3. atender aos prazos determinados pelo calendário escolar para a entrega dos seguintes documentos: PET, PA, DC, Avaliações de Estudo (AEs) e agendas bimestrais;
4. confeccionar as Avaliações de Estudo (AEs) obedecendo às instruções técnicas;
5. aplicar no mínimo três instrumentos de avaliações por semestre para constituir a nota de APs;
6. proceder a amostra das AEs aos discentes em até 72h depois da sua aplicação;
7. lançar no Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) as notas das Avaliações Parciais (APs) e das Avaliações de Estudo (AEs) dentro do prazo determinado pelo calendário escolar; e
8. disponibilizar aos discentes a Nota Final (NP) - soma das APs + AE - do bimestre até 48h antes da aplicação da AE de sua respectiva disciplina.

Chamamos a atenção, primeiro, para a grande quantidade de orientações burocráticas e da prática pedagógica que o professor do Sistema precisa, a rigor,

cumprir fora da sala de aula. A cada bimestre, cabe ao docente elaborar, fora as APs, seis documentos, em conformidade com os padrões estabelecidos pelas normas de ensino do sistema, além de entregá-los e de fazer a divulgação *on line* dos seus resultados dentro do prazo pré-estabelecido. O envolvimento do professor com essas atividades é permanente durante todo o bimestre, haja vista que cada uma delas tem seu tempo de realização.

Observamos, também, que no regimento, no regulamento e nas normas de ensino dos CM, há regras rígidas para a padronização do trabalho do professor fora da sala de aula, no entanto, as regras de conduta do fazer docente dentro da sala de aula não são explicitadas. Isso nos permite concluir que a ausência de normativas relativas à atuação didática nos documentos investigados faz com que a diferença entre os professores do sistema sejam percebidas somente dentro da sala de aula, onde o trabalho pedagógico é desenvolvido segundo as regras de formação de cada professor.

3.3.4 O processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria: uma prática meritocrática

Os CM possuem a característica particular de serem não só instituições de ensino básico federal, mas também unidades militares, que estimulam algumas práticas meritocráticas.

Uma das práticas é a hierarquização dos alunos, em que todos são classificados dentro da série de acordo como o grau obtido de conduta disciplinar e de rendimento escolar, embora não haja divulgação ostensiva. Os primeiros alunos nessa classificação são premiados com postos e graduações que servem como distinção e posição de comando dentro da série. A maior graduação é a de Coronel-Aluno, posto assumido por um discente do 3º ano do ensino médio, por ter obtido melhor rendimento escolar e disciplinar no ano anterior. A passagem de comando de Coronel-Aluno ocorre sempre na ocasião da formatura de encerramento do ano letivo.

Outra prática meritocrática nos CM é a concessão de alamares, considerados distintivos de honra ao mérito, aos alunos que obtêm rendimento escolar e disciplinar igual ou superior a 8,0 (oito) no bimestre, em todas as disciplinas, a partir do 8º ano do ensino fundamental. Os alunos podem concorrer bimestralmente ao

prêmio destaque. O discente que conquista o alamar é distinguido dentre os demais por levar diariamente em seu vestuário o acessório que representa o prêmio. A entrega do alamar é feita em todos os bimestres em uma formatura solene, na qual estão presentes os familiares e/ou padrinhos dos alunos premiados com o distintivo.

O alamar foi objeto de investigação da pesquisa de dissertação de mestrado de Noal (2013). Como professora no Colégio Militar de Santa Maria, a ideia de realizar esse estudo surgiu da sua observação do comportamento de estudantes que, em nome da prática meritocrática baseada na concessão de premiações (alamares), acabam promovendo uma competição entre si, o que, na percepção da pesquisadora, as emoções associadas ao sofrimento escolar são evidentes. Por isso, através da pesquisa, buscou compreender como acontecem os processos cognitivo e subjetivo de uma representação de alunos do Colégio Militar de Santa Maria em um ambiente que valoriza a meritocracia e a competitividade.

Para tanto, a pesquisa de Noal (2013) adotou o método investigativo apoiado na escrita autonarrativa. Voluntariamente, 11 alunos do 9º ano do ensino fundamental do CMSM participaram da investigação, dentre os quais, 06 eram alunos destacados com alamar. Os dados da pesquisa foram obtidos a partir da produção de autonarrativas, escritas ao final dos quatro encontros em que se realizou a investigação. Os dados da pesquisa confirmaram as hipóteses da pesquisadora, revelando que a concessão de alamar instala a competição dentro do sistema escolar e provoca perturbações e concorrência entre os discentes.

Dentro dessa lógica, surge outra prática de caráter meritocrático nos CM, a de conceder prêmio de destaque também o professor como forma de reconhecimento de seus alunos e pares pelo seu trabalho.

O processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria está regulamentado no Aditamento Nr 002-Div Ens ao Boletim Interno Nr 189 de 14 de outubro de 2009. O então comandante do CMSM, no uso da atribuição que lhe confere o inciso II do art. 132, das Instruções Gerais para a Correspondência, as Publicações e os Atos Administrativos no âmbito do Exército (IG 10-46), de 22 de fevereiro, estabeleceu as normas para a concessão do Troféu Chama de Prometeu.

O Troféu “Chama de Prometeu” é entregue anualmente com o objetivo de homenagear o professor (civil ou militar) que se destacar entre seus pares a cada ano letivo, geralmente, por ocasião da formatura solene do Dia do Professor.

O processo de escolha do professor padrão do CMSM acontece em duas etapas: primeiro entre os alunos e, depois, entre os professores. A votação dos alunos deve ocorrer até o dia 31 de julho de cada ano e a do Corpo Docente e dos gestores de ensino até o dia 30 de setembro, sob a coordenação da Seção de Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica. As datas previstas podem sofrer alterações, excepcionalmente.

Na primeira etapa, por voto secreto e individual, os alunos escolhem um (01) professor, aquele que consideram “melhor”. Uma equipe da supervisão escolar passa em todas as turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental; e do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio do colégio, entrega um papel em branco para cada um e solicita aos alunos que nele escrevam o nome do professor da série que eles indicam como padrão. O docente que atingir maior número de votos nas respectivas séries passa a ser o professor “padrão intermediário”, modo como, particularmente, esta pesquisa identifica os sete professores mais votados nessa etapa do processo de escolha. O resultado da votação dos demais professores da série não é divulgado. No entanto, o docente que manifestar interesse pode procurar a Seção de Supervisão escolar para tomar conhecimento do resultado da sua votação.

Constituída a lista dos professores padrão intermediário, na segunda etapa, também por voto secreto e individual, o corpo docente e os gestores de ensino do Colégio indicam um desses professores para receber o título de “padrão”. Finalmente, o professor com maior percentual de votos nessa etapa fica eleito o professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria daquele ano. A divulgação do resultado do processo aos professores e aos alunos do colégio ocorre após a contagem dos votos.

O professor destaque recebe o título de “Professor Padrão” do respectivo ano, sendo a ata publicada em Boletim Interno, informando a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA – e enviado ao CComSEx.

Figura 6 – Troféu Chama de Prometeu



O troféu possui uma base de resina com pedra, nas dimensões 31,5cm de comprimento por 10 cm de largura por 02 cm de altura, composta por uma moldura vazada e revestida na parte inferior com papel veludo. Sobre a base, ao centro encontra-se uma placa de metal com as seguintes inscrições:

TROFÉU CHAMA DE PROMETEU
 O Comando do Colégio Militar de Santa Maria concede o
 presente Troféu ao(à) Prof.(ª)

 por sua sabedoria, generosidade e valor moral ao alimentar a
 chama da inteligência
 de seus alunos no eterno esforço de ensinar.
 PROFESSOR PADRÃO 20__
 /Out/20

À direita, existem dois livros empilhados em preto e dourado, feitos de resina, e sobre eles um “Capelo” (chapéu de formatura) preto. À esquerda, há um pilar grego feito de resina medindo 14 cm e pedra com detalhes em dourado. No topo, encontra-se um “prato” dourado com uma chama, ambos de resina, nas cores dourada e na ponta vermelho com verde medindo 02 cm.

A seguir, passamos ao capítulo 3 em que apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, abordamos a metodologia da pesquisa. Na primeira das três seções que dividem o capítulo, comentamos as abordagens metodológicas quantitativa e qualitativa, com base nas quais realizamos a presente investigação. Na sequência, descrevemos os participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados para a geração dos dados. E, na terceira seção, apresentamos os procedimentos de análise e de discussão dos resultados que obtivemos durante a investigação.

4.1 ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO

Para a realização desta investigação, utilizamos as abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa. De acordo com André (1995), compreendemos quantidade e qualidade não como abordagens isoladas, mas que se complementam.

A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente, haja vista que os números, em determinadas pesquisas, ajudam a evidenciar com mais exatidão a dimensão qualitativa.

Nessa mesma perspectiva, Creswell (2007) compreende que a utilização de métodos mistos concomitantes, em que se misturam dados quantitativos ou qualitativos para realizar uma análise abrangente do problema da pesquisa, permite que se realize a coleta de dados das duas formas ao mesmo tempo e que, depois, as informações sejam integradas na interpretação dos resultados.

Por isso, em razão dos objetivos que estabelecemos inicialmente, decidimos desenvolver nossa investigação utilizando esses dois métodos de pesquisa. Realizamos uma pesquisa de caráter quantitativo com os alunos e uma pesquisa de cunho qualitativo com os professores.

4.1.1 Abordagem quantitativa

A pesquisa quantitativa, Segundo Gil (1995), é desenvolvida com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Têm como primordial objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema.

Nesse tipo de pesquisa, as informações e as opiniões coletadas são traduzidas em número, o que requer o uso de recursos e técnicas estatísticas - percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.

A pesquisa descritivo-exploratória tem como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma de suas características mais significativas é fazer uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionário e a observação sistemática.

São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade. (GIL, 1995, p. 42).

Também, para Lakatos e Marconi (1986), a pesquisa descritivo-exploratória aborda quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente. E, segundo Munhoz (1989), esse tipo de pesquisa visa o conhecimento do comportamento sem necessariamente descrever as análises sobre causas e efeitos, ou a tentativa de interpretação.

Outro procedimento estatístico utilizado nesta pesquisa foi o Gráfico de Pareto, uma ferramenta da qualidade em forma de gráfico de barras que dispõe informação de modo a tornar evidente e visual a priorização de temas. Segundo CARVALHO (2002), o Gráfico de Pareto é um método de classificação de informações, para que se separem os itens de maior importância ou impacto. Normalmente, é utilizado o limite de 70% ou mais dependendo da amostra a ser utilizada. Porém, deve existir flexibilidade por parte do pesquisador de modo a analisar a distribuição dos dados e descrever o que é relevante, mesmo que o percentual seja inferior a 70%.

4.1.2 Abordagem qualitativa

Para Minayo (2002, p. 14), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a

um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, não se preocupa com a representatividade numérica, uma vez que utiliza procedimentos de coleta de dados com o intuito de aprofundar a compreensão de um determinado grupo social, organização etc.

Quanto aos significados dos participantes, em todo o processo de pesquisa qualitativa, o pesquisador mantém um foco no significado que os participantes dão ao problema ou questão, e não ao significado que os pesquisadores trazem para pesquisa ou que os autores expressam na literatura. Quanto à interpretação dos dados, para Creswell,

A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem ou entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores. Depois de liberado um relato de pesquisa, os leitores, assim como os participantes, fazem uma interpretação, oferecendo, ainda, outras interpretações do estudo. Com os leitores, os participantes e os pesquisadores realizando interpretações, ficam claras as múltiplas visões que podem emergir do problema. (CRESWELL, 2007, p. 209).

A metodologia de pesquisa qualitativa de cunho interpretativo que adotamos neste trabalho é a abordagem contextual de crenças e tem como base os estudos de Barcelos (2001) e Abrahão (2010).

4.1.2.1 Abordagem contextual de investigação de crenças

A metodologia de estudo e investigação de crenças em Linguística Aplicada se dividi em três principais abordagens: normativa, metacognitiva e contextual. A abordagem normativa infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações, usando, normalmente, questionário do tipo *Likert-scale*. O segundo tipo de abordagem, a metacognitiva, complementado a anterior, utiliza autorrelatos e entrevistas para a investigação de crenças. E a abordagem contextual, infere as crenças por meio de ferramentas etnográficas e de entrevistas (BARCELOS, 2001).

Considerando que esta investigação se desenvolveu dentro do contexto de atuação dos participantes da pesquisa, o foco desta pesquisa é contextual,

abordagem que permite que a análise das crenças considere, além das informações coletas, o contexto em que se os investigados exercem suas atividades.

A abordagem contextual apresenta uma definição ampla de crenças, considerando-as como sociais e dinâmicas, o que pressupõe uma metodologia distinta para investigá-las. Tal forma de investigação não deve ter o objetivo de generalizar sobre as crenças, mas compreendê-las em contextos específicos. Nesse sentido, os estudos sob essa perspectiva passam a compreender as crenças não apenas como ideias pré-concebidas, descontextualizadas, mas fundamentalmente como produtos do contexto (BARCELOS, 2001).

Nessa abordagem, as crenças, caracterizadas como dependentes do contexto, são verificadas por meio de entrevistas, de observação em sala de aula e de análise de um contexto específico. Entretanto, Barcelos (2001) considera que, como as escolhas metodológicas dependem dos questionamentos da pesquisa, é possível, dentro dos estudos de caráter contextual, combinar diferentes instrumentos de coleta de dados, como, por exemplo, questionários fechados e questionários mistos.

Assim, para o estudo das crenças dos professores do Colégio Militar de Santa Maria, que identificamos durante o percurso de investigação, utilizamos três instrumentos principais de coleta de dados, questionário fechado, questionário aberto e entrevista. Também, foram utilizadas, como fontes secundárias, observação, comentários espontâneos de professores e alunos, entrevista com o Chefe da Divisão de Ensino do CMSM e documentos. Considerando todos os instrumentos, procedemos a triangulação dos resultados para confirmarmos nossas interpretações.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.2.1 Os alunos

Ao todo, 101 alunos do 9º ano do ensino fundamental foram investigados. 52 (51,5%) deles eram do sexo feminino e 49 (48,5%) do sexo masculino, com uma média geral de idade de 13 anos. O aluno mais novo a responder o questionário tinha 13 anos e o mais velho, 16 anos.

O questionário foi aplicado no dia 28 de agosto de 2013, às 8h15min nas quatro turmas do 9º ano (D1, D2, D3 e D4), imediatamente depois de efetuarem a escolha do “melhor” professor, sob a coordenação da Supervisão Escolar. Como os alunos não necessitam justificar o voto, o questionário teve o propósito de identificar os critérios que os alunos utilizam para votar em um e não em outro professor e investigar o perfil de professor escolhido.

4.2.2 Os professores

A investigação com os professores aconteceu em duas etapas, uma no início do terceiro bimestre letivo de 2013; e outra no transcorrer do segundo bimestre de 2015, conforme a disponibilidade dos professores e da pesquisadora.

Da primeira etapa, participaram 14 professores do 9º ano do ensino fundamental, que responderam um questionário aberto, alguns dias antes da realização do processo de escolha do professor padrão do CMSM de 2013. E, da etapa seguinte, foram investigados 6 professores por meio de entrevista individual, a saber: dois professores que receberam o título de professor padrão do CMSM; dois professores mais votados como “melhor” no 9º ano do ensino fundamental; e dois professores não padrão do 9º ano do ensino fundamental, no intervalo de tempo em que esta pesquisa se desenvolveu. Esses três grupos de docentes, neste trabalho, particularmente, foram identificados por “professores padrão”; “professores padrão intermediário”; e “professores não padrão”, respectivamente.

Para preservar a identidade dos participantes, não foi fornecido dado algum a seu respeito.

4.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS

Os estudos de crenças que atendem a perspectiva de pesquisa qualitativa necessitam combinar diferentes instrumentos de coleta de dados. Alguns desses instrumentos são: questionários fechados, questionários abertos, questionários mistos, entrevistas, observação de aulas, notas de campo e diários, gravações em áudio e vídeo. A seguir, abordamos o questionário e a entrevista semiestruturada, instrumentos que utilizamos para gerar os dados primários da presente pesquisa e que são usados com maior frequência em estudos de investigação de crenças.

Nas pesquisas sobre crenças, o questionário é utilizado para a coleta de dados de um grande número de informantes, uma vez que consomem menos tempo em sua aplicação do que, por exemplo, as entrevistas. Porém, um tempo maior deve ser reservado à sua produção, pois é necessário que sejam tomados alguns cuidados relativos ao nível de linguagem utilizada, o conhecimento prévio dos informantes e a extensão do questionário (ABRAHÃO, 2010).

Os questionários podem ser de quatro tipos, a saber: itens fechados, itens em escala, itens abertos ou uma combinação desses elementos. Neste estudo, utilizados um questionário com itens fechados e um questionário com itens abertos. O primeiro, geralmente, é constituído por respostas de “sim” ou “não”, “concordo” ou “discordo”; e é mais usado em pesquisas quantitativas, já que seus dados são de fácil tabulação. E o segundo, questionário com itens abertos, tem o propósito de investigar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos sujeitos da pesquisa. Esse tipo de instrumento tem sido utilizado predominantemente nas investigações de crenças contextuais, pois permite ao pesquisador identificar com maior clareza as percepções e crenças dos sujeitos da pesquisa.

Quanto à entrevista, Vieira Abrahão (2010) diz que pode ser utilizada tanto como ferramenta primária de fonte de dados, quanto como fonte secundária, e servir para estabelecer a triangulação com dados coletados por outros instrumentos. É constituída por perguntas realizadas na interação face a face entre o pesquisador e o participante da pesquisa e são classificadas em três tipos de acordo com o nível de estruturação e o roteiro de questões. São elas: estruturada, semiestruturada e livre.

A entrevista semiestruturada, tipo de entrevista que utilizamos neste estudo, é caracterizada por uma estrutura geral, mas permite maior flexibilidade. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador tem que pensar em questões que vão servir de orientação no momento de conduzir a entrevista.

4.3.1 Descrição do questionário dos alunos

A elaboração do questionário aplicado aos alunos (Anexo A) teve como ponto de partida o trabalho de Petersen (2008), que buscou levantar as características pessoais, de personalidade, de relacionamento e de desempenho profissional que os alunos do ensino médio gostariam que seus professores possuíssem.

O questionário foi composto por 12 questões com itens fechados, com alternativas fixas do tipo “sim” ou “não”, e foi organizado em duas partes. A primeira parte, composta pelas questões de 1 a 6, teve o propósito de investigar as características do professor do 9º ano do ensino fundamental do CMSM escolhido pelos alunos como “melhor” em 2013. E a segunda parte, constituída pelas questões 8 a 11, teve o objetivo de investigar as características do professor que os alunos não escolheriam para ser padrão do CMSM em 2013.

Na Parte 1, a questão 1, “O(A) professor(a) que tu escolheste dá aula de:”, buscou identificar o professor escolhido pelos alunos como “melhor”, bem como o número de professores do universo dos escolhidos pelos alunos. A questão 2, “O(A) professor(a) que tu escolheste é”, teve o objetivo de investigar as características pessoais do professor escolhido. A questão 3, “Tu escolheste esse(a) professor(a) porque ele(a) é”, pretendeu identificar as características do professor escolhido no que diz respeito à personalidade e ao relacionamento com os alunos. A questão 4, “Em aula, o(a) professor(a) que tu escolheste é”, buscou investigar as atitudes do professor em aula. A questão 5, “O(A) professor(a) que tu escolheste”, teve o propósito de identificar as características de desempenho profissional do professor. E a questão 6, “Qual é o teu sentimento em relação ao(à) professor(a) que tu escolheste?”, teve o intuito de verificar o tipo de sentimento do aluno pelo professor que ele gosta mais.

A questão número 7 levou o aluno a escolher um segundo “melhor” professor, caso lhe dessem oportunidade para isso. O objetivo dessa questão foi confirmar a escolha definida pelos alunos na primeira questão e definir o procedimento metodológico a ser adotado na apresentação dos resultados da investigação.

E, na Parte II, a questão 8, “O(A) professor(a) que tu **NÃO** escolherias é”, buscou identificar as características pessoais do professor que não seria escolhido pelos alunos. A questão 9, “Tu **NÃO** escolherias esse(a) professor(a) porque ele(a) é”, teve o propósito de verificar as características de personalidade e de relacionamento do professor não escolhido. A questão 10, “Em aula, o(a) professor(a) que tu **NÃO** escolherias é”, teve o objetivo de investigar as atitudes em aula do professor que os alunos não escolheriam como “melhor”. E a questão 11, “O(A) professor(a) que tu **NÃO** escolherias”, buscou identificar as características de desempenho profissional do professor não escolhido.

Ressaltamos que optamos por não propor uma questão com que pudessemos identificar o professor NÃO escolhido, porque esta pesquisa tem como foco de investigação, em especial, o “bom” professor escolhido pelos alunos. Por essa razão, não temos um número preciso de professores, que compõem o universo dos NÃO escolhidos. O principal propósito das questões da segunda parte do questionário, portanto, foi ratificar a escolha dos atributos do professor escolhido pela maioria, como sendo o perfil de professor ideal para os alunos do contexto.

A última questão solicitava aos alunos numerar as disciplinas de acordo com a sua preferência: 1 para “adoro”; 2 para “gosto mais ou menos”; e 3 para “odeio”. O objetivo dessa questão foi verificar se a preferência pelas disciplinas interfere na escolha do “melhor” professor

4.3.2 Descrição do questionário dos professores

O questionário dos professores (Anexo B) foi composto de duas questões.

A primeira delas, “Você concorda com a escolha do ‘Professor Destaque’ realizada todos os anos no Colégio Militar de Santa Maria? Por quê?”, teve o objetivo de identificar o posicionamento e a opinião do corpo docente do 9º ano do ensino fundamental a respeito do processo de escolha.

E a segunda questão buscou investigar a(s) característica(s) que esses profissionais se atribuem, pelas quais avaliam que poderiam ser ou não escolhidos como o “melhor” professor pelos alunos. Para tanto, essa questão foi subdividida da seguinte maneira: “2.1 Por que razão(ões) você acha que poderá ser escolhido(a) como o(a) ‘Professor(a) Destaque’ do 9º Ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria deste ano?”; e “2.2 Em contrapartida, por que razão(ões) você acha que não será escolhido(a) como o(a) ‘Professor(a) Destaque’ do 9º Ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria deste ano?”.

4.3.3 Descrição da entrevista com os professores

As entrevistas com os professores (Anexo C) foram semiestruturadas, e um roteiro de questões foi elaborado para nortear o andamento das gravações. Esse roteiro constituiu-se de dois blocos de questões.

O primeiro deles teve por objetivo discutir o **processo** de escolha do professor padrão no CMSM. Foram propostas questões que solicitavam ao professor falar sobre o significado, o histórico, os critérios para a escolha e os procedimentos de realização do processo; a forma como os professores reagem aos seus resultados; o sentimento de ser ou não ser escolhido pelos alunos e professores; e a relação do processo com a sua prática didática. Além dessas, havia questões que buscavam verificar a opinião dos professores a respeito do processo de escolha do “padrão”, se deveria continuar ou ser excluído do sistema, bem como se consideravam interessante que ele também existisse em outras escolas.

E o segundo bloco teve o propósito de recolher informações mais específicas sobre o **produto** da escolha, ou seja, o perfil do professor padrão. As questões propostas perguntavam ao docente se ele esperava ou não ser escolhido pelos alunos; que razões o levariam a pensar que pudesse ser e/ou não ser escolhido; e se ele percebe os colegas, professores padrão do CMSM dos anos anteriores, como um modelo de professor a ser seguido. Duas questões, feitas especificamente aos professores padrão e padrão intermediário, perguntavam que motivos o levaram a serem escolhidos pelos alunos e se eles se sentem, perante os demais colegas, como um modelo a ser seguido. Ainda, outra questão, dirigida aos não padrão, solicitava-lhes justificar por que razão(ões) não haviam sido escolhidos pelos alunos para ser professor padrão do CMSM.

4.3.4 Instrumentos Complementares

Comentários coletados por meio de conversas espontâneas com professores e alunos, as Pesquisas de Opinião dos alunos⁵, os pareceres de monitores do Colégio sobre a escolha dos discentes também foram considerados. Além dos questionários e das entrevistas, que geraram as principais informações desta pesquisa, esses instrumentos serviram para complementarmos os resultados obtidos nos dados primários.

⁵ A Pesquisa de Opinião é um questionário preenchido pelos alunos, sem identificação, ao término da realização da Avaliação de Estudo (AE), instrumento de avaliação realizado no fim de cada bimestre letivo. O propósito da Pesquisa de Opinião é obter a opinião/avaliação dos discentes a respeito da prova (tempo de realização, índice de dificuldade, conteúdo) e sobre o desempenho do docente da respectiva disciplina, dentre outros aspectos. Essa ficha de avaliação fica à disposição do professor para consulta.

4.4 ANÁLISE DE DADOS

4.4.1 Análise dos dados quantitativos: o questionário dos alunos

Para a análise quantitativa do questionário aplicado aos alunos procedeu-se as seguintes etapas:

1. Organização da amostra a ser tabulada;
2. Processamento dos dados de forma eletrônica a partir da construção de um banco de dados (Excel® 2007)
3. Análise descritivo-exploratória dos dados por meio da apresentação em forma gráfica das características elencadas pelos alunos.
4. Interpretação dos resultados encontrados na etapa anterior.

Para o cumprimento das etapas acima, foi utilizado o *software Statistical Package for Social Science 15.0 (SPSS)*. O SPSS é um *software* aplicativo (programa de computador) do tipo científico. Originalmente, o nome era acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences* – pacote estatístico para as ciências sociais, mas, na atualidade, a parte SPSS do nome completo do *software* (IBM SPSS) não tem significado.

Num primeiro momento de análise das informações do questionário, foram abordadas as características de todos os professores que obtiveram voto dos alunos da série e, num segundo momento, as características específicas dos professores escolhidos com maior frequência.

A análise dos resultados foi apresentada por meio de gráficos e compreendeu a apresentação dos percentuais de cada disciplina em relação às características pessoais do professor, de personalidade e de relacionamento do professor com os alunos, de atitudes do professor em sala de aula e quanto à didática do professor. Essa mesma análise foi utilizada para avaliar a preferência dos alunos em relação às disciplinas.

4.4.2 Análise dos dados qualitativos: o questionário dos professores

A análise da questão 1 do questionário dos professores foi realizada a partir da identificação do número de docentes que era a favor ou contra à prática de escolher um professor padrão no CMSM, dados que apresentamos por meio de um

gráfico; e do levantamento das opiniões com que justificaram seu posicionamento, dados que foram apresentadas em dois quadro, um que contém as opiniões a favor; e outro que contém as opiniões dos professores contrários ao processo.

A análise da segunda questão do questionário foi de identificação das características pessoais e profissionais que os professores atribuíram a eles próprios, com as quais justificaram que mereceriam e, por outro lado, que não mereceriam ser escolhido como “melhor” professor pelos alunos. Os resultados dessa questão foram organizados em dois quadros. Um deles apresenta as características pessoais e profissionais, que, segundo os docentes, lhes favorecem para ser escolhido “padrão”; e um outro que apresenta as características pessoais e profissionais que o professor avalia como não sendo favoráveis a eles para ser escolhido pelos alunos.

Como já mencionamos, para preservarmos a identidade dos professores, eles não foram distinguidos por gênero, nem pela disciplina que atuam como professores. Optamos por fazer referência às suas respectivas áreas de conhecimento, demarcadas na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁶, a saber:

Área 1 – Ciências Humanas e suas tecnologias - para os professores de história, geografia, filosofia e sociologia;

Área 2 – Ciências da Natureza e suas tecnologias - para os professores de química, física e biologia;

Área 3 – Linguagens, códigos e suas tecnologias e redação - para os professores língua portuguesa, literatura, língua estrangeira (inglês ou espanhol), artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação; e

Área 4 – Matemática e suas tecnologias: matemática – para os professores de matemática.

4.4.3 Análise dos dados qualitativos: as entrevistas dos professores

Como esta pesquisa é de base interpretativo-qualitativa, o foco da análise dos dados gerados nas entrevistas⁷ com os professores está centrado na compreensão

⁶ Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo>, Acesso em: 18 out. 2015.

⁷ A transcrição das entrevistas seguiu o modelo proposto por Preti (1999).

de como os entrevistados percebem e significam o processo de escolha do professor padrão do CMSM. Para tanto, num primeiro momento, os dados foram organizados em categorias, a saber:

(a) *O significado do processo de escolha.* Nosso interesse em abordar esse tópico se deve ao fato de podermos obter informações sobre o sentido que cada professor atribui a essa prática.

(b) *Posicionamento dos professores sobre o processo.* Com esse tópico, buscamos dar uma oportunidade ao professor para se manifestar sobre um processo que acontece anualmente no Colégio, que diz respeito direto aos professores, mas que não é posto em discussão.

(c) *A interferência do processo na prática docente.* Definimos esse tópico para identificarmos em que medida o processo influencia a prática docente.

(d) *Sentimento de ser e de não ser escolhido como padrão do Colégio.* O motivo de inserirmos esse tópico foi, principalmente, reconhecer os efeitos positivos e/ou negativos do processo de escolha sobre os professores.

A determinação dessas categorias se deu pelo processo de leitura e releitura da transcrição das entrevistas como o objetivo de identificar os tópicos mais recorrentes sobre o processo de escolha do professor padrão do CMSM. Da mesma forma, o tempo todo, os objetivos da pesquisa estavam presentes para orientar a seleção das categorias que os atendessem.

E, num segundo momento, procedemos à interpretação das informações obtidas nas entrevistas, por meio de inferências e da triangulação das evidências que emergiram também nos demais instrumentos de coleta de dados.

Os professores foram identificados por pseudônimos e não foram distinguidos pelo gênero como forma de preservar sua identidade.

O objetivo deste capítulo foi especificar a metodologia que adotamos para a realização deste trabalho. A seguir, passamos para o capítulo 4, no qual apresentamos as discussões e os resultados que foram obtidos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa de tese, com a qual nos propusemos investigar os efeitos e as implicações do processo de escolha do professor padrão do CMSM por meio da investigação das crenças dos professores.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo é dirigido à análise dos dados obtidos durante a realização da pesquisa e está dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos a análise dos resultados da pesquisa quantitativa, os quais obtivemos através do questionário aplicado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental do CMSM, em 2013. E, na seção seguinte, abordamos e discutimos os dados da pesquisa qualitativa, coletados por meio do questionário aplicado aos professores e das entrevistas com os docentes. Nesse momento, em que também foram considerados os dados obtidos na primeira seção, procuramos destacar os pontos comuns no que diz respeito ao processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria, salientes nas entrevistas, com o principal objetivo de investigar os efeitos do processo sobre os professores padrão, os padrão intermediário e os não padrão.

O que foi produzido nas entrevistas, desencadeado pelas questões colocadas, é o parecer/opinião de uma pequena mostra de professores, os quais representam aqueles que já receberam o título de padrão; aqueles que já foram escolhidos padrão na série; e aqueles que ainda não foram padrão do Colégio. Por isso, o que é dito nas entrevistas não pode ser interpretado como “a” única verdade a respeito das questões que envolvem o processo, mas como uma possibilidade de entendimento, interpretação, e, até mesmo, de esclarecimento sobre uma prática que afeta todo o corpo docente do CMSM.

5.1 DADOS QUANTITATIVOS: QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

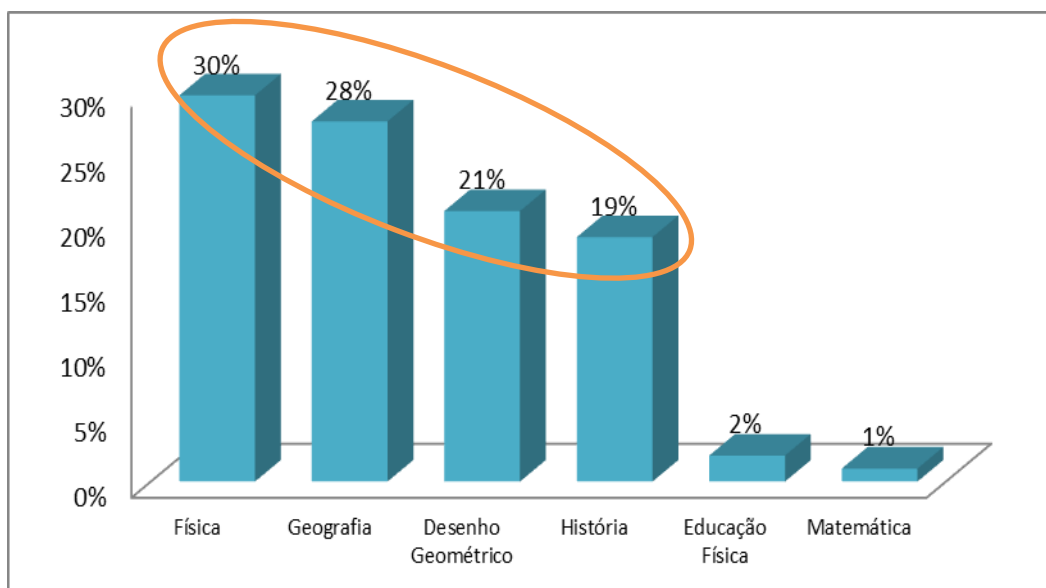
O grupo de alunos do 9º ano ensino fundamental que investigamos estava constituído de 52 (51,5%) do sexo feminino e 49 (48,5%) do sexo masculino, com uma média geral de idade de 13,96 anos, sendo que o aluno mais novo a responder o questionário tinha 13 anos e o mais velho 16 anos. No total, responderam o questionário 101 alunos.

5.1.1 Resultado da escolha do “melhor” professor: primeira e segunda opções

Nos gráficos 1 e 2, apresentamos os resultados obtidos nas questões 1 e 7, por meio das quais reconhecemos os professores escolhidos como “melhor” pelos

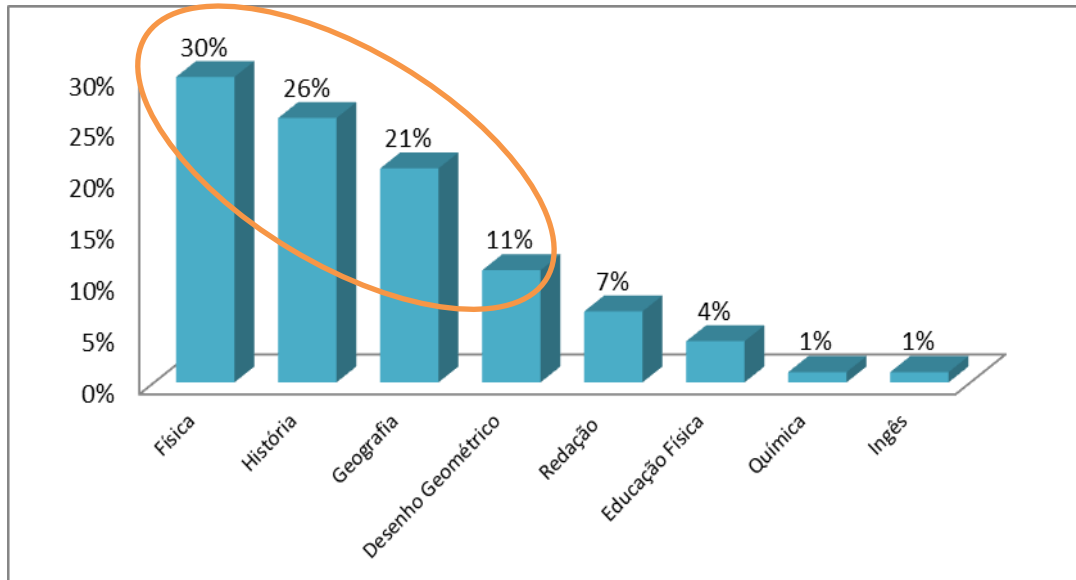
alunos para receber o título de professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria no ano de 2013.

Gráfico 1 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor(a) que tu escolheste dá aula de:” (Questão 1)



No gráfico 1, observamos que o professor da disciplina de Física foi o mais votado correspondendo a um percentual de 30%; seguido pelo professor de Geografia, com 28%; pelo de Desenho Geométrico, com 21%; e, logo após, pelo professor de História, com 19%. Os professores dessas quatro disciplinas correspondem a 97% dos votos dos alunos da série toda. Em razão desse alto percentual, compreendemos que as características desses professores são atributos valorizados pelos alunos e que, portanto, indicam o “bom professor” escolhido pelos alunos.

Gráfico 2 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Se neste ano tu tivesses a oportunidade de escolher um(a) segundo(a) professor(a), tu escolherias o(a) professor(a) de:” (Questão 7)



Observamos, no gráfico 2, que os quatro professores considerados “melhores” na questão 1 se mantêm na preferência dos alunos alternando apenas a ordem, só o professor de Física permanece na mesma colocação.

Os docentes de Redação, Química e Inglês não haviam recebido voto na questão 1 e o de Matemática passou a não fazer mais parte do rol dos escolhidos. Consideramos importante observar, embora obtiveram um número reduzido de votos, que os professores de Educação Física e Inglês não concorrem a padrão do CMSM nas mesmas condições dos demais. Essas disciplinas, como os alunos são divididos por modalidades esportivas e por níveis de habilidade na língua estrangeira, são ministradas por uma equipe de profissionais, uma média de sete por série escolar, e não por um único como é o caso de Química, História, Português, Matemática, dentre outras.

Essa particularidade impede que um docente de Educação Física ou um de Inglês atinja um percentual de votos suficiente entre os alunos para chegar a padrão do colégio e, conseqüentemente, essas disciplinas passam a não ser consideradas. Caracterizado como um ponto frágil do processo, esse aspecto comprova a relevância de ser estudado e a necessidade de ser ajustado de forma que todos os professores possam igualmente concorrer ao título.

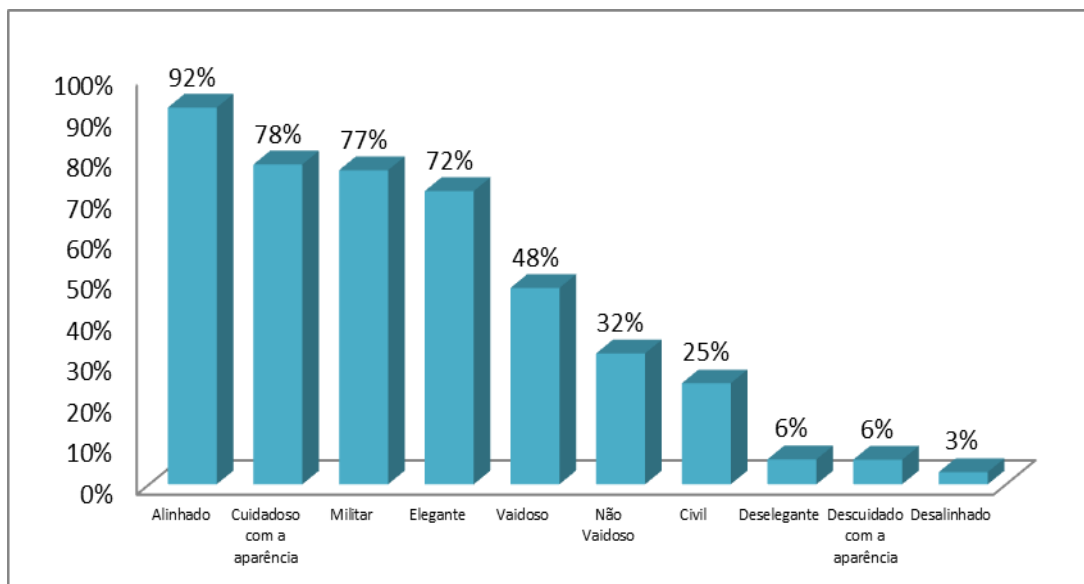
A partir dos resultados que obtivemos nos gráficos 1 e 2, optamos por detalhar, primeiro, as características gerais atribuídas aos professores que os alunos escolheram para receber o título de professor padrão do CMSM de 2013. Logo após, passamos a especificar as características que predominaram na escolha dos quatro professores mais votados: o de Física, o de Geografia, o de Desenho Geométrico e o de História, que correspondem 97% dos votos dos alunos da série, na primeira, e 87% na segunda opção. Do total dos 101 alunos, 98 alunos votaram nos professores dessas disciplinas.

5.1.2 Características gerais atribuídas pelos alunos aos professores escolhidos para ser professor padrão do CMSM

Nesta etapa, expusemos os resultados obtidos nas questões 2, 3, 4, 5 e 6 da Parte I do questionário respondido pelos alunos (Anexo A), com as quais buscamos identificar as características atribuídas aos professores que os alunos escolheram como “melhor” – pessoais, de personalidade e de relacionamento, de atitude em sala de aula e de desempenho docente – e o(s) sentimento(s) dos alunos pelos docentes escolhidos, respectivamente.

O gráfico 3, relativo à questão 2, apresenta os resultados obtidos na identificação das características pessoais mais salientes do professor escolhido pelos alunos.

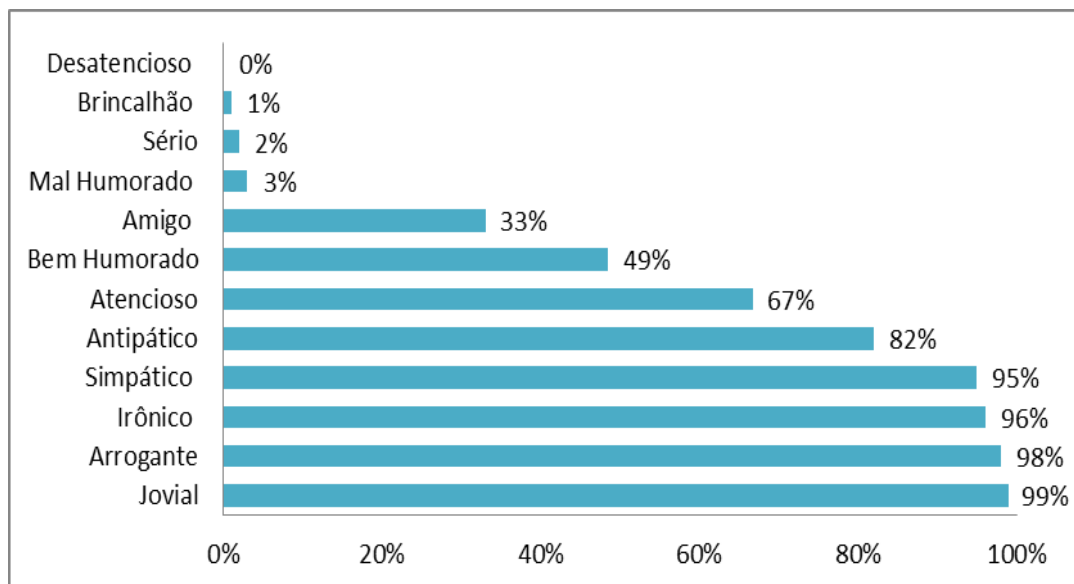
Gráfico 3 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste é:” (Questão 2)



Observamos que 92% dos alunos atribuíram ao professor escolhido a característica “alinhado”; 78% que o professor é “cuidadoso com a aparência”; 77% que é um “militar”; e 72% que o professor é “elegante”.

O gráfico 4 apresenta os dados relativos aos traços de personalidade e de relacionamento mais valorizados do professor escolhido para ser padrão do CMSM, segundo os alunos.

Gráfico 4 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu escolheste esse (a) professor (a) porque ele (a) é:” (Questão 3)

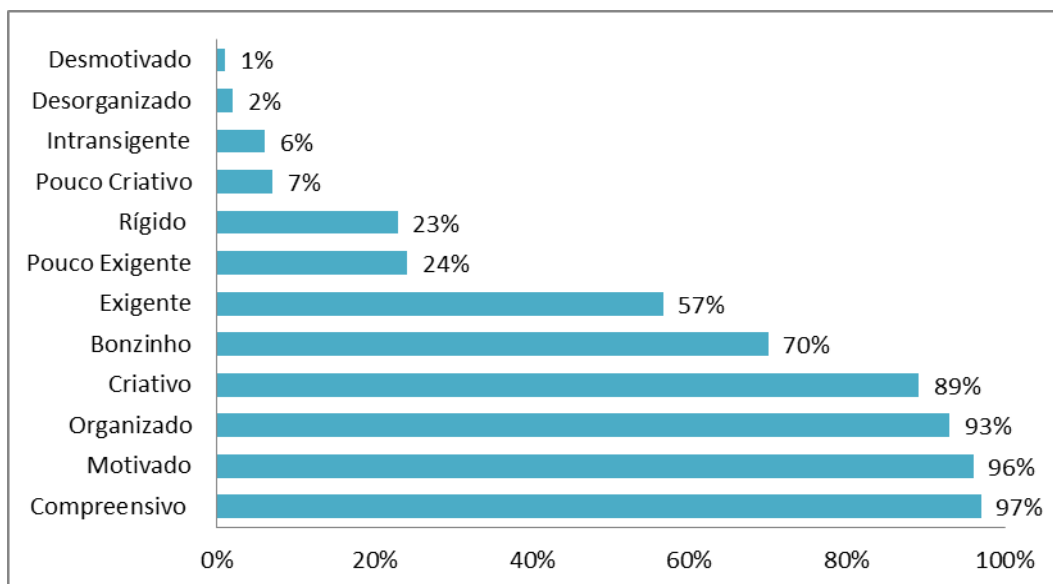


Quanto às características de personalidade e de relacionamento do professor, o gráfico 4 mostra que 99% dos alunos consideram o professor escolhido “jovial”; 98%, “arrogante”; 96%, “irônico”; 95%, “simpático”; 82%, “antipático”.

Chama a atenção que o fato de o professor escolhido ser caracterizado como “arrogante”, “irônico” e “antipático” não foi motivo para os alunos deixarem de escolher esse profissional. É possível compreendermos que, na percepção dos alunos, tais características não têm tamanha relevância quando comparadas ao potencial do professor, conforme o gráfico 6.

O gráfico 5 apresenta as características que mais se destacam no professor escolhido pelos alunos no que diz respeito às atitudes em sala de aula.

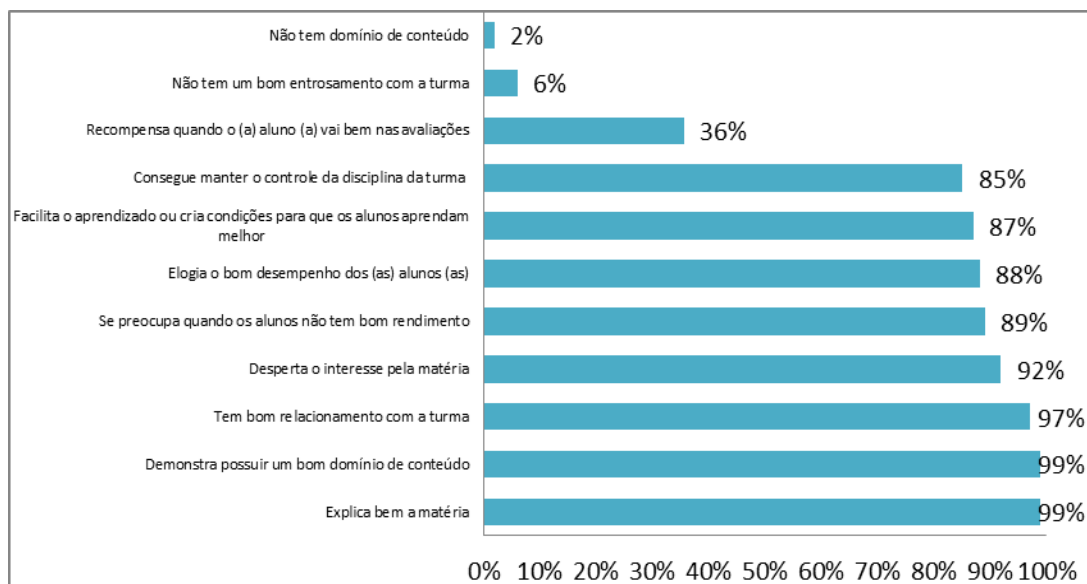
Gráfico 5 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o(a) professor (a) que tu escolheste é:” (Questão 4)



Verificamos que as características que prevaleceram na questão 4 foram: “compreensivo”, 97%; “motivado”, 96%; “organizado”, 93%; “criativo”, 89%; e “bonzinho”, 70%. Primeiro, é possível dizer que ser “compreensivo”, característica mais valorizada no gráfico 5, trata-se da capacidade do professor de respeitar os alunos; e que, segundo, ser “motivado” esteja ligado ao fato de o professor ser para eles uma espécie de fonte de estímulo. Ainda, a característica “organizado”, que aparece com 93% dos votos, pode ser em razão de que os alunos fazem parte de uma instituição que valoriza sobremaneira a organização.

São apresentados, no gráfico 6, as características que dizem respeito ao desempenho profissional do professor escolhido pelos alunos.

Gráfico 6 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O(A) professor(a) que tu escolheste” (Questão 5)



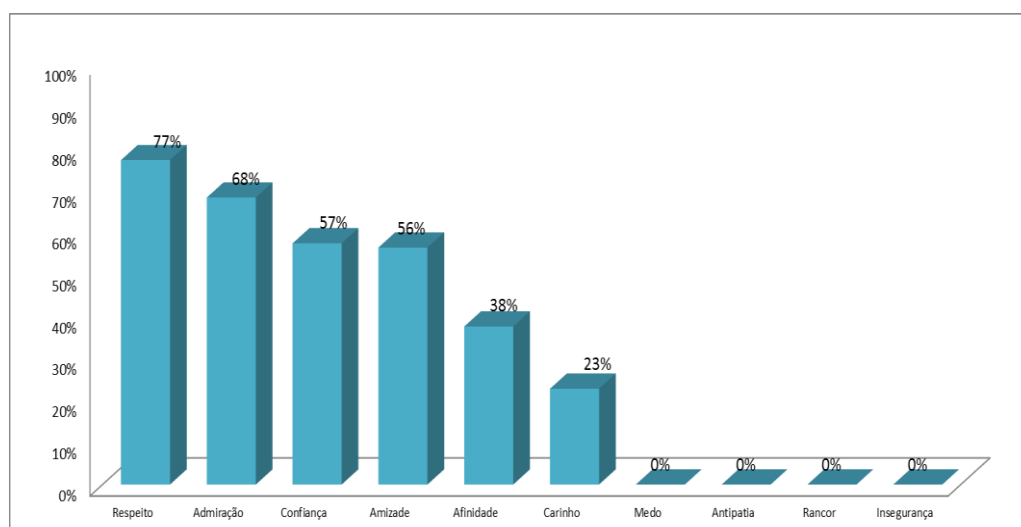
Com relação à atuação didática, identificamos que 99% dos alunos consideram que o professor escolhido “explica bem a matéria” e “demonstra possuir bom domínio de conteúdo”; 97%, que “possui bom relacionamento com a turma”; 92% confirmam que o professor “desperta o interesse pela matéria”; 89% marcaram que o professor “se preocupa quando os alunos não têm bom rendimento”; 88%, que o professor “elogia o bom desempenho dos(as) alunos(as)”; 87% confirmaram que o professor escolhido “facilita o aprendizado ou cria condições para que os alunos aprendam melhor”; e 85% que o professor “consegue manter o controle da disciplina da turma”.

Consideramos significativo o número de votos que os professores receberam nos oito primeiros aspectos que aparecem no gráfico 6. Em especial, os dois primeiros, que quase atingiram 100% dos votos, mostram que o aspecto pedagógico e o conhecimento específico do professor são fundamentais e muito valorizados pelos alunos.

Esses resultados indicam que o grupo de professores do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Militar de Santa Maria, constituído pelos professores de Física, Geografia, Desenho Geométrico e História têm exercido suas atividades didáticas dentro de um alto padrão de satisfação, para os alunos, a partir da análise do gráfico 6.

Para fechar a Parte I do questionário, apresentamos os resultados da questão 6, com a qual buscamos reconhecer qual é o sentimento do aluno pelo professor escolhido.

Gráfico 7 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Qual é o teu sentimento em relação ao (à) professor(a) que tu escolheste?” (Questão 6)



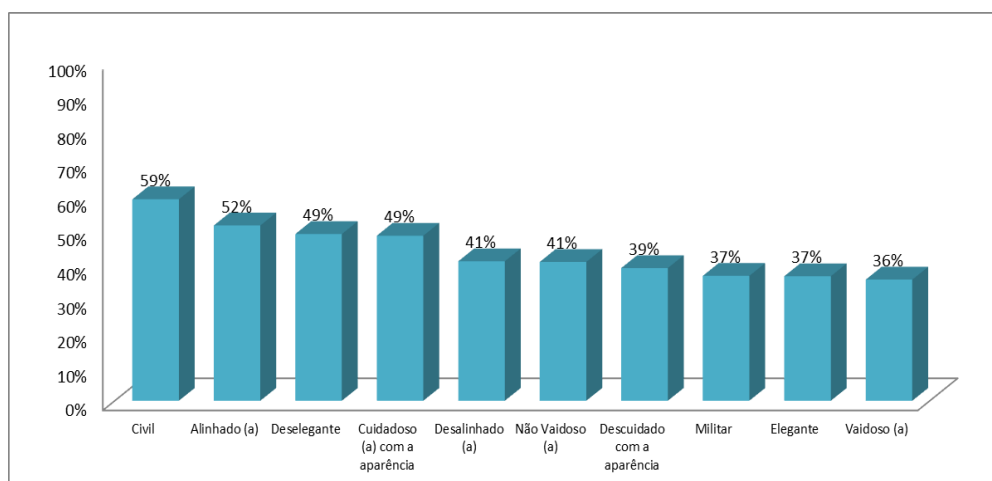
Observamos, no gráfico 7, que 77% dizem possuir “respeito”; 68%, “admiração”; 57%, “confiança”; e 56%, “amizade” pelo professor escolhido. Observamos que o “respeito” que os alunos dizem ter pelo professor escolhido, conforme as informações que expusemos até o momento, deve-se tanto pela atuação didática do docente, como pela afinidade que têm por esse professor.

5.1.3 Características gerais atribuídas aos professores que os alunos NÃO escolheriam para ser professor padrão do CMSM

Nesta etapa, apresentamos os resultados obtidos nas questões 8, 9, 10, 11 e 12 da Parte II do questionário respondido pelos alunos, com que tivemos o objetivo de investigar, respectivamente, as características pessoais, de personalidade e de relacionamento com os alunos, de atitude em sala de aula, de desempenho docente, atribuídas aos professores que os alunos do 9º ano do ensino fundamental do CMSM NÃO escolheriam para ser padrão, e as disciplinas de preferência dos discentes.

No gráfico 8, vemos os resultados obtidos na questão 8 relativos às características pessoais do professor NÃO escolhido.

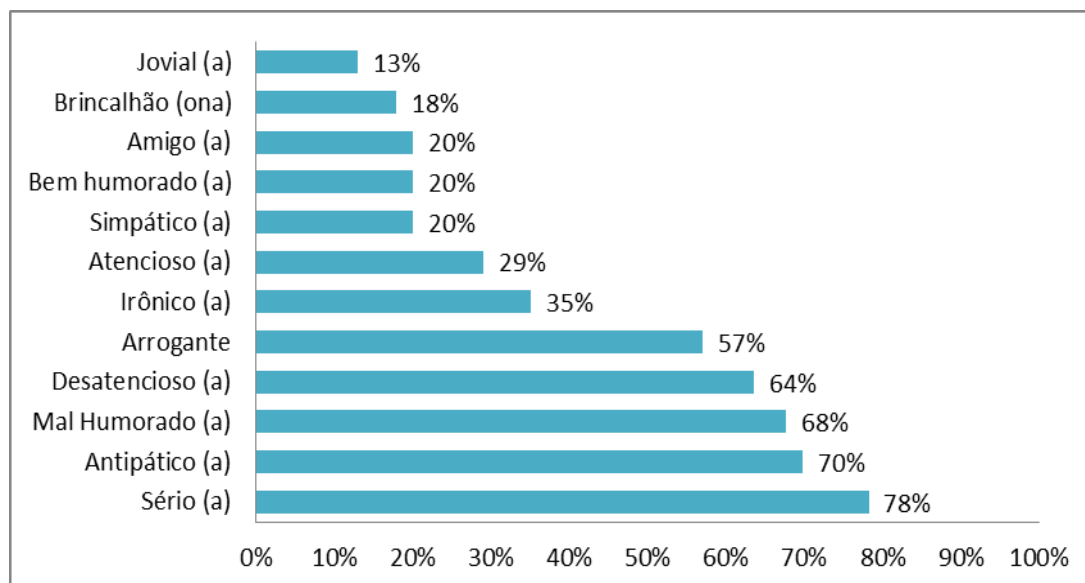
Gráfico 8 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O(A) professor(a) que tu NÃO escolherias é:” (Questão 8)



Verificamos que, quanto às características pessoais, o professor que 59% dos alunos NÃO escolheriam para ser “padrão” do CMSM é “civil”, e, para 52%, o professor é “alinhado(a)”. Os percentuais das características apresentadas no gráfico 8 se mantêm regular, porque a quantidade de professores do universo dos NÃO escolhidos é superior a dos escolhidos pelos alunos.

O gráfico 9 apresenta as características de personalidade e de relacionamento dos professores que os alunos NÃO escolheriam.

Gráfico 9 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu não escolherias esse (a) professor (a) porque ele é:” (Questão 9)



Podemos observar que “sério”; com 78%; “antipático”, com 70%; e “mal-humorado”, com 68%, são as características de personalidade e de relacionamento mais salientes dos professores em quem os alunos NÃO votariam como “melhor”.

Na tabela 1, abaixo, comparamos esses dados do gráfico 9 com os resultados apresentados no gráfico 4, que se refere às características de personalidade e de relacionamento do “bom” professor escolhido pelos alunos.

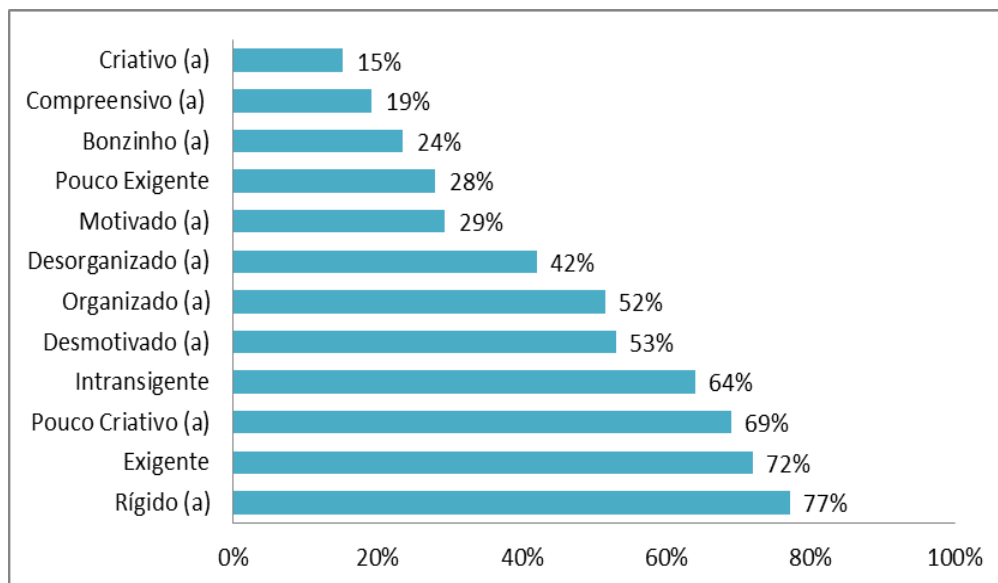
Tabela 1 – Comparativo dos dados obtidos nos gráficos 4 e 9

Gráfico 4 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu escolheste esse(a) professor(a) porque ele(a) é:”		Gráfico 9 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu não escolherias esse(a) professor(a) porque ele(a) é:”	
Característica	Percentual	Característica	Percentual
sério	2%	sério	78%
antipático	82%	antipático	70%
mal-humorado	3%	mal-humorado	68%

Esses dados evidenciam que os alunos preferem o professor que não é “sério”, nem “mal-humorado” em sala de aula, traços próprios de relacionamento professor-aluno. Quanto à característica “antipático”, específica da personalidade do docente e que aparece com um significativo percentual tanto no gráfico 4, como no gráfico 9, parece não influenciar o voto do aluno, conforme comentamos anteriormente.

O gráfico 10 apresenta os resultados obtidos na questão 10, cujo propósito foi identificar as características de atitude em aula do professor que os alunos NÃO escolheriam para ser “padrão” do CMSM.

Gráfico 10 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o (a) professor (a) que tu NÃO escolherias é:” (Questão 10)



Quanto às atitudes do docente em sala de aula, para 77% dos alunos, o professor que eles NÃO escolheriam é “rígido”; para 72%, ele é “exigente”; e, para 69%, o professor é “pouco criativo(a)”. Na tabela 2, que compara os dados dos gráficos 5 e 10, verificamos que as características mais salientes do professor escolhido pelos alunos são “compreensivo”, “motivado” e “organizado”, e as do professor que os alunos NÃO escolheriam são “rígido”, “exigente” e “pouco criativo(a)”.

Ainda, percebemos que o fato de ser “bonzinho” é uma característica saliente do professor que os alunos escolheram como “melhor”. Dessa forma, ao contrário da pesquisa de Cunha(1989), cujos resultados apontaram que o “bom professor” para os alunos é mais rígido e exigente, as evidências indicam que há uma tendência de os alunos preferirem professores com uma postura mais flexível em sala de aula. Compreendemos que a divergência dos resultados entre esta pesquisa e a investigação de Cunha (1989) se explica pelo nível de ensino dos seus participantes.

Os alunos investigados por Cunha (1989) pertencem ao nível de ensino técnico, enquanto os alunos que investigamos fazem parte do 9º ano do ensino fundamental.

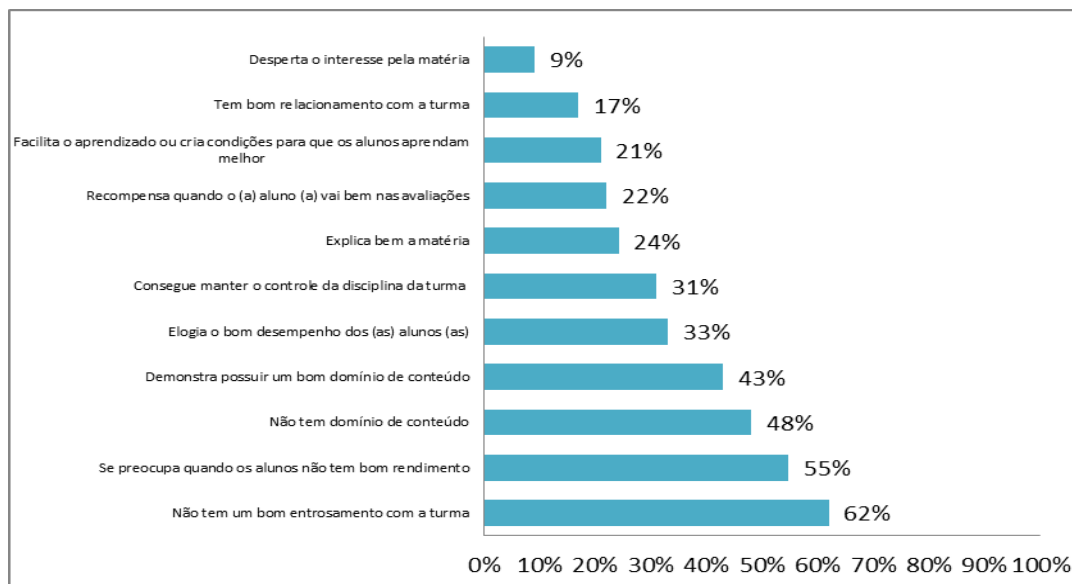
Os resultados desta investigação nos indicaram que os alunos do ensino fundamental valorizam o professor que é compreensivo em sala de aula, em convergência com a pesquisa de Carrijo (1999), que teve o objetivo de traçar o perfil do professor ideal de Ciências. A pesquisadora investigou alunos de 5ª a 8ª, segundo os quais o professor de Ciências ideal é companheiro, alegre, paciente, descontraído, compreensivo e amigo. A caracterização do professor de que eles mais gostam, portanto, marca essencialmente aspectos pessoais, de personalidade, de relacionamento e de atitude do professor em sala de aula.

Tabela 2 – Comparativo dos dados obtidos nos Gráficos 5 e 10

Gráfico 5 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o(a) professor (a) que tu escolheste é:”		Gráfico 10 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o (a) professor (a) que tu NÃO escolherias é:”	
Característica	Percentual	Característica	Percentual
Compreensivo	97%	Rígido	77%
Motivado	96%	Exigente	72%
Organizado	93%	Pouco criativo	69%
Criativo	89%	Intransigente	64%
Bonzinho	70%	Desmotivado	53%
Exigente	57%	Organizado	52%
Pouco exigente	24%	Desorganizado	42%
Rígido	23%	Motivado	29%
Pouco criativo	7%	Pouco exigente	28%
Intransigente	6%	Bonzinho	24%
Desorganizado	2%	Compreensivo	19%
Desmotivado	1%	Criativo	15%

O gráfico 11 apresenta os resultados referentes às características de desempenho profissional do professor que os alunos NÃO escolheriam para ser padrão do CMSM.

Gráfico 11 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu NÃO escolherias é:” (Questão 11)



Quanto às características relativas ao desempenho docente, 62% dos alunos dizem que o professor que eles NÃO escolheriam “não tem um bom entrosamento com a turma”; e 55%, que o professor “se preocupa quando os alunos não têm bom rendimento”. Os dados do gráfico 11 mostram que nenhum professor do universo dos NÃO escolhidos pelos alunos possui um grau igual ou superior a 70% de satisfação quanto ao desempenho profissional.

A tabela 3 a seguir compara os resultados dos gráficos 6 e 11, haja vista que ambos apresentam os resultados das questões que investigavam as características de desempenho profissional do docente escolhido e do NÃO escolhido pelos alunos, respectivamente. As quatro características que, no gráfico 6, atingiram um percentual maior que 90%, no gráfico 11, aparecem com um percentual inferior a 50%.

Tabela 3 – Comparativo dos dados obtidos nos gráficos 6 e 11

(continua)

Gráfico 6 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O(A) professor(a) que tu escolhe”		Gráfico 11 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu NÃO escolherias é:”	
Característica	Percentual	Característica	Percentual
Explica bem a matéria	99%	Explica bem a matéria	24%

(conclusão)

Característica	Percentual	Característica	Percentual
Demonstra possuir um bom domínio de conteúdo	99%	Demonstra possuir um bom domínio de conteúdo	43%
Tem bom relacionamento com a turma	97%	Tem bom relacionamento com a turma	17%
Desperta o interesse pela matéria	92%	Desperta o interesse pela matéria	9%

Os resultados que apresentamos até o presente momento demonstraram que existem efetivas diferenças entre o professor escolhido e o professor NÃO escolhido pelos alunos no que diz respeito às suas características pessoais, de personalidade e de relacionamento e de atitude em sala de aula. Porém, constatamos que, de fato, o que lhes distinguem são as características relativas ao seu desempenho profissional. Conforme a tabela 3, o professor escolhido pelos alunos atingiu quase 100% dos votos nas características “explica bem a matéria” e “demonstra possuir um bom domínio de conteúdo”, um percentual significativamente superior ao do professor que os alunos não escolheriam, que, nessas características, obteve 24% e 43%, respectivamente.

Esses resultados nos permitem compreender que, como os critérios dos alunos na escolha do “melhor” professor são próprios da atuação didática do docente em sala de aula, a decisão de votar em um e não em outro professor recai sobre o seu desempenho profissional.

Esses resultados convergem com os resultados de Cunha (1989), haja vista que ambos os estudos demonstraram que, embora enfatizem os aspectos afetivos, os alunos preferem professores que possuam condições básicas de conhecimento de conteúdo e que tenham habilidades de conduzir suas aulas.

[...] a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim, como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isto é passado para o aluno e interfere na relação professor-aluno; é parte desta relação. (CUNHA, 1989, p. 71).

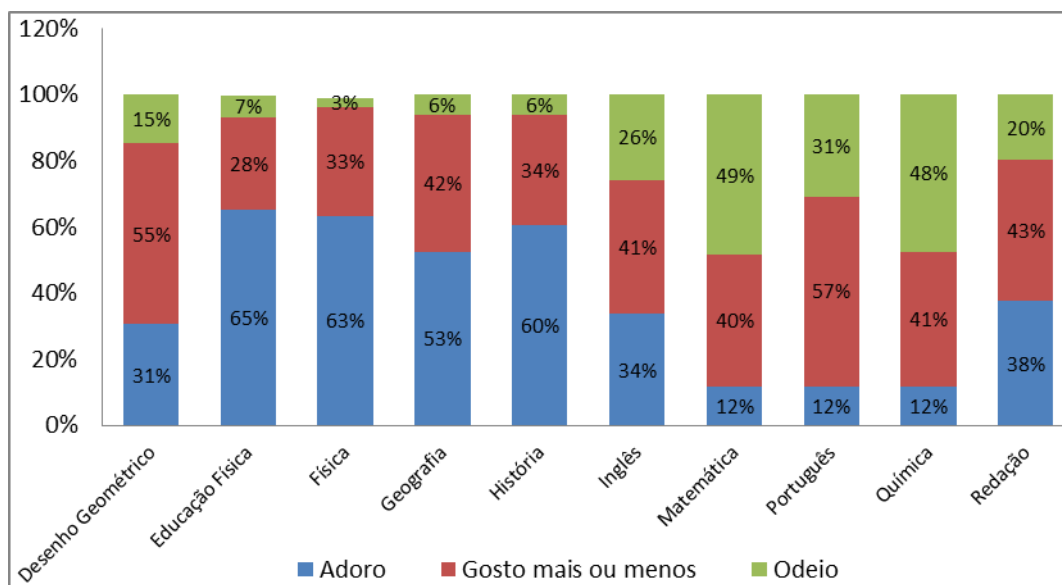
Portanto, os quatro professores do 9º ano do ensino fundamental do CMSM que obtiveram a maior preferência entre os alunos, totalizando 97% dos votos, possuem um alto grau de satisfação e possuem uma sólida formação profissional, que envolve:

- Conhecer e explicar bem a matéria que ensina;

- Dominar metodologias e técnicas de trabalho para despertar o interesse dos alunos, bem como para facilitar o seu aprendizado, sem, no entanto, baixar o nível de conhecimento;
- Demonstrar preocupação com o aprendizado do aluno; e
- Manter um ambiente favorável e descontraído para a aprendizagem.

O gráfico 12 apresenta os resultados obtidos na questão 12, com a qual tivemos o propósito de investigar qual é a matéria preferida dos alunos.

Gráfico 12 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Numere as disciplinas abaixo de acordo com a tua preferência.” (Questão 12)



O gráfico 12 mostra que Educação Física, com 65%; Física, com 63%; História, com 60%; e Geografia, com 53%, respectivamente, são as disciplinas que os alunos do 9º ano mais “adoram”.

A questão 12 teve o objetivo de verificar se a preferência pelas disciplinas interfere na escolha do professor. Os resultados apresentados, no gráfico 12, indicam que não há estreita relação entre escolha e preferência dos alunos pela matéria. Observamos que a Educação Física aparece como a disciplina que os alunos mais gostam, no entanto, o professor de Educação Física, nos gráficos 1 e 2,

que apresentam os resultados da primeira e da segunda opção de escolha dos alunos, respectivamente, não teve um resultado significativo na escolha dos alunos.

Outro resultado que nos leva a interpretar da mesma forma é o de Desenho Geométrico. No gráfico 12, vemos que apenas 31% dos alunos “adoram” essa disciplina, percentual consideravelmente baixo, se comparado ao das três disciplinas que os alunos mais gostam. Entretanto, o professor de Desenho Geométrico, nos gráficos 1 e 2, aparece entre os quatro professores mais votados. Portanto, a relação entre gosto pela matéria e escolha do professor não se revela determinante para o aluno na escolha do “melhor” para ser o padrão do CMSM.

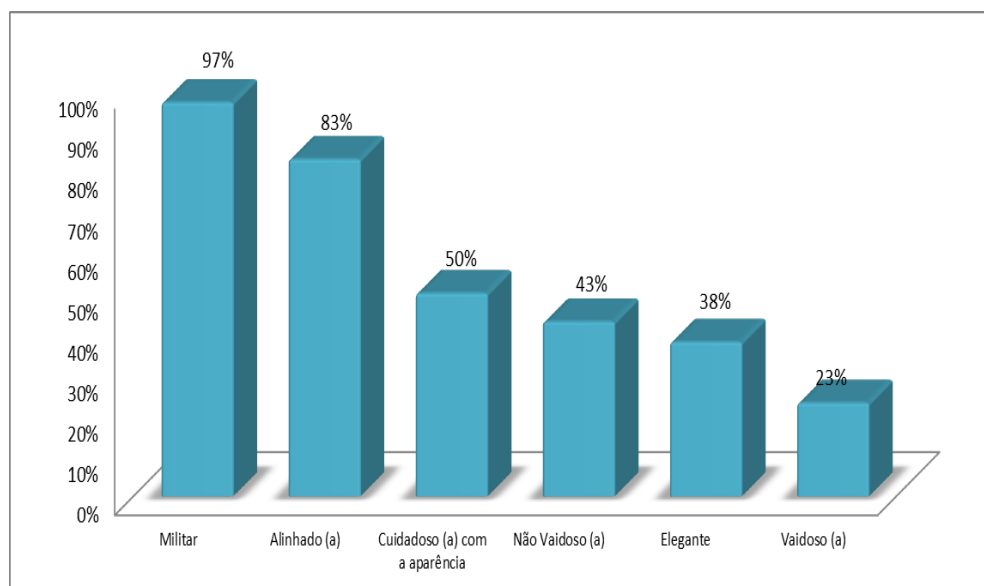
5.1.4 Características gerais atribuídas aos quatro professores mais votados pelos alunos

Nesta etapa da pesquisa, por meio dos percentuais estatísticos, detalharemos as características dos quatro professores que obtiveram maior número ordem do gráfico 1, apresentaremos as características do professor Física, o professor de Geografia, o professor de Desenho Geométrico e o professor de História.

5.1.4.1 Características do professor de Física

Os gráficos 13, 14, 15 e 16 apresentam os resultados das características atribuídas ao professor de Física, que obteve a maior preferência entre os alunos do 9º ano do ensino fundamental do CMSM, com 29 votos.

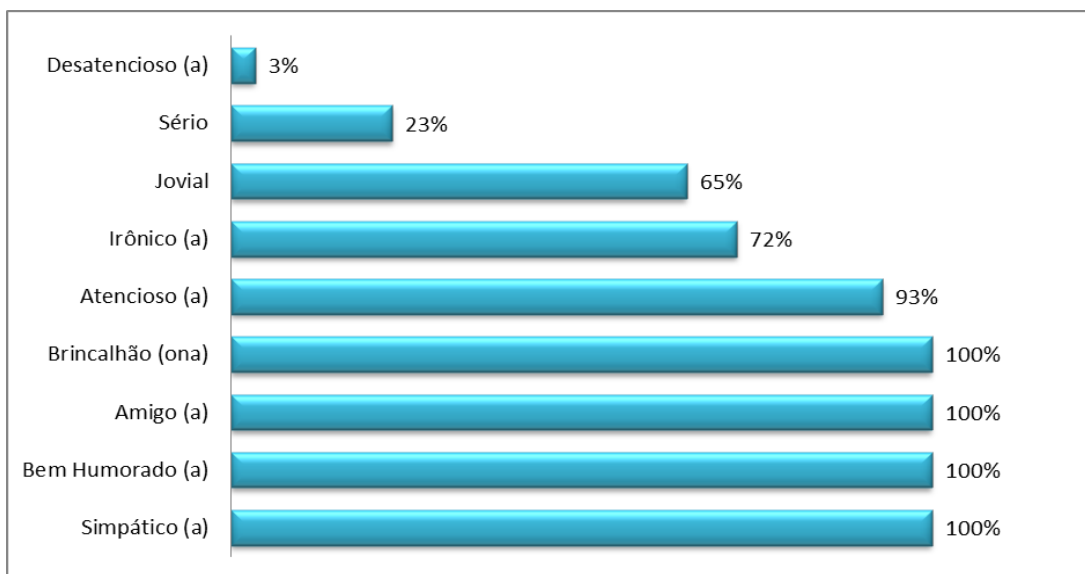
Gráfico 13 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste é”. (Questão 2)



Observamos, no gráfico 13, que, quanto às características pessoais, o professor de Física é, para 97% dos alunos, um professor “militar; e, para 83%, ele é “alinhado”.

No gráfico 14, abaixo, verificamos que 100% dos alunos que escolheram o professor de Física o consideram “simpático”, “bem humorado”, “amigo” e “brincalhão”; e, para 93% deles, o professor é “atencioso”.

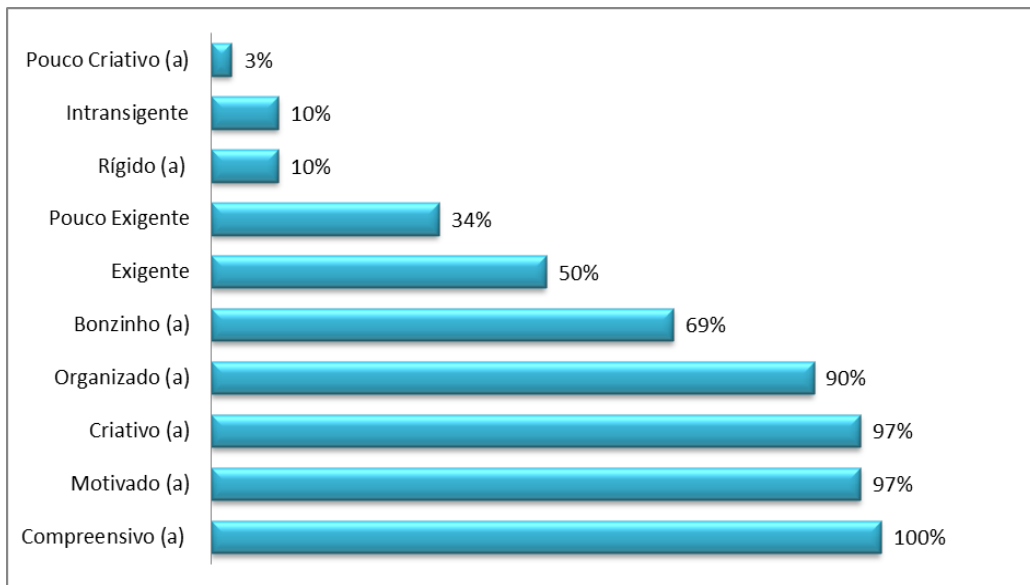
Gráfico 14 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu escolheste esse (a) professor (a) porque ele (a) é”. (Questão 3)



Verificamos, no gráfico 14, que os percentuais das características “brincalhão” e “sério” podem ser interpretados como controversos. No entanto, compreendemos que os alunos atribuíram sentidos diferentes à característica “sério”, termo que permite mais de um significado. Os 23% dos alunos que assinalaram essa característica percebem o professor como um profissional aplicado, que cumpre com as suas obrigações com seriedade, e não como aquele que não faz brincadeira em aula, que não é alegre.

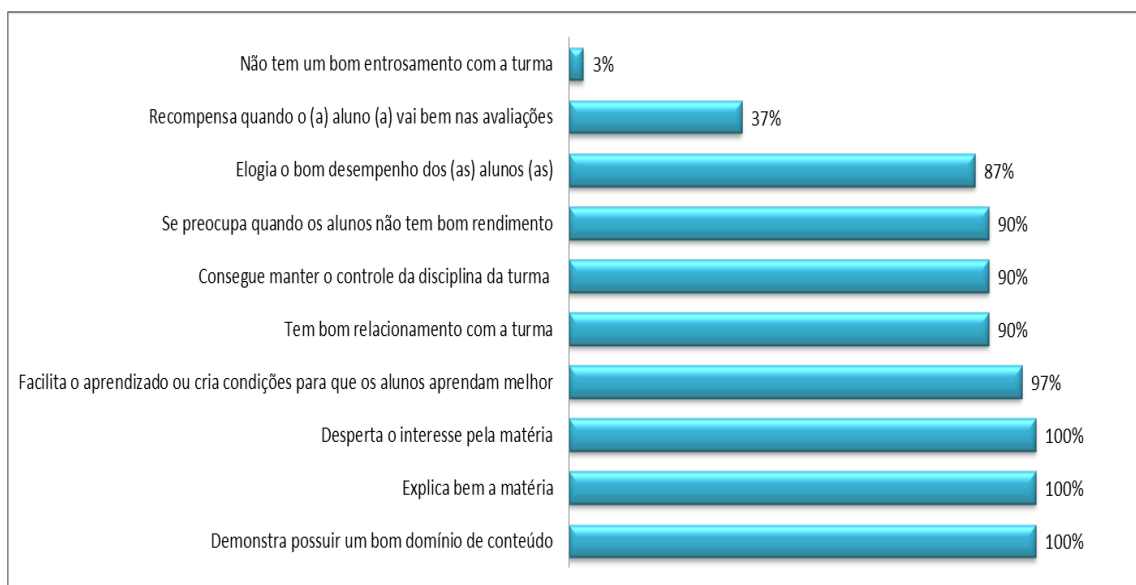
O gráfico 15 apresenta as atitudes em sala de aula do professor de Física que mais se salientaram foram: “compreensivo”, 100%; “motivado” e “criativo”, 97%; e “organizado”, 90%.

Gráfico 15 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o(a) professor (a) que tu escolheste é:” (Questão 4)



Observamos, no gráfico 16, que o professor de Física atingiu o percentual máximo em três características de atuação didática, ou seja, 100% dos alunos que votaram nesse professor como “melhor” apontaram que ele “demonstra possuir um bom domínio de conteúdo”, “explica bem a matéria” e “desperta o interesse pela matéria”. Além disso, o professor ultrapassou a satisfação de mais de 80% dos alunos nas demais características que são apresentadas no gráfico como qualidades positivas do fazer pedagógico.

Gráfico 16 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste em aula é:” (Questão 5)

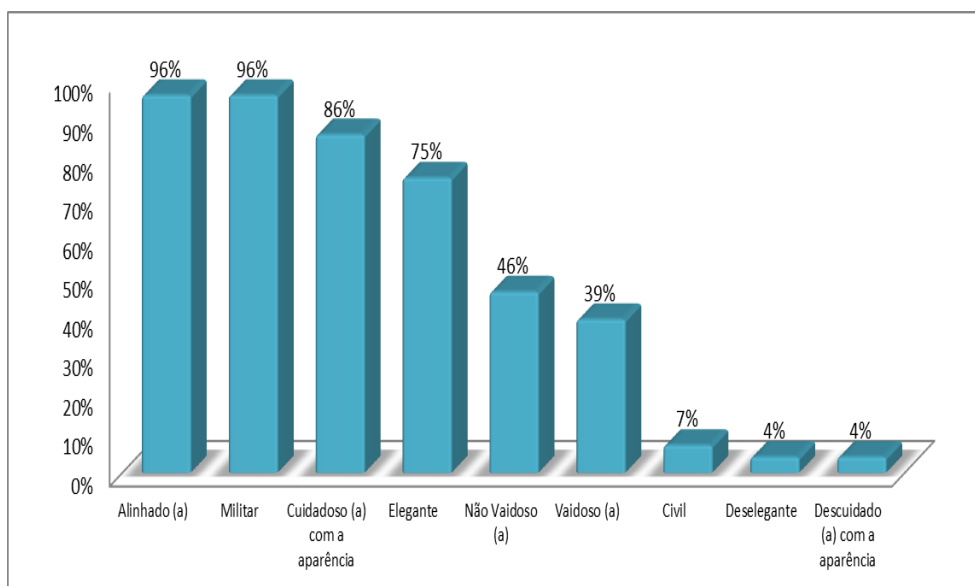


5.1.4.2 Características do professor de Geografia

Os gráficos 17, 18, 19 e 20 apresentam os resultados das características atribuídas pelos alunos ao professor de Geografia, que obteve 28 votos na escolha do “melhor” professor do 9º ano do ensino fundamental do CMSM, um a menos do que o professor de Física.

Quanto às características pessoais do professor de Geografia, os dados do gráfico 17 mostram que ele é “alinhado”, 96%; “militar”, 96%; “cuidadoso com a aparência”, 86%; e “elegante”, 75%.

Gráfico 17 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste é.” (Questão 2)

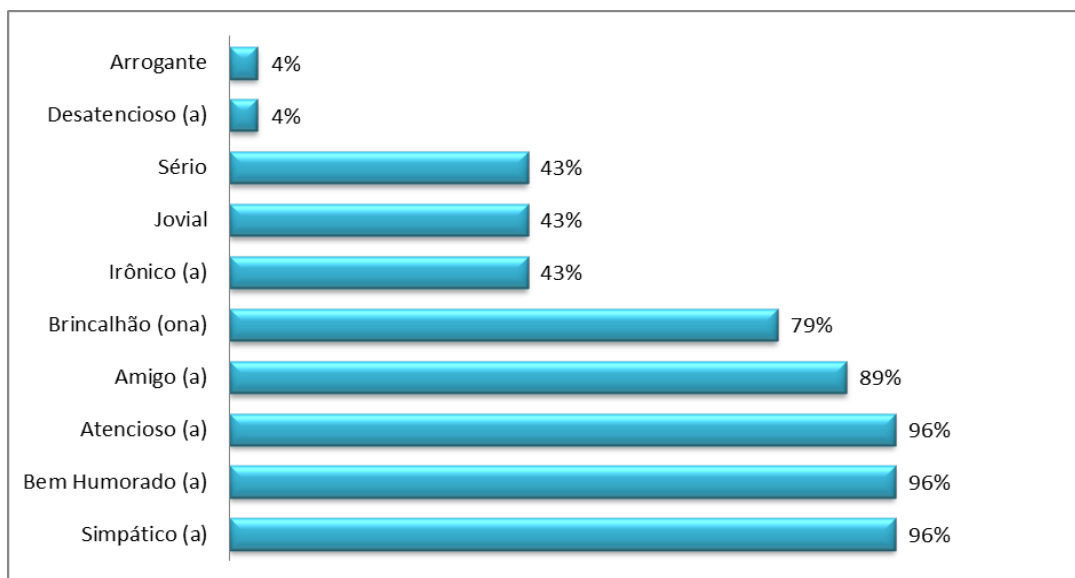


No gráfico 17, é curioso o fato de que 7% dos alunos marcaram que o professor de Geografia, um oficial de carreira do exército, é “civil”. Esse dado é compreensível porque, no Colégio Militar, dentro da sala de aula, não há distinção entre professor civil ou militar.

Conforme apresentamos no segundo capítulo deste trabalho, o corpo docente do CMSM é composto por Oficiais do Quadro Complementar de Oficiais (QCO Mag); militares comissionados, como Sargentos cedidos de outras Guarnições que têm habilitação em áreas do magistério; servidores civis concursados; profissionais civis contratados por tempo determinado; e por Oficiais Técnicos Temporários (OTT) do magistério. Os 7% dos alunos que marcaram que o professor de Geografia é “civil” comprova que a categoria funcional dos profissionais do CMSM, dentro da sala de aula, não é fator preponderante, ou seja, não faz diferença alguma. Ademais, o uso de jalecos para dar aula, ou seja, a uniformização dos professores dificulta aos alunos perceberem essa distinção.

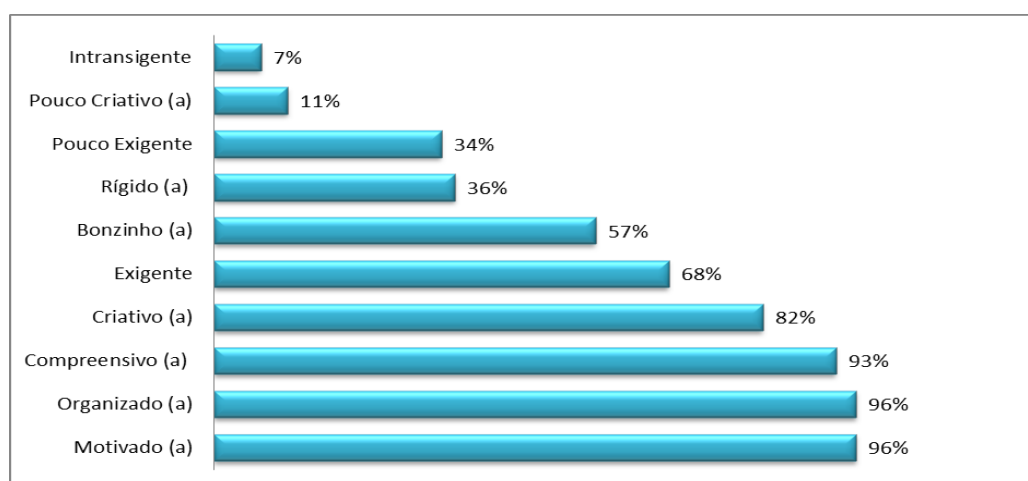
O gráfico 18 apresenta os resultados das características de personalidade e de relacionamento do professor de Geografia. Para 96% dos alunos, o professor de Geografia é “simpático”, “bem humorado” e “atencioso”; para 89% deles, o professor é “amigo”; e, para 79%, é “brincalhão”.

Gráfico 18 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu escolheste esse (a) professor (a) porque ele (a) é:” (Questão 3)



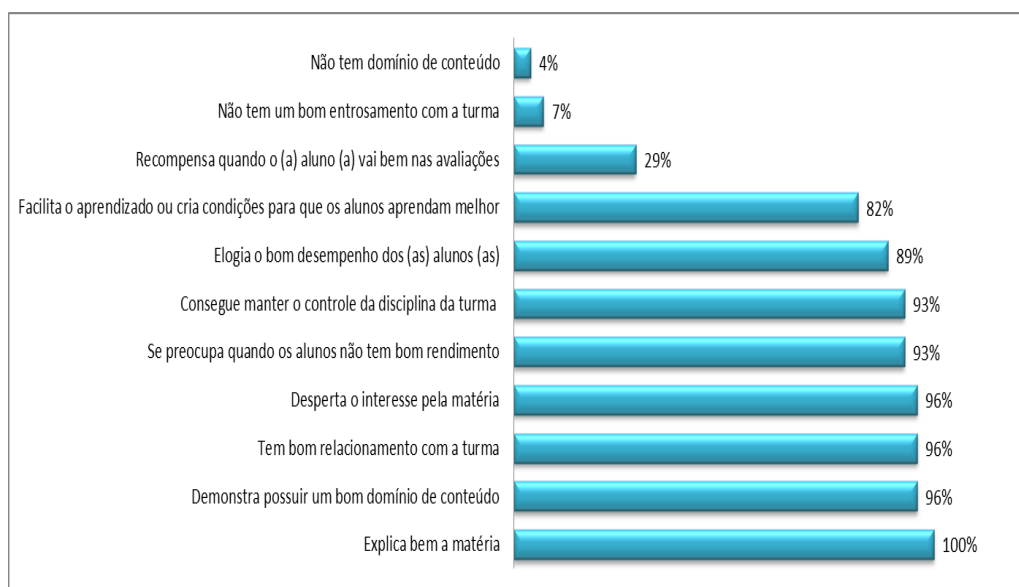
Abaixo, o gráfico 19 aponta as características de atitudes em sala de aula do professor de Geografia. Verificamos que três delas atingiram um alto percentual: “motivado” e “organizado”, com 96%; “compreensivo”, com 93%; seguidas de “criativo”, com 82%.

Gráfico 19 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o(a) professor (a) que tu escolheste é”. (Questão 4)



Os resultados apresentados no gráfico 20 dizem respeito às características de desempenho docente. Observamos que o professor de Geografia atingiu um grau de satisfação superior a 80% em oito características apresentadas na questão 5 do questionário. 100% dos alunos que votaram no professor de Geografia afirmam que ele “explica bem a matéria”; 96%, que o professor “demonstra possuir um bom domínio de conteúdo”, “tem bom relacionamento com a turma” e “desperta o interesse pela matéria”; 93% marcaram que ele “se preocupa quando os alunos não têm bom rendimento” e “consegue manter o controle da disciplina da turma”; 89% afirmam que ele “elogia o bom desempenho dos alunos”; e 82% marcaram que o professor “facilita o aprendizado ou cria condições para que os alunos aprendam melhor”.

Gráfico 20 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste em aula é”. (Questão 5)

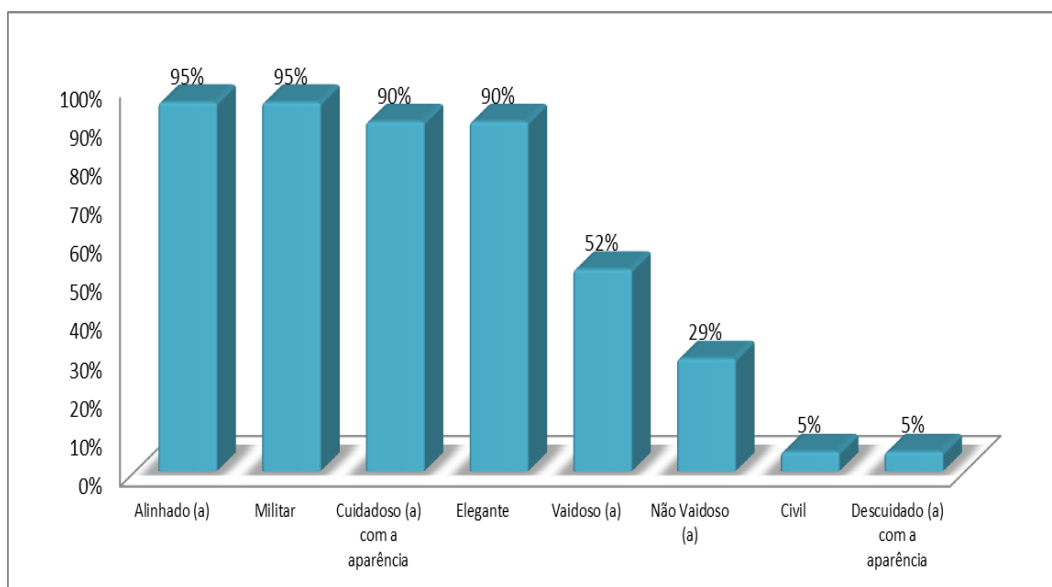


5.1.4.3 Características do professor de Desenho Geométrico

Os gráficos 21, 22, 23 e 24 apresentam os resultados das características específicas do professor de Desenho Geométrico, que teve a preferência de 21% dos alunos do 9º ano do ensino fundamental na escolha do professor para ser padrão do Colégio Militar de Santa Maria de 2013, com 21 votos.

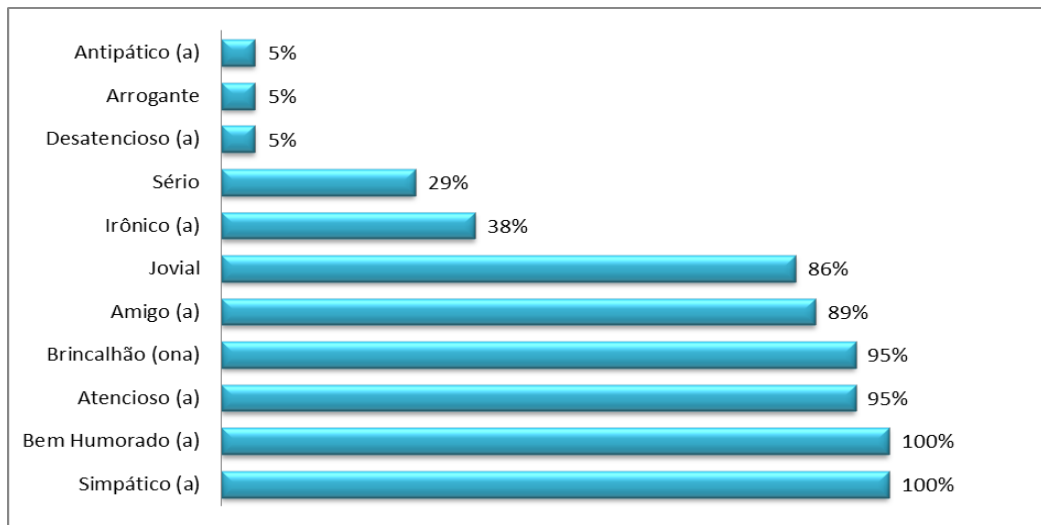
Os alunos destacaram quatro características pessoais do professor de Desenho Geométrico: “alinhado” e “militar”, com 95%; e “cuidadoso com a aparência” e “elegante”, 90%.

Gráfico 21 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste é”. (Questão 2)



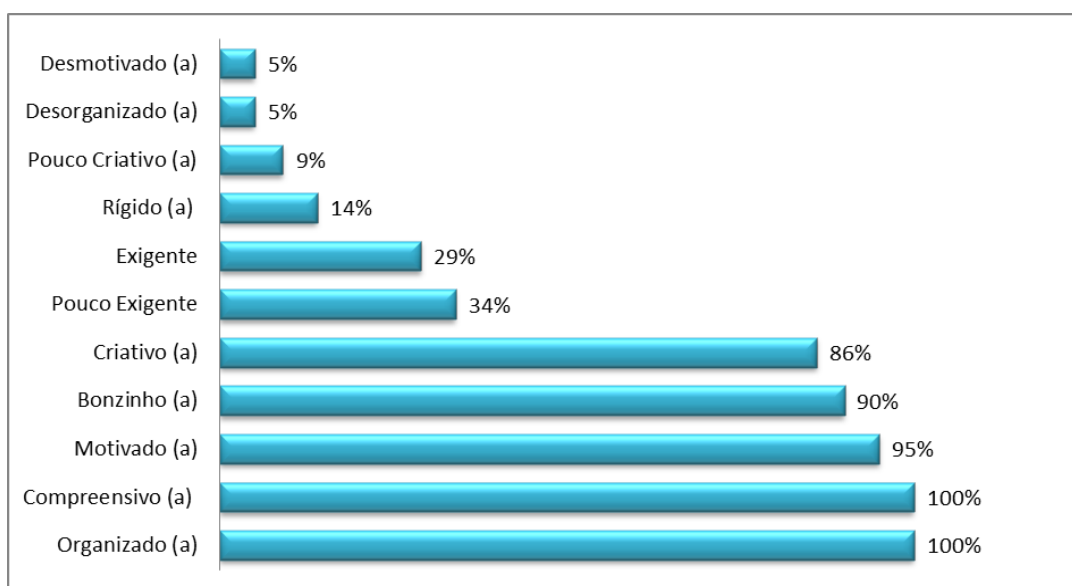
O gráfico 22 apresenta as características de personalidade e de relacionamento que os alunos identificam no professor de Desenho Geométrico. Para 100% dos alunos, o professor é “simpático” e “bem humorado”; para 95% deles, o professor é “atencioso” e “brincalhão”; para 89%, ele é “amigo”; e, para 86%, o professor de Desenho Geométrico é considerado “jovial”.

Gráfico 22 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu escolheste esse (a) professor (a) porque ele (a) é:” (Questão 3)



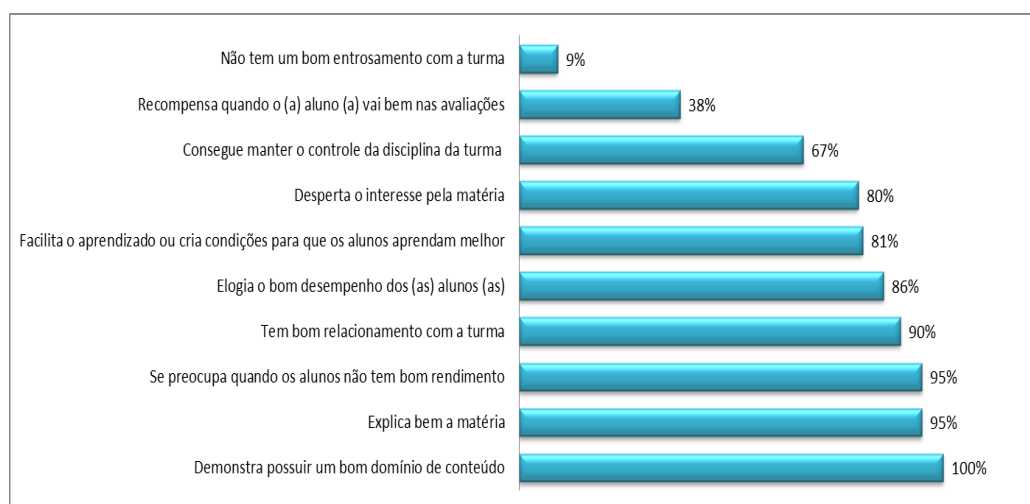
Observamos, no gráfico 23, que as características de atitude em sala de aula do professor de Desenho Geométrico que mais se destacaram foram “organizado” e “compreensivo”, que obtiveram 100% dos votos. Além disso, “motivado”, “bonzinho” e “criativo” aparecem com um percentual superior a 80%.

Gráfico 23 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o(a) professor (a) que tu escolheste é”. (Questão 4)



No gráfico 24, observamos as características de desempenho docente que mais identificam o professor de Desenho Geométrico. Os 21 alunos que escolheram esse professor para receber o título de padrão do CMSM de 2013 afirmam que ele “demonstra possuir um bom domínio de conteúdo”. Também, para 95% deles, o professor “explica bem a matéria” e “se preocupa quando os alunos não têm bom rendimento; para 90%, ele “tem bom relacionamento com a turma”; para 86%, o professor “elogia o bom desempenho dos alunos”; para 81%, esse professor “facilita o aprendizado ou cria condições para que os alunos aprendam melhor”; e 80% confirmam que o professor de Desenho Geométrico “desperta o interesse pela matéria”.

Gráfico 24 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste em aula é:” (Questão 5)

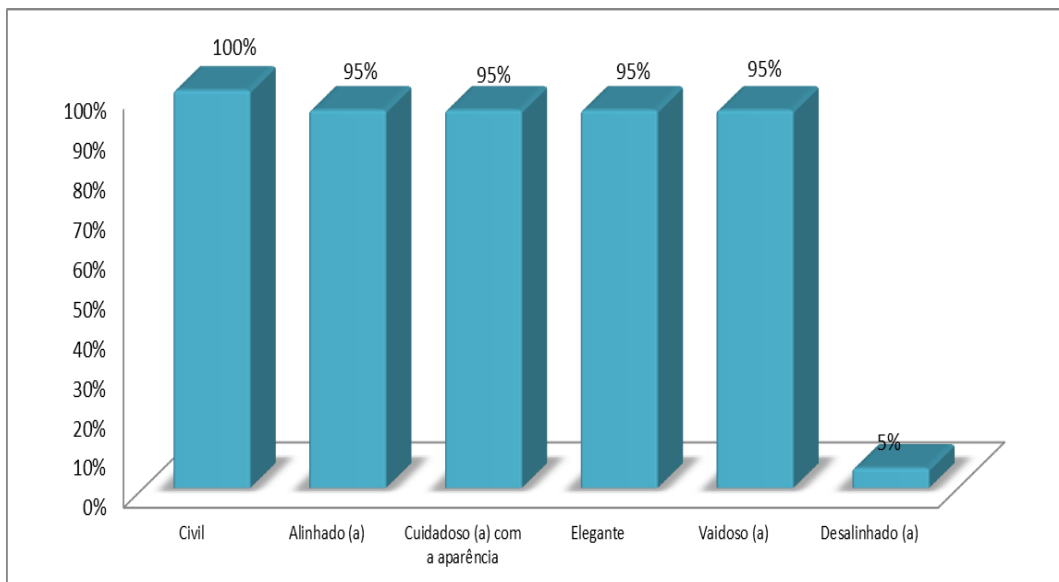


5.1.4.4 Características do professor de História

Os gráficos 25, 26, 27 e 28 apresentam os resultados das características atribuídas pelos alunos ao professor de História, que obteve 19 votos na escolha do “bom” professor do 9º ano do ensino fundamental.

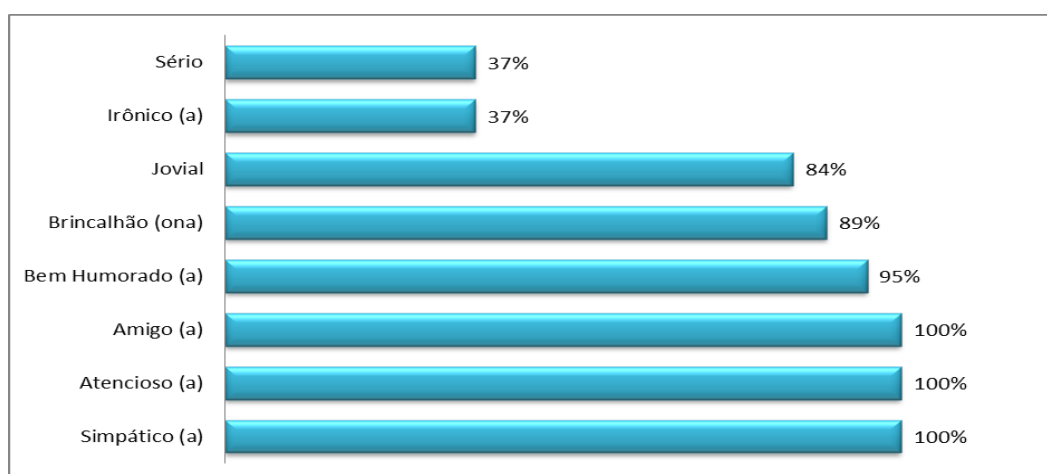
No gráfico 25, observamos que as características pessoais do professor de História que mais se destacaram foram: “civil”, com 100%; e “alinhado”, “cuidadoso com a aparência”, “elegante” e “ vaidoso”, 95%.

Gráfico 25 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste é:” (Questão 2)



No gráfico 26, verificamos que, quanto às características de personalidade e de relacionamento, o professor de História é considerado, para 100% dos alunos que o escolheram, “simpático”, “atencioso” e “amigo”. Para 89% dos alunos, ele é “bem humorado”; para 89%, o professor é “brincalhão”; e, para 84%, ele é “jovial”.

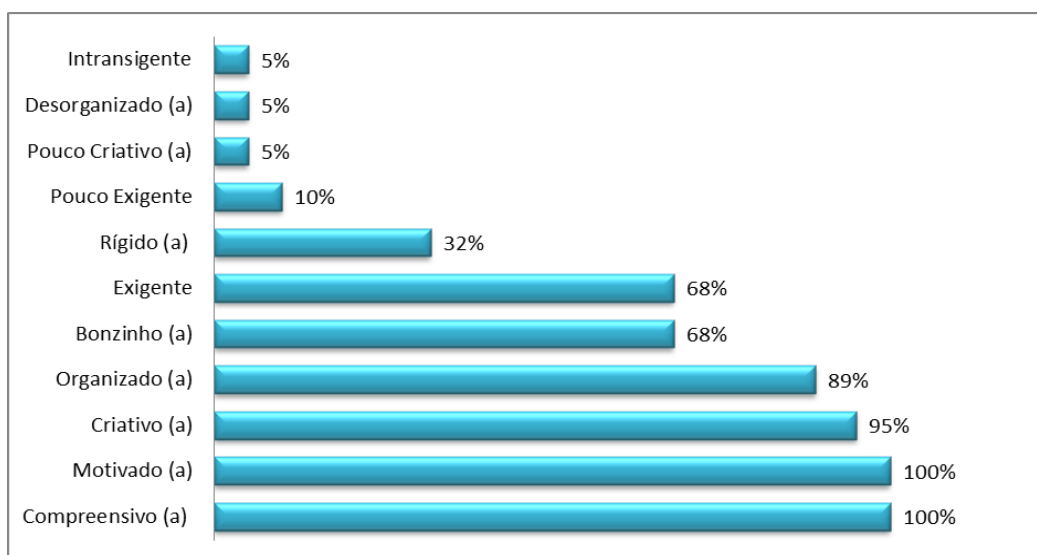
Gráfico 26 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Tu escolheste esse (a) professor (a) porque ele (a) é:” (Questão 3)



O gráfico 27 apresenta o resultado das características atribuídas ao professor quanto às atitudes em sala de aula. Todos os alunos que votaram no professor de

História o percebem como “compreensivo” e “motivado”; 95% deles afirmam que ele é “criativo”; e 89%, que o professor é “organizado”.

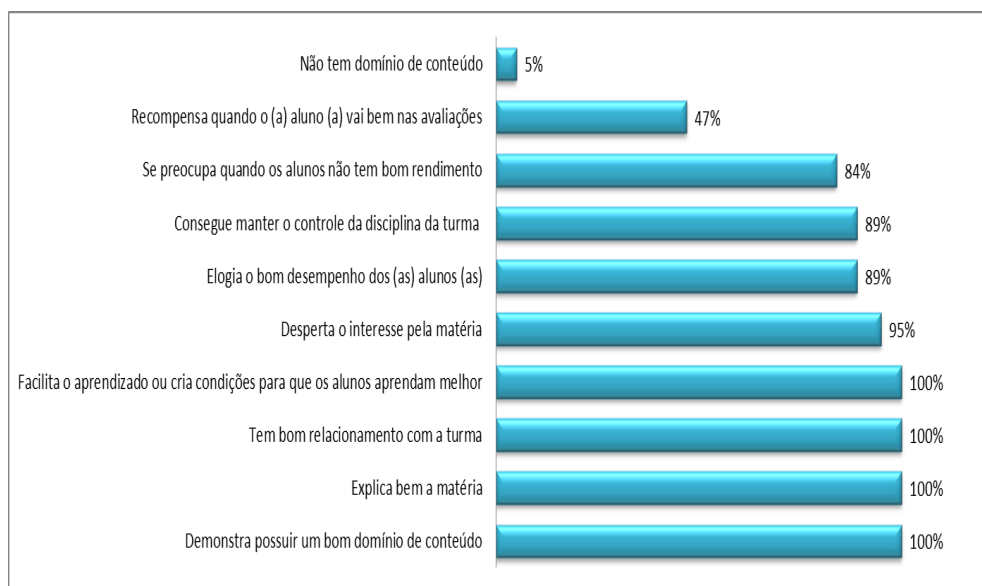
Gráfico 27 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “Em aula, o(a) professor (a) que tu escolheste é:” (Questão 4)



Os dados referentes às características didáticas do professor de História, apresentados no gráfico 28, evidenciam que esse profissional possui um grau de satisfação excelente entre os alunos que o escolheram como “melhor”. Para 100% dos alunos, esse profissional “demonstra possuir um bom domínio de conteúdo”, “explica bem a matéria”, “tem bom relacionamento com a turma” e “facilita o aprendizado ou cria condições para que os alunos aprendam melhor”.

É significativo, também, o alto percentual obtido nas demais características que, da mesma forma, contribuem para a excelência profissional do professor: “desperta o interesse pela matéria”, 95%; “elogia o bom desempenho do aluno” e “consegue manter o controle da disciplina da turma”, 89%; e “se preocupa quando os alunos não têm bom rendimento”, 84%.

Gráfico 28 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos à pergunta: “O (A) professor (a) que tu escolheste em aula é:” (Questão 5)



Para concluirmos esta subseção, na qual buscamos detalhar as características de cada um dos quatro “bons professores” escolhidos pelos alunos no 9º ano do ensino fundamental do CMSM de 2013, apresentamos o quadro 2, o qual compara o perfil de cada um desses docentes quanto às suas características pessoais (1), de personalidade e de relacionamento (2), de atitudes em sala de aula (3) e de desempenho profissional (4). Foram elencadas as características que obtiveram um percentual $\geq 70\%$.

Quadro 2 – Comparação das características dos “bons professores” (continua)

	PROESSOR DE FÍSICA	%	PROFESSOR DE GEOGRAFIA	%	PROFESSOR DE DESENHO GEOMÉTRICO	%	PROFESSOR DE HISTÓRIA	%
1	militar	97	alinhado(a)	96	alinhado(a)	95	civil	100
	alinhado(a)	83	militar	96	militar	95	alinhado(a)	95
			cuidadoso(a) com a aparência	86	cuidadoso(a) com a aparência	90	cuidadoso(a) com a aparência	95
			elegante	75	elegante	90	elegante	95
							vaidoso(a)	95
2	simpático(a)	100	simpático(a)	96	simpático(a)	100	simpático(a)	100
	bem humorado(a)	100	bem humorado(a)	96	bem humorado(a)	100	atencioso(a)	100
	amigo(a)	100	atencioso(a)	96	atencioso(a)	95	amigo(a)	100
	brincalhão(ona)	100	amigo(a)	89	brincalhão(ona)	95	bem humorado(a)	95
	atencioso(a)	93	brincalhão(ona)	79	amigo(a)	89	brincalhão(ona)	89
	irônico(a)	72			jovial	86	jovial	84
3	compreensivo(a)	100	motivado(a)	96	organizado(a)	100	compreensivo(a)	100
	motivado(a)	97	organizado(a)	96	compreensivo(a)	100	motivado(a)	100

(conclusão)

	PROESSOR DE FÍSICA	%	PROFESSOR DE GEOGRAFIA	%	PROFESSOR DE DESENHO GEOMÉTRICO	%	PROFESSOR DE HISTÓRIA	%
3	criativo(a)	97	compreensivo(a)	93	motivado(a)	95	criativo(a)	95
	organizado(a)	90	criativo(a)	82	bonzinho(a)	90	organizado(a)	89
					criativo(a)	86		
4	Demonstra possuir um bom domínio de conteúdo.	100	Explica bem a matéria.	100	Demonstra possuir um bom domínio de conteúdo.	100	Demonstra possuir um bom domínio de conteúdo.	100
	Explica bem a matéria.	100	Demonstra possuir um bom domínio de conteúdo.	96	Explica bem a matéria.	95	Explica bem a matéria.	100
	Desperta o interesse pela matéria.	100	Tem bom relacionamento com a turma.	96	Se preocupa quando os alunos não têm bom rendimento.	95	Tem bom relacionamento com a turma.	100
	Facilita o aprendizado ou cria condições para que os alunos aprendam.	97	Desperta o interesse pela matéria.	96	Tem bom relacionamento com a turma.	90	Facilita o aprendizado ou cria condições para que os alunos aprendam.	100
	Tem bom relacionamento com a turma.	90	Se preocupa quando os alunos não têm bom rendimento.	93	Elogia o bom desempenho dos(as) alunos(as).	86	Desperta o interesse pela matéria.	95
	Consegue manter o controle da disciplina da turma.	90	Consegue manter o controle da disciplina da turma.	93	Facilita o aprendizado ou cria condições para que os alunos aprendam.	81	Elogia o bom desempenho dos(as) alunos(as).	89
	Se preocupa quando os alunos não têm bom rendimento.	90	Elogia o bom desempenho dos(as) alunos(as).	89	Desperta o interesse pela matéria.	80	Consegue manter o controle da disciplina da turma.	89
	Elogia o bom desempenho dos(as) alunos(as).	87	Facilita o aprendizado ou cria condições para que os alunos aprendam.	82			Se preocupa quando os alunos não têm bom rendimento.	84

A análise estatística que realizamos das características pessoais, de personalidade e de relacionamento, de atitudes em sala de aula e de desempenho didático dos “bons” professores escolhidos pelos alunos nos possibilitou reconhecer as dimensões da atuação do educador bem-sucedido perante os discentes investigados e formar um perfil de professor escolhido como “ideal”.

Dessa forma, finalizamos a primeira seção deste capítulo, apresentando, no quadro 3, o perfil de professor padrão do CMSM para o grupo de alunos que investigamos, definido a partir das características comuns aos quatro professores, aquela que obtiveram três ou mais ocorrências.

Quadro 3 – Perfil de professor padrão do CMSM para os alunos investigados

Perfil de professor padrão do CMSM para os alunos	
Características	Perfil
Pessoal	Militar Alinhado(a) Cuidadoso(a) com a aparência
Personalidade e relacionamento	Simpático(a) Bem-humorado(a) Atencioso(a) Amigo(a) Brincalhão(ona)
Atitude em sala de aula	Compreensivo(a) Motivado(a) Organizado(a) Criativo(a)
Atuação didática	Demonstra possuir um bom domínio de conteúdo. Explica bem a matéria. Tem bom relacionamento como a turma. Facilita o aprendizado ou cria condições para que os alunos aprendam melhor. Desperta o interesse pela matéria. Consegue manter o controle da disciplina da turma. Se preocupa quando os alunos não têm bom rendimento. Elogia o bom desempenho dos(as) alunos(as).

Primeiro, consideramos que a investigação dos traços característicos dos professores em quem os alunos NÃO votariam para ser padrão do CMSM nos deram a possibilidade de constatar que aspectos distinguem o professor escolhido e o professor não escolhido, ou seja, o que lhes fazem tão diferentes a ponto de serem decisivos na hora da escolha.

Os dados obtidos a partir da análise estatística das questões que investigavam as características relativas à atuação didática do professor escolhido e do professor NÃO escolhido pelos alunos se constituem a principal fonte de referência na nossa pesquisa para concluir que o desempenho do professor em sala de aula é o aspecto que define a escolha do aluno em um ou em outro professor.

Conforme o comparativo que apresentamos na tabela 3 (p.80), características como “explica bem a matéria”, “demonstra possuir bom domínio de conteúdo” e “desperta o interesse pela matéria”, percebidas como fundamentais de um docente qualificado, os professores escolhidos atingiram um percentual de quase 100%, enquanto os professores que os alunos não escolheriam obtiveram nesses mesmos itens 24%, 43% e 9%, respectivamente.

Porém, isso não significa que, na escolha do “melhor” professor, são negadas as virtudes afetivas e de relacionamento do professor. Conforme mostra o quadro 3, os professores escolhidos são simpáticos, bem humorados, compreensivos e motivados etc. Por isso, compreendemos que o perfil de professor padrão para os alunos se constitui por critérios subjetivos, mas, principalmente, por critérios pedagógicos, relativos ao trabalho docente. Esses traços característicos de professor padrão na concepção dos alunos não se excluem, mas se correspondem.

Confirmamos esse entendimento com um comentário feito por um professor que possui o título de padrão do CMSM: “Dificilmente eles (alunos) vão escolher um professor que não seja bom em relação ao seu fazer pedagógico, embora seja uma simpatia ou muito amigo deles.” De forma recíproca, consideramos que, mesmo que possua um bom domínio de conteúdo, os discentes não escolhem um professor por quem não têm afinidade e que não se relaciona bem com eles.

Por isso, compreendemos que o professor é escolhido pelos alunos para ser padrão do CMSM por aquilo que faz ele dentro e não pelo o que ele faz fora da sala. A sala de aula é o lugar onde as diferenças entre os professores do sistema se revelam e são percebidas de forma direta pelos discentes. Isso posto, podemos dizer que o professor padrão intermediário, aquele que atinge o maior número de voto entre os alunos, é o verdadeiro professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria.

A seguir, apresentamos a análise e discussão que realizamos dos dados obtidos por meio do questionário respondidos pelos professores.

5.2 DADOS QUALITATIVOS: QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

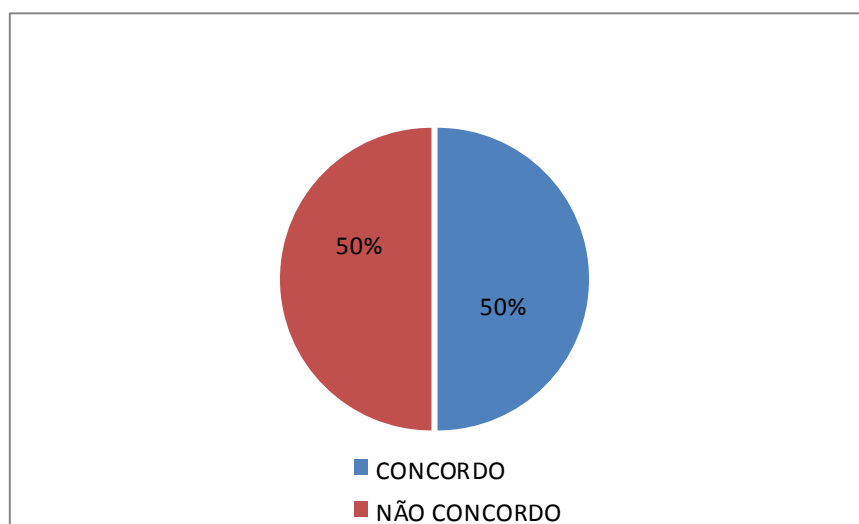
O grupo de 14 professores do 9º ano ensino fundamental que investigamos estava constituído de 07 (50%) do sexo feminino e 07 (50%) do sexo masculino. Desses professores, 06 tinham entre 30 e 39 anos de idade, 06 tinham entre 40 e 49 anos e 02 deles tinham mais de 50 anos.

Os professores que receberam o título de professor padrão do CMSM no período de desenvolvimento da presente investigação fazem parte do rol desses 14 docentes que responderam o questionário. Lembramos que os docentes não serão identificados pelo nome, pelo sexo ou pela disciplina de atuação.

5.2.1 Resultados obtidos na primeira questão: “Você concorda com a escolha do ‘Professor Destaque’ realizada todos os anos no Colégio Militar de Santa Maria? Por quê?”

A primeira questão teve o objetivo de verificar a posição e a opinião dos professores do 9º ano do ensino fundamental a respeito do processo de escolha do professor padrão do CMSM. O gráfico 29 mostra o número de professores que concordam e que não concordam com tal prática. Logo a seguir, apresentamos as respectivas justificativas apresentadas pelos docentes.

Gráfico 29 – Distribuição de frequência das respostas dos professores à pergunta: Você concorda com a escolha do “Professor Destaque” realizada todos os anos no Colégio Militar de Santa Maria?



Observamos, no gráfico 29, que o posicionamento dos professores se divide quanto ao considerar o processo de escolha do professor padrão do CMSM válido ou não. As justificativas mais salientes dos professores que concordam com o processo foram as seguintes⁸:

Possibilita que o bom trabalho de um determinado profissional seja reconhecido por todos. (Professor Área 1/1, grifo nosso).

Porque é uma forma de valorizar o trabalho do professor, estimula o respeito pela profissão perante os alunos e pares. (Professor Área 3/1, grifo nosso).

⁸ A escrita dos professores foi reproduzida na íntegra, mantendo-se a versão original.

Pois não deixa de ser uma maneira de valorizar o trabalho do profissional. (Professor Área 3/2, grifo nosso).

Sim. É uma forma de valorizar, motivar, reconhecer o potencial do profissional escolhido". (Professor Área 3/3, grifo nosso).

Essas passagens mostram que os participantes acreditam que a prática de conferir o título de professor padrão a um docente do Colégio Militar de Santa Maria, escolhido por meio de um processo de votação, primeiro pelos alunos e, depois, pelos colegas, é uma maneira de valorizar e de reconhecer o trabalho desse profissional. Ademais, defendem que ser professor padrão serve de incentivo e motivação ao eleito.

Em contrapartida, os professores que não concordam com o processo de escolha revelaram as seguintes opiniões:

Porque creio que isso gera um processo de hierarquização desnecessário ao ambiente escolar. Ademais, essa prática meritocrática faz parte de uma lógica produtivista do sistema capitalista. O 'destaque' serve de 'modelo' para os demais. Somos seres com características próprias e creio que o 'modelo' pode gerar comparações que, por sua vez, pode gerar sofrimento (Professor Área 1/1, grifos nossos).

Porque o que os alunos levam em conta é a simpatia do professor sem contar a capacidade e a importância dos conteúdos e neste caso os professores das exatas viram vilões. (Professor Área 4/1, grifos nossos).

Porque para mim, o bom professor é aquele que sempre está preocupado em preparar suas aulas, ser rígido e não 'ditador' na cobrança das responsabilidades do aluno, se preocupar realmente pelo aprendizado do aluno. E, às vezes, essa atitude não é valorizada pelos alunos nessa faixa etária, eles querem o professor como amigo que 'bate papo' e não dê aulas. Sem contar que o professor mais extrovertido se 'encaixa' melhor no padrão do aluno. E nem sempre os mais tímidos são bem visto, o que não o torna um mau profissional. (Professor Área 3/3, grifos nossos).

Ao ser escolhido 'um' professor pode-se entender que apenas ele se destacou, quando pode acontecer de 'vários' professores se destacarem e não serem citados na escolha. (Professor Área 2/1).

Acho desnecessário e não penso em prêmios ou elogios quando faço meu trabalho". (Professor Área 3/4).

Para justificarem o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) não concordam com o processo de escolha do professor padrão do CMSM, os participantes apresentaram diferentes argumentos.

Observamos, na primeira passagem, que o professor não concorda com essa prática em razão dos efeitos negativos que ela provoca dentro do ambiente escolar.

Um dos efeitos apontado é evidenciado na frase, “[...] creio que isso gera um processo de hierarquização desnecessário ao ambiente escolar.”. Percebemos outro efeito em “[...] creio que o ‘modelo’ pode gerar comparações que, por sua vez, pode gerar sofrimento”. Na percepção desse professor, o fato de o processo categorizar os profissionais estimula a comparação entre um professor e outro, situação que acaba gerando sofrimento.

Esses dados correspondem aos resultados obtidos por Noal (2013), que comprovou os efeitos negativos, dentro do ambiente escolar, frutos da prática de conceder prêmio aos alunos com rendimento $\geq 8,0$. Da mesma forma, o professor percebe que a prática de escolher um professor padrão do CMSM motiva mal-estar entre os colegas.

Chama atenção, também, na segunda e na terceira passagens, o modo como os professores percebem os alunos e os professores padrão dentro do Sistema. As frases “os alunos levam em conta a simpatia do professor sem contar a capacidade e a importância dos conteúdos”; “[...] eles querem o professor como amigo que ‘bate papo’ e não dê aulas.”; e “o professor extrovertido se ‘encaixa’ melhor no padrão do aluno” revelam uma crença desses professores: os alunos não têm maturidade para escolher o professor padrão.

A partir disso, inferimos outra de suas crenças, que os professores escolhidos são simpáticos, amigos dos alunos e não levam as atividades docentes a sério. É possível, ainda, depreender uma crença desses professores em relação ao processo. Acreditando que os alunos não têm maturidade e seriedade para escolher um professor como “melhor”, o processo de escolha do professor padrão do CMSM não deveria contar com a participação dos alunos.

Consideramos que as crenças que identificamos sobre a escolha do aluno e a respeito do professor escolhido não condizem com os resultados que obtivemos na investigação quantitativa que realizamos com os alunos. É fato que os discentes gostam de professores “simpáticos” e “extrovertidos”, porém, é equivocada a ideia de que o seu desempenho profissional não é levado em consideração para o aluno escolher um professor ou outro.

5.2.2 Resultados obtidos na segunda questão a): “Por que razão(ões) você acha que poderá ser escolhido(a) como o(a) ‘Professor(a) Destaque’ do 9º Ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria deste ano?”

No quadro 4, apresentamos as características pessoais e profissionais com as quais os professores justificam que mereceriam ser como “melhor” pelos alunos.

Quadro 4 – Características pessoais e profissionais favoráveis à escolha do professor como padrão

Disciplina	Características Pessoais e Profissionais
Professor Área 1/1	• Preocupação em ministrar bem o conteúdo;
	• Preocupação em criar mecanismos e ferramentas adequadas que facilitem a aprendizagem do aluno;
	• Domínio do conteúdo transmitido;
	• Tratamento educado e atencioso com os alunos;
	• Ter autoridade sobre o aluno;
Professor Área 3/1	• Dedicção e empenho no planejamento de aula;
Professor Área 3/2	• Vínculo afetivo com os alunos;
	• Confiança dos alunos;
	• Relacionamento amigável, baseado no respeito;
Professor Área 2/1	• Simpatia;
	• Bom relacionamento com os alunos;
Professor Área 4/1	• Qualquer professor tem potencial para ser escolhido;
Professor Área 1/2	• Aulas e atitude que ultrapassam a mera transmissão do conteúdo, que contribuem para a vida cotidiana dos alunos;
	• Preocupação com a formação integral dos alunos;
Professor Área 2/2	• Gostar do que faz;
	• Ouve os alunos;
	• Promove a aprendizagem significativa para que ocorra aplicação no cotidiano do aluno, no meio em que ele está inserido;
Professor Área 3/3	• Bom humor;
	• Bom trato com os alunos.

Verificamos, no quadro 4, que o número de características que dizem respeito à afinidade e ao relacionamento com os alunos é bem maior do que as de atuação didática. Há fortes evidências de que os docentes se percebem como “bons” professores muito mais pela proximidade e afinidade que estabelecem com seus alunos do que pela relação com o seu conhecimento pedagógico e desempenho profissional.

As características que os professores elencam de si mesmos revelam o impacto que o processo de escolha do professor padrão do CMSM tem sobre esses profissionais, pois são balizadas pelo que eles acreditam sobre o professor escolhido pelos alunos, como, por exemplo, “ter bom humor”, “bom relacionamento

com os alunos” e “vínculo afetivo com os alunos”. Tal fato pode ser compreendido a partir do conceito de internalização de Vigotski (2007), segundo o qual, num primeiro momento, o indivíduo interpreta as ações externas realizadas de acordo com os significados estabelecidos pela cultura e, num segundo momento, passa a atribuir sentido as suas próprias ações internamente.

5.2.3 Resultados obtidos na segunda questão b): “Em contrapartida, por que razão(ões) você acha que não será escolhido(a) como o(a) “Professora(a) Destaque” do 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Santa Maria deste ano?”

No quadro 5, apresentamos as características pessoais e profissionais com as quais os professores justificam que não mereceriam ser escolhidos como “melhor” pelos alunos.

Quadro 5 – Características pessoais e profissionais não favoráveis à escolha do professor como padrão

Disciplina	Características Pessoais e Profissionais
Professor Área 1/1	<ul style="list-style-type: none"> • Não basta ser somente um bom professor, cada aluno tem seu critério. • Normalmente, a escolha dos alunos se baseia mais na simpatia e aspectos afetivos do que em valores inerentes a um bom profissional da educação.
Professor Área 3/1	<ul style="list-style-type: none"> • Não ser popular o suficiente para ser lembrado pelos alunos.
Professor Área 2/1	<ul style="list-style-type: none"> • Existem professores melhores no 9º ano.
Professor Área 4/1	<ul style="list-style-type: none"> • Não é simpático na opinião dos alunos, por isso nunca será escolhido.
Professor Área 4/2	<ul style="list-style-type: none"> • A matemática é uma disciplina que oferece dificuldade aos alunos, fazendo com que o professor não seja simpático aos alunos.
Professor Área 1/2	<ul style="list-style-type: none"> • Está distante da sabedoria e conhecimento para ser exemplo a alguém.
Professor Área 3/2	<ul style="list-style-type: none"> • Não ser popular entre os alunos. • Grau de exigência muito alto.
Professor Área 3/3	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores são dedicados, dão o melhor de si.
Professor Área 3/4	<ul style="list-style-type: none"> • Muita cobrança pela disciplina.

Observamos, primeiro, que o quadro 6 faz mostra a dados já apresentados anteriormente, em que os professores justificaram o(s) porquê(s) de não concordarem com o processo de escolha. O comentário “Normalmente, a escolha dos alunos se baseia mais na simpatia e aspectos afetivos do que em valores inerentes a um bom profissional da educação.”; e as características “não ser popular” e “não ser simpático” têm relação com uma crença já revelada por esses

docentes, isto é, que os alunos escolhem um professor como “melhor” não pelo seu desempenho profissional, mas por ser “amigo” e “popular” entre os alunos.

Segundo, percebemos que um comentário faz menção ao processo especificamente, quanto ao fato de inexistirem critérios para os alunos votarem em um ou em outro professor. Na frase “Não basta ser somente um bom professor, cada aluno tem seu critério.”, o professor percebe que a forma de escolha possibilita que cada aluno se respalde em critérios próprios. Por isso, o público-alvo do processo, os professores, em especial, tende a julgar que o professor padrão do CMSM se alcança por meio de uma avaliação exclusivamente subjetiva.

Também, consideramos que os professores fazem referência a características de atitude em sala de aula. Percebem que “ser exigente” e “cobrar a disciplina em aula” são atitudes que não lhes favorecem para serem consenso entre os alunos, porque acreditam que os alunos não querem enfrentar dificuldades para aprender.

E, por último, com relação ao “gostar do professor” e “gosto pela matéria”, o professor da Área 4/2 faz o seguinte comentário: “A matemática é uma disciplina que oferece dificuldade aos alunos, fazendo com que o professor não seja simpático aos alunos.” Aqui percebemos um conflito de crenças entre os professores e os alunos, haja vista que tal declaração é o inverso do que revelaram os dados que obtivemos no questionário dos alunos. Os resultados deste trabalho mostraram que o gosto pela matéria não é determinante para a escolha do professor. Ademais, podemos dizer que os alunos creem que o professor escolhido tem que ser pedagogicamente bom.

5.3 Dados qualitativos: entrevistas com os professores

Nesta parte, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com os professores. Lembramos que foram entrevistados 6 professores, dois deles professores padrão do CMSM; dois professores padrão intermediário; e dois não padrão. Para preservar a sua identidade, os entrevistados foram identificados por pseudônimos e não foram distinguidos por gênero.

As entrevistas foram gravadas em áudio e conduzidas pela pesquisadora e seguiram um roteiro de questões, que tinham como principal foco a investigação sobre o processo de escolha. A análise dos dados compreendeu as seguintes categorias: o significado do processo de escolha; o posicionamento dos professores

sobre o processo; a interferência do processo na prática docente; e o sentimento de ser e de não ser escolhido como padrão do Colégio Militar.

Para tanto, esta seção foi subdividida em três partes. Na primeira, apresentamos a análise dos resultados das entrevistas realizadas com os dois professores padrão do CMSM, identificados neste trabalho por prof. Gabriel e prof. Alberto; na segunda, abordamos os resultados obtidos nas entrevistas com os dois professores padrão intermediário, o prof. Emanuel e prof. Paulo; e, na última, apresentamos os resultados das entrevistas dos dois professores não padrão, o prof. Vicente e o prof. Régis.

5.3.1 O processo de escolha: professores padrão

5.3.1.1 Significado do processo

O professor Gabriel compreende o processo de escolha do professor padrão como uma forma de balizamento, que existe, no sistema militar, para criar uma espécie de conduta entre os professores. Além disso, vê a escolha como reconhecimento do trabalho do professor. Já o professor Alberto discute que o processo possui uma lógica produtivista, que busca premiar um para que inspire outros a atingirem o mesmo prêmio.

[...] criando exemplos professores que sirvam de exemplo na docência talvez crie uma espécie de espelho para todo o corpo docente, mas eu entendo que para o professor distinguido é uma honraria serve como reconhecimento do trabalho do caminho que ele percorreu [...] (Prof. Gabriel).

[...] eu acho injusto esse processo e eu não gosto desse processo [...] existe essa lógica produtivista por trás que é empresarial e a escola não é uma empresa ela não pode ser considerada uma empresa né então eu acho que essa lógica tem que ser retirada de dentro do espaço escolar que tem que trabalhar com a igualdade com a democracia [...] (Professor Alberto).

Verificamos um ponto de convergência entre as opiniões dos entrevistados sobre o fato de existir um processo escolha do professor padrão no colégio, ou seja, ambos o compreendem como uma forma de padronização dos professores, o que justifica acontecer em um Sistema de Ensino Militar, que prima pela meritocracia.

Vale destacar, no trecho acima, a fala do professor Alberto “[...] existe essa lógica produtivista por trás que é empresarial e a escola não é uma empresa [...]”,

em que ele compara a prática escolar de eleger um único professor padrão a de premiar o funcionário destaque do mês, por exemplo, em razão de ter atingido com mais exatidão as metas da empresa. Desta forma, o entrevistado percebe que a escola deve abrir mão de práticas típicas do meio empresarial, que motivam a competição.

Observamos, entretanto, que, enquanto o professor Gabriel se coloca em concordância com o processo, o professor Alberto se posiciona radicalmente contra. É possível perceber que o professor Gabriel acredita que ser premiado como padrão é uma maneira de valorizar e reconhecer o trabalho do profissional e, mais do que isso, é uma questão de “honraria”.

5.3.1.2 Posicionamento dos professores sobre o processo

Buscamos saber se os entrevistados são favoráveis ou não à prática de escolher um professor padrão no colégio. O professor Gabriel é a favor, embora a avalie como “perigosa”, e o professor Alberto demonstrou ser mais desfavorável ao processo de escolha.

eu concordo com ele de certa forma [...] é sempre um pouco perigoso porque numa sociedade... que tá sempre classificando selecionando até porque as oportunidades sociais não são pra todos então sempre tem que haver então essa questão do eleger alguém... é o melhor ou coisa parecida ele traz um pouquinho de distorções [...] (Prof. Gabriel).

eu particularmente não gosto muito... dessa escolha né... eu acho que como professor... a gente tem... estuda todas essas questões da escolha do destaque... do padrão... enfim... que até hoje eu não sei direito o que é esse padrão... mas eu particularmente não concordo né... porque... eu acredito que todos... todos os professores... TODOS deveriam ser SEMPRE destaque [...] (Prof. Alberto).

Primeiro, observamos que o professor Gabriel, embora seja a favor, pondera que o processo de escolha do padrão do Colégio Militar é suscetível a “distorções”, ou seja, que pode vir a ser interpretado como uma forma de classificação dos professores. Chama a atenção, porém, para o fato de ele considerar o processo como uma forma de “desigualdade social” não é suficiente para que seja contrário.

Segundo, destacamos uma pequena passagem da entrevista do professor Alberto para mostrar que, da mesma forma que o professor Gabriel, ela relativiza o seu posicionamento frente ao processo: “eu particularmente não gosto **muito...**

dessa escolha né...”. O uso do termo destacado pode ser interpretado como um eufemismo para dizer “não”, ou que o professor, mesmo em grau muito pequeno, não reprovava o processo completamente.

E, ainda, achamos importante comentar uma inquietação do professor Alberto, manifestada na frase: “... até hoje eu não sei direito o que é esse padrão”, para discutirmos o conceito de “padrão”. Para tanto, voltamos ao documento que regulamenta o processo de escolha do professor padrão do CMSM e buscamos informações com o Comandante da Div de Ens do Colégio. O Aditamento Nr 002-Div Ens ao Boletim Interno Nr 189, de 14 de outubro de 2009, como já anunciamos no capítulo anterior, estabelece as normas para a concessão do prêmio oferecido ao professor escolhido padrão do CMSM, o Troféu Chama de Prometeu, porém, em momento algum determina os traços característicos de um professor padrão. Na concepção do comando, “padrão” é aquele professor que, através do voto secreto, se destaca, primeiro, entre os alunos e, depois, entre os seus colegas.

Para ampliarmos a discussão sobre o que é “ser professor padrão”, achamos necessário consultar, também, um dicionário. Para Houaiss (2001), “padrão” é a base de comparação, algo que o consenso geral ou um determinado órgão oficial consagrou como um modelo aprovado; qualquer objeto que serve de modelo para o outro, dentre outros significados. Valemo-nos dessa definição, portanto, para afirmar que “professor padrão” é aquele que foi eleito como modelo e que, por isso, deve ser seguido pelos demais professores.

Consideradas a amplitude do trabalho docente – planejamentos didático-pedagógicos, estudo, pesquisa, atuação didática etc. – e a própria natureza da profissão, é possível se estabelecer um padrão de professor, que possa servir de modelo, conforme Houaiss (2001)? No contexto de ensino investigado, a resposta a essa pergunta pode ser relativizada.

Em parte sim, há um professor padrão Sistema Colégio Militar do Brasil, cujas condutas são perfeitamente demarcadas. Conforme apresentamos no capítulo 2, uma das questões que particularizam esse contexto é a grande exigência aos professores para aplicar todas as normas que regem o ensino no Sistema Militar do Brasil, principalmente para que a uniformidade de procedimentos seja garantida em todos os CM, em razão ao número de alunos que são transferidos por ano entre esses colégios, por conta das transferências de seus pais. Vejamos a passagem

abaixo, em que o professor Gabriel aponta traços característicos do perfil de professor padrão do Colégio Militar.

não... bom eu acho que eu tenho algumas coisas que eu primei pela vida inteira... ser pontual... chegar no momento exato... cumprir por mais que eu reclamar... cumprir a orientação pedagógica os documentos a serem entregues nas datas previstas tudo isso eu fiz.. tudo isso eu não tenho nenhuma reclamação... cometi erros assim de entregar documento que... errado não era isso... ah vamos corrigir então... como qualquer... mas sempre a intenção de... eu estou trabalhando numa estrutura e eu... eu tenho que aceitar... o que é definido [...] (Prof. Gabriel).

Nessa passagem, o entrevistado citou três de suas características que refletem o caráter normativo do trabalho do professor do SCMB: “ser pontual”, “cumprir a orientação pedagógica”, “entregar os documentos nas datas previstas”. Esse depoimento vai ao encontro dos fundamentos de Vigotski (1997), que atribui grande relevância à interação e as relações sociais que o sujeito estabelece no contexto em que atua. Sob o viés dos estudos de crenças (Barcelos, 2006), o professor Gabriel se percebe como um “bom professor” a partir de atributos valorizados pelo sistema de ensino em que exerce suas atividades docentes. Em “eu tenho que aceitar...o que é definido”, percebemos que o professor Gabriel é um exímio professor do Sistema Militar.

A pontualidade, o cumprimento de todas as orientações pedagógicas que estão de forma extremamente detalhadas nas normas, regimentos e regulamentos que regem o ensino no SCMB e a entrega dos documentos (o Plano de Aula, o Diário de Classe, o Plano de Execução de Trabalho, as Avaliações de Estudos, as Avaliações Parciais, as Agendas Bimestrais e as notas das avaliações de cada bimestre) são atribuições fundamentais do professor do sistema.

A padronização do trabalho do professor faz com que todos os docentes do colégio, sem exceção, executem as mesmas atividades, num mesmo período de tempo. Compreendemos, por isso, que, fora da sala de aula, existe um professor padrão SCMB, imposto pelas determinações do trabalho do professor nos documentos, regulamentos e normas próprios do Sistema de Ensino Militar.

Da mesma forma, a pesquisa de Oliveira (2007), considerando as informações de caráter contextual, compreende que a rotina imposta para o trabalho do professor, nos CM, em particular, é um fator que constitui a identidade profissional do professor do Colégio Militar de Campo Grande.

No entanto, em parte não, não existe a possibilidade de estabelecermos um professor padrão Sistema Colégio Militar do Brasil no que concerne à atuação didática. É possível justificarmos essa consideração a partir da fala do professor Alberto, quanto ao fato de se sentir como “modelo” aos demais colegas. Verificamos que o entrevistado percebe as questões próprias da personalidade e as características individuais de cada ser humano como empecilhos a qualquer possibilidade de um professor servir de modelo ao outro. Vejamos:

nós somos seres peculiares né... individuais... com as suas características... então cada um é de um jeito né... colegas meus que já venceram o prêmio são completamente diferentes de mim né... então eu acho que não tem que ter critério... regra... padrão... eu acho que cada um... eu acho que tem muita coisa da química né... rolou química com o professor... entendeu a explicação... não tem que ter critério... não dá para se estabelecer um critério... eu acho... eu acho assim... [...] porque somos muito individuais né... somos seres individuais né... somos únicos. (Prof. Alberto).

A propósito dessa questão, a pesquisa de Carrijo (1999) emergiu de alguns dilemas vividos pela pesquisadora, na condição de professora de Prática de Ensino de Ciências, que dizem respeito ao caráter do fazer pedagógico de não poder ser “ensinado”, apenas “vivido”.

[...] os critérios para julgar se as tarefas são satisfatoriamente realizadas têm origem na concepção de educação daquele que julga, isto é, nas suas referências teóricas sobre educação e ensino, nas suas ideologias e preconceitos, na sua experiência como aluno e como professor. Mas os alunos, futuros professores, pressionam seus formadores para que digam o mais exatamente possível como devem ser, o que devem fazer. Estes dão-lhes várias orientações, indicam-lhe textos que também orientam o seu ensino; no entanto, não há como transmitir uma experiência, ela só pode ser vivida. (CARRIJO, 1999, p. 8).

Portanto, percebemos que o professor do CMSM assume dois papéis profissionais bem específicos: um assumido fora, conforme descrito pelo professor Gabriel; e outro dentro da sala de aula, considerado pelo professor Alberto. É justamente o papel desempenhado pelo professor dentro da sala de aula, ou seja, a atuação didática que diferencia um professor de outro no Colégio Militar de Santa Maria.

5.3.1.3 A interferência do processo na prática docente

O professor Gabriel afirmou que o processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar interfere na sua atuação didática. Ser escolhido, para ele, é uma maneira de confirmar que está cumprindo satisfatoriamente seu papel de professor em sala de aula. E o professor Alberto considerou que não acha necessário existir um prêmio para saber como está a sua atuação em sala de aula.

[...] eu acho que um pouco sim [...] se a nossa conduta... gerou... a nossa distinção eu acho que dá para a gente continuar com uma constante evolução... uma mudança do mundo... mudança de parâmetros... mas mantendo algumas coisas básicas... que é a conduta pessoal... a relação com os alunos... o respeito aos ânimos de cada um né... e eu acho que isso seria positivo [...] (Prof. Gabriel).

é uma boa pergunta... eu acho assim ó... que tu teria várias formas de ter o *feedback* do aluno... e não precisaria fazer essa escolha... várias vezes... eu... independente de qualquer escolha... em sala de aula eu converso com eles... galera... tá bom assim?... o que que vocês acham?... a minha aula pode ser melhor?... enfim... o que que vocês acham?... tá legal... eu tive aquele *feedback* e eu não precisaria desse título...desse prêmio para dizer... Alberto tu é um bom professor...não... até porque isso é muito relativo... eu não sei quais que são os quesitos que eles seguem... se existem critérios para essa escolha... mas eu procuro independente disso e eu acho que eu já sinto... que eu tenho maturidade para saber que aquilo que eu tô fazendo lá tá legal [...] e não precisa de prêmio para saber que tu tá atuando bem ou não. (Prof. Alberto).

O professor Gabriel entende que o processo interfere na atuação didática, pois, para ele, serve como confirmação da qualidade do seu trabalho em sala de aula. É interessante observar, na frase “se a nossa conduta... gerou a nossa distinção eu acho que dá para a gente continuar com uma constante evolução... uma mudança do mundo... mudança de parâmetros... mas mantendo algumas coisas básicas... que é a conduta pessoal... a relação com os alunos...”, o quanto o professor Gabriel valoriza a “conduta pessoal” e o “relacionamento professor-aluno”, aspectos característicos da abordagem de ensino humanista (MIZUKAMI, 1986).

Mizukami (1986), ao discutir a relação professor-aluno segundo a abordagem de ensino humanista, considera que o processo de ensino tem relação com o caráter individual do professor, a maneira como ele se inter-relaciona com o caráter individual do aluno. “As qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão, empatia – compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro.” (MIZUKAMI, 1986, p. 53).

Por outro lado, na passagem “eu... independente de qualquer escolha... em sala de aula eu converso com eles... galera... tá bom assim?... o que que vocês acham?... a minha aula pode ser melhor?... enfim... o que que vocês acham?... não professor... tá legal... eu tive aquele *feedback* e eu não precisaria desse título...desse prêmio para dizer... Alberto tu é um bom professor”, percebemos que o professor Alberto tem mais preocupação e cuidado com questões relativas à docência, ou seja, com a sua atuação profissional. Nesse caso, percebemos que o entrevistado, no exercício de suas atividades didáticas, preza pela interação com os alunos, um dos princípios peculiares da abordagem de ensino cognitivista,

O depoimento do entrevistado, portanto, pode ser compreendido segundo a concepção cognitivista de ensino abordada por Mizukami (1986). Nessa concepção,

o professor deve conviver com os alunos, observando seus comportamentos, conversando com eles, perguntando, sendo interrogado por ele, e realizar, também com eles, suas experiências, para que possa auxiliar seu aprendizagem e desenvolvimento. (MIZUKAMI, 1986, p. 78).

Ainda nessa mesma passagem, chama a atenção o momento em que o professor Alberto faz referência à ausência de critérios para a escolha do professor padrão: “até porque isso é muito relativo... eu não sei quais que são os quesitos que eles seguem... se existem critérios para essa escolha...”. Por essa razão, as evidências indicam uma certa desconfiança do entrevistado ao processo de escolha. Como os resultados do processo de escolha não são discutidos e esclarecidos ao público que afeta diretamente, os professores do CMSM, o professor Alberto usa meios próprios, que lhe parecem mais fidedignos, como diálogo em sala de aula e conversas informais com os alunos, para se certificar sobre questões relativas ao seu fazer pedagógico. O professor Alberto, nesse caso, assinala outro aspecto, segundo nosso entendimento, frágil do processo de escolha do professor padrão do CMSM.

Aprofundando um pouco mais a discussão, os dados obtidos nesta investigação correspondem ao que já havíamos observado no ambiente escolar. A inexistência de critérios para a escolha do “bom professor” motiva julgamentos a respeito do processo, do professor escolhido e dos alunos controversos e equivocados.

No questionário, um professor destacou que a falta de divulgação dos critérios dá margem para que a escolha dos alunos seja pautada por critérios subjetivos. Segundo, em uma passagem da entrevista, o professor Gabriel entende que o aluno é imaturo, limitado para escolher o professor padrão, e que o voto do colega é “fundamental”. E, por último, o professor Alberto faz referência à limitação dos colegas para realizar a escolha. Vejamos as passagens abaixo.

eu acho que o mais importante de tudo é a segunda eleição a primeira eleição é de sala de aula e ela é um pouco perigosa porque os alunos às vezes têm uma visão talvez não bem clara ainda do que seria um professor destaque e eles podem avaliar um professor por ser aquele tipo que é menos autoritário um professor que é que entre aspas permite-lhe algumas facilidades né... agora depois dessa indicação pelos alunos aí tem o crivo dos colegas e esse é fundamental porque aí a própria categoria a própria classe identifica [...] é nesse sentido tendo essas duas eleições a primeira pode ser tendenciosa mas a segunda ela cria um filtro que... faz com que cada professor que vai votar no professor destaque ele reveja a... o dia a dia desse professor e comparando com os seus não tá aí uma pessoa que tá de acordo com as normas com aquilo que eu penso, né (Prof. Gabriel).

[...] o aluno te conhece o teu colega não te conhece ele vai votar em ti baseado em quê? é meu amigo? sei lá tu nunca assistiu uma aula minha por exemplo como é que tu vai votar em mim? Então eu acredito que de repente os alunos mas como eu não concordo com o processo nenhum nem outro mas que se tivesse que optar pelos alunos que podem falar sobre o professor em sala de aula. (Prof. Alberto).

Quanto aos “critérios” de escolha, as opiniões desses professores são divergentes. O professor Gabriel, compreendendo que o aluno é limitado para escolher o professor padrão, defende que o voto do colega é válido, enquanto o professor Alberto faz referência à limitação do voto dos colegas. Lembramos que o processo de escolha do professor padrão do CMSM ocorre em dois momentos: primeiro, os alunos escolhem um professor e, depois, o corpo docente e os gestores de ensino do Colégio indicam um desses professores para receber o título de “padrão”.

O argumento do professor Gabriel é que os alunos não possuem capacidade para avaliar qual e por que um professor é “melhor” que outro, dadas as características da faixa etária e, até mesmo, a falta de subsídios teóricos sobre a profissão de professor. E o professor Alberto, ao contrário, defende que os alunos, por estarem em contato direto com o trabalho do professor, estão numa condição favorável para escolher um ou outro professor.

Os resultados que obtivemos no questionário dos alunos indicaram que os alunos não escolhem um professor só pela afinidade e empatia, mas, também, pelo seu desempenho profissional, dados que enfraquecem a crença de que os professores são escolhidos por um processo exclusivamente subjetivo e de que os alunos não são suficientemente maduros para avaliar um “bom professor”.

As evidências desta pesquisa, por outro lado, mostram que o segundo momento de escolha é resultado da afetividade, da proximidade, da popularidade e da empatia que o professor escolhido tem com os colegas, validando, dessa forma, a opinião do professor Alberto. Ressaltamos, porém, que, embora os critérios dos alunos sejam subjetivos e objetivos e os critérios dos pares sejam exclusivamente subjetivos, o segundo momento de votação é decisivo para a definição do professor padrão do CMSM.

5.3.1.4 Sentimento de ser e de não ser escolhido como padrão do colégio

Buscamos saber também o que sentem os professores quando são escolhidos e, da mesma forma, quando não são escolhidos como padrão do colégio, para que pudéssemos investigar a reação e o sentimento do corpo docente frente aos resultados do processo de escolha. O professor Gabriel afirmou que ser escolhido faz bem ao profissional, enquanto o professor Alberto diz que o processo gera sentimentos dicotômicos.

faz bem né... citando Milan Kundera A Insustentável Leveza do Ser “ O ser humano não é passível de... se emocionar com um elogio mesmo sabendo que não é verdade que não é verdadeiro...” o ser humano se envaidece com um elogio mesmo sabendo que ele pode ser interesseiro ou coisa parecida... faz bem... sim... sem dúvida faz bem [...] (Prof. Gabriel).

eu vou te dizer que sinto um misto de alegria... por saber que os alunos gostam das minhas aulas e um misto de incômodo... que é o que pesa mais... pra mim esse incômodo diante dos colegas... porque eu sou uma pessoa muito sensível e eu capto muita coisa... e eu sei que muitos colegas ficam chateados... ficam incomodados... alguns... outros ficam felizes... são poucos né... mas que gere um clima estranho que não é bacana dentro da escola. (Prof. Alberto).

O professor Gabriel, citando Milan Kundera, demonstra que se sente orgulhoso por ser escolhido como padrão do CMSM. Porém, é interessante destacar a objeção presente nas palavras de Kundera, reforçada pelo entrevistado, de que

todo elogio causa bem estar às pessoas, independentemente de ser verdadeiro. A nosso ver, essa citação evidencia a vaidade do professor.

Compreendemos que, na condição de professor padrão do CMSM, o professor Gabriel é a favor ao processo, porque lhe proporciona compensações pessoais, como satisfação e orgulho, embora o reconheça como uma forma de “desigualdade social”, conforme pudemos ver em outra passagem da fala do entrevistado. Segundo Barcelos (2006), as crenças emergem das experiências e estão associadas ao aspecto social do indivíduo.

O professor Alberto, assim como o professor Gabriel, fica contente quando é escolhido professor padrão do colégio pelos alunos, entretanto, perante os colegas, receber esse distintivo lhe causa alguns aborrecimentos. O entrevistado, desabafando de certa forma, comenta que se sente desconfortável, quando encontra algum colega chateado e até mesmo incomodado com o resultado do processo. Isso revela que o descontentamento do professor Alberto se deve aos conflitos que o processo gera entre os professores do colégio. Observamos, assim, que o processo gera desconforto tanto aos professores escolhidos, como aos não escolhidos como professor padrão do CMSM.

E, quando não é escolhido como padrão, segundo o professor Gabriel, o docente é tomado por um sentimento de rejeição, e, na opinião do professor Alberto, alguns professores se sentem atingidos a ponto de fazerem comentários provocadores.

sente também um pouquinho de rejeição e a gente sente...e eu senti quando por exemplo... eu já fui escolhido como professor homenageado de formatura e também não já fui escolhido... então acho que a gente pensa que em algum momento a nossa relação com os alunos... em algum momento houve algum desentendimento algum desencontro... sendo de fato realmente franco né... que é uma característica do ser humano né... gostar ou deixar de gostar. (Prof. Gabriel).

pois é... por que eu e não o fulano?... uma vez eu ouvi o seguinte [...] eu não entendo por que o fulano nunca foi se ele é tão bom ou se ele é melhor... entende... então pra que esses comentários?... pra que esse tipo de situação?... pra que esse tipo de pensamento?... ou o fulano que não ganhou... bah... mas nenhum dos colegas da minha sessão votaram em mim... por que que não fui eu?... por que que não me escolheram?... o que que aconteceu?... gente isso não pode acontecer em lugar nenhum... tão pouco dentro de uma escola... por isso que eu vejo mais o lado negativo do que o positivo disso. (Prof. Alberto).

É interessante notar que o professor Gabriel se coloca na condição de professor escolhido(vaidoso) e de não escolhido(rejeitado) como padrão do CMSM. O entrevistado argumenta que não ser escolhido é consequência do mau relacionamento professor-aluno, conforme podemos observar no seguinte trecho, “eu já fui escolhido como professor homenageado de formatura e também não já fui escolhido... então acho que a gente pensa que em algum momento a nossa relação com os alunos... em algum momento houve algum desentendimento algum desencontro...”. O professor Gabriel acredita que um professor não é escolhido em razão de estar tendo algum problema de relacionamento com os alunos. Ele não percebe, ao menos nesse momento, o fato de que só um professor do colégio pode receber o prêmio, o que não descarta a possibilidade de que outros mais mereceriam recebê-lo.

Chamamos atenção para um aspecto relativo à identidade do professor Gabriel. O fato de o entrevistado se identificar ora como escolhido, ora com não escolhido, se dá em razão das suas vivências dentro do Sistema. Segundo Pimenta (2009), a identidade profissional é algo dinâmico e sujeito a inúmeras interferências, que emerge em meio aos contextos históricos vividos pelo sujeito.

E o professor Alberto, para responder o que sentem os professores não escolhidos, faz referências a reações de inconformidade com o resultado do processo, por parte de alguns colegas, que diretamente lhe atingiram. As passagens da entrevista “uma vez eu ouvi o seguinte [...] eu não entendo por que o fulano nunca foi se ele é tão bom ou se ele é melhor...”; “ou o fulano que não ganhou... bah... mas nenhum dos colegas da minha sessão votaram em mim... por que que não fui eu?... por que que não me escolheram?” evidenciam que há professores que se sentem incomodados quando não são escolhidos como padrão e revelam a tensa relação entre colegas padrão e não padrão motivada pelo processo de escolha.

Para confirmarmos que essa prática gera conflitos dentro do ambiente escolar, achamos oportuno destacar mais uma passagem da entrevista do professor Alberto.

[...] eu não posso ser hipócrita que não fico feliz... quando os alunos escolhem... mas ao mesmo tempo isso me gera uma angústia e uma insatisfação... porque eu acho que acaba fazendo uma diferenciação entre colegas... eu sei que incomoda muito os colegas e eu acredito que quem é escolhido também se incomoda né... por várias questões... é um assunto bem complexo... por experiências próprias né... nas duas vezes que eu fui

escolhido... eu ouvi muitas coisas de muitos colegas... que alguns em tons de crítica... dizendo assim... aí Alberto... mas que bom porque tu é muito simpático e tu é muito querido... e eu penso... mas será que os alunos me escolheram porque eu sou simpático e querido?... apenas por isso... alguns dizem assim... eu nunca vou ganhar esse prêmio... porque eu sou muito exigente com os meus alunos... então quer dizer que eu não sou exigente com os meus alunos porque ganhei?... então eu acho que acaba gerando um clima de segregação entre colegas [...] (Prof. Alberto).

Observamos que o professor Alberto, novamente, confirma que fica contente ao ser escolhido pelos alunos, porém, isso não é suficiente para evitar o mal estar que sente perante os demais colegas. Ele percebe a escolha do professor padrão como uma forma de desagregação da classe docente e de diferenciação entre os professores, o que faz com que tanto os escolhidos, como os não escolhidos como padrão, sintam-se desconfortáveis.

5.3.2 O processo de escolha: professores padrão intermediário

5.3.2.1 Significado do processo

Quando questionados sobre o sentido de existir um processo de escolha do professor padrão no colégio, o professor Emanuel considerou que não atribui significado algum ao processo, tendo em vista que os objetivos da escolha não são claros e que não é feita uma análise da votação, e o professor Paulo avalia o processo com excludente.

não é feita uma análise do processo então a análise do processo seria interessante e daí teria que pra fazer essa análise teria que tá muito claro os objetivos de quem criou esse processo eu não sei também se a pessoa que criou esse processo faz essa análise e se ela faz também e não chama a gente para conversar sobre o que foi a votação não cumpriu com o objetivo [...] (Prof. Emanuel).

Eu acho ele meio excludente sabe assim o o processo porque se tu for parar pra ver todo professor por mais que ele não tenha às vezes um uma boa avaliação pelos alunos mas às vezes ele pega e faz o máximo dele sabe. (Prof. Paulo).

Observamos que o professor Emanuel não atribui, explicitamente, um significado ao processo. Seu comentário diz respeito à falta de objetivos e de critérios sólidos para se escolher um ou outro professor como padrão do CMSM. Também, averiguamos que o entrevistado levanta uma crítica ao ponderar que os

resultados do processo não são avaliados e analisados com o corpo docente do colégio.

O professor Paulo percebe o processo como uma forma de exclusão. Por acreditar que todo professor se empenha o “máximo” para exercer suas atividades docentes, compreende que todos mereceriam ser premiados, mesmo aqueles que não têm uma excelente aceitação entre os alunos. Compartilha, desse modo, a seguinte opinião do professor Alberto, “eu acredito que todos... todos os professores... TODOS deveriam ser SEMPRE destaque...”

5.3.2.2 Posicionamento dos professores sobre o processo

Perguntamos aos professores se eles acham que o processo de escolha deve continuar no colégio ou ser excluído. O professor Emanuel se mostrou indiferente quanto a existir ou não a escolha do professor padrão do CMSM, e o professor Paulo mantém a avaliação de que essa prática é excludente.

mas tu sabe que eu nem sabia que continuava porque eu só soube que ele existia quando eu fui escolhido depois que eu não fui escolhido eu não tomei conhecimento [...] não faz diferença nenhuma não faz diferença de existir ou não. (Prof. Emanuel).

Eu acho que assim como eu disse ele é mais excludente que outra coisa... porque às vezes teriam muitos professores que mereciam tá lá só que você escolheu um só [...] (Prof. Paulo).

Achamos interessante observar a opinião do professor Paulo. Ele percebe que “bom” professor não é apenas aquele que recebe o prêmio de professor padrão do CMSM. Na frase “porque às vezes teriam muitos professores que mereciam tá lá só que você escolheu um só...”, diferentemente do professor Gabriel, o entrevistado percebe que o título de professor padrão é concedido a apenas um (01) professor.

5.3.2.3 A interferência do processo na prática docente

Quando perguntamos se o processo de escolha do professor padrão do CMSM, de alguma forma, interfere na sua atuação didática, o professor Emanuel afirmou que o processo de modo algum interfere, e o professor Paulo inicia relativizando, mas, no decorrer da entrevista, também defende que essa prática não interfere no seu fazer docente.

não jamais... o meu jeito de dar aula é o mesmo sempre nunca mudei e não vou mudar também e se alguém disser ó muda o teu jeito de dar aula daí eu acho que paro de dar aula porque é aquele negócio eu como professor eu sou o único eu tenho o meu jeito de dar aula [...] (Prof. Emanuel).

Eu acho que não... eu não... eu não... eu não vejo ninguém fazendo isso porque até não existe uma regra única pra tu trabalhar e fazer assim ó assim se eu trabalhar os alunos vão me amar.... Tu pode ver.. às vezes com uma turma tu tem uma empatia tri boa e teu jeito com a outra turma tu não vai ter essa empatia sabe? Então eu acho que é muito mais uma questão de consequência do teu trabalho do que por fazer para.. sabe? (Prof. Paulo).

Observamos um ponto de convergência na fala do professor Emanuel “eu como professor eu sou o único eu tenho o meu jeito de dar aula” e na fala do professor Paulo “eu não vejo ninguém fazendo isso porque até não existe uma regra única pra tu trabalhar e fazer assim ó assim se eu trabalhar os alunos vão me amar”. É possível perceber que os entrevistados apontaram duas das características inerentes à profissão docente, de que cada professor possui a sua maneira de dar aula e de que não existe uma “fórmula mágica” para o professor conseguir obter, definitivamente, a simpatia dos seus alunos. Conforme Carrijo (1999), acreditam que não há possibilidades de se ensinar como ser um “bom professor”, cada situação exige um novo professor.

Essas colocações dão contribuições aos comentários que fizemos anteriormente: no que diz respeito à atuação pedagógica, na sala de aula, não há possibilidade de se estabelecer um professor padrão, uma espécie de modelo a ser seguido pelos demais docentes.

5.3.2.4 Sentimento de ser e de não ser escolhido como padrão do colégio

Foi perguntado aos entrevistados o que sentem os professores ao serem e ao não serem escolhidos como professor padrão do Colégio. Quanto ao fato de ser escolhido, o professor Emanuel demonstrou ser indiferente aos resultados do processo, porém ponderou que, quando é escolhido, se sente desconfortável diante dos demais colegas. E o professor Paulo considerou que o padrão se sente reconhecido pelo trabalho que realiza em sala de aula.

assim... como é que eu vou te falar... não mudou nada pra mim... até vou te dizer a verdade...naquele ano eu fui paraninfo também né do nono ano né...

assim... eu já trabalhei em colégios escolas e já teve situações assim de eu ser paraninfo dois anos seguido e aí cria assim nos colegas... sempre o Emanuel né daí então eu sempre ficava torcendo no ano seguinte pra mim não ser o paraninfo tu entende ó esse ano eu fui escolhido o melhor no outro ano eu ficava pra mim não ser... pra não criar um ambiente entre os colegas... causa um mal estar [...] (Prof. Emanuel).

Eu sinto assim... reconhecimento do trabalho entendeu? Eu acho que é assim... melhor coisa... que assim de fato... é o reconhecimento pelo trabalho que tu fez [...] É tipo... ã tu não faz por isso... mas hoje em dia é como a gente vive numa profissão que... que é meio complicada.. quando tu é reconhecido por algumas coisa... seja na mais simples do tipo de reconhecimento aquilo lá te dá: motivação pra ti continuar fazendo aquilo que tu sabe que tá no caminho certo entendeu? (Prof. Paulo).

O professor Emanuel deixa claro que não se sente bem perante os colegas quando é escolhido, de alguma forma, como “destaque”. Contradizendo uma afirmação feita pelo entrevistado anteriormente, compreendemos essa reação como uma demonstração de que ele é afetado pelo processo. Portanto, para ele, ser ou não escolhido como padrão do CMSM não é indiferente. Observamos, porém, que o professor Emanuel, assim como o professor Alberto, faz referência a problemas do processo em relação aos efeitos negativos que essa prática motiva entre os colegas.

O professor Paulo, como compreende que a escolha do padrão está diretamente ligada à atuação do professor em sala de aula, afirma que o escolhido se sente satisfeito e até motivado para continuar o trabalho da forma como vem encaminhando. Desse modo, ele compactua a crença do professor Gabriel, de que o professor recebe o título de “padrão” pelo bom trabalho que realiza em sala de aula.

Para o professor Emanuel, o professor não escolhido como padrão do CMSM sofre uma espécie de exclusão. Posicionando-se como um “chefe de equipe”, ele argumenta que prestar honra a apenas um professor não tem sentido, haja vista que todos os demais não foram considerados. E, para o professor Paulo, o não escolhido se sente decepcionado.

quando você escolhe um... você tem que ver quem tu deixou de escolher e daí fica um ambiente que não fica legal fica pesado e daí esse sentimento não vale a pena... se tu vai ver assim eu honrei o fulano mas eu tenho dez e honrei um e os outros nove? então o fato dos outros nove deixarem de ser honrado não valeu eu honrar aquele outro da equipe se eu pensar como equipe como um chefe de equipe. (Prof. Emanuel).

Pois é.. eu garanto que nem eu disse com relação aquela questão de quando eu era escolhido paraninfo né.. no meu caso .. a pessoa se sente mal assim nesse sentido porque ela não sabe o que que eu estou fazendo de errado [...] E daí as vezes o teu melhor não é o que os alunos estão

querendo naquele momento e isso pode te decepcionar um pouco sabe [...] (Prof. Paulo).

Neste momento, é interessante observar que o professor Emanuel responde à questão que num primeiro momento da entrevista havia deixado em aberto, a respeito do significado do processo. Explicitamente, o entrevistado reconhece a prática de escolha do professor padrão como uma forma de honrar o professor, a exemplo da frase “se tu vai ver assim eu honrei o fulano, mas eu tenho dez e honrei um e os outros nove?”.

Observamos, também, que o professor Paulo reitera a crença de que a atuação didática do professor é decisiva para ser ou para não ser escolhido como padrão e faz referência aos efeitos do processo. Nos trechos “a pessoa se sente mal assim nesse sentido porque ela não sabe o que que eu estou fazendo de errado” e “E daí às vezes o teu melhor não é o que os alunos estão querendo naquele momento e isso pode te decepcionar um pouco sabe...”, o entrevistado procura mostrar aflições vividas pelo professor ao saber que não foi escolhido como padrão: não saber das razões por que não foi escolhido e supor que seu trabalho não está atendendo às expectativas dos alunos, por exemplo.

Desse modo, percebemos que o professor Paulo reforça a crença que todos os docentes não escolhidos como padrão não estão desempenhando bem suas funções dentro da sala de aula. Chama a atenção que, neste momento da entrevista, o professor desconsidera um ponto importante do processo que havia reconhecido em outro momento da entrevista, que só um professor pode receber o prêmio de padrão do CMSM.

5.3.3 O processo de escolha: professores não padrão

5.3.3.1 Significado do processo

Buscamos saber que significado os entrevistados Vicente e Régis atribuem ao processo de escolha do professor padrão dentro do CMSM. O professor Vicente considera o processo pernicioso e ofensivo ao docente e julga que o aluno do ensino fundamental não tem maturidade para avaliar qual professor é o “melhor”. O professor Régis compreende o processo de escolha como um mérito do profissional pelo seu desempenho docente.

eu acho perigoso sei lá porque eu acho que às vezes toca ofende outro professor que tá ali se quebrando trabalhando e eles não têm maturidade suficiente então eles fazem de qualquer jeito... na verdade eu acho que alguns sabem mas não sei se seria o caso de escolher um professor.. né.. entre todos do fundamental. (Prof. Vicente).

o professor padrão da escola.. ele tem um sentido.. não é? Para valorizar.. para valorizar o desempenho dos profissionais... não é? [...] Dentro do que se fala escola... como colégio militar essa noção de professor padrão. [...] Em se tratando assim de que temos um sistema colégio militar do Brasil.. não é? E que esse sistema ele possui condutas e específicas... diferentes muitas vezes de outras escolas... escolas públicas... escolas particulares..... Aí ele ganha um sentido pra nós [...] Pra nós só tem sentido.. pra mim assim.. como um mérito.. dentro de um sistema.. assim.. colégio militar do Brasil.. que eu vejo que é um reconhecimento então.. do sistema diante do meu trabalho ao longo do tempo aqui.. mas.. fora disso assim.. em nível mais abrangente.. eu não consigo entender. (Prof. Régis).

Observamos, inicialmente, que o professor Vicente não atribui claramente um significado ao processo de escolha do professor padrão do CMSM. Ele o avalia como “perigoso” e ofensivo ao professor que trabalha seriamente, considera que, de modo geral, faltam maturidade e seriedade ao aluno para escolher um professor padrão e levanta a possibilidade de não haver apenas um professor padrão no ensino fundamental.

Na frase “eu acho que às vezes toca ofende outro professor que tá ali se quebrando trabalhando”, é possível inferir uma crença do professor Vicente: os alunos escolhem professores que não levam tão a sério as atividades pedagógicas em sala de aula. Essa frase nos permite, também, considerar que o entrevistado fala por experiência própria. Na condição de não(nunca) escolhido pelos alunos, ele se sente afetado pelo processo a ponto de levar os resultados da escolha como uma ofensa. Destacamos duas passagens da entrevista do professor com que comprovamos tais considerações:

acho que o fundamental eles não têm uma maturidade ou não têm um preparo bem feito.. que as escolhas pelo que a gente percebe são feitas de acordo com o professor com esses professores que eles aprendem a gostar mais... mais brincalhões.. que jogam com eles.. acho que é isso [...] eles não têm maturidade pra isso [...] (Prof. Vicente).

eu acho que essa escolha te dá um professor no meio de um universo de vários..diversos professores.. eu acho que machuca porque não tem.. não tem um professor.. tem uns quantos professores que são bons.. algum que outro não vai ser.. né? (Prof. Vicente).

Portanto, compreendemos esses dados conforme Barcelos, para quem crenças são compreendidas como “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas experiências”. (BARCELOS, 2001, p. 72).

O professor Régis só atribui sentido ao processo de escolha do professor padrão dentro do contexto onde ele ocorre, no Sistema Colégio Militar do Brasil. Como oficial de carreira do exército, ele salienta que o sistema prima sobremaneira pela uniformidade de condutas e que, em razão disso, ser padrão do colégio é, além de um mérito do professor pelos bons trabalhos prestados ao sistema, servir como um modelo a ser seguido pelos demais professores.

5.3.3.2 Posicionamento dos professores sobre o processo

Os dois entrevistados concordam com o processo de escolha do professor padrão, embora percebam que seus objetivos e procedimentos precisam ser discutidos com todo o corpo docente e divisão de ensino do colégio.

eu acho que sei lá.. eu acho que se é pra fazer isso aí tinha que ser feito um trabalho bem .. bem feito.. de conscientização dos alunos.. para eles aprenderem a valorizar .. o que realmente tem valor.. que todos os professores têm valor.. todos os professores têm valor.. não tô desmerecendo.. mas colocar bem o que que eles querem .. o que que é a figura do professor representa pra eles ... tem que ser uma pessoa amiga com certeza mas uma pessoa uma pessoa firme que esteja preocupado com o futuro deles .. com o conteúdo que tem que dar para que eles saiam dali sabendo as coisas que precisam saber. (Prof. Vicente).

Eu acho que este processo tem que ter ajustes né? Ele... ele tem que continuar no colégio mas ele tem que ter ajustes [...] de repente tem que haver uma crítica ao processo... uma discussão sobre o processo que nunca foi discutido [...] eu acho que é o único ponto bom dele... o único ponto bom dele é que ele está valorizando aquele professor que foi escolhido... mas em si pra escola... pros alunos não é uma diferença. (Prof. Régis).

Observamos que o professor Vicente aproveitou para fazer fortes críticas ao processo, quanto à maneira como escolha do professor padrão vem acontecendo no colégio, a saber: o trabalho de escolha não é bem conduzido; não é passada orientação alguma para os discentes na hora da escolha; os alunos não são conscientes da escolha que fazem, não sabem distinguir o professor que “realmente tem valor” e dão preferência àquele por quem têm mais afinidade. Acredita, portanto,

que a empatia é o único critério dos alunos para escolher um ou outro professor como padrão, ou seja, que os alunos julgam o professor pela afetividade e que não levam em conta o aspecto pedagógico.

Segundo o entrevistado, “tem valor” o professor que se preocupa com “o conteúdo que tem que dar para que eles saiam dali sabendo as coisas que precisam saber”, atitude valorizada por um professor que concebe o ensino-aprendizagem segundo a abordagem tradicional. Nessa abordagem de ensino, a principal função do é garantir que o conhecimento seja adquirido, independentemente da vontade e interesse do aluno. Mizukami (1986, p. 10). A fala do professor Vicente, portanto, leva-nos a perceber que ele desempenha suas atividades docentes segundo a perspectiva de ensino tradicional.

O professor Régis compreende que o processo de escolha do professor padrão no CMSM tem valor só ao professor escolhido, pois se trata de uma forma de valorização do seu trabalho. Em contrapartida, no que diz respeito ao colégio e aos alunos, acredita que o processo não altera em nada. O entrevistado levantou a possibilidade de se discutir essa prática de escolha como um todo junto aos professores, supervisão escolar e comando do Colégio Militar, em razão da necessidade de sofrer alguns ajustes.

5.3.3.3 A interferência do processo na prática docente

Questionamos os professores se o processo de escolha do professor padrão do CMSM, de alguma forma, interfere na sua atuação didática. O professor Vicente relativizou, num primeiro momento, enquanto o professor Régis afirmou que o processo não interfere na sua atuação didática.

Olha eu acho que não.. não.. até claro que a gente fica assim .. meio brabo pensando meu Deus a gente faz tanta coisa e eles pelo menos podiam citar né... não.. mas que vai interferir no trabalho não .. até momentaneamente até pode acontecer mas depois penso e vai embora. (Prof. Vicente).

Não interfere em nada [...] Tá muito longe disso. (Prof. Régis).

O professor Vicente, embora deixe transparecer mais uma vez que é afetado pela prática de ser escolhido um professor padrão no CMSM, a exemplo da frase “até claro que a gente fica assim... meio brabo pensando meu Deus a gente faz tanta coisa e eles pelo menos podiam citar né”, afirma que o processo não interfere

na sua atuação didática. Achamos interessante destacar, porém, a seguinte passagem da entrevista:

Mas eu pela minha experiência...eu que sou marcado sempre como péssimo, como quem eles não gostam muito... mas eu ..eu o que eu tenho de retribuição de alunos depois que saem daqui é muito gratificante.. então.. eu não se eu puder eles fazer eles terem uma opinião boa minha hoje .. de gostarem da minha pessoa hoje .. beleza eu tento fazer isso [...] eu tento fazer eles gostarem de mim também mas eu não consigo a::: baixar o nível de conteúdo e coisa pra ter isso [...] (Prof. Vicente).

Observamos, primeiro, um ponto de divergência e um ponto de convergência do professor Vicente frente às próprias considerações feitas anteriormente. Ao assumir que se esforça para fazer com que os alunos gostem dele e, subentendemos, para ser escolhido como padrão, fica claro que o processo de escolha do professor padrão do CMSM, de alguma maneira, interfere na sua prática docente.

Por outro lado, quando afirma que não consegue baixar o nível do conteúdo para conquistar a simpatia dos alunos, por mais que se esforce, o professor Vicente reitera a crença de que o professor escolhido pelos discentes como padrão trabalha o conteúdo de maneira superficial, ou seja, não é suficientemente comprometido com as suas atividades docentes em sala de aula. Essa crença serve de justificativa para si, por que nunca foi escolhido como professor padrão do CMSM.

Ainda nesse trecho, destacamos a seguinte frase: “Mas eu pela minha experiência ... eu que sou marcado sempre como péssimo, como quem eles não gostam muito... mas eu ..eu o que eu tenho de retribuição de alunos depois que saem daqui é muito gratificante”. Compreendemos tal depoimento como uma forma de confirmar a crença do entrevistado de que os alunos do ensino fundamental são imaturos para escolher o padrão do colégio. Tudo indica, portanto, que o professor Vicente percebe os discentes como imaturos e os professores escolhidos como bonzinhos e amigos dos alunos.

Na fala do professor Alberto há evidências da sua identidade, uma vez que se percebe, diante do grupo de alunos, como “péssimo”. O trabalho de Oliveira (2007) mostrou que as experiências conflitantes vividas pelos docentes refletem na sua identidade do profissional. Ademais, recorrendo a Pimenta (2009), consideramos que o processo de escolha do professor padrão do CMSM, visto como uma prática que a cada ano vem se confirmando dentro do Sistema, tem imposto duas

identidades de professor, a de “professor padrão” e a de “professor não padrão”, ou seja, de “ganhador” e de “perdedor”, respectivamente.

5.3.3.4 Sentimento de ser e de não ser escolhido como padrão do colégio

Os entrevistados concordam que os professores escolhidos como padrão se sentem felizes, prestigiados e ganham autoestima.

Eu acho que ficam feliz.. se tornam mais amigos ainda dos alunos [...] (Prof. Vicente).

A ele se sente... ele se sente se eles ganham uma autoestima... ele... eles se sentem bastante prestigiados... não é? E:: que eles e:: e muitas vezes se alguém tem dúvida em relação a um processo de identificação com a escola acho que esta dúvida é dissipada [...] (Prof. Régis).

Primeiro, observamos que o professor Vicente, na frase “se tornam mais amigos ainda dos alunos”, considera que ser escolhido como padrão é um bom motivo para o professor tornar ainda mais sólidos os laços de amizade com os alunos; e, segundo, que o professor Régis percebe o padrão do colégio como aquele profissional enquadrado ao que prevê o Sistema Colégio Militar do Brasil, “e muitas vezes se alguém tem dúvida em relação a um processo de identificação com a escola acho que esta dúvida é dissipada.”.

Verificamos que tais considerações confirmam dados já obtidos ao longo das entrevistas. O professor Vicente compreende que os professores são escolhidos por serem amigos dos alunos; e o professor Régis, que ser padrão é um mérito do docente pelos trabalhos prestados ao Sistema.

No que diz respeito ao sentimento dos professores não escolhidos, os dois entrevistados disseram que são indiferentes aos resultados do processo, ou seja, ao fato de não serem escolhidos como padrão do colégio.

A gente já se acostumou.. já sabe que não vai ser escolhido .. já sabe qual é o critério .. então [...] (Prof. Vicente).

Bom... eu: eu acho que aí o professor cada professor é diferente um do outro né.... Cada cabeça uma sentença diferente.... Eu basicamente tenho... eu tenho... tenho meu ponto de vista em relação [...] A esta escolha e não... não... não sinto nenhum tipo de... nada assim de mais... eu fico... eu fico feliz pelo colega... eu vejo que dentro dos parâmetros atuais eu dificilmente seria escolhido.... Então pra mim não... não há diferença nisso... talvez para alguns haja. (Prof. Régis).

É interessante destacar que, na condição de não escolhidos como professor padrão, os dois entrevistados assumem-se neutros. Nas frases “já sabe qual é o critério” e “eu vejo que dentro dos parâmetros atuais eu dificilmente seria escolhido”, o professor Vicente e o professor Régis, respectivamente, têm plena convicção de que não serão escolhidos padrão, em razão dos critérios implícitos que acreditam estarem prevalecendo na escolha dos alunos.

Nas seguintes passagens, momento em que eles apontam os supostos critérios de escolha dos alunos, identificamos o perfil de professor padrão do CMSM na percepção dos entrevistados.

Eu acho que tem bem a ver com a história do professor do CMSM ser escolhido pelos alunos .. é .. é aquele professor que eles gostam mais .. que é mais brincalhão ... [...] o professor que brinca o professor amigo.. eles não levam em consideração como profissional..... acho que no ensino médio é melhor.. eles fazem uma escolha melhor já tão mais maduros e então acho que ainda é melhor que o fundamental. (Prof. Vicente).

Mas foi o que eu falei... eu já tinha falado antes... a comunicabilidade... a empatia [...] ou ... aquela relação amistosa... próxima... não é? [...] Talvez a... ou como eu imagino... não é... quando fala o (educador) há uma relação de autoridade não é? E às vezes o aluno quer um professor que seja amigo... que seja parceiro... que seja bastante próximo dele. (Prof. Régis).

Confirmando as considerações anteriores, os professores percebem a escolha do professor padrão diretamente ligada à afinidade e à empatia pelo professor e não à questão profissional.

Segundo os resultados que obtivemos a partir a análise estatística do questionário dos alunos, as crenças dos entrevistados, recorrentes no questionário dos professores, a saber: “os alunos não têm maturidade para escolher um ‘bom professor’”; “o único critério de escolha dos alunos é a afinidade pelo professor”; e “professor escolhido pelos alunos é ‘bonzinho’, ‘amigo dos alunos’ e “só brinca em aula” são infundadas. Os dados do questionário revelaram que os discentes têm maturidade para escolher o “melhor” professor, haja vista que o percentual dos traços característicos de desempenho docente dos professores mais votados para serem professor padrão do CMSM foram significativos. Esse resultado, conseqüentemente, nega outra crença sobre o professor padrão.

Portanto, as discussões dos dados obtidos nas entrevistas, relacionando-os e confirmando-os com as informações geradas no questionário dos alunos e nos professores, possibilitaram-nos descrever o perfil de professor padrão para os

docentes, levantar suas crenças sobre o processo de escolha do padrão do CMSM e identificar quais são os efeitos dessa prática sobre os professores.

Apresentamos, a seguir, o perfil de professor padrão CMSM, segundo os professores.

Quadro 6 – Perfil de professor padrão para os professores do CMSM Perfil de professor padrão para os professores do CMSM

Perfil de professor padrão do CMSM para os professores		
Professores Padrão	Gabriel	Não é autoritário. Utiliza uma linguagem acessível em sala de aula. Mantém uma conduta séria. Promove o diálogo com os alunos. Compreende a posição dos alunos. É pontual. Cumpe as orientações pedagógicas impostas pelo sistema. Entrega os documentos nas datas previstas.
	Alberto	Explica bem a matéria. É alegre e bem-humorado. Faz uso da linguagem corporal. Dá aulas dinâmicas, descontraídas e acolhedoras. Usa uma linguagem informal para que os alunos entendam a matéria, sem baixar o nível da compreensão dos conteúdos.
Professores Padrão Intermediário	Emanuel	Usa a linguagem própria dos alunos. É bem-humorado. É simpático com os alunos.
	Paulo	É carinhoso. Tem respeito pelos alunos. É bem-humorado.
Professores Não Padrão	Vicente	É brincalhão. É bonzinho. É amigo dos alunos. Não tem seriedade.
	Régis	É comunicativo. É simpático. É amigo dos alunos.

Consideramos, primeiro, que as diferentes condições vividas por esses docentes, no tocante ao processo de escolha do professor padrão dentro do Colégio, fizeram com que os resultados referentes à definição do perfil de padrão por esses três grupos também fossem diferentes. A caracterização de professor padrão apresentada pelos dois primeiros grupos de docentes se configura como uma espécie de retrato de si mesmos como “ser padrão”, e a descrição dos

professores do terceiro grupo é um olhar para o outro, que representa a sua percepção do professor padrão. Com base em Barcelos (2004), é possível dizer que as formas como esses docentes percebem o professor padrão têm estreita relação com as suas experiências no contexto de trabalho, ou seja, que as opiniões variam de com as circunstâncias de cada um.

Observamos, também, o perfil de professor padrão traçado pelos professores do primeiro grupo. O professor Gabriel salienta questões que dizem respeito às relações sociais e à conduta pessoal, porém, o professor Alberto privilegia aspectos referentes ao domínio cognitivo do docente. Essa distinção indica que o contexto de trabalho, em que as normas e padrões de conduta do docente, fora da sala de aula, são perfeitamente demarcadas, interfere sobremaneira nas atitudes do professor Gabriel, mas não tem a mesma medida para o professor Alberto, para quem o ensino-aprendizagem é o fator mais relevante. A compreensão do professor Gabriel, portanto, é de fora da sala de aula e a do professor Alberto é de dentro, ou seja, relativas à conduta do professor do Sistema Militar e às questões didático-pedagógicas, respectivamente.

Percebemos, também, que, das características que os professores padrão descrevem de “bom professor”, só coincide uma, relativa à utilização da linguagem em sala de aula. Esse dado indica que os próprios professores que são eleitos padrão do CMSM não sabem por que razão(ões) foram escolhidos.

Ainda, chama a atenção, no Quadro 8, o contraste entre a quantidade de características específicas da atuação docente e de traços relativos ao relacionamento, afinidade e empatia do professor, que se apresentam em número bem maior.

Quanto às crenças dos professores, as questões que propomos tanto no questionário como nas entrevistas conduziram os professores a falar sobre o processo de escolha do padrão dentro do Sistema e sobre o modo como percebem o padrão do Colégio. Nas informações que obtivemos a partir dessa investigação identificamos as crenças dos docentes sobre o processo de escolha, a escolha feita pelos alunos e, ainda, sobre o professor padrão do CMSM. No quadro 8 apresentamos as crenças dos professores mais decorrentes.

Quadro 7 – Crenças dos professores

CRENÇAS DOS PROFESSORES	
(a) Crenças sobre o processo de escolha	
1	O processo de escolha é um reconhecimento do trabalho do professor.
2	O processo de escolha do padrão é uma forma de balizamento do professor.
(b) Crenças sobre a escolha feita pelos alunos	
1	Os alunos não têm maturidade para escolher um professor.
2	Os alunos escolhem o professor por afinidade e empatia.
(c) Crenças sobre o professor padrão do CMSM	
1	O professor padrão é bonzinho, simpático e amigo dos alunos.
2	O professor padrão é um modelo a ser seguido pelos demais professores.

A partir disso, consideramos que trabalhos como os de Freudenberger e Rottava (2004), Madeira (2005), Custódio, Clement e Ferreira (2012), Zolin-Vesz (2013) comprovaram a relevância da investigação das crenças dos professores pelo fato de se constituir uma possibilidade de levar o docente a refletir e (re)significar concepções que dizem respeito à educação. No caso deste trabalho de tese, é importante que os professores saibam os critérios de escolha do professor padrão do CMSM para que as suas crenças possam efetivamente ser alteradas.

E, quanto aos efeitos do processo sobre os professores do Colégio Militar de Santa Maria, ao longo de toda a investigação que ocorreu, num primeiro momento, com a aplicação de um questionário e, depois, com as entrevistas, constatamos que os efeitos do processo de escolha do padrão sobre os professores são evidentes, conforme o quadro 8 a seguir.

Efeitos positivos do processo sobre os professores	
1	O processo faz bem ao professor escolhido, porque seu trabalho é reconhecido.
2	O processo deixa o professor escolhido pelos alunos feliz.
3	O professor escolhido se sente prestigiado.
4	O processo motiva o professor a buscar meios para fazer com que os alunos gostem de suas aulas.
Efeitos negativos do processo sobre os professores	
1	As opiniões sobre o processo de alguns professores se conflitam.
2	O professor escolhido se sente desconfortável diante dos resultados do processo, pois não sabe por que “venceu”, e o professor não escolhido, por que “perdeu”.
3	O professor não escolhido se sente rejeitado, excluído e ofendido.
4	O professor não escolhido busca justificativas de gênero diverso para seu “mau” resultado no processo de escolha.
5	O processo motiva os professores a fazer julgamentos falhos, tanto aos professores escolhidos como padrão, como aos alunos que os escolheram.

Os comentários e depoimentos realizados pelos docentes revelam que essa prática afeta fortemente tanto os professores escolhidos, como os não escolhidos, e muito mais de forma negativa do que positiva. Para finalizarmos este capítulo, em que discutimos os resultados obtidos na análise dos dados, resta salientar que, apesar dos efeitos encontrados, os professores se manifestaram favoráveis ao processo se houvesse critérios claros que balizassem a escolha.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção de nosso estudo, pretendemos resgatar algumas questões sobre o processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria importantes de serem aprofundadas e apontar algumas contribuições que, acreditamos, nosso trabalho traz.

Encaminhamos nossas discussões respondendo os objetivos que nos propusemos alcançar neste trabalho. Para tanto, os resultados obtidos durante a realização da nossa investigação quantitativa e qualitativa se configuram como nossas principais fontes de discussão.

Nosso primeiro objetivo foi **“Descrever as orientações da prática pedagógica prescritas pelo sistema para compreender o Colégio Militar de Santa Maria no que diz respeito ao trabalho do professor”**.

O capítulo 2, intitulado “Sistema Colégio Militar do Brasil: O CMSM”, foi dedicado, especialmente, para atingirmos esse propósito. Resgatando informações, principalmente, dos documentos próprios do Exército que regem, regulam e normatizam o ensino dos CM, apresentamos detalhadamente o contexto onde realizamos a pesquisa, o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), que integra o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). A partir disso, verificamos que as orientações da prática pedagógica, detalhadas nos documentos, pré-determinam aos professores do sistema uma quantidade de diretrizes da prática pedagógica que precisam, a rigor, cumprir fora da sala de aula. No entanto, em nenhum momento, foi possível identificar orientações de como o professor deve atuar dentro da sala de aula.

Em decorrência disso, acreditamos que existe um “professor padrão Colégio Militar de Santa Maria”, cujas características são demarcadas por aquilo que ele faz fora da sala de aula, ou seja, “é pontual” e “cumpridor” das determinações estabelecidas pelos documentos prescritivos do Sistema de Ensino Militar. No entanto, os resultados da nossa pesquisa junto aos alunos revelaram que o determinante na escolha do “bom professor” é aquilo que o docente faz dentro da sala de aula, onde efetivamente as diferenças dos professores se revelam. Em última análise, seu trabalho pedagógico, pressuposto de sua formação, é o aspecto decisivo dessa escolha.

Outro objetivo que nos propusemos atingir foi **“Construir o perfil de professor padrão para professores e alunos do Colégio Militar de Santa Maria.”** As discussões que realizamos dos dados coletados durante a investigação com os alunos e com os professores nos levaram a identificar quais são as características que, segundo alunos e professores, definem o professor padrão do CMSM.

Para os alunos participantes, o “bom professor”, quanto às características pessoais, características de personalidade e relacionamento e características de atitude em sala de aula é “simpático”, “bem-humorado”, “compreensivo” e “motivado”. Quanto às características de desempenho docente, o “bom professor” é aquele que “demonstra possuir um bom domínio de conteúdo” e “explica bem a matéria”. Nesse sentido, compreendemos que a ideia de “padrão”, na perspectiva dos alunos, relaciona-se, do ponto de vista afetivo, com a capacidade de o professor manter-se próximo aos discentes, porém, a isso se sobrepõe o critério pedagógico, traduzido pela forma como o professor exerce suas atividades docentes. Portanto, segundo os alunos, o professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria é reconhecido pelo seu fazer pedagógico.

E para os professores, o perfil do professor padrão do Colégio Militar é definido segundo as experiências vivenciadas pelos três grupos de profissionais que investigamos, os professores padrão, os professores padrão intermediário e os professores não padrão. Para o primeiro grupo, as características do professor padrão são demarcadas pelo contexto e pelo desempenho em sala de aula; para o segundo grupo, o perfil de professor padrão se constitui pelos aspectos de personalidade e de relacionamento do professor com os alunos; e, para o terceiro grupo, o professor padrão se caracteriza pela afinidade e empatia e pela condescendência para com suas atividades como profissional.

Nosso terceiro objetivo foi **“Levantar e analisar as crenças de professores do Colégio Militar de Santa Maria sobre o processo de escolha do professor padrão.”** No transcorrer das análises dos dados da pesquisa qualitativa, levantamos e discutimos as crenças mais recorrentes dos professores sobre o processo de escolha. Identificamos crenças relativas ao processo, ao professor padrão e à escolha dos alunos. Concluímos que as crenças investigadas não se confirmam nos resultados obtidos na pesquisa, conforme segue.

A crença relativa ao processo de escolha de que é “uma forma reconhecimento e de valorização do trabalho do professor”, segundo nossos dados,

é infundada, porque, embora o processo inicie com os alunos, o que determina a escolha professor padrão do CMSM é o voto dos pares. Como já comentamos, o critério de escolha dos pares é resultado da afinidade e da empatia pelo professor, ou seja, o critério não é didático-pedagógico. Logo, o processo não é uma forma de reconhecimento do trabalho do professor, nem mesmo “uma forma de balizamento”, uma outra crença sobre o processo, haja vista que o trabalho que o professor padrão realiza fora da sala é igual ao de todos os demais professores; e o trabalho que esse profissional exerce na sala de aula só quem testemunha são os alunos e, portanto, apenas eles podem avaliar. Soma-se a isso o fato de que, se a ideia do processo é que o professor padrão seja um modelo a ser seguido pelos pares, então esse modelo não é acessível aos demais professores, visto que não participam do ambiente pedagógico, definidor da escolha, que se instaura em sala de aula.

As crenças relativas à escolha feita pelos alunos e ao professor padrão do CMSM são uma consequência da outra. As crenças “os alunos não têm maturidade para escolher um professor; “os alunos escolhem o professor por afinidade e empatia”; “o professor escolhido é bonzinho, simpático e amigo dos alunos”; e “o professor escolhido não desenvolve um trabalho sério”, não procedem se interpretadas segundo nossos resultados da pesquisa. Conforme discutido acima, no segundo objetivo desta pesquisa, os alunos escolhem o professor por critérios não só subjetivos, como afinidade e simpatia, mas, principalmente, por desempenho profissional.

E, nosso último objetivo foi **“Investigar os efeitos do processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria sobre os professores”**. Os efeitos do processo sobre os professores foram evidentes no transcorrer de toda a investigação. Percebemos que o número de efeitos positivos fica aquém dos efeitos negativos. Compreendemos, a partir dos dados, que o processo de escolha do professor padrão, em primeiro lugar, é pernicioso ao aluno, porque precisa e só pode escolher um dos seus professores, decisão que deve tomar sem parâmetro comum. Em segundo lugar, que o processo é pernicioso ao professor escolhido como padrão, porque não sabe, realmente, como está sendo julgado. Isso faz com que o eleito crie critérios pessoais, que podem, talvez, não corresponder aos critérios dos alunos, o que foi claramente observado na descrição do perfil de professor padrão do CMSM, realizada pelos próprios professores eleitos. E, finalmente, o processo é pernicioso ao professor não padrão, que desconhece as

razões pelas quais não foi escolhido. Essa situação, conforme pudemos constatar na investigação, é desconfortável e motiva o professor a buscar justificativas variadas, como por exemplo, o grau de dificuldade da disciplina que ministra, a idade do professor, a imaturidade dos alunos e os professores padrão.

Resgatadas essas questões, consideramos pertinente apontar algumas contribuições que acreditamos que o nosso trabalho traz. A primeira diz respeito ao fato de se configurar como uma possibilidade de entendimento e de interpretação de uma prática que acontece no Colégio Militar de Santa Maria, que afeta diretamente os professores e que, até então, não havia sido investigada.

Outra contribuição, a nosso ver, relacionada à primeira, é o fato de sinalizar a complexidade de qualquer processo de escolha. Os resultados indicaram que o processo de escolha do professor padrão do CMSM deixa marcas nos alunos, nos professores escolhidos e, principalmente, nos professores não escolhidos. A razão disso é que um processo de escolha que, de antemão, não explicita seus critérios é suscetível a distorções e a interpretações de todo gênero. Frente a isso, compreendemos que a prática de escolha do professor padrão merece ser discutida e (re)pensada entre os segmentos de ensino do CMSM.

Ademais, penso que nosso objeto de investigação não se encerra nessa pesquisa. Nossos objetivos foram contemplados no percurso que traçamos, porém há outras possibilidades a serem perseguidas em torno dessa temática. Um enfoque que aborde critérios objetivos para a escolha do professor padrão é uma ampliação interessante e pertinente do nosso trabalho dentro desse contexto de estudo.

Por fim, gostaria de salientar que, embora reconheça o *input* pessoal que oportunizou a realização deste trabalho e a conseqüente possibilidade de responder minhas inquietações, tenho consciência da relevância da realização dessa pesquisa científica para o contexto em que atuo como professora.

Recorro a Paulo Freire para expressar o sentimento que nesta última etapa toma conta de mim:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. (FREIRE, 1996, p. 141).

Assim, minhas expectativas pessoais foram atingidas, mas, especialmente, as expectativas que, aos poucos, fui construindo e alimentando em torno do meu

objeto, como pesquisadora, foram alcançadas nesse estudo. Estas, hoje, também me constituem como professora.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes 2010. 219-231.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J.C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 17. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995.
- ARDILES, R. N. de. **Um estudo sobre as concepções, crenças e atitudes dos professores em relação à Matemática**. 2007. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, 2007.
- BARCELOS, A. M. F., BATISTA, F. S., ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 11-29.
- _____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982001000100005>. Acesso em: 19 out. 2013.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas: Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p.123-156, 2004. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/217/184>>. Acesso em: 19 out. 2013.
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.
- _____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 27-69.
- _____.; KALAJA, P. Introduction to beliefs about SLA revisited. **System**, n. 39, p. 281-289, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/39/3>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

_____.; ZOLIN-VESZ, F. A pesquisa de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor. In: LIMA, L. M. (Org.) **A (In)Visibilidade da América Latina da Formação do Professor de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 41-53.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A.; OLIVEIRA, V. G. O bom professor de Inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira: crenças de uma formanda do curso de Letras. **Revista Intercâmbio**, v. 24, p. 42-64, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/10113/7601>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

BORTOLINI, A. S. B. **O agir docente representado na fala de uma professora do sistema de ensino militar**. 2014, 237 f. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial-DEPA. **Regulamento dos Colégios Militares (R-69)**, 2008.

_____. **Regimento Interno dos Colégios Militares-RI/CM**. 2012.

_____. **Formação continuada dos docentes do SCMB**: ensino por competências. Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Projeto Pedagógico**: marco conceitual. Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Normas para a avaliação da Educação Básica (NAEB) no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)**. 2. ed., 2014.

CARRIJO, I. L. M. **do professor “ideal(?)” de ciências ao professor possível**. Araraquara, SP: JM, 1999.

CARVALHO, J. M. C. de. **Logística**. 3. ed. Lisboa: Silabo, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA. **Plano Geral de Ensino**. Santa Maria, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUSTÓDIO, J.F.; CLEMENT, L.; FERREIRA, G.K. Crenças de professores de física do ensino médio sobre atividades didáticas de resolução de problemas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, p. 225-252, 2012.

Disponível em:

<http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_12_ex588.pdf>. Acesso em: 12 abril 2014.

ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUDENBERGER, F., ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do Curso de Graduação. In: ROTTAVA, L., LIMA, M. S. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 29-55.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Palestra realizada na Semana da Prática Pedagógica, Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003.

GIL. A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRUG, R. R., KRUG, H. N. As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital**. Buenos Aires, año 13, n. 126, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd126/as-caracteristicas-pessoais-do-bom-professor-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1986.

_____.; _____. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MADEIRA, F. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 17-38, 2005. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/185>>. Acesso em: 03 set. 2015.

MAITINO, L. M. **Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**: contribuições para a formação continuada. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)– Universidade Estadual Paulista, São José de Rio Preto, SP, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidade**: discursos como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e na profissão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOREIRA, V. **Um estudo comparativo de instrumentos e procedimentos na investigação de crenças de professores de inglês**: foco na formação reflexiva. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Ciências e Letras/Unesp, Araraquara, SP, 2008.

_____.; MONTEIRO, D. C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 1, p. 205-221, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 set. 2014.

MUNHOZ, D. G. **Economia aplicada**: técnicas de pesquisa e análise econômica. Brasília: Ed. da UnB, 1989.

NOAL, K. **Implicações cognitivo/subjetivas de um agir educacional meritocrático-competitivo**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Cruz do Sul/RS. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

OLIVEIRA, A. S. de. **Autonomia vigiada**: caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande-MS. 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/62/3/307>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

PENIN, S.; MARTÍNEZ, M.; ARANTES, V. (Orgs.). **Profissão docente**: pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PETERSEN, T. V. **Percepções dos alunos de ensino médio sobre o professor real e ideal, em relação às suas características pessoais e profissionais e à interação com os alunos**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, SP, 2008.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRETI, D. (Org.) **Análise de textos orais**. 4 ed. São Paulo: Humanitas Publicações-FFLCH/USP, 1999. Disponível em:
<http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/338585/mod_folder/content/0/PRETI,%20Dino.%20An%C3%A1lise%20de%20textos%20orais.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 2 dez. 2015.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RANGEL, M. **Representações e Reflexões sobre o “bom professor”**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

REIS, S.; VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Orgs.) **Identidades de professores de línguas**. São Paulo: Parábola, 2003.

SANTOS, E. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso**. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2010.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/162/129>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In. SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 21-102, 1 v.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social de mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZOLIN-VESZ, F. **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: reprodução e manutenção do status quo e da estratificação social**. Campinas/SP: Pontes, 2013.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: ALUNOS

- Este questionário faz parte de um trabalho de doutorado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Refere-se à escolha do “Professor Destaque” de 2013 do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) e tem como finalidade construir o perfil dos professores escolhidos;
- Os participantes da pesquisa NÃO serão identificados individualmente;
- A tua colaboração é de máxima importância para o prosseguimento deste estudo.

Dados de identificação:

Turma:	
Ano(Série):	

Gênero:	() Masculino	() Feminino
Idade:		

PARTE I: Responde as questões abaixo sobre o professor que **tu escolheste** como “destaque” da turma:

1. O(A) professor(a) que tu escolheste dá aula de:

Disciplina	X
Educação Física	
Espanhol	
Filosofia	
Física	
Geografia	

Disciplina	X
História	
Inglês	
Literatura	
Matemática	
Biologia	

Disciplina	X
Português	
Química	
Redação	
Sociologia	

2. O(A) professor(a) que tu escolheste é (Marca **SIM** ou **NÃO** para **todas** as características da tabela abaixo.)

	SIM	NÃO		SIM	NÃO
elegante			deselegante		
cuidadoso(a) com a aparência			descuidado(a) com a aparência		
alinhado(a)			desalinhado(a)		
vaído(a)			não-vaído(a)		
civil			militar		

3. Tu escolheste esse(a) professor(a) porque ele(a) é (Marca **SIM** ou **NÃO** para **todas** as características da tabela abaixo.)

	SIM	NÃO		SIM	NÃO		SIM	NÃO
simpático(a)			antipático(a)			amigo(a)		
bem-humorado(a)			mal-humorado(a)			irônico(a)		
atencioso(a)			desatencioso(a)			jovial		
sério(a)			brincalhão(ona)			arrogante		

4. Em aula, o(a) professor(a) que tu escolheste é (Marca **SIM** ou **NÃO** para **todas** as características da tabela abaixo.)

	SIM	NÃO		SIM	NÃO
exigente			pouco exigente		
compreensivo(a)			intransigente		
organizado(a)			desorganizado(a)		
motivado(a)			desmotivado(a)		
criativo(a)			pouco criativo(a)		
bonzinho(a)			rígido(a)		

5. O(A) professor(a) que tu escolheste (Marca **SIM** ou **NÃO** para **todas** as alternativas da tabela abaixo.)

	SIM	NÃO
explica bem a matéria.		
demonstra possuir um bom domínio de conteúdo.		
elogia o bom desempenho dos(as) alunos(as).		

recompensa quando o(a) aluno(a) vai bem nas avaliações.		
facilita o aprendizado ou cria condições para que os(as) alunos(as) aprendam melhor.		
não tem bom domínio de conteúdo.		
desperta o interesse pela matéria.		
tem bom relacionamento com a turma.		
se preocupa quando os(as) alunos(as) não têm bom rendimento.		
consegue manter o controle da disciplina da turma.		
não tem um bom entrosamento com a turma.		

Por favor, responde as questões que se encontram na frente e no verso desta folha.

6. Qual é o teu sentimento em relação ao(à) professor(a) que tu escolheste? (até 3 itens)

	X		X		X		X		X
admiração		afinidade		amizade		carinho		confiança	
respeito		medo		antipatia		rancor		insegurança	

7. Se neste ano tu tivesses a oportunidade de escolher um(a) segundo(a) professor(a), tu escolherias o(a) professor(a) de: (Escolhe apenas 1 opção.)

Disciplina	X
Educação Física	
Espanhol	
Filosofia	
Física	
Geografia	

Disciplina	X
História	
Inglês	
Literatura	
Matemática	
Biologia	

Disciplina	X
Português	
Química	
Redação	
Sociologia	

PARTE II: Assim como teve um professor que mereceu teu voto para ser o “professor destaque” da tua turma, responde as questões de **8 a 11**, considerando as características de um professor, a quem tu **NÃO** darias o teu voto:

8. O(A) professor(a) que tu **NÃO** escolherias é (Marca **SIM** ou **NÃO** para todas as características da tabela abaixo.)

	SIM	NÃO		SIM	NÃO
elegante			deselegante		
cuidadoso(a) com a aparência			descuidado(a) com a aparência		
alinhado(a)			desalinhado(a)		
vaidoso(a)			não-vaidoso(a)		
civil			militar		

9. Tu **NÃO** escolherias esse(a) professor(a) porque ele(a) é (Marca **SIM** ou **NÃO** para todas as características da tabela abaixo.)

	SIM	NÃO		SIM	NÃO		SIM	NÃO
simpático(a)			antipático(a)			amigo(a)		
bem-humorado(a)			mal-humorado(a)			irônico(a)		
atencioso(a)			desatencioso(a)			jovial		
sério(a)			brincalhão(ona)			arrogante		

10. Em aula, o(a) professor(a) que tu **NÃO** escolherias é (Marca **SIM** ou **NÃO** para todas as características da tabela abaixo.)

	SIM	NÃO		SIM	NÃO
exigente			pouco exigente		
compreensivo(a)			intransigente		
organizado(a)			desorganizado(a)		
motivado(a)			desmotivado(a)		
criativo(a)			pouco criativo(a)		
bonzinho(a)			rígido(a)		

11. O(A) professor(a) que tu **NÃO** escolherias (Marca **SIM** ou **NÃO** para **todas** as alternativas da tabela abaixo.)

	SIM	NÃO
explica bem a matéria.		
demonstra possuir um bom domínio de conteúdo.		
elogia o bom desempenho dos(as) alunos(as).		
recompensa quando o(a) aluno(a) vai bem nas avaliações.		
facilita o aprendizado ou cria condições para que os(as) alunos(as) aprendam melhor.		
não tem bom domínio de conteúdo.		
desperta o interesse pela matéria.		
tem bom relacionamento com a turma.		
se preocupa quando os(as) alunos(as) não têm bom rendimento.		
consegue manter o controle da disciplina da turma.		
não tem um bom entrosamento com a turma.		

12. Numera as disciplinas abaixo de acordo com a tua preferência:

1. Adoro	2. Gosto mais ou menos	3. Odeio
----------	------------------------	----------

Disciplina	X
Educação Física	
Espanhol	
Filosofia	
Física	
Geografia	

Disciplina	X
História	
Inglês	
Literatura	
Matemática	
Biologia	

Disciplina	X
Português	
Química	
Redação	
Sociologia	

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSORES

Prezado(a) Professor(a),

- Este questionário refere-se à escolha do “Professor Destaque” deste ano do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) e tem como finalidade construir o perfil do professor escolhido;
- As informações fornecidas neste instrumento de coleta de dados são confidenciais;
- A sua colaboração é de máxima importância para o prosseguimento deste estudo.

Dados de identificação:

Nome:	
Ano:	9º Ano do Ensino Médio
Disciplina	
Idade:	

1. Você concorda com a escolha do “Professor Destaque” realizada todos os anos no Colégio Militar de Santa Maria?

Concordo	()
Não concordo	()

Por quê?

2. Você é um(a) professor(a) em potencial para ser escolhido(a) neste ano pelos seus alunos:

2.1 Por que razão(ões) você acha que poderá ser escolhido(a) como o(a) “Professor(a) Destaque” do 9º Ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria deste ano?

2.2 Em contrapartida, por que razão(ões) você acha que **não** será escolhido(a) como o(a) “Professor(a) Destaque” do 9º Ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria deste ano?

Obrigada pela sua colaboração!

Ana Lucia Cheloti Prochnow – Pesquisadora Responsável

ANEXO C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS

O PROCESSO DE ESCOLHA DO PROFESSOR PADRÃO DO CMSM

Sobre o processo e seu significado:

1. Qual é o sentido de existir esse processo no sistema?
2. O que significa pra ti ser **professor padrão da escola** (produto)?
 - Que significado tem esse título pra ti?
3. Tu conheces a história da escolha do professor padrão do colégio?
 - Como tu ficaste sabendo?
4. Qual é a tua opinião a respeito desse **processo de escolha** (processo)?

Sobre o perfil do professor padrão do CMSM – O Produto:

5. O que define o perfil desse professor padrão?
6. Como tu explicas a alguém que não conhece o sistema?
7. O que tu achas dos critérios estabelecidos para a escolha?
8. Então, o que poderia servir como critério para definir o “professor padrão do colégio”?
9. a. Qual é o significado desse processo de escolha pra ti, que não foste escolhido como padrão?
 - Por que tu achas que não foste escolhido?
 - Tu esperavas ser escolhido? Por quê?
 - O que te levaria a pensar que poderia ter sido escolhido?
 - Tu achas que a disciplina interfere na escolha dos alunos?
 - Na tua opinião, qual é o significado de professor padrão para o aluno?
 - Tu achas que o professor padrão da escola é um modelo a ser seguido?
9. b. Qual é o significado dessa escolha pra ti que foste professor padrão (professor escolhido: intermediário e padrão)?
 - Por que tu achas que foste escolhido pelos alunos?
 - Tu esperavas ser escolhido?
 - O que te levava a pensar que seria escolhido?
 - E a pensar que não seria escolhido?
 - O que significa pra ti ter sido escolhido de novo?
 - Como é a tua aula? Tu podes descrever uma aula típica tua?
 - Tu já lecionaste em cursinho?
 - Tu achas que a disciplina interfere na escolha dos alunos?
 - Como tu achas que és visto pelos teus colegas?
 - Tu achas que és visto pelos colegas como um modelo a ser seguido na escola?

- Tu achas que és um modelo?
 - Tu achas que o professor padrão é um modelo a ser seguido?
10. O que tu achas que leva os alunos a escolher um professor como padrão?
11. Será que seria interessante, positivo, ter a escolha do professor padrão em outras escolas? Isso seria bom, benéfico?
12. O que os professores sentem em serem escolhidos? E em não serem escolhidos?

Sobre a influência do processo na atuação docente:

13. De que maneira a existência de um processo de escolha de um professor padrão no colégio interfere na tua atuação didática?

Avaliação do processo:

14. Tu achas que esse processo deve continuar no colégio ou deve ser excluído?
- Ele é ruim, é bom para quem?
 - De que maneira ele beneficia os alunos, os professores e a escola de modo geral?
 - Tu achas que ele precisa de algum ajuste ou está bom assim?
 - Ele tem problemas ou tu vêes algum benefício nesse processo?
 - Como poderia ser ajustado para poder continuar?
 - Se tivessem critérios claros poderia ser diferente?

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Responsável,

Estou realizando uma pesquisa intitulada “*O impacto da escolha do ‘bom professor’ no processo de reflexão docente*”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Nunes Marchesan (Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/UFSM). Em uma primeira etapa, essa pesquisa tem como objetivo construir o perfil dos “professores destaques” escolhidos neste ano no Colégio Militar de Santa Maria. Para isso, será necessária a aplicação de um questionário em sala de aula. Nesse sentido, eu gostaria de contar com a participação e colaboração dos(as) seus(suas) dependentes. Se surgir alguma dúvida em relação ao estudo, antes ou durante seu desenvolvimento, ou desistir de fazer parte dele, poderá entrar em contato comigo, a pesquisadora responsável. Posso garantir que as informações fornecidas pelos(as) participantes serão confidenciais. No entanto, as informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações, como livros e periódicos, ou em apresentações em eventos científicos, sem divulgar os nomes dos/as alunos(as)-participantes em nenhum momento. A participação de todos(as) é de extrema importância uma vez que estarão contribuindo para o desenvolvimento de uma pesquisa voltada para a Educação.

Ana Lucia Cheloti Prochnow
 – **Pesquisadora responsável** –
 e-mail: alchelotti@yahoo.com.br

Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Nunes Marchesan
 - **Orientadora do Projeto** -

Consentimento pós-informação:

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, identificado pelo número _____, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa “O impacto da escolha do ‘bom professor’ no processo de reflexão docente” e concordo que o meu(minha) dependente colabore com a mesma.

Nome do(a) responsável pelo(a) responsável

Assinatura do(a) responsável

Local e data

Nota: O presente Termo possui duas vias. Uma via ficará com a pesquisadora e outra com a o(a) responsável.

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Estou realizando uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Nunes Marchesan (Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/UFSM). Em uma primeira etapa, essa pesquisa tem como objetivo construir o perfil dos “professores destaques” escolhidos neste ano no Colégio Militar de Santa Maria. Nesse sentido, como tu és um professor(a) em potencial para ser escolhido(a) pelos(as) teus(tuas) alunos(as), eu gostaria de contar com a tua participação e colaboração. Em caso de dúvida em relação ao estudo, antes ou durante seu desenvolvimento, ou desistir de fazer parte dele, poderá entrar em contato comigo, a pesquisadora responsável. Posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais. No entanto, as informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações, como livros e periódicos, ou em apresentações em eventos científicos, sem divulgar os nomes dos/as participantes da pesquisa em nenhum momento. A participação de todos(as) é de extrema importância uma vez que estarão contribuindo para o desenvolvimento de uma pesquisa voltada para a Educação.

Ana Lucia Cheloti Prochnow
 – **Pesquisadora responsável** –
 Tel: (55) 9146-4007
 e-mail: alchelotti@yahoo.com.br

Consentimento pós-informação:

Eu, _____, professor(a) de _____ (disciplina que ministra) do _____ (Ano/nível) do Colégio Militar de Santa Maria/CMSM, fui esclarecido(a) sobre a presente pesquisa e concordo em colaborar com a mesma.

Nome do(a) professor(a)

Assinatura do(a) professor(a)

Local e data

Nota: O presente Termo possui duas vias. Uma via ficará com a pesquisadora e outra com a o(a) professor(a).

ANEXO F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUISTICOS – DOUTORADO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Título do projeto: O impacto da escolha do “bom professor” no processo de reflexão docente

Pesquisadora responsável: Ana Lucia Cheloti Prochnow

Orientadora: Maria Tereza Nunes Marchesan

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Letras

Telefone: (55) 3220-9582 ou (55)3307-6711

A presente pesquisa intitulada *O impacto da escolha do “bom professor” no processo de reflexão docente*, sob a responsabilidade de Ana Lucia Cheloti Prochnow (Professora do Colégio Militar de Santa Maria e doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/UFSM) e sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Nunes Marchesan (Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/UFSM), tem como objetivo investigar o impacto do processo de escolha do “bom professor” na reflexão dos docentes sobre sua prática pedagógica.

Nosso *corpus* de análise compreende os dados coletados por meio de questionário aplicado aos alunos do ensino básico do Colégio Militar de Santa Maria e de entrevistas realizadas com os professores da mesma instituição. Com o questionário, pretende-se identificar e analisar que motivos levam os estudantes a escolherem um determinado professor dentre os demais, no momento da escolha do “Professor destaque” da turma, que acontece anualmente na instituição. E, com as entrevistas, busca-se investigar qual é o impacto que esse processo de escolha do “bom professor” no Colégio Militar causa nos professores no sentido de levá-los a pensar e a refletir sobre o seu fazer pedagógico. Para tanto, este trabalho está embasado em autores como Mizukami (1986), Carrijo (1999), Enricone (2008), Cunha (1989) e Pimenta (2009), que abordam sobre o ser (bom) professor e sua prática; e em Zabala (1998) e Schön (1992) que discutem sobre as competências do profissional de educação e sobre o professor reflexivo, respectivamente.

Eu, Cel Arlindo Souza BRAGA, chefe da Divisão de Ensino do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), informo que após ter sido esclarecido sobre a pesquisa mencionada, autorizo a sua realização.

Santa Maria, 02 de agosto de 2013.

Arlindo Souza BRAGA - Cel
Chefe da Divisão de Ensino do Colégio Militar de Santa