

O perfil de “bom professor” para alunos do Colégio Militar de Santa Maria

The “good teacher” profile, in the Military School of Santa Maria students’ point of view

Ana Lúcia Chelotti Prochnow

Profa. Dr^a. Colégio Militar de Santa Maria

E-mail: alchelotti@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar um recorte dos resultados da minha pesquisa de doutorado, cujo propósito foi analisar o processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria, considerando seus efeitos sobre os professores através das suas crenças. Apresentamos os resultados da investigação realizada com alunos do CMSM, com a qual traçamos o perfil de professor escolhido pelos discentes. Este trabalho está embasado em Pimenta (2009) e Cunha (1989), entre outros, que tratam da identidade profissional do professor e do perfil de “bom professor”. Aplicamos um questionário aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que eles têm seus próprios critérios para escolher um professor, de caráter afetivo, mas, principalmente, de atuação didática do professor.

Palavras-chave: Colégio Militar de Santa Maria, “Bom professor”, Identidade docente.

ABSTRAT: The aim of this article is to present a part of my doctorate research results, whose objective was to analyze the process of choosing the “standard teacher” of the Military School of Santa Maria, considering its effects on the teachers through their beliefs. We present the results of the investigation that was carried out with CMSM students, which was used to outline the profile of the chosen teacher by the students. This work is based on Pimenta (2009) and Cunha (1989), among others, who have studied the professional identity of the teacher and the profile of a “good teacher”. We applied a questionnaire to elementary school 9th graders. The results showed that they have their own criteria to choose a teacher, based on affective relations, but mainly based on the teacher’s didactic performance.

Keywords: Military School of Santa Maria, “Good teacher”, Teacher identity.

Introdução

Este artigo é um recorte dos resultados obtidos durante o desenvolvimento da minha tese de doutorado¹, com a qual concretizei 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”?

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 investigação,

¹ Tese de doutorado intitulada “A escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria e seus efeitos sobre professores: um estudo através das crenças” e orientada pela Prof. Dra. Maria Tereza Nunes Marchesan (UFSM).

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 à situação específica da pesquisa, o processo de escolha do professor padrão do CMSM.

O processo de escolha do professor padrão do CMSM 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.

Diante dessa situação e do fato de que não são determinados critérios para a escolha do professor padrão para os alunos, definimos a seguinte questão de pesquisa: Quais são as características que constituem o perfil de professor escolhido pelos alunos?

A partir dessa questão de pesquisa, o objetivo geral deste artigo é construir o perfil de professor padrão para professores e alunos do Colégio Militar de Santa Maria;

Para tanto, está organizado em cinco partes.

Na primeira parte, apresentamos os fundamentos teóricos que embasaram esta pesquisa. Em razão do objetivo estabelecido, tratamos da identidade profissional do professor e focamos a figura do professor, em que discutimos o perfil de “bom professor”.

Na parte seguinte, tendo em vista que a investigação que propomos atribui relevância ao contexto, apresentamos o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), onde essa pesquisa se desenvolveu, e abordamos o processo de escolha do professor padrão do CMSM no que se refere à sua legitimidade e procedimentos.

Na terceira, descrevemos a metodologia da pesquisa.

Depois, expusemos a análise dos dados gerados na investigação, em que 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.

Por fim, apresentamos as considerações finais.

A constituição da 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), 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.

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. A identidade do professor ficava 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.

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, Geraldini (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.

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.

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 perfil de “bom professor”

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. 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).

Conforme a abordagem comportamentalista, o professor 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. 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. 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. 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.

Sobre a temática “bom professor”, apresentamos 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”. Um das características que mais se destacou nessa investigação foi a afetividade, o que levou Cunha (1989) a compreender que

difícilmente 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 cobram a participação do aluno em aula, que se preocupam com o rendimento dos alunos e que se colocam 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 (1989) 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 mesmos. 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.

O Colégio Militar de Santa Maria: o processo de escolha do professor padrão

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).

Atualmente, o CMSM ministra a educação básica nos níveis fundamental, do 6º ao 9º ano, e médio, do 1º ao 3º ano.

Os CMs possuem a característica particular de serem não só instituições de ensino básico federal, mas também unidades militares, que estimulam algumas práticas meritocráticas. Dentro dessa lógica, surge uma prática de caráter meritocrático nos CMs, 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. 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. 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.

Metodologia

A 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 como 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%.

Participantes da pesquisa

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, 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.

Descrição do questionário dos alunos

A elaboração do questionário aplicado aos alunos 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 possuísem.

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 pudéssemos 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.

Análise dos dados

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 acrônimo 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.

Resultados e discussões

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.

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".

Apresentamos, na Tabela 1, 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.

Tabela 1. Perfil de professor padrão do CMSM para os alunos investigados.

| Características | Perfil | 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 deu a possibilidade de constatar que

aspectos distinguem o professor escolhido e o professor não escolhido, ou seja, o que lhes faz 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, pelo aluno, de um ou de outro professor.

Conforme apresentado na tabela acima, 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. 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: “Difícilmente 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 ele faz 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.

Considerações finais

As discussões que realizamos dos dados coletados durante a investigação com os alunos nos levaram a identificar quais são as características que, segundo os alunos, 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.

Nosso objetivo foi contemplado 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.

Referências

- 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.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 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.
- 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.
- BRASIL. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial-DEPA. **Regulamento dos Colégios Militares (R-69)**, 2008.
- BRASIL. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial-DEPA. **Regimento Interno dos Colégios Militares-RI/CM**. 2012.
- 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.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

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

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.

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.

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.

VIGOTSKI, L. S. **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.