

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL NAS ESCOLAS:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 6º E 9º ANOS DE ESCOLARIDADE**

Maria Luísa Martins Ferreira Gonçalves

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO
Área de especialização em Administração e Organização Educacional

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL NAS ESCOLAS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 6º E 9º ANOS DE ESCOLARIDADE

Maria Luísa Martins Ferreira Gonçalves

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO
Área de especialização em Administração e Organização Educacional

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Feliciano Veiga

2012

**“A relação pedagógica torna-se educativa quando,
em vez de se limitar à mera transmissão do saber,
consegue comprometer os seres
num encontro onde cada um descobre o outro
e ao mesmo tempo
se vê a si próprio,
a partir daqui começa uma aventura humana
pela qual o adulto vai nascer na criança”.**

(Postic *in* A Relação Pedagógica, 2007)

Índice

Índice.....	i
Índice de Figuras	iv
Índice de Quadros.....	v
Índice de Gráficos	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Agradecimentos.....	ix
Capítulo I – Introdução	1
1.1 O problema e a sua importância.....	1
1.2. Objectivos de Estudo	6
1.3. Questões de Estudo	7
1.4. Estrutura geral da dissertação	7
Capítulo II – A Comunicação Interpessoal.....	9
2.1 Conceito de Comunicação.....	9
2.1.1 A Comunicação: processo.....	11
2.1.2 Comunicação: “Feedback ou Retroacção”	11
2.2 A Comunicação ao longo dos Tempos	12
2.3 Teorias da Comunicação: Indicadores de Medida da Qualidade da Comunicação	16
2.4 Modelos de Comunicação	18
2.4.1 Modelo pré-clássico	18
2.4.2 Modelo mecanicista (Shannon e Weaver)	19
2.4.3 Modelo de Berlo	20
2.4.4 Modelo de Lasswell.....	21
2.5 Comunicação: modelos de base linear e modelos de base cibernética	23
2.6 Percurso da Comunicação nas organizações.....	24
2.6.1 Comunicação formal e informal	24
2.6.2 Redes de Comunicação: centralizadas e circulares	27
2.7 Funções da Comunicação	28
2.8 A importância da comunicação nas relações interpessoais	29
2.9 A Comunicação e o seu determinismo social	30
2.10 Elementos da Comunicação	31
2.10.1 Linguagem Verbal e / ou Linguagem Não Verbal	31

2.10.2 Comunicação: Relevância da Comunicação Não Verbal	33
2.10.3 Comunicação Não Verbal: Proxémica, Cinestésica e Para linguística	34
2.10.4 Comunicação Interpessoal: Princípios Fundamentais.....	37
2.10.5 Barreiras à Comunicação: Internas e Externas	38
2.10.6 Comunicação Interpessoal: Factores de Fidelidade	39
2.10.7 Comunicação Interpessoal: Importância do Comportamento.....	40
2.10.8 Comunicação Interpessoal e Estilos de Liderança	42
2.10.9 Comunicação Interpessoal: a comunicação positiva no reforço positivo, percepções e processo motivacional	43
2.11 A Comunicação Interpessoal nas Organizações Escolares	46
2.11.1 A comunicação na sala de aula.....	50
2.11.2 Funções de conteúdo, procedimentos e controlo.....	53
2.11.3 Comunicação verbal, não verbal e não intencional	54
2.12 A eficácia da comunicação verbal	55
2.13 A eficácia da comunicação não verbal	56
2.14 A Comunicação Interpessoal nas Organizações Escolares	57
2.14.1 Comunicação Professor-Aluno.....	58
2.14.2 O Docente	60
2.14.3 O aluno	62
2.14.4 O docente, o aluno e o grupo-turma.....	65
2.14.5 Percepções do aluno acerca do docente e do docente acerca do aluno.....	66
2.14.6 A escola, o aluno e a família.....	69
Capítulo III – Metodologia	77
3.1. Amostra	78
3.2. Instrumentos	82
3.3. Procedimentos	83
3.4. Variáveis.....	84
Capítulo IV – Apresentação de Resultados	87
4.1 Resultados Diferenciais	87
4.1.1 Representações dos alunos acerca da comunicação na escola.....	87
4.1.2 Percepções dos alunos de diferentes Agrupamentos acerca da comunicação da escola	90
4.1.3 Percepções dos alunos com diferentes aproveitamentos na Matemática, acerca da comunicação na escola.....	92
4.1.4 Percepções dos alunos com diferentes aproveitamentos em Português, acerca da comunicação na escola	96
4.1.5 Percepções dos alunos com diferente Rendimento Escolar Total, acerca da comunicação na escola	99

4.2 Resultados Correlacionais: percepções dos alunos acerca da comunicação na escola e o ano de estudo desejado	102
Capítulo V – Discussão dos Resultados e Conclusões	105
5.1 Discussão	105
5.1.1 Discussão dos Resultados Diferenciais	106
5.1.2 Discussão dos Resultados Correlacionais	111
5.2 Conclusões	113
5.3 Limitações deste estudo e sugestões de novas investigações.....	117
Referências Bibliográficas	119
Anexo 1 – Guião de Entrevista.....	126
Anexo 2 – Questionário	127
Anexo 3 – Quadro relativo à Questão de estudo dois (<i>Será que existem diferentes percepções de comunicação entre alunos de Agrupamentos diferentes?</i>).....	131
Anexo 4 – Quadro relativo à Questão de estudo três (<i>Como se diferenciam os alunos nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Matemática?</i>)..	133
Anexo 5 – Quadro relativo à Questão de estudo quatro (<i>Como se diferenciam os alunos nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Português?</i>)	135
Anexo 6 – Quadro relativo à Questão de estudo cinco (<i>Como se diferenciam os alunos nas dimensões da comunicação, em função do seu rendimento escolar total?</i>).....	137
Anexo 7 – Quadro relativo à Questão de estudo seis (<i>Que correlação existe entre o ano de estudo desejado pelos alunos e as suas representações acerca da comunicação na escola?</i>).....	139

Índice de Figuras

FIGURA 1 – MODELO COMPLETO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO.	18
FIGURA 2 – MODELO DE ARISTÓTELES.	19
FIGURA 3 – MODELO MECANICISTA DE SHANNON E WEAVER	19
FIGURA 4 – MODELO DE BERLO	21
FIGURA 5 – MODELO DE LASSWELL	22
FIGURA 6 – CONTEÚDOS E PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO	29
FIGURA 7 – ESQUEMA DA COMUNICAÇÃO.	32
FIGURA 8 – SIGNIFICANTE E SIGNIFICADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO.	37

Índice de Quadros

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DA IDADE	79
QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO ANO DE ESCOLARIDADE.	80
QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO GÉNERO.	80
QUADRO 4 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DAS RETENÇÕES.....	81
QUADRO 5 – DIFERENÇAS NAS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA, EM TERMOS DE DISCORDÂNCIA E CONCORDÂNCIA	88
QUADRO 6 – DIFERENÇAS DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS, DE DIFERENTES AGRUPAMENTOS, ACERCA DA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA	91
QUADRO 7 – DIFERENÇAS NAS PERCEPÇÕES ACERCA DA COMUNICAÇÃO DA ESCOLA, DOS ALUNOS COM BAIXO E ALTO APROVEITAMENTO A MATEMÁTICA	93
QUADRO 8 – DIFERENÇAS NAS PERCEPÇÕES ACERCA DA COMUNICAÇÃO DA ESCOLA, DOS ALUNOS COM BAIXO E ALTO APROVEITAMENTO A PORTUGUÊS	97
QUADRO 9 – DIFERENÇAS NAS PERCEPÇÕES ACERCA DA COMUNICAÇÃO DA ESCOLA, DOS ALUNOS COM BAIXO E ALTO APROVEITAMENTO ESCOLAR, TOTAL	100
QUADRO 10 – CORRELAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA E O ANO DE ESTUDO DESEJADO	103

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DA IDADE.	79
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO ANO DE ESCOLARIDADE.....	80
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DAS RETENÇÕES.	81

Resumo

A comunicação interpessoal nas escolas reveste-se de uma grande importância, podendo adoptar diferentes modalidades. O objectivo deste estudo foi procurar respostas para o seguinte *problema geral*: Como é que os alunos do ensino básico (6º e 9º anos de escolaridade) percebem a comunicação nas escolas? Mais especificamente, o estudo aqui apresentado incidiu nas seguintes questões de estudo: Q1 – Quais as representações dos alunos acerca de aspectos específicos da comunicação da escola? Q2 – Será que existem diferentes percepções de comunicação, nos alunos de agrupamentos diferentes? Q3 – Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Matemática? Q4 – Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Português? Q5 – Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu rendimento escolar global? Q6 – Que correlação existe entre o ano de estudo desejado pelos alunos e as suas representações acerca da comunicação na escola?

A amostra foi constituída por alunos do 6º e 9º ano de escolaridade, num total de 247 sujeitos. Para a avaliação da comunicação, foi utilizada uma metodologia quantitativa através da construção de um instrumento específico, denominado “*Escala de Avaliação da Comunicação Interpessoal nas Escolas Percebida pelos Alunos*” (EACIE-PA). Trata-se de uma escala com qualidades psicométricas que, nas suas diferentes dimensões, merecem posterior aprofundamento de estudo. A análise dos resultados permitiu encontrar diferenças nas dimensões da comunicação, em função das variáveis consideradas, e correlações estatisticamente significativas entre os itens das percepções dos alunos acerca da comunicação da escola e o seu aproveitamento escolar. O estudo inclui a discussão dos resultados e a sua comparação com outras investigações, remetendo para a necessidade de novas pesquisas, em função de novos contextos e ao longo da escolaridade.

Palavras-chave: comunicação interpessoal na escola, comunicação nas organizações escolares, rendimento escolar.

Abstract

Interpersonal communication in schools is of great importance and can take different forms. The aim of this study was to seek answers to the following general problem: How do elementary school students (6th and 9th years of schooling) perceive the interpersonal communication in schools? More specifically, the presented study assessed the following study questions: Q1 – How students are distributed by specific aspects of communication, in terms of low or high communication skills? Q2 – Will students from different groups of schools have different perceptions of interpersonal communication? Q3 – How are students differentiated, in the communication dimensions, as a function of their use of Mathematics? Q4 – How are students differentiated, in the communication dimensions, as a function of their use of Portuguese? Q5 – How students differ in the dimensions of communication, depending on their overall academic performance? Q6 – What correlation exists between the year of study desired by the students and their representations about communication in school?

The sample consisted of students from 6th and 9th grade, a total of 247 subjects. For the assessment of communication, we proceeded to build a specific instrument, the Interpersonal Communication in Schools Scale, Perceived by Students (EACIE-PA). This is a scale with psychometric qualities which, in its various dimensions, requires further study. The results allowed to find differences in the dimensions of communication, depending on the variables considered and statistically significant correlations between items of student's perceptions of interpersonal communication in school and their academic performance. The study includes a discussion of the results and their comparison with other investigations, citing the need for further research, according to new variables and lifelong education.

Keywords: interpersonal communication in school, communication in school organizations, school performance.

Agradecimentos

Às minhas amadas filhas, Filipa e Margarida, razão do meu viver e fonte da minha motivação que me elevou e encorajou nos momentos mais difíceis, dedico este trabalho. Ao meu marido pela companhia e paciência com a qual vivenciei, ao meu lado, cada etapa desta caminhada.

À minha querida sobrinha e afilhada Luísa, o meu muito obrigado. Pelo constante apoio, pela compreensão, pela partilha diária de trabalho e sentimentos, pela disponibilidade e ajuda a nível informático e pela ajuda na tradução do resumo.

Aos meus pais, pelo incentivo e compreensão, que sempre demonstraram.

Ao meu orientador, Professor Doutor Feliciano H Veiga pela orientação científica deste trabalho, pela constante disponibilidade, prontidão, paciência e encorajamento, factores sem os quais, não o conseguiria concluir. Pelo seu trabalho de alguma análise estatística dos resultados, o meu muito obrigado. O meu muito obrigado pelo muito que dele aprendi.

À minha amiga e colega Margarida, o meu profundo agradecimento. Pela amizade, pela constante partilha de trabalhos, dúvidas, materiais e emoções. Pela constante disponibilidade, prontidão e palavras de encorajamento, muito obrigado.

Aos meus professores de Mestrado com os quais aprendi imenso, muito obrigado.

Às minhas colegas de Mestrado, pelos momentos de partilha, de troca de saberes e experiências vividas, num ambiente fantástico, o meu obrigado.

Aos órgãos de gestão dos dois Agrupamentos, onde foi realizada esta investigação, pela confiança e disponibilidade para colaborarem na realização da investigação e pela autorização da recolha de dados.

Aos alunos que participaram neste estudo pelo empenho e prontidão dispensada que mostraram para preencher os questionários e aos encarregados de educação que o autorizaram.

Capítulo I – Introdução

Neste capítulo é apresentado o problema que motivou este estudo de investigação, destacando a sua importância, expõe-se os objectivos e formulam-se as questões de estudo, indicando por fim a estrutura do trabalho de investigação.

1.1 O problema e a sua importância

O interesse pelo tema da Comunicação Interpessoal nas Organizações Escolares tem subjacente o meu percurso de vida, enquanto discente, enquanto docente e, também, enquanto membro da direcção executiva de um Agrupamento de Escolas do Ensino Básico, durante os últimos seis anos lectivos. Ao longo deste percurso pessoal e profissional tive a felicidade e o privilégio de ter conhecido, privado e interagido com os mais diversos e fantásticos comunicadores, ao nível de toda a comunidade educativa: pessoal docente, pessoal não docente, pessoal administrativo, órgão de gestão, parceiros, técnicos, elementos do SPO (psicólogos, técnicos de serviço social, pedopsiquiatras, terapeutas diversos) e encarregados de educação. Tenho constatado o papel fundamental da comunicação, enquanto “aparelho circulatório” vital, essência das organizações escolares, enquanto elo de ligação, elemento motivador e promotor de um crescente empenho e envolvimento de todos os membros da comunidade educativa, na vida da escola, através das percepções que todos fazem da comunicação, que nela se estabelece.

Encontro-me colocada numa escola básica do 1º Ciclo do Ensino Básico, na freguesia de São Brás, Amadora. Ocupei o cargo de vice-presidente do conselho executivo desta escola, o que face à constituição do referido Agrupamento de Escolas, me conduziu à E.B.2,3 a escola sede, exercendo o cargo de Assessora Técnico-Pedagógica da Comissão Executiva Provisória, durante cinco anos, como representante do Jardim de Infância e do 1º Ciclo.

Procurei estabelecer um contacto frequente e sistemático com os alunos, com o corpo docente destes estabelecimentos de ensino, com o pessoal não docente e com os encarregados de educação.

Perante esta nova, enorme e acrescida responsabilidade senti necessidade de conhecer e aprofundar os meus conhecimentos, ao nível da gestão das organizações, procurando obter explicações, ensinamentos, estratégias de actuação e eventuais soluções, para a panóplia de solicitações com as quais era confrontada diariamente. Daí a minha inscrição neste Mestrado em Educação, na área de Administração e Organização Educacional. Desde o ano lectivo 2009/2010, este Agrupamento é um Território Educativo de Intervenção Prioritário (TEIP) uma vez que, geograficamente, está localizado no centro de vários bairros de realojamento social, cujas populações são, maioritariamente, oriundas dos PALOP, onde o português não é a língua materna e onde um significativo número de crianças vivem em famílias desestruturadas, onde a violência e o alcoolismo são uma realidade, os reduzidos cuidados básicos de saúde, hábitos de higiene, de uma alimentação equilibrada são frequentes e o ambiente sócio-económico-cultural é pouco estruturado. Apesar de se terem verificado alguns progressos, tendo diminuído a taxa de abandono escolar assiste-se, ainda, a uma elevada taxa de insucesso escolar, retenções e comportamentos violentos dos alunos, resultantes da transformação da sociedade actual, onde cada vez mais se assiste à ausência dos valores, na formação de cada criança.

Diversos estudos acerca da comunicação interpessoal nas organizações escolares apontam para o facto de a forma como todos comunicam, especialmente a forma como os docentes comunicam com os alunos, através das suas próprias representações, das suas posturas, das categorizações e expectativas que elaboram em relação a si mesmos e aos seus alunos, são condicionantes essenciais, que influenciam e induzem os colegas e a comunidade educativa, em geral, a adoptar um comportamento semelhante.

Variados investigadores indicam que os elogios sinceros e oportunos elevam a auto-estima, a auto-confiança dos alunos aumentando, conseqüentemente, o seu rendimento escolar, o seu envolvimento na vida da escola, como um projecto seu e em que se empenham com prazer, sentindo-se motivados, valorizados, sentindo-se apreciados, reconhecidos e recompensados.

Temas fundamentais da Comunicação Interpessoal – abordados por autores como Estanqueiro (2009), Veiga (2007), Freire (2007) e Alves (2003) – como o diálogo, a escuta activa, a valorização do *feedback* ou retroacção, a arte de saber falar

com empatia assente nas motivações humanas são exigíveis aos líderes e aos educadores, que, pela sua formação devem possuir elevada competência na arte de lidar com as pessoas, estabelecendo relações interpessoais harmoniosas.

Na minha actividade docente, quase sempre tenho trabalhado com populações escolares com estas especificidades e o que tenho testemunhado, presenciado e vivido é que nem todas as turmas têm o mesmo desempenho.

Apesar de uma escola ser conotada com um “rótulo depreciativo” e a maioria das turmas serem difíceis, com um elevado número de processos disciplinares instaurados aos alunos e com resultados académicos decepcionantes, por vezes existem certas turmas em que os resultados são surpreendentemente positivos! Nestas turmas, o ambiente é diferente: existe um clima muito harmonioso, a comunicação entre o docente e os alunos é eficaz, o que se traduz em elevados desempenhos escolares dos alunos, num ambiente de trabalho colaborativo, onde todos se empenhavam nas actividades, fazendo-o com enorme vivacidade e alegria. Estes eram os alunos que nunca faltavam às aulas, não tinham faltas de material e faziam sempre o que lhe era solicitado! Estes eram os alunos que não gostavam das interrupções escolares. Gostavam de ir à escola trabalhar, aprender, conviver, brincar e tinham elevadas expectativas para o seu futuro. Gostavam muito dos seus professores que eram, para eles, grandes e verdadeiros amigos, verdadeiros modelos de vida. Alguns deles, já a frequentar o 2º e 3º ciclo, ainda abordam os auxiliares e os seus professores sempre que os vêem, com um brilho nos olhos, informando-os acerca dos seus desempenhos académicos, cheios de orgulho, da sua família e amigos...! É aqui que reside a pertinência deste estudo que procurou obter resposta para o seguinte problema de investigação:

“Como é que os alunos do ensino básico (6º e 9º Ano) percebem a comunicação nas escolas?”

É de extrema importância a comunicação interpessoal nas escolas, podendo adoptar diferentes modalidades. A sua eficácia depende de múltiplas causas. No entanto, o seu estudo não adquiriu ainda uma posição que permita perspectivá-la suficientemente bem, quer em termos de prevenção quer de intervenção. O objectivo deste estudo foi procurar conhecer as representações dos alunos acerca de aspectos específicos da comunicação da escola; as correlações destas representações com o seu rendimento escolar, em disciplinas fundamentais e com as suas expectativas, relativamente ao seu percurso académico, ao apoio que percebem dos encarregados de educação, dos

docentes, dos colegas e auxiliares de acção educativa, como se sentem motivados e realizados.

Nesse contexto, a experiência humana bem como a investigação científica são unânimes ao confirmarem o facto de “quem falha nas relações humanas falha, quase sempre, na vida familiar e na vida profissional” (Estanqueiro, 2009, p. 11). O papel do professor assume uma enorme relevância, dado que alguns adultos que se deixam dominar por sentimentos de inferioridade e vergonha, provavelmente tiveram uma educação repressiva, na família e na escola. Receberam dos pais e dos professores mensagens negativas, rótulos de inúteis ou incapazes. Os encarregados de educação, o pessoal não docente e, sobretudo, o docente através da sua linguagem verbal e não verbal, das suas categorizações pode contribuir decisivamente, enquanto educador, modelador e formador para que cada aluno se conheça e tome consciência das suas capacidades e das suas limitações, para mais facilmente as superar.

Segundo este autor, alguns líderes e educadores são demasiado exigentes utilizando mais as repreensões do que os elogios, afirmando que “Líderes e educadores têm o dever profissional de valorizar as qualidades e o desempenho positivo das pessoas com quem lidam. Oferecendo elogios sinceros, cativam simpatias e tornam gradualmente mais poderosa a sua influência sobre os outros” (Estanqueiro, 2009, p.104).

Outros autores, nesta linha de reflexão, advogam que a comunicação do docente não deverá corresponder ao professor do “ensino tradicional” que valoriza a aquisição de conteúdos através da prática repetitiva dos alunos, assente na memorização. O professor deverá promover situações de aprendizagem, em que os alunos participem nos diálogos, ouvindo as ideias dos outros e expondo as suas. Os alunos adoptam, desta forma, uma atitude activa e os docentes interagem com os alunos, promovendo situações de aprendizagem decorrentes das pesquisas e das reflexões.

O professor, como principal responsável pela organização da comunicação estabelecida na aula coloca questões, proporcionando situações que favoreçam a ligação das aprendizagens à realidade, aos gostos e interesses dos alunos estimulando a discussão e a partilha de ideias. Pereira (1991) refere que os professores estimulando o diálogo e formulando perguntas têm a possibilidade de aferir as dificuldades sentidas pelos alunos, tendo um *feedback* das suas aprendizagens, podendo motivar e ajudar os alunos a pensar. Este investigador sublinha, também, outros aspectos possibilitados pelas questões, pela interacções que os docentes estabelecem com os alunos, na medida

em que permitem focar a atenção dos alunos nos aspectos que os professores consideram relevantes promovendo a participação dos alunos nas aulas, os quais adquirem uma atitude menos passiva. Não são apenas ou essencialmente receptores sendo, também, emissores com espírito crítico. À semelhança do modelo de comunicação eclético referido por Veiga (2007), este investigador identifica estes processos comunicacionais como práticas que minimizam, previnem e possibilitam uma intervenção adequada, aquando de situações de indisciplina e violência na escola.

Pereira (1991) valoriza, igualmente, o acto de questionar como promotor e estimulador da investigação activa de novas ideias, acrescentando que um processo comunicacional eficaz no contexto de sala de aula contribui para o desenvolvimento da capacidade de pensar e de reflectir, melhorando as aprendizagens dos alunos.

Outros investigadores, Cohen e Manion (1992) referem paralelamente que as questões podem gerar a discussão na sala de aula, promovendo o desenvolvimento de capacidades como o raciocínio e a comunicação e promovendo nos interlocutores a necessidade de fornecer informação constituindo, desse modo, uma importante forma de iniciar o diálogo.

Em sùmula, a comunicação é um processo inerente à condição humana. É próprio do ser humano comunicar o que sente, pensa ou conhece. O acto de comunicar emerge da dimensão social do homem. Como anteriormente se mencionou, o termo “comunicar” engloba no seu sentido etimológico, “comunicar” e “por em comum”. Deste modo, comunicar é “por em comum, estabelecendo comunidades”. Os seres humanos comunicam entre si, em comunidades, dentro das quais todos partilham o mesmo código, os mesmos significados e significantes.

Num âmbito geral, pretende-se que esta dissertação contribua para uma maior compreensão dos problemas reais ligados à comunicação na escola, dos problemas dos alunos, no maior conhecimento da comunicação interpessoal, do papel dos docentes, da família e da comunidade educativa, na vida pessoal e escolar dos discentes, no maior conhecimento e entendimentos das percepções e motivações dos alunos, analisando a relação entre as percepções dos alunos e as suas expectativas; conhecendo e analisando a relação entre as percepções dos alunos e o seu aproveitamento escolar global.

Em sùmula, esta investigação reveste-se de uma grande importância no sentido de, através de processos comunicacionais eficazes, contribuir para tornar a escola num local mais aprazível, promotor de um desenvolvimento harmonioso e pleno de futuras gerações de cidadãos responsáveis, comunicadores eficazes que personificam a escuta

activa, sabendo ouvir os seus interlocutores e sabendo expor adequadamente as suas ideias, com espírito crítico.

Exposto o tema geral do presente estudo, de seguida apresenta-se os objectivos e as questões de estudo que lhes são inerentes.

1.2. Objectivos de Estudo

O objectivo, essencial, desta investigação consiste em analisar as percepções dos alunos do ensino básico acerca da comunicação na escola, no 6º e 9º ano de escolaridade, em sujeitos de diferentes níveis de rendimento escolar e de diferentes agrupamentos de escolas. Este objectivo geral pode subdividir-se em objectivos complementares:

- Conhecer, melhor, os problemas dos alunos;
- Adquirir uma maior compreensão dos problemas dos alunos;
- Aprofundar os conceitos de comunicação interpessoal, *feedback*, expectativas, representações e percepções acerca da comunicação na escola;
- Reflectir sobre o papel do professor na vida pessoal e escolar dos alunos;
- Reflectir sobre o papel da família e da comunidade escolar na vida escolar dos alunos;
- Perceber as percepções/motivações dos alunos acerca da escola;
- Analisar a relação entre as percepções dos alunos e as suas expectativas;
- Analisar a relação entre as percepções dos alunos e o seu aproveitamento escolar;
- Fomentar a eficácia da escola enquanto promotora de um desenvolvimento pleno de futuros cidadãos responsáveis, activos e com espírito crítico.

A análise das percepções dos alunos acerca da comunicação da escola foi efectuada por um questionário fechado, através da “Escala de Avaliação da Comunicação Interpessoal nas Escolas Percepcionada pelos Alunos” – EACIE-PA (Veiga & Gonçalves, 2009).

Traçado o âmbito da pesquisa, de seguida, procede-se à apresentação das questões de estudo.

1.3. Questões de Estudo

Partindo do problema e dos objectivos de estudo já enunciados formularam-se as seguintes questões de estudo:

Q1 – Quais as representações dos alunos acerca de aspectos específicos da comunicação da escola?

Q2 – Será que existem diferentes percepções de comunicação, nos alunos de agrupamentos diferentes?

Q3 – Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Matemática?

Q4 – Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Português?

Q5 – Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu rendimento escolar global?

Q6 – Que correlação existe entre o ano de estudo desejado pelos alunos e as suas representações acerca da comunicação na escola?

1.4. Estrutura geral da dissertação

O presente estudo divide-se por cinco capítulos. O primeiro capítulo expressa a importância da pesquisa realizada, define-se o problema geral de estudo, os objectivos

de estudo que se pretendem atingir, as questões de estudo e ainda a estrutura geral da dissertação.

O segundo capítulo divide-se em vários subcapítulos, os quais se situam a nível teórico em relação à Comunicação Interpessoal, às representações, às expectativas, às percepções do professor e do aluno, ao *feedback* e processo de retroacção, à importância da escuta activa, do elogio sincero e construtivo inerentes ao modelo de comunicação eclético, à motivação e envolvimento e suas correlações com o rendimento escolar dos alunos.

No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia utilizada, caracterizam-se os sujeitos da amostra, descrevem-se os instrumentos utilizados para a recolha dos dados, bem como os procedimentos realizados.

No capítulo quatro é apresentada a análise estatística dos resultados, inicialmente os resultados diferenciais, seguindo-se os resultados correlacionais.

O capítulo cinco apresenta a discussão dos resultados desta investigação e confrontam-se com o quadro conceptual referenciado no segundo capítulo, apresentam-se as conclusões, referem-se as limitações deste estudo e sugestões que poderão ajudar para o desenvolvimento de futuros estudos.

Apresenta-se ainda, a bibliografia e os anexos.

Capítulo II – A Comunicação Interpessoal

Neste capítulo, enfatiza-se o papel da comunicação nas relações interpessoais, ao nível das organizações, em geral e nas organizações escolares em particular. Analisam-se e aprofundam-se os elementos do processo comunicacional e a pertinência dos mesmos. Clarificam-se alguns modelos e teorias da comunicação, bem como a sua evolução ao longo dos tempos, no que respeita a barreiras e à fidelidade da mesma. Analisa-se o papel da linguagem não verbal, nas suas variadas formas como complemento essencial da comunicação verbal, promotora do *feedback*, do processo de retroacção e avaliação da mudança ocorrida nos interlocutores.

Procura-se delinear os factores que podem conduzir a processos comunicacionais ineficazes, no sentido da sua prevenção e da intervenção adequada. Identificam-se, igualmente, os processos comunicacionais eficazes e equilibrados, nomeadamente ao nível da escola e a relação destes com as percepções e a motivação dos alunos, as quais se traduzem na forma como comunicam e percebem a comunicação que lhe é dirigida, no seu desempenho escolar, bem como nas expectativas que têm em relação ao seu futuro académico.

São analisados diversos estudos, realizados tanto por autores nacionais como por autores internacionais, acerca da comunicação interpessoal, da escola.

2.1 Conceito de Comunicação

Este vocábulo deriva do latim *comunicare*, que significa “por em comum”, “entrar em relação com...”.

De facto, comunicar é vital ao ser humano. Faz parte da sua essência, permitindo ao homem a troca de vivências e de sentimentos com os seus semelhantes, os quais conhecem e partilham um código e significados comuns.

Sendo o Homem, por natureza, um ser social preparado para viver em sociedade, esta partilha de opiniões, comportamentos e todo um conjunto de experiências, tem como objectivo o convencer e persuadir os seus semelhantes, a adoptar determinada acção ou

comportamento específico levando-os a estabelecer com os outros, uma complexidade de interações, num conjunto relacional extremamente complexo.

Comunicar não é, desta forma, um processo unilateral. Não se trata, somente, de informar. É um processo de partilha, multidireccional possibilitando a existência das relações interpessoais e dos seus sistemas. Este “pôr em comum” tem como objectivo o entendimento entre os homens. Assim, o processo comunicativo consiste na passagem da esfera individual à esfera colectiva. Para que esse entendimento ocorra é necessária essa partilha de elementos, de comportamentos e regras de vida comuns tendo os homens de comunicar, entre si.

Segundo Abraham Maslow, os seres humanos necessitam da satisfação de múltiplas necessidades, para alcançarem o seu bem-estar. Estas necessidades foram evoluindo, a par da evolução humana. Nos seus primórdios, através da comunicação o Homem satisfazia as suas necessidades básicas, como sejam as necessidades fisiológicas e de segurança. Actualmente, a comunicação satisfaz as necessidades do topo da pirâmide, ou seja as necessidades de afecto, de estima e de auto-realização.

A Comunicação ocorre nas mais variadas situações, sendo essencial ao desenvolvimento individual e social do ser humano.

Para Caetano e Rasquilha (2007) a comunicação “é o cimento do progresso humano, estando portanto inerente a todas as estruturas socioeconómicas do presente, bem como à construção de códigos gerados no seio dos grupos sociais de pertença, que legitimam modelos culturais em contínua transformação” (pp.19-20).

No contexto das empresas, é através da comunicação que se formam percepções junto dos *stakeholders*, os interessados, quer sejam eles os donos das empresas, os gestores e os diversos colaboradores, quer sejam os fornecedores, os consumidores, entre outros. Através dessas percepções, todas as partes interessadas tomam as suas decisões, em conjunto, organizando, orientando e mudando a vida dessas mesmas organizações.

Para comunicar, os seres humanos utilizam um sistema simbólico complexo, formado por sinais verbais; sinais escritos e sinais não verbais.

Cada linguagem ou cada processo de comunicação utilizado pelo Homem corresponde às necessidades específicas de cada grupo cultural, sendo eficaz e estando adaptado aos vários contextos culturais de cada povo ou grupo social. Deste modo, a comunicação varia entre os diversos povos, sendo os comportamentos vividos

comunicados e adoptados entre si, de modo a que cada grupo se identifique com os seus grupos de pertença, através de uma contínua interacção.

2.1.1 A Comunicação: processo

O Homem está, permanentemente, a comunicar mesmo que não tenha consciência disso. Através do seu vestuário, do seu modo de actuar, do tom de voz, de um gesto, de um sorriso, através da linguagem verbal ou não verbal, os seres humanos estão sempre a transmitir as mais variadas mensagens aos seus semelhantes. Esta presença constante de fenómenos comunicacionais à sua volta, tanto ocorre com o ser humano enquanto emissor, como no seu papel de receptor. A comunicação é, pois, um processo contínuo e permanente.

O modo como o Homem comunica, sendo um processo interactivo, depende das aprendizagens que faz com as pessoas com quem convive e que lhe transmitem uma determinada linguagem. Ao assimilar essas aprendizagens na sua personalidade, cada ser humano pensa e comunica de acordo com a experiência de comunicação que partilhou com o seu semelhante.

Desta forma, todas as comunicações possuem em si mesmas, valores, princípios e atitudes, enraizadas em experiências anteriores, bem como em experiências actuais, sendo a partir destas correlações que emergem os comportamentos do homem, reflectindo a adaptação que os seres humanos fazem às situações com que se deparam, ao longo das suas vidas. Assim, o processo comunicativo assenta nas características e necessidades individuais de cada ser humano, bem como está relacionado com a sua experiência pessoal, de comunicação.

2.1.2 Comunicação: “Feedback ou Retroacção”

À semelhança do que se referiu, anteriormente, o mais relevante no processo comunicativo é a reacção do outro perante a comunicação do emissor. Este *feedback* ou processo de retroacção permite visualizar os efeitos reais, a mudança ocorrida no

receptor, provocada pela mensagem que lhe foi enviada, dado que o *feedback* consiste no retorno da informação. Trata-se de um processo inverso à comunicação, na qual o receptor expressa a sua reacção à comunicação do emissor. Através da transformação do receptor em emissor, o *feedback* assume os mesmos passos que a comunicação original, estando sempre presente tanto na comunicação verbal, como na comunicação não-verbal.

Segundo Caetano e Rasquilha (2007), o *feedback* pressupõe alguns princípios que possibilitam a reformulação e, assim, contribuem para a eficácia da comunicação, como é o caso da descrição, do ser específico e concreto, do ser claro e pertinente, bem como saber usar “timings” adequados. Tendo presente a observação da mudança ocorrida nos outros pode-se comparar e aferir, se os efeitos produzidos são os que, inicialmente, se desejava e projectava. Quanto maior o *feedback* mais eficaz será o processo comunicacional. O processo de *feedback* é, desta forma, essencial na comunicação bilateral ou interpessoal dependendo dele a continuidade ou não dessa mesma comunicação.

2.2 A Comunicação ao longo dos Tempos

Ao longo dos anos, a comunicação tem sido alvo de estudo para muitos investigadores, nomeadamente a partir do conhecimento da existência de divergências entre a informação enviada e a informação, efectivamente, recebida no processo comunicativo.

Os primeiros estudos sobre a teoria da comunicação iniciaram-se nos Estados Unidos nos anos 30, solicitados por organizações que visavam resolver problemas imediatos, relativos às questões comunicativas, dentro dos quais se destacam os realizados por Lasswell, pioneiro no estudo da propaganda e das funções da comunicação e por Lazarsfeld, que se dedicou ao estudo das audiências e dos efeitos dos meios de comunicação de massa em campanhas eleitorais. Lewin pesquisou ao nível da comunicação de grupos o efeito das pressões, normas e atribuições no comportamento e atitudes dos seus membros. Hovland centrou o seu estudo na influência da comunicação na mudança de atitude, ocorrida na população.

Destes estudos surgiram correntes como a teoria hipodérmica, que estuda os efeitos da difusão dos meios de comunicação de massa sobre os indivíduos, a teoria funcionalista que estuda a relação entre os indivíduos, a sociedade e os meios de comunicação de massa e a teoria matemática da comunicação que sistematiza o processo comunicativo, a partir de uma perspectiva técnica e quantitativa.

Paralelamente a estes estudos, na Europa influenciados por Marx e Freud, surgem investigadores da Escola de Frankfurt que estão na génese da teoria crítica, assente em pressupostos marxistas e alguns elementos da psicanálise, a qual baseia a sua análise nos efeitos da comunicação sobre o público. Este tema é também abordado em França, na perspectiva da cultura de massa dando origem a várias correntes que criticam o poder explicativo da comunicação, sem incluir o factor humano e o contexto social em que ele se insere. Do mesmo modo, alguns estudos ingleses da Escola de Birmingham analisam o conjunto de todas as práticas sociais e a soma das suas inter-relações no processo de comunicação como meio de transmissão de cultura. Outros estudos da Escola Americana analisam a sociedade, o indivíduo e a mente como três entidades indissociáveis que constituem o acto social, caracterizado pelo seu interaccionismo simbólico.

A semiótica surge como uma abordagem teórica e autónoma que vê o acto comunicativo como um processo de significação e não apenas um fenómeno transmissivo e linear, como era reconhecido até então, na sua concepção clássica. Através da contribuição destes diversos estudos, do ponto de vista do interaccionismo simbólico e da semiótica surgem as interacções comunicacionais, que constituem um modelo que tenta analisar a complexidade da comunicação.

Segundo este ponto de vista, a teoria da comunicação refere que os significados não são propriedade das palavras, mas sim dos indivíduos, a qual faz parte de um processo social básico composto de interacções sociais contínuas. O seu papel é o de transmitir significados entre as pessoas, de modo a integrar os indivíduos na organização social, na qual um indivíduo estabelece uma comunicação, procurando obter uma resposta num outro indivíduo dirigindo, desta forma, um estímulo que pretende favorecer uma alteração no receptor.

Para que a comunicação ocorra é necessário que os símbolos tenham significação comum para os indivíduos envolvidos no processo: o emissor e o receptor, cuja compreensão, para ambos dependerá da partilha de significados. A comunicação é

o intercâmbio compreensivo de significações através de símbolos, tendo todas as mensagens de dizerem algo de comum tanto para o emissor, como para o receptor.

A comunicação humana é um acto inteligente, que assenta na forma como a mensagem é interpretada, com igual significado, tanto pelo emissor como pelo receptor.

Autores como Berger e Luckmann (1985), citados por Fiúza e Kilimnik (2004), referem que os processos simbólicos são, pois, processos de significação. No âmbito organizacional, a comunicação enquanto técnica de transmitir uma mensagem a um público, a forma como é recebida e percebida pelos receptores, a sua potencialidade enquanto estímulo e factor motivacional é amplamente estudada e referida por vários investigadores, estando na génese das lideranças transformacionais e carismáticas e do bom clima organizacional.

Apesar das várias abordagens para a comunicação no âmbito dos sistemas organizacionais, todas elas advogam que a comunicação é um dos processos que estrutura uma organização, associando a comunicação a processos de transmissão de mensagens entre pessoas vinculadas a uma organização, entre uma organização e outras organizações ou entre uma organização e indivíduos dentro e fora dela, quer sejam seus membros, clientes, fornecedores ou o público, em geral. A organização efectiva-se pelo uso de símbolos comuns.

Investigadores como Matterlat (1999), Nassar (2003) e Curvello (2002), citados por Fiúza e Kilimnik (2004), referem que os indivíduos agem de acordo com as informações que recebem, sendo este o suporte da existência e funcionalidade das organizações. Outro autor Bueno (2000) citado por Fiúza e Kilimnik (2004) aponta a comunicação não como uma ferramenta, mas como um elemento estratégico e transformador da gestão organizacional.

Curvello (2002) vê a comunicação como a interacção, o diálogo, o que permite partilhar símbolos, mas a qual não pode ser tida como um instrumento de controlo, desligada de uma abordagem estratégica.

Torquato (2002) citado por Fiúza e Kilimnik (2004) refere a percepção da comunicação como um factor estratégico recente, cujo retorno é muito difícil de mensurar, sendo a sua valorização uma tendência cada vez mais abrangente, no que concerne às organizações. Segundo o autor, numa abordagem sobre a interacção comunicativa nas organizações actualmente é a transparência, o diálogo e o contacto directo que assumem importância vital numa sociedade tão competitiva.

Segundo Damante (1999) citado por Fiúza e Kilimnik (2004), a comunicação enquanto ferramenta estratégica necessita de uma sistematização e construção de canais, eficientes que motivem e possibilitem a emergência de iniciativas espontâneas e a existência de uma comunicação eficiente.

Face à necessidade da qualidade da comunicação, vários foram os estudos realizados por investigadores como Miranda (1996), citado por Fiúza e Kilimnik (2004), segundo a qual esta qualidade da comunicação reflecte-se no resultado produzido no receptor. Para esta autora, as mensagens devem ser transmitidas de forma clara e objectiva, devendo também saber escutar-se, saber ouvir, de modo a não se perderem informações e a promover a interacção comunicativa.

É neste contexto que Miranda (1996) e Silveira (1995), citados por Fiúza e Kilimnik (2004) apontam para a necessidade de existência e partilha de símbolos e códigos comuns, entre os indivíduos da organização.

Ao nível da organização escolar, Veiga (2007) refere as interacções e competências comunicacionais, numa perspectiva eclética, salientando a importância da comunicação interpessoal, como veículo preventivo de comportamentos desviantes e de risco, como a indisciplina escolar e a violência, bem como veículo promotor de um bom clima organizacional, que possibilite representações positivas de toda a comunidade educativa, acerca da comunicação da escola.

O autor ressalva a importância da forma como um pai ou um professor comunica, enquanto influência decisiva ao nível das percepções que os alunos têm acerca da escola, a influência que esta tem e as marcas que deixam na vida dos seus filhos e/ou alunos, pela vida fora.

Este modelo eclético tem como competências comunicacionais a escuta activa, a auto-revelação, a autenticidade, o *feedback* e a confrontação.

O investigador, acima referenciado, advoga a necessidade imperiosa de que pais e professores desenvolvam competências comunicacionais. Através deste modelo eclético de comunicação, filhos e alunos sentem-se escutados sem serem punidos e recriminados, ouvem as orientações simples, directas e autênticas dos professores, propõem sugestões de actuação, analisam, e reflectem, sentindo mais facilidade em comunicar com os pais e professores. Este modelo desenvolve o auto-controlo, facilita a tomada de consciência e promove a auto-estima. Consequentemente, os alunos poderão obter um maior rendimento escolar, uma maior realização, tornando-se crianças e jovens com gosto e prazer em conhecer e aprender, elevando as suas expectativas e

adquirindo, progressivamente, um espírito crítico sobre o mundo que os rodeia. Serão, com certeza, crianças, jovens e futuros cidadãos que interagem com os seus semelhantes, de forma positiva e harmoniosa, sendo mais realizados e mais felizes.

2.3 Teorias da Comunicação: Indicadores de Medida da Qualidade da Comunicação

As diferentes abordagens sobre o processo comunicativo, defendidas por vários autores referenciados anteriormente e outros não indicam, contudo, propostas de indicadores de medida da qualidade da comunicação.

Os estudos sobre a qualidade da comunicação fundamentam-se na teoria de comunicação geral de Berlo. Através de uma abordagem matemática e partindo da visão clássica de Shannon e Weaver procurou-se resolver questões de transmissão no processo comunicativo e seus elementos básicos: os emissores, os canais e os receptores.

Contestando este modelo, segundo Berlo (1999), citado por Fiúza e Kilimnik (2004), todos os aspectos devem ser analisados de forma integrada, como sejam a habilidade do emissor e do receptor, os seus conhecimentos sobre o assunto, as suas posições sociais, o contexto cultural onde se inserem, a adequação do código, o conteúdo da mensagem, a compatibilidade do canal, entre outros.

Para este autor existem factores que actuam sobre os emissores das mensagens, influenciando o acto comunicativo, os seus objectivos, codificadores e o conteúdo das mensagens.

O mais importante é o receptor. É a ele que a mensagem deverá chegar, através de um código adequado (linguagem) e do canal apropriado para a transmitir. A recepção da mensagem está na base do princípio orientador, que é composto de cinco dimensões: Emissor, Receptor, Mensagem, Código e Canal, analisados num contexto internacional da comunicação.

Para autores como Chung e Megginson (1986), citados por Fiúza e Kilimnik (2004) são sete as categorias que determinam a qualidade da comunicação, nomeadamente o idioma adequado, a comunicação com ênfase prático, o desenvolvimento de um clima de confiança, o uso dos média adequado, o saber escutar,

o *feedback* e os esforços de comunicação. Estes autores advogam, igualmente, a existência de seis situações promotoras das interacções nas relações profissionais, referenciando autores como Guillon e Mirshawka (1995): o cumprimento da promessa de atendimento; as respostas documentadas; as atitudes positivas; as comunicações pró-activas; a sinceridade e franqueza; a confiabilidade no sistema de atendimento.

Pela análise destas abordagens, estabelece-se um forte paralelo com o modelo eclético de comunicação, atrás referenciado, nomeadamente ao nível da necessidade de um bom clima comunicativo, simples, directo, de diálogo, de saber ouvir as opiniões e propostas do outro, através do *feedback* que promove as interacções entre os indivíduos, da autenticidade e transparência, da promoção do auto-conceito dos sujeitos intervenientes no acto de comunicar.

Em sùmula, poder-se-á aferir que tendo presente as cinco dimensões: emissor, receptor, mensagem, código e canal, poderemos utilizar alguns indicadores da qualidade da comunicação, como sejam:

- Emissor: saber ouvir, sinceridade, cumprimento de promessas, nível de conhecimentos dos objectos e processo de comunicação, procura de *feedback*, atitude positiva;
- Receptor: compreensão do código, conhecimento do canal, percepção acerca do emissor, percepção acerca da adequação da mensagem às necessidades, confiabilidade no processo comunicativo;
- Mensagem: conteúdo adequado ao contexto da informação, adequação do tipo de informação ao sistema utilizado, adequação ao atendimento das necessidades, comunicação pró-activa e com ênfase prática;
- Código: sentido lógico, adequação do significado pretendido, linguagem apropriada, adequação das formas adequadas à situação;
- Canal: selecção do canal adequado ao contexto, adequação ao conteúdo da mensagem, adequação à linguagem utilizada, adequação à forma utilizada, existência de vários canais de comunicação.

2.4 Modelos de Comunicação

Entre todos os elementos intervenientes, num processo comunicacional existe uma relação de interdependência, influenciando-se uns aos outros e influenciando o acto de comunicar. Estas interações foram-se modificando, ao longo do tempo, bem como os elementos intervenientes nos processos comunicacionais.

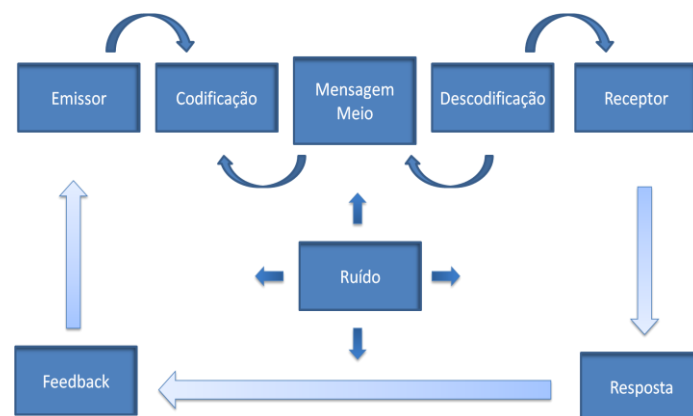


Figura 1 – Modelo completo do processo de comunicação.

Fonte: Caetano e Rasquilha, *Gestão e Planeamento de Comunicação*, 2007, p.33.

2.4.1 Modelo pré-clássico

Segundo Aristóteles existem três elementos essenciais, no processo comunicacional: quem diz ou quem fala (o emissor); o que se diz ou a mensagem e a quem se diz, quem ouve ou recebe a mensagem (receptor).

Para Aristóteles, o objectivo da comunicação consiste no nível de comportamento do emissor e do receptor, sendo que, para comunicar dever-se-ia usar todos os meios de persuasão, influenciando o receptor, segundo os objectivos iniciais.

Deste modo, o autor sublinha o facto de a simplicidade ser a chave da comunicação, devendo o nível de linguagem estar adaptado às realidades dos ouvintes: as suas idades, estatutos sociais, a sua culturas, entre outras.

A maioria dos modelos de comunicação, subsequentes, emerge deste modelo com graus de complexidade, progressivamente acrescidos, uma vez que, neste modelo de comunicação o elemento mais importante é a mensagem e a sua intencionalidade.



Figura 2 – Modelo de Aristóteles.

Fonte: Caetano e Rasquilha, Gestão e Planeamento de Comunicação, 2007, p.39.

2.4.2 Modelo mecanicista (Shannon e Weaver)

Shannon e Weaver, engenheiros electrónicos, elaboraram um modelo mecânico de comunicação, a partir da observação dos telégrafos. Este modelo centra-se na transmissão, no sinal perceptível, conducente a uma boa recepção por parte do receptor, ao invés de atribuir o papel principal à mensagem.

Este modelo mecanicista é composto por cinco elementos: a fonte (quem elabora a mensagem); o transmissor (o aparelho que transporta a mensagem); o sinal e a mensagem (que é transportada nos fios); o receptor (o aparelho que recebe a mensagem) e o destinatário (pessoa a quem se destina a mensagem).

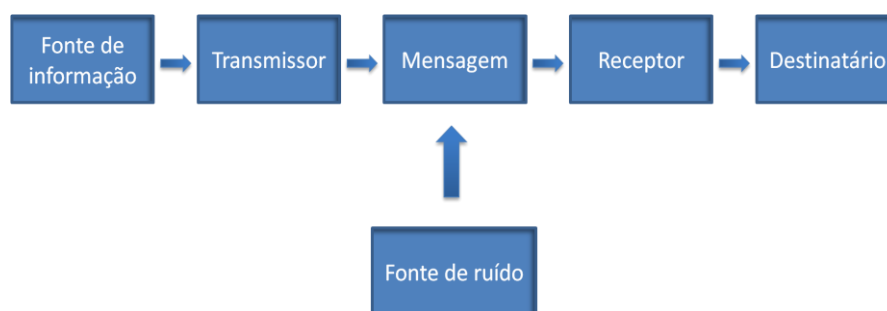


Figura 3 – Modelo Mecanicista de Shannon e Weaver

Fonte: Caetano e Rasquilha, Gestão e Planeamento de Comunicação, 2007, p.39.

2.4.3 Modelo de Berlo

Neste modelo de comunicação é dada primazia à fidelidade da comunicação, centrando-se naquilo que aumenta ou diminui essa mesma fidelidade. Segundo este modelo, a fidelidade consiste no que se pretende obter, nos resultados. Assim, um codificador com alta-fidelidade é aquele que expressa exactamente e fielmente, o que a fonte pretende emitir. Do mesmo modo, um decodificador com alta-fidelidade compreende e transmite ao receptor, exactamente o que a fonte pretendia que ele recepcionasse e percepcionasse. Neste modelo, o ruído reduz a fidelidade da comunicação impedindo que ela se realize, com eficácia. O ruído é um dos aspectos da fonte que afectam a comunicação, ao nível do receptor.

São quatro os elementos que constituem este modelo comunicacional: a fonte ou codificador, a mensagem, o canal, o receptor ou decodificador.

Na fonte ou codificador são quatro os factores que condicionam a fidelidade da comunicação, como sejam as competências comunicacionais (escrita, fala, leitura, audição e o pensamento que é comum tanto à fonte como ao receptor), as atitudes (para consigo próprio, com o assunto e com o receptor), o nível de conhecimentos (que deve ser elevado e estar de acordo com os conhecimentos do receptor) e o sistema sociocultural, dentro do qual o ser humano comunica. O sistema sociocultural assume extrema relevância, pois ele engloba o conjunto de valores, hábitos culturais, crenças e comportamentos próprios do grupo social a que o indivíduo pertence, determinando a linguagem que ele utiliza, bem como o conteúdo da mensagem, o meio através do qual ela é transmitida e a forma como é interpretada.

A comunicação que se estabelece entre a fonte e o receptor pode ser unilateral ou bilateral, no caso de ser feita através de mútua compreensão e consensos.

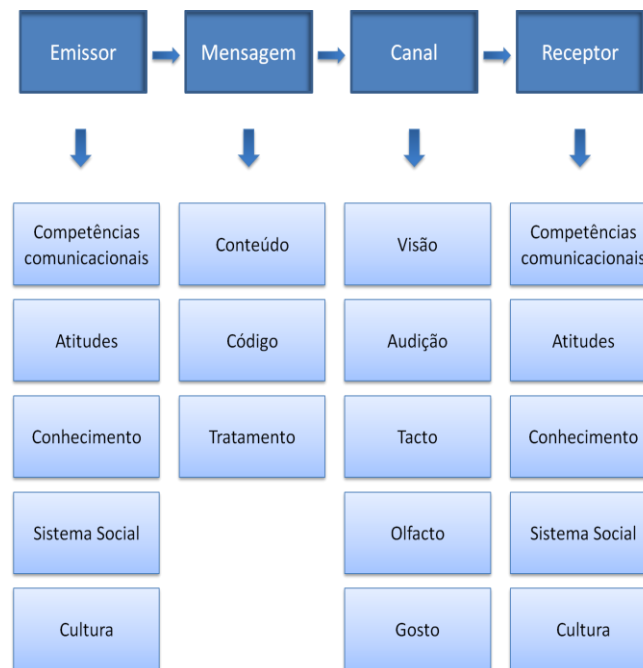


Figura 4 – Modelo de Berlo

Fonte: Caetano e Rasquilha, *Gestão e Planeamento de Comunicação*, 2007, p.44.

2.4.4 Modelo de Lasswell

Desenvolvido na década de 1950, o modelo de Lasswell descreve bem a eficácia da comunicação entre os indivíduos. Na altura, Harold Lasswell tentava compreender a, eventual, influência que a propaganda exercia nos leitores. Para o autor, uma comunicação eficaz dá resposta às seguintes questões: quem? Diz o quê? A quem? Como? Com que objectivos?.

Quem faz a comunicação diz respeito ao emissor, enquanto interveniente no processo comunicativo. Diz o quê, diz respeito à mensagem, à sua significação e interpretação, devendo os significados do emissor e do receptor coincidirem. Nesse sentido, Lasswell sublinhou a importância da interpretação das imagens, das emoções ou dos sentimentos, devendo permitir uma transmissão com clareza. A quem, relaciona-se com a forma como o receptor condiciona a forma de comunicação entre os intervenientes, num processo comunicativo. O como, relaciona-se com o meio adequado, que garanta o sucesso ou fracasso da comunicação. Relativamente aos

objectivos ou finalidade da comunicação, esta deve ser clara e evidente evitando-se distorções na sua interpretação.

Para Lasswell, uma comunicação será tanto mais eficaz, quanto mais se aproximarem os efeitos produzidos dos objectivos inicialmente traçados. Nesse sentido, o enfoque da comunicação centra-se no seu sentido prático, ou seja no controlo e avaliação dos resultados.

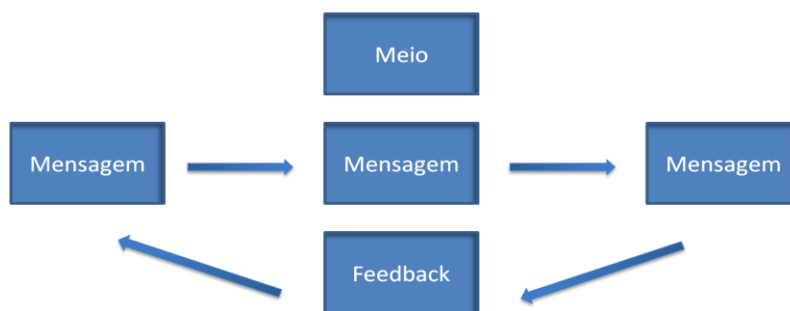


Figura 5 – Modelo de Lasswell

Fonte: Caetano e Rasquilha, *Gestão e Planeamento de Comunicação*, 2007, p.54.

Segundo Saussure, a Semiologia é a ciência que estuda os sistemas de signos no seio da vida social: linguagem, códigos e sinalizações.

A Semiótica concebida por Charles S. Pierce, tendo o seu foco igualmente nos signos, incide o seu estudo na função social dos mesmos, a sua função lógica. Ambos os aspectos estão correlacionados, usando-se estes dois termos para nos referirmos à mesma disciplina.

No século XX, a linguagem deixou de ser apenas reconhecida como um instrumento para comunicar ideias, passando a ser considerada não como um instrumento que experimentava e reflectia a realidade, sendo antes a realidade produzida pela linguagem. Neste contexto, uma língua sendo um sistema de signos que exprimem ideias, tal como a escrita, os ritos simbólicos e sociais, o seu estudo não se insere na Semiologia, estando no âmbito do estudo de outra ciência, a Linguística. O mesmo ocorre em relação ao estudo dos significados linguísticos que constitui o campo de estudo da Semântica, que centra o seu estudo nos significados linguísticos.

Baseado e emergindo dos modelos comunicacionais, que temos vindo a referenciar, o professor em contexto de sala de aula deve estimular as intervenções dos alunos, falando de forma autêntica com os mesmos, sendo espontâneo

comunicacionalmente, utilizando palavras que sejam reflexo de vivências autênticas e deve saber reagir emocionalmente, de forma a ajudar à promoção nos seus alunos de sentimentos construtivos.

Veiga (2007) refere que para além da eficácia do modelo eclético de comunicação, na escola, outras estratégias de comunicação e/ou resolutivas de comportamentos desviantes são, igualmente, fundamentais como a quantidade de tempo que o professor fala, a comunicação congruente e o autocontrolo.

2.5 Comunicação: modelos de base linear e modelos de base cibernética

Face à grande diversidade dos modelos e das teorias de comunicação, Freixo (2006) enquadró-os em quatro categorias, os quais correspondem a quatro correntes de investigação sobre os processos comunicacionais, que emergem dos diversos contextos comunicativos. Segundo este autor, os modelos e teorias da comunicação inserem-se em correntes de investigação assentes em múltiplos modelos: modelos de base lineares, modelos de base cibernéticas ou circulares, modelos de comunicação de massa e em modelos socioculturais.

Segundo Freixo (2006) a partir da obra de Lasswell o processo comunicativo foi dividido em cinco partes. Cada uma destas partes essenciais constituiu-se num dos elementos essenciais do modelo comunicacional, tendo sido esta a orientação que os investigadores americanos seguiram. Uns investigadores incidiram o seu estudo nas questões de Lasswell, questões sobre as quais assentam as principais investigações contemporâneas, sobre o fenómeno comunicacional, outros investigadores focaram-se nas questões de cariz técnico e científico, assentes nas teorias matemáticas da informação personalizadas por Shannon.

Ambas as abordagens, enquadram-se contudo, segundo o autor, em modelos de base lineares, dado que fazem a distinção entre as funções do emissor e do receptor, processando-se a transmissão de mensagens entre dois pontos e num único sentido. Os modelos de comunicação de base cibernética, segundo Freixo (2006), integram o processo de retroacção ou *feedback*, dado que estes actuam como “reguladores da circularidade da informação” (p.347). De acordo com o autor, estes conceitos inserem-se na génese do próprio sistema comunicacional, baseado na interdependência, no

controlo, na regulação, no intercâmbio ou partilha com o próximo e com o meio ambiente.

Do mesmo modo, a cibernética estará na base do paradigma actual da comunicação, uno e global, sugerindo, uma nova utopia “uma sociedade de comunicação”. Para que um modelo de comunicação seja considerado cibernético, o processamento da informação inclui o processo de retroacção. Tratando-se de modelos comunicacionais presentes em situações de interacção, em situações orais e directas, estes modelos são o exemplo do processo comunicacional que ocorre nas organizações escolares.

Para Freixo (2006), os modelos e processos de comunicação interpessoal, personalizados por Schramm, sendo modelos de base circulares estão interligados, influenciando todos os contextos comunicacionais. O modelo comunicacional de Wilbur Schramm altera significativamente os modelos lineares, acrescentando-lhes algumas precisões que lhes conferem uma nova dimensão. Trata-se da correlação ou da influência de cada um sobre o outro, presente no processo da retroacção. Este processo comunicacional, segundo Freixo (2006), confere uma grande amplitude à noção de codificação e decodificação de Shannon e Weaver, fazendo a transição entre os modelos de comunicação lineares e os modelos cibernéticos, incluindo a presença da retroacção. Não sendo um processo técnico afigura-se como um meio, através do qual o Homem constrói signos, que são sinais transmissíveis e funcionam como experiências vivenciadas.

2.6 Percurso da Comunicação nas organizações

2.6.1 Comunicação formal e informal

A comunicação no seio das organizações é o processo pelo qual a informação é transmitida, estando directamente relacionada com as relações que se estabelecem entre os membros dessa mesma organização. O processo comunicacional é essencial à gestão das organizações, é o fio condutor funcionando como um “sistema circulatório”, através

do qual os gestores e/ou líderes promovem a acção organizacional, assente na informação, colaboração entre os pares, motivação e incentivo ao empenho e ao melhor desempenho dos diversos colaboradores das organizações.

São inúmeras as formas e os tipos de comunicação que, habitualmente, ocorrem nas organizações, tal como são várias as formas como se agrupam, denominam e classificam, para posterior análise e comparação entre si. Uma primeira classificação é aquela que subdivide as comunicações em formais e informais, no seio das organizações. Referenciando Chiavenato, para Freixo (2006) as comunicações formais processam-se pela hierarquia da organização, como uma “cadeia de comando”. Neste contexto, as mensagens são enviadas, transmitidas e recepcionadas, assumindo um cariz autoritário. Contudo, o autor realça o facto de a maioria da comunicação das organizações se efectuar de um modo relativamente formal, sublinhando que as comunicações informais tendem a ocorrer fora dos canais formais de comunicação.

Ainda referenciando Chiavenato, Freixo (2006) considera que esta forma de comunicação informal no seio das organizações é geralmente denominada “cacho de uvas”, pelo seu aparente crescimento e desenvolvimento causal em cadeias de segmentos através de grupos sociais. Segundo o autor, apesar de as redes informais actuarem como o principal meio de transmissão de mensagens no seio das organizações, estas redes informais podem constituir um perigo para as mesmas, na medida em que podem subverter os princípios e valores defendidos pelas organizações.

A maioria dos investigadores dos fenómenos comunicacionais subdivide-os em grupos, de acordo com o fluxo direccional da comunicação: as comunicações verticais (descendentes e ascendentes) e as comunicações horizontais (unilaterais e bilaterais).

2.6.1.1 Comunicação vertical: descendente e ascendente

Nos percursos ou fluxos comunicacionais ocorre uma grande complexidade e combinação de estilos e de formas podendo incluir, em simultâneo, comunicações unilaterais e/ou bilaterais, na comunicação oral ou escrita e podendo, ainda, coexistirem simultaneamente comunicações verticais e horizontais, no seio das organizações.

A comunicação vertical (descendente ou ascendente) é essencial ao bom funcionamento da organização, contribuindo e influenciando o clima social e o grau de satisfação dos colaboradores. O movimento ascendente da comunicação faz circular a

informação da base ao topo, o que em presença de uma organização hierárquica clássica, não é fácil. O mesmo fluxo vertical pode assumir, simultaneamente, um cariz unilateral ou bilateral. Por unilateral, entende-se o fluxo de comunicação que ocorre com um sentido único do emissor para o receptor ou do receptor para o emissor. O termo bilateral refere-se à reciprocidade do fluxo comunicacional.

Freixo (2006) frisa o papel de Leavitt (1973), como um investigador que comparou as vantagens e as desvantagens de um fluxo de comunicação em relação a outro, utilizando um dispositivo experimental, para as testar.

2.6.1.2 Comunicação horizontal: unilateral e bilateral

Na sequência do que se referiu, anteriormente, a comunicação pode realizar-se em um ou em dois sentidos. Na comunicação em um sentido ou unívoca, o emissor comunica sem esperar obter *feedback* do receptor. Quando a comunicação se processa em dois sentidos, o receptor dá *feedback* ao emissor.

As conclusões obtidas nas experiências realizadas por Harold Leavitt e Ronald Mueller acerca dos efeitos e da eficácia da comunicação, em um e em dois sentidos, estão na base das linhas orientadoras e das directrizes da comunicação das organizações.

Sendo a comunicação num sentido mais rápida, ela é utilizada no caso de se tratar de informar os colaboradores de uma forma rápida, fácil, económica e eficiente, dando-lhes pequenas informações. A comunicação unilateral, também é utilizada quando se trata de ordens ou informações muito importantes, pois a probabilidade dos erros, por parte do emissor, serem publicitados e contestados publicamente é menor. Para transmitir instruções de execução, de tarefas bastante complexas com a máxima exactidão possível, é utilizada a comunicação em dois sentidos, dado que o *feedback* do receptor é vital para se aferir a eficácia da comunicação, através do grau de recepção, compreensão e interpretação da mensagem recebida.

Freixo (2006), referenciando Petit e Debuois, assinala, também, o facto de as vantagens das comunicações lineares, atrás mencionadas, como a rapidez, a clareza e a ordem serem muito úteis em situações de emergência podem, contudo, conter uma aparente clareza e uma aparente ordem. Apesar de, sociologicamente protegerem o emissor, através de um certo distanciamento dos receptores, as vantagens desta comunicação poderão ser ilusórias, dado que não ocorrendo retroacção, esta

comunicação poderá ser imprecisa, criando dificuldades de interpretação e execução das tarefas pelos receptores. Paralelamente, eleva-se o grau de insatisfação do receptor, dado que este não percepcionando bem a mensagem, duvida do seu bom desempenho. Neste sentido, Levitt refere que a comunicação unilateral afecta a moral e a auto-estima dos elementos das organizações, contribuindo para a existência de disfunções nas mesmas.

De acordo com Petit e Debuois, referenciados por Freixo (2006) a comunicação unilateral confere uma rigidez nas relações entre os escalões hierárquicos existentes nas organizações. Ao nível de organizações com múltiplas localizações como é o caso do Ministério da Educação e suas direcções gerais, tal rigidez é incrementada face ao distanciamento geográfico de alguns interlocutores, não sendo possível em muitos casos diluir estas situações, em momentos de convívio. Tal facto contribui para que estes fenómenos conduzam à cristalização de preconceitos e ao aumento dos níveis de insatisfação dos vários colaboradores.

2.6.2 Redes de Comunicação: centralizadas e circulares

No seio das organizações, geralmente, as redes formais de comunicação têm um cariz centralizado, correspondendo ao topo da pirâmide hierárquica. Uma comunicação mais nivelada, mais igualitária é transmitida através das redes circulares.

Estabelece-se, desta forma, um paralelo entre as redes centralizadas e as comunicações de sentido único. Do mesmo modo, percepçiona-se uma sintonia entre as redes de comunicação circulares e as comunicações em ambos os sentidos, as quais partilham de características idênticas.

Emergindo de duas concepções de comunicação distintas, as redes centralizadas têm a vantagem da sua rapidez, embora tenham, igualmente, as desvantagens de, ao centralizarem as decisões na direcção, contribuírem para o aumento do grau de insatisfação dos colaboradores. O centrar as decisões, geralmente, longe dos locais de acção leva à consequente centralização das decisões, sem uma abrangente auscultação dos membros da organização. Tal facto inibe a verificação das informações, o *feedback* ou a retroacção, os quais permitiriam uma correcção conjunta dos erros e uma melhoria do desempenho, um melhor e maior grau de satisfação de todos os colaboradores.

Através desta reflexão e fazendo a transposição entre as redes de comunicação e os processos comunicacionais existentes nas organizações escolares, percebe-se a necessidade de que estes processos evoluam, no sentido de corresponderem a redes de comunicação circulares.

Na sociedade industrializada actual assiste-se à existência das redes de comunicação centralizadas, que ocorrem na maioria das organizações, o que para Freixo (2006) se deve ao facto de estarem em sintonia com as normas oriundas dos princípios da Organização Científica do Trabalho de Taylor. Estas redes centralizadas, apesar de criticadas, persistem porque são vantajosas para as chefias e tal como o autor sublinha, referenciando Leavitt “ninguém ainda encontrou uma estrutura que favoreça ao mesmo tempo, e ao mais alto nível, a rapidez e exactidão das operações, a flexibilidade do conjunto e o bem-estar moral dos participantes” (p.227).

2.7 Funções da Comunicação

A necessidade de comunicar, inerente à condição humana é uma necessidade social, de partilha e troca de vivências, sentimentos e experiências, tal como é uma dimensão económica e política, próprias da vida em sociedade. Ao nível das organizações, para Caetano e Rasquilha (2007) a comunicação assume, para além da função informativa, a função de integração ou de valores, a função de retroacção, a função comportamental ou argumentativa, a função de sinal, de mudança e de imagem.

A comunicação, na sua ampla abrangência, assume diversas funções, não se limitando à mera transmissão de informação e de educação. Assume, igualmente uma função motivadora, socializadora e uma função de distracção ou recreativa.

2.8 A importância da comunicação nas relações interpessoais

“Quando duas pessoas interagem, põem-se no lugar da outra, procuram perceber o mundo como a outra o percebe, tentam predizer como a outra responderá. A interacção envolve a adopção de papéis, o emprego mútuo das capacidades empáticas. O objectivo da interacção é a fusão da pessoa e do outro, a total capacidade de antecipar, de predizer e comportar-se de acordo com as necessidades conjuntas da pessoa e do outro”.

(Berlo, citado por Fachada, 2010, p.73)

O processo comunicativo, nas suas várias dimensões e categorias é, desta forma, o pilar no qual assenta toda a actividade humana, a qual decorre das interacções que os seres humanos estabelecem durante a sua existência. Quanto mais harmoniosas forem as relações interpessoais, melhores serão as relações humanas, no seu amplo sentido e, deste modo, mais feliz e realizado o ser humano se sente.



Figura 6 – Conteúdos e processos de comunicação

Fonte: Fachada 2010, p.28

Perante a imensidão dos estímulos e mensagens, onnipresentes em quase todos os contextos geográficos e culturais desta sociedade global em que vivemos, o Homem foi adoptando estratégias, que lhe possibilitassem organizá-los, torná-los perceptíveis e compreensíveis.

Desta forma, no processo comunicativo, o Homem selecciona apenas alguns estímulos e sinais, organiza-os e atribui-lhes um determinado significado, relativamente à forma como se relaciona com eles e o modo como estes emergem, das suas experiências comunicativas passadas e actuais.

Esta característica possibilita aos seres humanos comunicar de forma organizada, selectiva e discriminada, de modo a que o processo comunicativo vá de encontro às suas necessidades e sendo esta selecção e organização, individualizada, uma vez que cada pessoa confere um determinado significado aos estímulos que recebe, sendo esses significados diferentes de pessoa, para pessoa.

Nos processos comunicativos é de extrema importância o significado que os seres humanos conferem às “coisas”, à postura, aos gestos, às palavras, entre outros, bem como identificar a relevância dada aos significados, que os outros com quem se comunicam atribuem a esses mesmos estímulos. Uma mesma mensagem, transmitida de forma diferente é recepcionada igualmente, de forma diferente.

2.9 A Comunicação e o seu determinismo social

A Comunicação é um elo fundamental entre os povos, independentemente das diferenças e especificidades próprias de todos e de cada um, dos vários grupos culturais e sociais.

Todos os seres humanos comunicam entre si. Esse determinismo social do processo comunicativo afigura-se-nos evidente e pertinente, através de uma reflexão sobre alguns aspectos característicos da comunicação:

- Através do processo comunicativo, os seres humanos organizam e edificam sistemas sociais;
- São esses mesmos sistemas sociais que organizam e sistematizam a maneira como cada um se comunica, com o seu semelhante;
- O facto de ter presente e conhecer as características de um determinado grupo social e cultural, as suas normas e regras possibilita ao Homem aferir e “prever” o eventual comportamento, as atitudes e a forma desse mesmo grupo social comunicar entre si e com os outros.

2.10 Elementos da Comunicação

Tal como se mencionou atrás, relativamente aos indicadores de medida de qualidade da comunicação, no processo comunicativo existem quatro elementos, cuja existência permitem que este processo ocorra, o emissor, o receptor, a mensagem e o canal de comunicação.

O emissor é o que emite a mensagem. Ser o emissor não significa ser, necessária e simultaneamente, a origem da comunicação, a sua fonte. Nem sempre, quem emite uma mensagem foi quem a produziu. Para que a comunicação exista e se processe com eficácia é necessário que o emissor emita uma mensagem que seja perceptível e compreensível, pelo receptor.

O receptor é aquele que recebe a mensagem e, como tal, necessita de estar receptivo. O receptor recebe com eficácia as mensagens, quando as compreende, apreende e aceita.

A mensagem é o conjunto de sinais verbais e/ou não verbais e seus significados, que formam o conteúdo dessa mesma comunicação. A mensagem é codificada pelo emissor e decodificada pelo receptor, pelo que conhecer e utilizar um código comum aos dois é de extrema relevância. Quando esse conhecimento comum não existe entre estes dois elementos, estamos em presença de uma das múltiplas barreiras à comunicação, a qual impede que ela se processe.

A modificação ocorre quando os sinais que formam a mensagem são seleccionados e estruturados, de acordo com regras específicas.

Sendo a mensagem emitida, através de vários suportes ou códigos, estes podem utilizar a linguagem verbal e/ou a linguagem não verbal.

2.10.1 Linguagem Verbal e / ou Linguagem Não Verbal

No processo comunicativo utiliza-se uma linguagem verbal quando se pronuncia a palavra, o verbo, a qual ocorre de forma escrita, através das mais diversas formas como os livros, os cartazes, as cartas, os telegramas, a Internet e toda a imprensa escrita,

como os jornais e as revistas. Utiliza-se, também, a linguagem oral, através do diálogo entre várias pessoas, através da televisão (comunicação mista) da Internet (comunicação mista), do telefone e também de uma linguagem mista, que inclui as linguagens anteriores, em simultâneo com os desenhos, a mímica, os sinais luminosos, as bandeiras, os gestos, entre outros, aos quais os emissores atribuem uma significação, codificando-os e os receptores decodificando esses mesmos significados.

A linguagem não-verbal é utilizada pelo Homem quando este emite ou recebe mensagens, através de determinados gestos, posturas corporais, expressões faciais, da para linguística (tom de voz, pronúncia, articulação das palavra e outros) momentos de silêncio, proximidade ou distanciamento entre as pessoas, o modo de se vestirem, de se pentearem, de se adornarem, da sua disposição, entre outros.

Os seres humanos utilizam, maioritariamente, nos diversos grupos sociais e culturais em que se incluem e de que são representantes a linguagem verbal, oral.

O Canal é o suporte, o meio, o veículo que “transporta” a mensagem, sendo maioritariamente, o ar esse mesmo canal. Outros canais frequentes são a rádio, a televisão, a imprensa, a Internet entre outras.

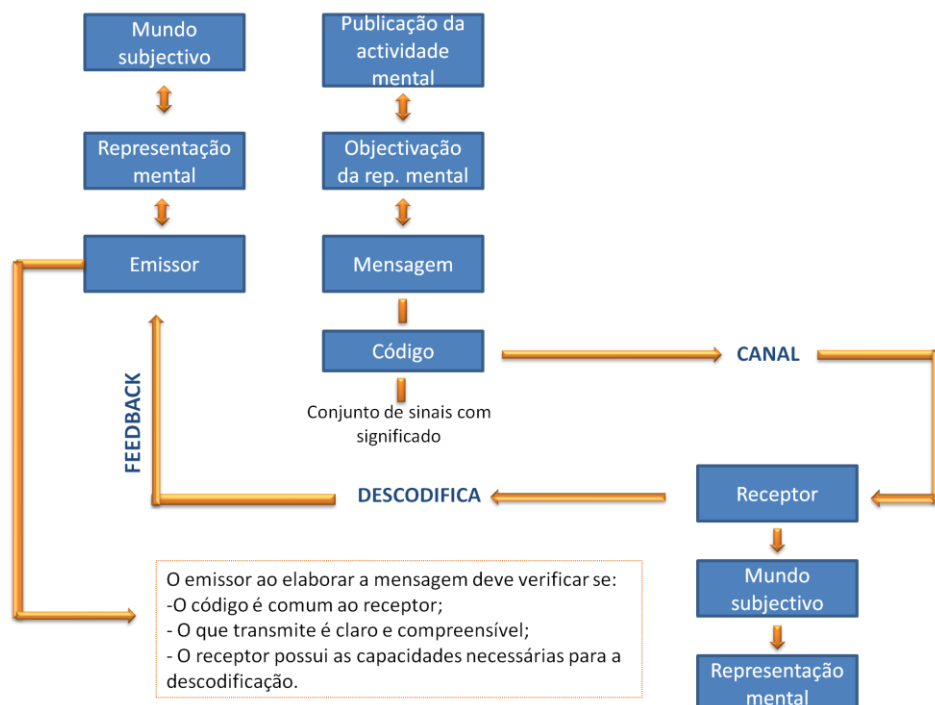


Figura 7 – Esquema da comunicação.

Fonte: Fachada, 2010, p.35

2.10.2 Comunicação: Relevância da Comunicação Não Verbal

Perante o primado do uso da linguagem verbal, na sociedade actual, a linguagem não verbal é de igual importância, funcionando como suporte e complemento da linguagem verbal. A linguagem não verbal confere uma certificação à mensagem verbal do falante, às suas verdadeiras intenções. Ela permite um maior e melhor conhecimento dos sentimentos e dos pensamentos reais das outras pessoas, face a um sistema de símbolos e sinais que só ela utiliza. Assim, a linguagem verbal é uma potencial e eventual promotora da comunicação interpessoal, facilitando ou não, a sua ocorrência.

“Muitas vezes, a linguagem não verbal, que acompanha a linguagem verbal, oferece um significado mais profundo e verdadeiro que esta última”
(Fachada, 2010, p.37)

A comunicação não verbal complementa a comunicação verbal, possibilitando uma melhor interpretação das mensagens verbais.

O tom e timbre de voz, o modo como se pronunciam as palavras conferem determinadas e diferentes significações à comunicação não verbal, um maior conhecimento do valor e da importância das mensagens para todos os intervenientes no processo comunicativo. Ainda que inconscientemente, o ser humano está sempre a comunicar.

O homem pode impedir a comunicação verbal mas não consegue impedir e evitar comunicar de forma não verbal, da mesma forma que não pode impedir que os seus gestos, posturas e expressões faciais sejam elementos comunicacionais.

A comunicação não verbal, além de promover a comunicação interpessoal evita as rupturas e a existência de bloqueios comunicacionais.

2.10.3 Comunicação Não Verbal: Proxémica, Cinestésica e Para linguística

A comunicação não verbal emerge do conjunto de gestos, posturas e movimentos dos seres humanos que, no processo comunicativo, são inconscientemente, um complemento ou uma contradição, relativamente à comunicação verbal do emissor.

Assim, neste contexto, esta comunicação surge muitas vezes como uma comunicação dissimulada, mas mesmo assim e, por isso mesmo, a única fonte, fidedigna de que o receptor dispõe.

De acordo com Fachada (2010), a comunicação não verbal possui três características, como a Comunicação Proxémica, a Comunicação Cinestésica e a Comunicação Para Linguística.

A Comunicação Proxémica refere-se ao modo como os seres humanos se organizam nos espaços, enquanto comunicam. Consequentemente, a maior ou menor facilidade de organização espacial promoverá ou não, a função comunicativa.

A Comunicação Cinestésica é veiculada pelo conjunto de posturas, movimentos e gestos corporais que exprimem as mais diversas emoções do ser humano, como o júbilo, a irritação, a excitação, o desagrado, o nervosismo, entre outros.

Por Comunicação Para Linguística entende-se a maneira de falar, de transmitir informações específica de cada ser humano, como a velocidade, a articulação, a pronúncia, a modulação, o tom, o timbre e a projecção da voz, a presença ou ausência de energia, de confiança, de entusiasmo, de optimismo ou de pessimismo, que os emissores possam transmitir aos receptores, de forma a mantê-los interessados e motivados. Esta forma de comunicação não verbal é aquela que mais fielmente transmite as emoções, os sentimentos e os pensamentos do emissor pelo interlocutor e pelo processo comunicativo que se está a estabelecer.

“Quando duas pessoas se encontram, mesmo que não falem, não podem deixar de comunicar, porque todo o seu comportamento tem uma dimensão comunicativa”

(Fachada, 2010, p.37)

2.10.3.1 O espaço, a distância e o “toque” na comunicação interpessoal

O modo como cada ser humano se organiza, a nível espacial, enquanto comunica com os seus semelhantes é extremamente importante e significativo.

Ainda que seja de forma inconsciente, esta organização espacial condiciona as relações humanas, do mesmo modo que, quanto maior é a intimidade existente entre as pessoas, maior é a aproximação entre elas.

Cada ser humano como ser único e irrepetível tem, igualmente, o seu próprio espaço físico e psicológico, que não gosta de ver “invadido”.

Nas comunicações interpessoais, a distância física existente entre os emissores e os receptores está intimamente relacionada com o tipo de cultura, o tipo de comunicação utilizada e a relação existente entre as pessoas que comunicam.

Fachada (2010) identifica quatro zonas nas relações interpessoais a zona íntima, a zona pessoal, a zona social e a zona pública. Deste modo, a distância interpessoal não só identifica o tipo de relação e de mensagens que são transmitidas num processo comunicativo, bem como identifica e define as pessoas, pelo modo como se aproximam ou afastam umas das outras, de acordo com a maior ou menor amizade, apreço ou intimidade que têm com os seus interlocutores. Assim, perante pessoas que são desconhecidas, os seres humanos tendem a manter um certo distanciamento, “marcando” o seu espaço, definindo o seu “território”.

Variando de acordo com os grupos culturais onde o ser humano está inserido, a distância interpessoal é uma forma de os seres humanos revelarem os seus sentimentos.

É através das carícias que os bebés apreendem as primeiras manifestações de amor. Esses contactos são tão relevantes que, apesar de bem nutridos, limpos e agasalhados, os recém-nascidos necessitam de se sentirem amados, de serem tocados e acarinhados, sendo estas manifestações imprescindíveis ao seu bem-estar físico, emocional e relacional, que veiculem um desenvolvimento equilibrado e harmonioso.

O toque, a maneira como o ser humano toca no outro e se sente tocado pelos outros assume uma extrema relevância, revelando o tipo de relação existentes entre as pessoas.

É através do contacto físico que se transmitem sentimentos e é das múltiplas formas do contacto físico, que emergem as diversas reacções do homem, das mais agradáveis às menos agradáveis.

Paralelamente à organização espacial e à distância interpessoal, no processo comunicativo, o contacto físico varia de acordo com o grupo cultural, onde o Homem está inserido. Do mesmo modo, o “toque” adopta diversos significados, em relação aos diversos sentimentos que exprime, como o amor, o desprezo, a ansiedade, o medo e outros.

Marcando o ritmo de vida das sociedades actuais, o tempo assume, igualmente, um papel condicionante e fulcral, na comunicação interpessoal, regulando as relações interpessoais e transmitindo mensagens, com maior ou menor importância, de acordo com o tipo de relação entre as pessoas.

À semelhança dos aspectos anteriormente mencionados, também o tempo assume determinado papel, variando em relação às diferentes sociedades e culturas e à respectiva importância e significado que lhe é dado, uma vez que cada grupo cultural percepção o tempo e reage de maneira diferente. Assim sendo, o tempo afigura-se como uma forma de comunicação interpessoal, a forma como o Homem organiza e vive, assume enorme importância nessa mesma comunicação interpessoal, regulando o ritmo de vida de todos e de cada um.

2.10.3.2 Comunicação Interpessoal: Índices, Sinais, Significante, Significado, Signos e Símbolos

É através de índices e de sinais que se processa a comunicação. Índices são o conjunto de elementos que transmitem mensagens sem intenção de o fazer, como a postura das pessoas, o seu timbre de voz, a entoação, a velocidade, os gestos... Os sinais são compostos pelo conjunto formado pelos significantes e pelos significados, os quais se usam com intenção de comunicar. Existem, igualmente, dois tipos de sinais, os signos e os símbolos.

Como se referiu, anteriormente, quando comunicam os seres humanos utilizam signos e símbolos com uma intenção comunicativa. O símbolo, estando relacionado com a realidade, torna possível perceber a relação entre o significante e o significado das palavras e das frases, as quais podem ser entendidas e, correctamente, interpretadas, pelos falantes de várias línguas, como no caso dos sinais de trânsito. Os sinais, não estabelecendo uma relação imediata entre o significado e o significante,

levam a que, apesar de terem significados iguais, as palavras e as frases variem de acordo com as diferentes línguas, dos diversos países.



Figura 8 – Significante e Significado no processo de comunicação.

Fonte: Fachada, 2010, p.55.

Tudo o que as palavras e as frases querem dizer, para além do som ou da pronúncia de uma língua, constitui o significado, ou seja pode-se reproduzir o som e a pronúncia de uma língua estrangeira, sem se compreender o seu significado. Deste modo, o significado é a consciência da representação que os objectos têm, na realidade, para o Homem. Quando os intervenientes num processo comunicativo têm a mesma representação; o mesmo significante de uma ideia ou de um objecto, estes assumem o mesmo significado, sendo esta a situação que ocorre nos falantes de uma determinada linguagem. Desta forma, sendo muito mais que o som produzindo, o significado engloba esse mesmo som e o significante, ou a representação mental que se tem de cada palavra, ideia ou objecto, seja ele concreto ou abstracto. Daí que determinados grupos socioprofissionais e culturais utilizem determinados códigos linguísticos, verbais e/ou não verbais, que são comuns e apenas dominados por esses mesmos grupos, como no caso dos alunos das diversas escolas, dos grupos de escoteiros, grupos desportivos e outros.

2.10.4 Comunicação Interpessoal: Princípios Fundamentais

Para que a comunicação interpessoal seja eficaz, em sùmula, os intervenientes no processo comunicativo devem ter sempre presente a necessidade de adoptar uma boa postura, um olhar interessado e caloroso, falando e olhando sempre para o interlocutor, tratando-o com correcção e abertura de espírito; falar de forma positiva, franca e de rosto sorridente, com simpatia e adaptando a mensagem ao interlocutor, utilizando palavras e frases simples e breves, acompanhando-as de gestos. Devem, também, concentrar-se na mensagem, induzindo os outros a fazer o mesmo. O bom comunicador

deve falar de forma clara, convincente e de forma oportuna, utilizando a pronúncia, o tom e o timbre de voz, a modulação e a velocidade adequadas, de modo a que os interlocutores compreendam, certificando-se, posteriormente, que as mensagens foram compreendidas pelos mesmos. É a técnica da reformulação que Estanqueiro (2009) refere, no sentido de se confirmar a compreensão correcta e profunda do significado das mensagens (ideias ou sentimentos) que se recebe ou envia aos interlocutores.

Todos estes aspectos que se tem vindo a abordar assumem uma enorme importância, em toda a existência humana e assumem especial relevo, no quotidiano da prática docente. Todos aqueles que estão em permanente acto comunicacional, como é o caso dos docentes, ao estabelecer um contacto sistemático com todos os membros da comunidade educativa, devem procurar interiorizar e vivenciar estes princípios, o mais possível, elevando desta forma, a sua capacidade e qualidade de comunicação interpessoal.

2.10.5 Barreiras à Comunicação: Internas e Externas

Surgem barreiras à comunicação, quando o processo comunicativo não se realiza ou se processa de forma ineficaz.

Entende-se por barreiras externas, aquelas que dizem respeito a factores externos aos intervenientes no processo comunicativo, como é o caso da distância e separação espacial, do ruído, da temperatura, entre outros elementos espaciais e estruturais, que provoquem desconforto entre os interlocutores. As barreiras internas são as que se ligam aos factores pessoais dos interlocutores como o uso de uma linguagem desadequada, o ferir susceptibilidades relativamente a religiões, crenças, valores e outros significados ou hábitos culturais; o próprio estado de saúde dos emissores e dos receptores, entre outras barreiras que podem surgir, condicionando a qualidade da comunicação interpessoal.

Segundo Caetano e Rasquilha (2007), existem três níveis de problemas no processo comunicativo, nomeadamente os problemas de cariz técnico ou na precisão como é feita a transmissão das mensagens do emissor para o receptor, os problemas de cariz semântico, relativos à interpretação do significado, pelos receptores e os problemas de influência ou eficácia, que estão relacionados com os resultados obtidos pelo emissor, em relação aos objectivos, inicialmente traçados, para a resposta desejada

dos receptores. Estes autores referenciam, também, Leonard e Strauss para os quais são oito as barreiras mais frequentes, nos processos comunicacionais entre os seres humanos. São exemplos dessas barreiras, “o ouvir o que esperamos ouvir”; o “desconsiderar informações que entrem em conflito com o que sabemos”; o saber “avaliar a fonte”; a existência de “percepções diferentes”; o facto de existirem “palavras que significam coisas diferentes para pessoas diferentes; a existência de “sinais não-verbais incoerentes”; os “efeitos das emoções” e a existência “do ruído”. Nesse sentido, os intervenientes num processo comunicativo devem estar focalizados nestes aspectos, bem como nos factores que conferem à comunicação, um elevado grau de fidelidade.

2.10.6 Comunicação Interpessoal: Factores de Fidelidade

Estabelece-se um processo comunicativo com um elevado grau de fidelidade, quando nesse processo são atingidos os objectivos para que a mensagem enviada pelo emissor seja recebida e percepcionada, correctamente pelo receptor. Entre os vários factores que determinam esse processo comunicativo eficaz, Fachada (2010) refere a Habilidade na Comunicação, as Atitudes, o Nível de Conhecimento e o Sistema Sociocultural. A autora advoga que a habilidade verbal e/ ou não verbal na comunicação consiste na capacidade que os emissores devem ter em ler e falar, tendo um vocabulário adequado e sabendo exprimir-se com correcção, utilizando, paralelamente, a comunicação não verbal adequada. Estanqueiro (2009) refere, também, a linguagem do corpo como aquela que revela as motivações mais profundas do ser humano, nomeadamente as suas ideias e sentimentos, os quais não se conseguem exprimir, na sua plenitude, através das palavras. Nesse sentido, estes autores referem que os receptores devem, simultaneamente, saber ouvir, ler e raciocinar, percepcionando as mensagens que lhes são enviadas, através da correcta compreensão da linguagem verbal e não verbal, como as expressões faciais, a expressão do olhar e todas as que compõem a linguagem do corpo.

Os emissores devem ser auto-confiantes, relativamente a si próprios e em relação às mensagens que transmitem, induzindo os receptores a concentrarem-se nelas. As atitudes dos emissores para com os receptores e dos receptores para com os receptores devem ser positivas, uma vez que as mensagens recepcionam-se, de acordo com o modo como se gosta de quem as envia. De facto, as emoções agradáveis são pró-

activas e, quando motivados, os elementos das organizações elevam a sua auto-estima, contribuindo para a génese de comunidades aprendentes, onde o trabalho colaborativo tem subjacente o pressuposto de que as pessoas não são recursos, sendo elas próprias a organização.

Em todos os processos comunicacionais tal facto é de extrema relevância, nomeadamente em contexto escolar, onde o modo como os alunos percebem a comunicação é determinante na eficácia das mesmas e, conseqüentemente em relação ao rendimento escolar dos mesmos.

Do mesmo modo, o nível de conhecimentos e o sistema sociocultural influenciam o grau de fidelidade da comunicação. Os emissores devem dominar os temas que vão abordar e utilizar a linguagem adequada, que permita aos receptores decodificar essas mensagens, com correcção. Do mesmo modo, o grupo sociocultural em que os intervenientes do processo comunicativo estão inseridos, determina o tipo de comunicação que se estabelece entre ambos, através dos valores e formas de comunicar próprias desses grupos.

2.10.7 Comunicação Interpessoal: Importância do Comportamento

O Comportamento na relação interpessoal é extremamente relevante, influenciando a maneira como os outros se comportam connosco e, desta forma, determinando positiva ou negativamente as nossas relações interpessoais.

“Comportamento gera comportamento”
(Fachada, 2010, p.60)

Não sendo adquirido geneticamente, o comportamento humano nas suas múltiplas vertentes resulta das experiências vividas e que o Homem pode modificar e deve adaptar às várias situações e exigências com que se vai deparando, ao longo da sua existência. Não podendo modificar os outros pode, contudo, modificar-se a si próprio e a maneira como se comporta com os outros, influencia o modo como os outros se comportam consigo.

Em alguns aspectos da sua vida, como caso da sua actividade profissional, o Homem, apesar das circunstâncias difíceis da sua vida pessoal e familiar pode adoptar

um comportamento profissional exemplar, estabelecendo uma boa comunicação e, conseqüentemente umas ótimas relações interpessoais com os seus pares. Sendo o ser humano um ser social é cultivando boas amizades, manifestando interesse pelos seus semelhantes, estabelecendo boas relações humanas, que os seres humanos conquistem amizades e são mais realizados e felizes. Estanqueiro (2009) refere-se a este processo de interação, dizendo que “quem toma a iniciativa de dar, acaba por receber” (p.112).

Ser simpático, atencioso, saber ouvir, saber dar conselhos prudentes, saber fazer uma crítica construtiva e motivadora entre outras, são atitudes promotoras de comunicações positivas e eficazes, que vários autores e investigadores referem como essenciais.

Saber ouvir é um dos comportamentos que Fachada (2010) realça e advoga, à semelhança do modelo eclético onde Veiga (2007), como já foi mencionado, assinala como competências comunicacionais a escuta activa, a auto-revelação, a autenticidade, o *feedback* e a confrontação, apelando à necessidade imperiosa de que pais e professores desenvolvam essas mesmas competências comunicacionais. Veiga (2007), relativamente ao autocontrolo e referenciando Ginott (1995), sublinha que espontaneidade, não é sinónimo de impulsividade nas reacções emocionais, sendo antes fruto de um descontrolo causador de obstáculos ao desenvolvimento de comportamentos escolares e sociais adequados.

Do mesmo modo, Estanqueiro (2009) refere a escuta activa e outras atitudes positivas como o autodomínio e o diálogo, quando afirma que o autodomínio é uma forma de inteligência emocional que favorece o bem-estar pessoal e a relação com os outros. O autor realça também o diálogo, como promotor de entendimentos e confiança mútua, humanizando os desacordos, considerando-o como a atitude ideal a adoptar na resolução de conflitos entre as pessoas. Estanqueiro (2009) considera, ainda, uma das exigências de um diálogo autêntico promotor de uma boa comunicação interpessoal, a valorização do que une os seres humanos uns aos outros ou o que têm em comum e o respeito pelos outros, a abertura de espírito que lhes permite interpretar opiniões e pontos de vista diferentes dos seus, sob o primado de que ninguém é dono da sabedoria, não existindo na comunicação interpessoal, como em tudo na vida, certezas absolutas. Segundo o autor, o diálogo conduz à sabedoria, fazendo emergir a conciliação e a paz, nas relações humanas.

2.10.8 Comunicação Interpessoal e Estilos de Liderança

Os bons líderes, segundo Estanqueiro (2009), à semelhança dos bons pais e dos melhores professores têm bom senso e são flexíveis, usando estilos diferentes para pessoas diferentes e estilos diferentes para a mesma pessoa, o que consiste na adequação de estilos diferentes de liderança, de acordo com as situações concretas e com as pessoas que estão a liderar. Nesse sentido, antes de adoptar um determinado estilo, o líder deve conhecer bem cada pessoa, tanto ao nível da sua personalidade, como ao nível das suas aptidões e conhecimentos. Para o autor, o líder seguro, tal como os bons pais e os bons professores é um líder flexível e com bom senso, sabendo quando, onde e com quem, deverá adoptar ou um estilo mais directivo ou um estilo participativo, seja ao nível das empresas, da família ou das organizações escolares.

Estes autores, acima referenciados, sublinham o papel determinante da escuta activa, sendo muito mais do que saber falar, do que apenas ouvir, significando compreender, memorizar e saber relacionar as novas informações com os dados que já se possui, através das capacidades de análise, síntese e selecção das informações. Sendo um processo difícil, a escuta activa implica disponibilidade, interesse pelo outro, espírito crítico, entre outras atitudes. De acordo com o autor, o saber escutar é, verdadeiramente, o grande segredo da comunicação interpessoal, pelo que os grandes comunicadores são ouvintes atentos e muitíssimo interessados, dando a devida importância aos outros e, deste modo, induzindo os outros a respeitá-los e a aprender a escutar.

2.10.9 Comunicação Interpessoal: a comunicação positiva no reforço positivo, percepções e processo motivacional

Estando o ser humano em permanente relação com o seu semelhante, os comportamentos que adoptam influenciam e determinam, positiva ou negativamente, o comportamento que os outros têm para consigo.

Desta forma, uma das funções fundamentais de um líder é motivar os outros, mostrando interesse e ajudando-os a colmatar as suas necessidades concretas, através dos afectos, o que lhes permitirá reforçar e elevar a sua auto-estima, conduzindo-os à auto-realização.

Estanqueiro (2009) referencia os elogios e as repreensões, como dois poderosíssimos “instrumentos de motivação” de um líder ou educador.

Segundo o autor, os elogios devem ser sinceros e as repreensões devem ser construtivas, de modo a não se cometerem exageros, nem atitudes desonestas que visem unicamente a sedução e a manipulação dos outros, uma vez que estas atitudes ao gerarem desconfianças quebram as relações. Tal como o autor refere “sem ética não há sucesso na comunicação interpessoal” (2009, p.106).

Estanqueiro (2009), paralelamente a Veiga (2007), realça a urgência dos elogios sinceros, do encorajamento e “louvor ao aluno-indivíduo”, sendo mais eficaz o reforço e o elogio das atitudes correctas e positivas, do que perder-se tempo e energias a sublinhar o que se fez de errado. O docente não deverá actuar como se fosse “um fiscal, sempre à espera da primeira falha do aluno”, para o punir e humilhar, publicamente.

Do mesmo modo, em vez das repreensões destrutivas que atacam, castigam, ofendem sem corrigir, humilham publicamente e desmotivam, estes autores exaltam a importância das repreensões e críticas construtivas que ajudam as pessoas levando-as a conhecer o que fizeram de errado (em privado) e reutilizando esses mesmos erros, como plataformas motivadoras para melhorar, elevando a sua auto-estima e as suas próprias expectativas. O facto de se confiar nas pessoas, mesmo quando estas erram é a estratégia que permitirá que estas confiem nos seus semelhantes, influenciando e incrementando o seu desenvolvimento pessoal e social.

Muitos líderes e educadores são bastante exigentes e críticos, criticando muito e elogiando pouco, tendo o excesso de repreensões, relativamente a pessoas mais frágeis, como os nossos alunos um enorme impacto ao nível da sua auto-estima e autoconfiança

que diminui, aumentando bastante os níveis de desânimo, medo, desmotivação e ressentimento.

Estes autores reforçam a extrema importância de um gesto, de um sorriso, de um olhar, que reforce e demonstre o apreço de um professor em relação a uma atitude, um esforço ou um resultado obtido pelo seu aluno, ao qual se dirige, tratando-o pelo seu nome.

“Comportamentos recompensados tendem a repetir-se no futuro. Comportamentos ignorados ou castigados tendem a extinguir-se. (...) Um elogio oportuno, em público, reforça a auto-estima e a autoconfiança das pessoas inexperientes, inseguras e fragilizadas”.

(Estanqueiro, 2009, p.105)

Paralelamente, um determinado e similar comportamento que se adopta para com diversas pessoas, não produz os mesmos efeitos em todas elas, dependendo da personalidade de cada uma. Acresce o facto de os indivíduos não reagirem de forma idêntica, em todas as situações.

Os aspectos mais pertinentes nos processos comunicacionais são as imagens e representações mentais que se fazem, segundo as palavras e as significações que lhes são atribuídas. Para além do que, efectivamente, acontece é a forma como são percebidos os acontecimentos da vida, o que condiciona e determina as imagens mentais positivas ou negativas, que cada pessoa faz, desses mesmos acontecimentos.

Os mais recentes estudos, no âmbito da psicologia organizacional incidem na relação entre as teorias da motivação e as realidades dessas organizações, no sentido de se conhecer as condições sobre as quais as pessoas podem ser motivadas e levadas a concretizar os objectivos organizacionais.

De uma maneira geral, a motivação é entendida como “o conjunto de forças energéticas que têm origem quer no indivíduo quer fora dele e que dão origem ao comportamento de trabalho, determinando a sua forma, direcção, intensidade e duração” (Pinder, citado por Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2006, p.154). Entre muitas definições, esta reúne os aspectos centrais assente em quatro pressupostos; a estimulação ou os factores que despoletam o comportamento; a acção e esforço, ou seja o comportamento observado; o movimento e persistência; como o seu prolongamento

no tempo, do comportamento motivado e a recompensa, que se relaciona com o reforço dos comportamentos anteriores.

A *performance* geralmente aumenta em proporção directa à dificuldade das metas a atingir. As metas devem estar associadas ao *feedback* sobre os seus progressos em direcção às metas e serem ainda recompensados pela sua consecução.

Exemplos de sistemas de recompensas, percebidas pelos colaboradores como equitativos são as partilhas de decisões, benefícios sociais, melhoria da qualidade de vida, melhores serviços de saúde, melhores seguros, melhor educação entre outros.

Sendo a escola uma organização, também estas teorias a ela se aplicam. Seguindo a tendência actual das teorias e paradigmas sobre a motivação, ao contrário das abordagens tradicionais existe uma maior preocupação com os factores relacionados com a interacção pessoa-situação (teorias contingenciais). É o caso da experiência de Hawthorne, de Elton Mayo que esteve na génese da Escola das Relações Humanas, sublinhando que o mais importante era o clima, o ambiente organizacional onde, de uma forma democrática, os funcionários podiam participar, opinar e sentir-se parte integrante da organização, sendo recompensados e reconhecidos, pelo seu esforço e desempenho.

Considera-se que o papel dos líderes e dos gestores escolares na motivação, na construção de representações e percepções positivas, que imprimem a toda a comunidade educativa é de uma enorme importância. Desta motivação emerge um bom clima organizacional, pautado por elevados níveis de desempenho dos alunos; elevados níveis de realização profissional de todos os elementos da comunidade educativa, bem como altos índices de satisfação, realização pessoal e auto-estima.

A um nível micro, num contexto de sala de aula é fulcral o papel do professor que motiva, que está desperto para as representações e para as percepções dos seus alunos, que os leva a superarem as suas dificuldades e a estabelecerem metas, progressivamente, mais elevadas. À semelhança das organizações positivas, também a escola deverá centrar-se nas boas qualidades dos alunos, identificando-as e elevando-as, ao invés de tentar assinalar e remediar aquilo que é “menos bom”. Deste modo, os docentes subtilmente contagiam os seus alunos e promovem percepções e afectos positivos, levando-os a adoptar, também eles, um comportamento contextual que, muitas vezes é surpreendente.

De facto, as emoções agradáveis são pró-activas e, quando motivados, os elementos das organizações elevam a sua auto-estima, contribuindo para a génese de comunidades aprendentes, onde está subjacente o trabalho colaborativo e colegial. O

professor enquanto líder carismático e transformacional investe na mudança, actuando, segundo Gardner (referenciado por Goleman, 2006) com inteligência interpessoal, compreendendo os outros, sabendo o que os motiva e como trabalham. Possuem, segundo o autor, inteligência pessoal e emocional, levando os seus colaboradores a superarem os obstáculos, adoptando um comportamento contextual, do qual os próprios duvidavam à partida, que tivessem competências para atingir. Estabelece-se um paralelo com o optimismo pragmatista, referenciado por Goleman (2006) o qual pode compensar atrasos de desenvolvimento emocional.

No contexto de sala de aula, se as propostas efectuadas pelos professores estimularem as necessidades e interesses dos alunos, estas serão alvo de uma maior aceitação e receptividade. O aluno tenderá a visualizar cada projecto como uma meta pessoal, como uma possibilidade de concretização de alguns dos seus gostos e desejos

Palavras negativas influenciam mensagens e emoções negativas; uma linguagem positiva determina pensamentos positivos, orientando-nos para a criatividade e a pesquisa de soluções para enfrentarmos os obstáculos com que nos deparamos ao longo da nossa existência. Considera-se que à semelhança das organizações positivas, também a escola deverá centrar-se nas boas qualidades dos alunos, identificando-as e elevando-as, ao invés de tentar assinalar e remediar aquilo que é “menos bom”.

“ As palavras são a força da mente e do comportamento. As palavras têm um elevado grau de influência pessoal e interpessoal. (...) Se a educação familiar e a própria educação escolar estivesse centrada em pressupostos e em expressões positivas, a forma de pensar e de actuar de cada um, poderia ser mais positiva.”
(Fachada, 2010, p.64)

2.11 A Comunicação Interpessoal nas Organizações Escolares

A expressão “Seja sincero, seja breve, esteja sentado” foi usada pelo antigo presidente dos Estados Unidos da América, Franklin Roosevelt, personalidade incontornável, conhecida e premiada internacionalmente, face ao seu carácter optimista, motivador e espírito empreendedor assente numa extraordinária capacidade comunicativa. Aconselhando quem fosse fazer uma comunicação, esta simples

expressão engloba, de forma subtil as características principais, necessárias a um processo comunicativo eficaz.

Sendo a comunicação nas organizações escolares muito complexa, face à grande quantidade e variedade de tipos de interacções e comunicações que nelas ocorrem, muitas vezes em simultâneo, relativamente ao contexto de sala de aula, a comunicação tem determinadas características próprias, que a distinguem de outros tipos de comunicação.

Na comunicação interpessoal das organizações escolares a actuação do professor, enquanto elo de ligação entre todos os membros da comunidade educativa é determinante. O docente assume inúmeros papéis, regulando, moderando e controlando múltiplas comunicações e interacções, que ocorrem em ritmos diversos, devendo compreender as funções ou efeitos da comunicação, o que consiste em gerir, equilibradamente, a conversa e o conteúdo; os procedimentos e o controlo dos comportamentos. Daí que a função docente tenha sido objecto de vários estudos.

Um dos primeiros estudos foi realizado em quatro estados americanos: Tennessee, Texas, Massachusetts e Alabama. Os dados produziram evidências de que o bom professor fazia a diferença. Nos quatro estados, alunos de bons professores progrediram mais do que alunos de maus professores.

A actuação dos professores foi a variável que, isoladamente, mais se correlacionou com o aproveitamento escolar dos alunos. A sua actuação foi mais influente do que qualquer aspecto da situação económica, familiar, cultural ou étnica dos alunos.

Os resultados mostraram pelo menos duas características comuns a todos os professores eficazes: grande competência verbal e numérica acrescido de um sólido domínio do conteúdo a ser ensinado. Os perfis de competência assinalados por esses autores incluem, entre outras: relacionar teoria e prática ou de reflectir sobre a prática; o estabelecimento da ponte entre os saberes como objecto de conhecimento e os saberes como objecto de ensino ou, dito por outras palavras articular conhecimentos de conteúdo e conhecimentos pedagógicos e didácticos; acolher e explorar as diferenças como recurso pedagógico.

São numerosos os exemplos de investigações elaboradas acerca de comportamentos docentes e os seus alunos, eventuais efeitos positivos sobre os estudantes e, globalmente, sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Shulman (1986), referenciado por Bairral (2003), sugeriu a distinção entre conhecimento disciplinar (*subject matter content knowledge*), conhecimento didáctico (*pedagogical content knowledge*) e conhecimento do currículo (*curricular knowledge*).

Para o referido autor, o conhecimento disciplinar vai para além do conhecimento de factos ou conceitos que o professor deve saber. O conhecimento didáctico refere-se ao conhecimento que é necessário para ensinar determinado assunto. Shulman (1986) considera, também, que o conhecimento curricular diz respeito a um conhecimento crítico. O professor tem, também, outro tipo de conhecimento que é independente da disciplina que lecciona e que lhe permite, por exemplo, gerir problemas de comportamento que os alunos possam manifestar. Em suma, este autor considera essencialmente quatro dimensões do conhecimento do professor: conhecimento disciplinar, didáctico, curricular e pedagógico.

A relação entre o professor e o aluno passa pela forma como o professor trabalha os conteúdos, pela forma com que ele se relaciona com sua área de conhecimento, pela sua satisfação em ensinar e pela metodologia que utiliza. O interesse da investigação educacional pelo professor como objecto de estudo tem sido crescente e direccionado a vários aspectos.

Foi sobretudo na década de 70 que se realizaram os primeiros estudos sobre o conhecimento do professor. Estes centraram-se nos processos mentais que os professores usavam para identificar problemas, formular planos, avaliar estratégias alternativas. Os primeiros trabalhos centraram-se na planificação de aulas e na tomada de decisões na própria aula. Mais tarde, vários estudos analisaram as diferenças na forma de ensinar e de pensar entre professores mais experientes e professores principiantes.

Bromme (1994), referenciado por Bairral (2003), sublinhou a importância da experiência profissional. Nóvoa (1995) realça, igualmente, a enorme influência que a experiência exerce no modo de estar do professor.

No conhecimento do professor, todos os aspectos do seu conteúdo se encontram interligados e dependentes de vários outros factores. Ele não se reduz ao conhecimento da disciplina que lecciona. Ele engloba outros aspectos como o conhecimento curricular que lhe permite reconstruir, no dia-a-dia e com os seus alunos, um currículo adequado aos objectivos propostos; o conhecimento didáctico sobre as estratégias a usar e a forma como as implementar; o conhecimento dos alunos, as suas dificuldades, interesses e outras características que são levadas em conta no trabalho a desenvolver, dentro ou

fora da sala de aula; o conhecimento do contexto escolar, que transpõe a sala de aula e engloba a escola e a sua cultura, o meio escolar e profissional e o conhecimento de si enquanto professor, as suas potencialidades, preferências e limitações.

Todos estes estudos têm nas suas conclusões, denominadores comuns, os quais se enquadram nos princípios fundamentais de uma comunicação eficaz, sublinhados pelos autores, atrás mencionados. Assim, os professores actuavam, dando especial atenção à pontualidade; à ética; à responsabilidade; ao *feedback* das aprendizagens; preparavam os materiais; eram claros nas suas explicações; eram dinâmicos, entusiastas, motivando os alunos para a sua participação activa nas aprendizagens; elevando as expectativas tanto dos alunos como deles próprios; estavam disponíveis e interessavam-se pelos seus alunos, eram afáveis; fomentavam o diálogo; as práticas eram alvo de reflexões e partilha com a turma; eram sinceros e credíveis, promovendo a justiça e a autonomia.

Observa-se uma sintonia com as ideias de autores, anteriormente referenciados, como Estanqueiro (2009), Fachada (2010) e Veiga (2007), quando se referem à escuta activa, à autenticidade, à confrontação, ao diálogo autêntico, à importância dada à interacção, à valorização do que existe em comum com o outro; ao conselho, à orientação, à compreensão, à ajuda ou apoio, ao *feedback* ou técnica de reformulação; à linguagem positiva que motiva e eleva expectativas, bem como aos “conselhos” de Franklin Roosevelt.

Considera-se uma das ideias, de referência, desta citação, o “estar sentado”. Esta atitude permite aos comunicadores e, neste caso ao professor, reduzir as desigualdades de poder entre os professores e os alunos, o que em contexto de sala de aula são atitudes promotoras de uma melhoria nas conversas e nos diálogos. É a descentralização da comunicação do professor que Veiga (2007) menciona, à semelhança de Estanqueiro (2009) para quem a arte de falar assenta em três pressupostos, característicos de um bom comunicador: o ser claro, o ter convicção e o ter sentido de oportunidade.

Neste contexto, o docente será, certamente, mais sincero e mais breve, estabelecendo-se uma melhor comunicação entre alunos e professores e entre os alunos, entre si.

“ (...) A forma como uma actividade é organizada – a sua estrutura de participação – tem um efeito importante sobre a maneira como os alunos comunicam uns com os outros e com o professor.”

(Sutton & Seifert, 2009, p.270)

2.11.1 A comunicação na sala de aula

Estando os professores, permanentemente a interagir com uma multiplicidade de comunicações verbais e não verbais; a comunicar com várias alunos ou interlocutores, em simultâneo, os professores têm de assumir inúmeros papéis. A função essencial do docente será, efectivamente, o saber assumir cada “papel”, no momento certo. O professor deverá saber quando deve ser transmissor de informações e conhecimentos, quando deve ser moderador, controlador ou regulador, face aos diversos contextos ou estruturas de participação.

Segundo Estanqueiro (2009), um bom comunicador, como é o caso dos professores, deve ser modesto, falando com convicção, mas evitando expressões que intimidem ou inferiorizem os seus ouvintes, de modo a que ao respeitar os outros, será, igualmente, respeitado.

Outras reflexões de autores como Alves (2003) salientam a importância de se ter presente a noção de os aspectos mais importantes ao nível das ciências humanas, serem muitíssimo complexos, dado que neles confluem uma multiplicidade de factores, sendo a educação um exemplo, dessa mesma complexidade. Assim, para Alves (2003) o processo educacional, para poder ser compreendido na sua globalidade tem de ser alvo de uma análise correlacional de todos os factores biológicos, hereditários, psicológicos, sociais, económicos e políticos dos grupos sociais de onde as crianças são oriundas e aos quais pertencem. Para este autor, tal procedimento não é possível fazer-se, através de uma análise puramente científica, com o rigor do seu método. Salienta-se esta reflexão, tendo presente que o docente será tanto mais eficaz nos seus processos comunicacionais na sala de aula, quanto maior for o seu conhecimento da realidade dos seus alunos, actuando como um etnógrafo que conhece e compreende a cultura de uma turma e de uma escola. Muitos docentes “imersão” na cultura local onde as escolas e turmas estão inseridas, para melhor conhecer, para compreender e interpretar os fenómenos educativos, que estão correlacionados com as relações entre a escola, as

famílias e a comunidades ou parceiros envolventes. Para Alves (2003) serão estes os docentes que terão, sempre presente estes pressupostos que se consideram fundamentais e elementares: “Uma criança com fome não pode aprender bem, nem criança doente, nem criança marcada por factores hereditários adversos.” (p.77).

Outros aspectos fundamentais são salientados por Freire (2007), que reforça o facto de que ensinar não se resume a transferir conhecimentos.

Para este autor, qualquer docente quando entra numa sala de aula deve estar aberto e disponível. Aberto à curiosidade e às perguntas dos seus alunos. Em sintonia com os seus alunos, o docente deve ter e fomentar um espírito crítico e inquiridor, face à realidade que os rodeia. Os alunos não devem, simplesmente, aprender por aprender, porque são conteúdos programáticos, devendo viver e participar nessas mesmas aprendizagens, as quais devem ir de encontro aos seus interesses e motivações.

Paulo Freire (2007) sublinha que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.47). Considera o acto de ensinar como algo que implica ter a consciência do “inacabamento” do ser humano, sendo este “inacabamento” uma característica da vida humana. Nesse sentido, a conduta humana não é um fenómeno, apenas determinado pela Natureza como no caso dos outros animais, podendo o ser humano através da linguagem e da sua acção sobre o mundo, não ter uma existência preestabelecida. Para o autor, o Homem tem a possibilidade de participar e de intervir na sua vida, devendo fazê-lo com responsabilidade.

Considera-se que, ao nível das salas de aula, o docente pode e deve fazer emergir nos seus alunos esse gosto e esse prazer em aprender e conhecer o mundo à sua volta, não se limitando a serem meros espectadores da realidade, mas sim futuros cidadãos intervenientes e responsáveis, contribuindo para a formação de futuras gerações, com espírito crítico, solidário e que vivam, plenamente a sua cidadania. Pode-se estabelecer um paralelo com a teoria da aprendizagem social de Albert Bandurra.

Para Bandurra (1977), referenciado por Goleman (2006), o indivíduo é capaz de aprender comportamentos através do comportamento de outras pessoas e das suas consequências, o que se designa por “aprendizagem vicariante”, a qual conduz a uma modelagem de comportamentos que previne a punição.

De acordo com Freire (2007) o acto de ensinar pressupõe, igualmente, o reconhecimento de se ser condicionado, o que torna a educação um processo inacabado

e permanente. Para o autor, foi o facto de os homens e as mulheres terem essa consciência que possibilitou a sua educabilidade.

Freire (2007) salienta, igualmente, que ensinar exige o respeito pela autonomia do ser humano que é o educando, quer se trate de uma criança, de um jovem ou de um adulto. Nesse contexto, o respeito pela autonomia e dignidade dos educandos surge como um imperativo ético e não, apenas, um favor que se cede aos outros!

Assim, o professor deve respeitar e ir de encontro ao gosto estético, ao espírito inquiridor, à inquietude própria dos seus alunos, não os ironizando ou minimizando. Os docentes devem ter a consciência que o respeito pela autonomia e pela identidade do educando, exige deles próprios, práticas pedagógicas, coerentes com estes princípios éticos fundamentais. Tal como Estanqueiro e Veiga, autores referenciados anteriormente, Freire (2007) advoga que o acto de ensinar exige bom senso e flexibilidade, de acordo com os momentos e situações vividas. Quando o docente não tem práticas conducentes a esse respeito pela autonomia, dignidade e identidade dos seus educandos, para Freire (2007) estas mesmas práticas docentes são desprovidas de qualidade, reduzindo-se a um “palavreado vazio e inoperante” (pag.62).

Freire (2007) considera que o acto de ensinar exige, também, humildade, tolerância e luta pela defesa dos direitos dos educadores; exige apreensão da realidade, sendo para os seres humanos o acto de aprender uma aventura criadora que nos permite mudar, o que só é possível, através da abertura de espírito, da troca e partilha de saberes, do trabalho colaborativo; colegial. Desta forma, ensinar pressupõe a existência de alegria e esperança, encarando o futuro com espírito crítico, interveniente e com a convicção que a mudança é possível. Freire (2007) afirma que nenhum ser humano pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Para o autor ensinar exige curiosidade, dizendo que não haveria existência humana, sem curiosidade; sem a abertura do nosso ser ao mundo, referindo que um dos princípios básicos à prática docente é o que me é dado pela gestão equilibrada entre a curiosidade espontânea e a curiosidade epistemológica; entre o equilíbrio entre autoridade, disciplina e o respeito mútuo pelos limites. Segundo Freire (2007) o autoritarismo e a licenciosidade não passam de rupturas entre a autoridade e a liberdade, as quais considera formas indisciplinadas de comportamentos que negam um comportamento ontológico do ser humano. Também, Estanqueiro (2009) refere a permissividade como a negação da autoridade. Para o autor, um líder permissivo não orienta, demitindo-se e esquecendo-se das suas responsabilidades e da realização das suas tarefas, tendo somente a

preocupação de ser simpático, embora com estes procedimentos, fomenta os conflitos e as desorientações, não contribuindo para a execução das tarefas e o desenvolvimento das pessoas.

Sendo o acto de ensinar, uma especificidade humana, este pressupõe a existência de segurança, competência profissional e generosidade. Consideram-se estes aspectos fundamentais, denominadores comuns na linha dos autores atrás mencionados, sublinhando-se que a autoridade docente directiva e rígida priva os alunos da sua criatividade, devendo os docentes exercer uma autoridade coerentemente democrática, ética e generosa promotora de uma liberdade dos educandos que os conduza à construção de um clima de real disciplina, propício à existência de relações interpessoais equilibradas e harmoniosas.

Estas reflexões apontam para a imperiosa necessidade da consciencialização da importância do papel do professor, enquanto elo de ligação e moderador, influenciando os diversos processos comunicacionais, existentes nas organizações escolares, nomeadamente ao nível da sala de aula.

2.11.2 Funções de conteúdo, procedimentos e controlo

A actuação docente assenta, assim, na gestão equilibrada das funções ou efeitos da comunicação, gerindo, de acordo com Wells (2006) citado por Sutton e Seifert (2009), o equilíbrio entre três funções simultâneas: o conteúdo, os procedimentos e o controlo do comportamento, dado que numa sala de aula, as comunicações nem sempre obedecem a uma mesma lógica, nem ao mesmo ritmo. A sala de aula é um contexto diferente de muitas situações de grupo, onde se combinam três finalidades, em simultâneo. Daí que o docente tal como referiu Lasswel é aquele que deve ter presente “quem diz o quê, a quem e com que efeito”.

As conversas com conteúdo focam-se no que está a ser ensinado, no currículo ou conteúdos programáticos, seja quando o professor diz ou pergunta alguma coisa, ou quando alguém formula alguma questão ou explica algum conceito ou ideia novos. No caso dos alunos do ensino básico, nem sempre estas conversas de conteúdo seguem a planificação feita, sendo as aulas, por vezes, conduzidas para outros objectivos, alvos de um interesse espontâneo e momentâneo dos alunos e das vivências próprias da sua tenra idade.

As conversas de procedimentos relacionam-se com as rotinas e regras administrativas necessárias a uma boa realização das tarefas da sala de aula. Trata-se de conversas processuais, que fornecem aos alunos informações necessárias para coordenar as suas actividades em que o espaço e o tempo podem ser limitados ou programados minuciosamente. Estas conversas permitem que as actividades se desenvolvam de forma organizada e sem problemas, dando orientações aos alunos para que estes se coordenem entre si e com o professor.

As conversas com funções de controlo permitem evitar ou corrigir os maus comportamentos, quando eles ocorrem, nomeadamente quando não são causados por ignorância dos procedimentos. Na maioria dos casos, estas conversas são iniciadas pelo professor, embora às vezes os alunos tem-nas uns com os outros, seja para silenciar um colega, para provocar ou responder a uma provocação do mesmo. Estas conversas podem nem sempre ser eficazes, mas o seu objectivo essencial é influenciar ou controlar os comportamentos inadequados.

A comunicação na sala de aula, pode, eventualmente, dada a sua complexidade tornar-se confusa, quando a função de conteúdo e a função de procedimentos, combinarem com a conversa de controlo na mesma interacção, como é o caso de algumas perguntas dos professores poderem surgir como uma forma de controlo. O mesmo ocorre quando o professor indica uma regra para controlar um comportamento desatento dos alunos ou num diálogo, as questões duplas, podem levar à ambiguidade e ao desentendimento entre alunos e professores. Simultaneamente, por outro lado, pode contribuir para a diminuição das interrupções, por comportamentos menores, favorecendo uma maior e mais contínua atenção dos alunos às aulas, seja nos seus conteúdos, seja nos procedimentos. Nesse sentido, a dupla função também pode favorecer o fluir da comunicação.

2.11.3 Comunicação verbal, não verbal e não intencional

À semelhança das outras organizações, como se mencionou anteriormente, na comunicação da sala de aula, a comunicação verbal difere da comunicação não verbal e não intencional, sendo esta última tão abundante como a comunicação verbal, complementando-a ou contradizendo-a. Tal como refere Guerrero (2006), citado por Sutton e Seifert (2009), as comunicações não verbais são gestos ou comportamentos que

transmitem informações, por vezes, em simultâneo com as palavras que se dizem. A título de exemplo, refere-se o caso de um professor que, enquanto explica uma matéria questiona os alunos ou escreve no quadro; o professor levanta as sobrancelhas, olha directamente os alunos ou usa um tom de voz que reforça um determinado aspecto ou realça a sua autoridade, transmitindo a sua concordância ou discordância acerca de uma ideia ou comportamento.

As comunicações não intencionadas são os significados excessivos, que as mensagens recebidas pelos alunos podem ter, sem o conhecimento ou desejo do professor.

Segundo Neill (1991), citado por Sutton e Seifert (2009), as salas de aula, à semelhança de outros espaços públicos, onde estão uma grande diversidade de pessoas condicionam a existência das duas comunicações em simultâneo, a comunicação verbal explícita e a não verbal. Tal facto está relacionado com a linguagem dos professores, a qual perante a grande diversidade entre indivíduos pode elevar a probabilidade de ser mal interpretado, podendo ocorrer mal-entendidos sem se conhecer a causa.

2.12 A eficácia da comunicação verbal

Na sala de aula, para que a comunicação verbal seja eficaz é necessário que se utilizem e combinem as formas adequadas que promovam as interacções, entre os intervenientes no processo comunicacional.

Nesse sentido, de acordo com o que se tem vindo a mencionar anteriormente, as conversas de conteúdo devem ser claras, ajudando a organizar as ideias e a incorporar os novos conhecimentos, nos conhecimentos previamente adquiridos. Estas conversas devem permitir que os alunos compreendam o seu próprio pensamento, nomeadamente através dos inquéritos e da aprendizagem cooperativa. Estas estratégias tornam a comunicação verbal sobre o conteúdo eficaz, tanto para alunos como para professores.

Os professores, como estratégias organizam as informações relacionando a nova matéria, com os conhecimentos anteriores, ampliando as novas informações, usando, também, uma organização avançada. Os alunos, através dos inquéritos, tentam obter respostas para as questões que eles próprios formularam, tentando obter resposta para o que pretendem descobrir, trabalhando em pequenos grupos e, assim, tentando resolver

os problemas ou tarefas comuns. Por fim, os alunos irão explicar aos colegas, de forma clara, as ideias e questões que formularam e as respostas que obtiveram.

Através das conversas de controlo e procedimento eficazes criam-se e discutem-se as regras das rotinas diárias, dando-se as instruções e as orientações de forma clara para a realização das tarefas. Periodicamente relembram-se esses mesmos procedimentos aos alunos.

Neste contexto, os professores devem falar sobre os procedimentos, bem como sobre as expectativas em relação ao comportamento adequado na sala de aula. Estas conversas sobre os procedimentos e controlo de comportamentos devem ser feitas de forma clara não só como forma de comunicação, mas sobretudo, porque são necessárias às boas aprendizagens dos alunos, contribuindo para a criação de um ambiente positivo de aprendizagem e de resolução de conflitos na turma.

2.13 A eficácia da comunicação não verbal

Como foi referido anteriormente, alunos e professores não comunicam, apenas, através das palavras. Os seus gestos e comportamentos transmitem, igualmente, informação, podendo apoiar o que o professor disse ou contradizê-lo.

É enorme a importância do contacto visual, na comunicação não verbal. Quando alguém que está a falar olha directamente nos olhos do ouvinte.

Nas conversas entre interlocutores de estatuto igual, de acordo com Kleinke (1986), citado por Sutton e Seifert (2009), estes tendem a olhar directamente para quem está a falar, mas desviam o olhar quando falam. Assim, restabelecer o contacto visual significa, muitas vezes, que quem está a falar está prestes a terminar e convida o ouvinte a dar uma resposta.

Nas conversas em que o estatuto não é igual, tratando-se de interlocutores com diferentes autoridades, como entre os professores e os alunos, quem está na posição de maior autoridade demonstra-o ao olhar directamente para o ouvinte, quer esteja a falar, ou a ouvir. Poder-se-á tratar de uma atitude constrangedora, inadequada e excessiva por parte do professor, se for algo inesperado, não estando os alunos habituados a este contacto visual permanente, o que pode inibir e desmotivá-los.

No entanto, alguns estudos sobre os efeitos do contacto visual (Mason, Hood & Macre, 2004, citados por Sutton & Seifert, 2009) sugerem que pode ajudar quer o aluno quer o professor a lembrar o que estão a ver e ouvir.

2.14 A Comunicação Interpessoal nas Organizações Escolares

Quando o aluno é estimulado por algo que lhe interesse reage favoravelmente, passando-se o mesmo com todos os outros elementos da comunidade educativa. Pela importância enorme que a motivação exerce na prática docente, tal como refere Balancho (1990), “um modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucionalizada, que existe na escola” (p.40).

Segundo a autora, os professores deverão propor aos seus alunos “propostos operativos” estimuladores dos interesses dos alunos e das suas necessidades, conferindo um carácter activo e dinâmico ao processo de ensino / aprendizagem. Pelo contrário se as propostas de trabalho foram demasiado longínquas e exteriores ao aluno, elas tornar-se-ão desmotivadoras. Estas pesquisas, assentes na criatividade, na diversidade, no trabalho entre pares, colegial exercem um forte sentido motivador, dado que se alimenta de partilha de saberes, espírito de entreajuda, experimentação, novidade e originalidade.

À semelhança das outras organizações, um professor para ser um bom comunicador será aquele que estará, constantemente, atento às necessidades e interesses dos seus alunos, gerindo as suas motivações de forma a levá-las ao encontro dos objectivos pedagógicos. É importante que o professor tenha altas expectativas dos seus alunos transmitindo-as na sua actuação diária, para que estes as percepcionem, elevem a sua auto-estima e melhorem o seu desempenho académico.

Considera-se essencial que os docentes actuem como líderes transformacionais, que sejam capazes, tal como refere Veiga (2007), de levar os seus alunos a ultrapassarem dificuldades; fazendo com que eles percepcionem o valor e a confiança que neles são depositados; valorizando a sua criatividade e elogiando os seus progressos; indo de encontro aos seus centros de interesse e aumentando a sua auto-confiança e auto-estima, entre outras estratégias.

Seja em contexto de sala de aula, de coordenação de escola, ou de direcção executiva de um agrupamento, um professor, gestor ou director atento e democrático consulta os seus alunos ou colaboradores nos assuntos relevantes das suas actividades, permitindo-lhes participar nas decisões que os envolvem. Professores e alunos intervêm e aprendem, sobretudo, a ouvir o outro. Ambos aprendem a intervir, num ambiente e num tom calmos e a respeitar a individualidade do “eu e do “outro”.

Estas actuações tanto motivam como promovem o desempenho e diminuem os comportamentos indisciplinados e violentos. Alunos, funcionários e docentes, a seu nível, reconhecem como seus os objectivos da organização, sentindo-se parte integrante desta. Sentem-se auto realizados, pois recebem *feedback* e recompensas (*outputs*) pelos seus níveis de empenhamento (*inputs*) percebendo a sua equidade. Tanto para os alunos, a um nível micro, como para todos os membros e colaboradores da comunidade educativa, a um nível macro, a percepção de equidade e justiça é fundamental. Justiça em todas as recompensas, sejam elas sociais, profissionais, financeiras ou psicológicas.

2.14.1 Comunicação Professor-Aluno

“Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância. Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade (...) a prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética.”
(Freire, 2007, p.65)

Para autores como Davidson e Lang (1960), referenciados por Schiavoni e Martinelli (2005), a motivação essencial que um professor pode fazer emergir nos seus alunos, para que aprendam com mais sucesso, é a sua aceitação, de um lado e sua aprovação de outro. Os sentimentos do professor de aceitação e de aprovação são comunicados ao indivíduo e percebidos por ele como positivos. É provável que avaliações como essa motivem o aluno a procurar cada vez mais a aprovação do seu professor, através do seu bom desempenho e bom comportamento. Da mesma maneira, esse ciclo pode ser iniciado pelo aluno, que, com bom comportamento, agradecerá ao seu professor o qual, por sua vez, comunicará sentimentos positivos, reforçando o seu

desejo de continuar a ser um bom aluno. No entanto, como enfatizam esses autores é difícil dizer qual dessas variáveis se correlaciona com a outra, mas uma evidência é clara: a importância de um professor comunicar sentimentos positivos em relação aos seus alunos, que fortaleçam a percepção de si mesmos e estimulem o seu crescimento académico e interpessoal. Essa qualidade percebida, pelo facto de ter sido percebida tende a acentuar-se.

Cooper (1979), referenciado por Schiavoni e Martinelli (2005), considera que apesar de ser complexo analisar e concluir as eventuais correlações entre as expectativas do professor e o bom ou mau desempenho dos alunos, as investigações efectuadas indicam que elas têm a força de manter o desempenho do aluno num nível desejável ou não. Esse facto coloca em destaque a importância desse fenómeno que, segundo o autor, deveria constituir-se objecto de preocupação não somente das pessoas ligadas à educação, mas de toda a sociedade.

De acordo com Leite (1981), na situação de sala de aula, assim como em todas as outras situações da vida humana é quase impossível o professor manter uma atitude de neutralidade para com os seus alunos. Quase sempre deixa transparecer, geralmente de modo inconsciente, as suas preferências ou antipatias que são percebidas pelos alunos.

Nóvoa (1995) realça, igualmente, a enorme influência que a experiência exerce no modo de estar do professor afirmando que “a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente da imagem que temos da profissão” (p. 11).

Postic (1992) realizou uma investigação no sentido de dar resposta a estas questões: “porque será que a criança aceita tão bem este professor e rejeita aquele? Por que vias secretas apreende a situação escolar? Que representações têm os alunos dos professores?”

Segundo o autor, acima referenciado, a criança, em contexto de sala de aula, vivencia um conjunto de acontecimentos que a marcam com maior ou menor intensidade. Assim, tanto aceita com mais facilidade uma repreensão de um professor, quando conhece os motivos e os reconhece como justos, como se sente injustiçada com uma eventual observação irónica, que a humilha publicamente perante os colegas da turma. Uma determinada falta de interesse do professor por ela, percebendo uma eventual rejeição, podem despoletar nas crianças profundíssimas repercussões ao nível da sua baixa auto-estima e o seu afastamento do professor, ao nível imaginário. Postic (1992) refere que os acontecimentos vivenciados e as impressões sentidas, promovem

transferências imaginárias, para o plano das vivências reais atribuindo-lhes significações semelhantes e, deste modo alterando as relações interpessoais.

As significações que a criança atribui e as suas repercussões, ao nível da realidade, podem levar a uma “transfiguração por deslocação das significações inconscientes, dos objectos parentais para os docentes, e por dissimulação dos desejos” (p.31). Este autor refere, igualmente, numa obra posterior, os “papéis dos estatutos do docente e do aluno como determinantes, na relação pedagógica.”

Para Postic (2007), na análise da situação educativa entender-se-á por “papéis”, a estrutura composta pelos vários indivíduos que, com funções definidas, psicológica e socialmente compõem uma organização social. Muitos autores consideram a noção de “papel” como o tipo de actuação que se espera de um indivíduo, que ocupa uma determinada função na sociedade. Assim, segundo o autor, em contexto educativo essa noção de estatuto remete-nos para a posição dos docentes e dos ensinados. Postic (2007) estabelece um paralelismo com alguns autores do Québec, que denominam os ensinados pelo termo “aprendizes”. Na visão do autor, este termo, ao contrário de ter um significado de passividade adquire um significado contrário, de actividade o que possibilita uma redução das distâncias hierárquicas, diluindo as que são introduzidas na comunicação, face a essas mesmas hierarquizações. As relações recíprocas dependem dessas posições hierárquicas, condicionando, igualmente, a relação educativa e as opções pedagógicas assumidas.

2.14.2 O Docente

Referenciando um artigo de Roger Cousinet, Postic (2007) sublinha algumas das suas afirmações segundo o qual uma relação pedagógica deve assentar no reconhecimento de duas premissas: “o que importa aos alunos é o que o professor é, enquanto indivíduo, se ele é verdadeiramente superior (...) o que importa para o professor são os alunos enquanto indivíduos, se eles são verdadeiramente inferiores.” (p.102).

Para Cousinet, anteriormente referenciado, este tipo de relação entre o docente e o aluno resulta do juízo que ele próprio faz, a maneira como o docente percebe o aluno. Nesse sentido, o modo como o docente percebe o aluno, determina a ajuda que lhe presta influenciando a relação entre ambos.

Diversos investigadores ressaltam a importância da existência do diálogo, da colaboração entre os docentes e os alunos, num sistema de partilha e permutas, as quais são inexistentes quando as relações se centram na diferença de estatutos, nas relações mais hierarquizadas. Outro autor, G. Ferry (1969) referenciado por Postic (2007) atribui a desigualdade existente na escola, às diferenças de idades entre os alunos e os docentes. A maior idade dos docentes, conferir-lhes-ia, obrigatoriamente, de acordo com o seu estatuto e função de ensinar um maior saber, numa organização escolar que lhe atribui autoridade, poder classificativo, poder de controlar, poder de repreender e sancionar. Alguns investigadores, na linha de pensamento de Cousinet, para Postic (2007) percebem esse poder de julgar como um elemento essencial, dentro de um sistema educativo, assente na vigilância e na selecção.

“Ser aluno no nosso sistema actual é receber informações, conselhos estímulos respeitantes às aprendizagens a fazer, mas é também (e talvez sobretudo) depender de um adulto que detém a autoridade, de um adulto que vos julga, vos avalia, vos persegue, com as suas repressões ou vos ignora.”
(Ferry, citado por Postic, 2007, p.103)

Decorrentes deste sistema tradicional, o autor a título exemplificativo refere, também, os testes que funcionam como ameaças de insucesso, em vez de serem instrumentos de rectificação de eventuais erros, ou processos de retroacção que permitissem a regulação da comunicação.

Neste contexto, Postic (2007), citando C. Pujade-Renaud (1983), diz que o aluno age com subtilidade utilizando o poder imaginário na interpretação dos comportamentos não verbais dos docentes, como é o caso dos seus olhares, dos sorrisos, dos gestos e das suas posturas. Apesar de as correntes mais inovadoras procurarem modificar e suprimir esta relação hierarquizada, conferindo a estes “papéis do professor e do aluno” uma relação mais colaborativa, de maior “igualdade” onde o docente é alguém que guia e ajuda os alunos trabalhando e organizando-se de forma colegial, o certo é que o docente não consegue despromover-se totalmente do seu estatuto “ Não se trata de o professor se humilhar e, ainda menos, de se apagar até desaparecer. Ele deve, pelo contrário, estar presente, com a sua postura magistral, mas humana também. Ele conserva toda a sua autoridade intelectual e moral, mas não impõe esta autoridade aos seus alunos, coloca-a antes ao seu serviço.” (Cousinet, citado por Postic, 2007, pp.103-104).

Estas reflexões enquadram-se na linha de pensamento dos autores mencionados anteriormente e consideram-se fundamentais, sublinhando-se a enorme relevância da disponibilidade, da escuta activa, do diálogo franco e sincero, da motivação, do reforço com ética, da categoria empática entre outras posturas essenciais a uma comunicação interpessoal, onde é dada primazia ao *feedback* ou retroacção dos intervenientes nos processos comunicativos, que devem ser bidireccionais e circulares. Estas estratégias promovem a prevenção e a intervenção, motivando e envolvendo os alunos na vida escolar que assumem como sua, percebendo e vivendo os objectivos do projecto educativo, como metas dos seus projectos de vida pessoal.

2.14.3 O aluno

Relativamente à comunicação estabelecida na escola, destaca-se o modelo de comunicação eclético. Neste modelo de comunicação, Veiga (2007) realça o papel da comunicação interpessoal, na prevenção e na resolução da indisciplina escolar, através de um maior envolvimento e empenhamento dos alunos, na escola, afirmando que “A maneira como um professor comunica pode ter uma influência decisiva; poderá afectar a vida do aluno para o bem ou para o mal; com o objectivo de chegar à mente de um aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração” (p.26).

O autor refere a categoria avaliativa, como uma categoria que visa o controlo e o autoritarismo do professor sobre o aluno, onde o docente de acordo com as suas referências, valores e princípios individuais, exerce uma crítica negativa emitindo juízos de valores depreciativos, assumindo por vezes, a forma de ameaça e punição dos alunos. Paralelamente, Veiga (2007) refere as categorias de Orientação tipo I, que devem ser utilizadas com muito cuidado e a Orientação tipo II, que deve ser utilizada pelo professor, tendo presentes as preferências dos alunos. A categoria Interpretativa, ao focar-se no passado (tipo I) e ao focar-se no presente do aluno (tipo II) em ambas o professor tenta analisar, dialogar e explicar aos seus alunos os motivos e os objectivos dos seus comportamentos, tentando levá-los a reflectir e a tomar consciência de algumas particularidades que desconheciam, aumentando a sua autoconfiança, nomeadamente quando em “situações de aplicação” têm como efeitos uma “finalidade interpretativa”. O mesmo ocorre em relação à categoria tranquilizadora (tipo II) que motiva o aluno a executar e a confiar no seu trabalho e a aumentar, igualmente, a sua autoconfiança. A

categoria exploratória (tipo II) permite, ao contrário da comunicação tradicional da sala de aula, não ser apenas o docente a fazer perguntas, mas envolve os alunos, que desconhecendo os conteúdos programáticos, fazem perguntas, sendo envolvidos nas suas aprendizagens, na função de questionar. Assim, em busca do conhecimento, os alunos em vez de ouvirem passivamente ou serem alvo de perguntas fiscalizadoras e ameaçadoras, desenvolvem atitudes pró-activas, participando num sistema de ensino em que se procuram obter respostas, para as perguntas que são alvo dos interesses dos alunos. Quanto à categoria empática, Veiga (2007) assinala-a como sendo “a dimensão mais importante no processo de ajuda e a que mais pressupõe uma aceitação incondicional do Outro” (p.38).

Segundo o autor, a categoria empática possibilitando o “pôr-se no lugar do outro” permite mostrar ao aluno que quando falou, foi aceite e compreendido. Do mesmo modo, o professor ao aceitar e compreender os sentimentos dos seus alunos vai, progressivamente, conhecendo as suas referências e ajudando-o a conhecer-se e a valorizar-se mais e melhor.

A categoria empática permite ao aluno reflectir sobre o que pensa e sobre o que sente em relação aos seus problemas, receber conselhos e tomar as suas próprias decisões. A categoria empática possibilita igualmente que o professor centrando-se nos seus alunos, reflecta sobre as suas palavras e sentimentos. Não expondo os seus pensamentos, nem de concordância, nem de discordância, vai aceitando os sentimentos dos seus alunos, “pondo-se no seu lugar”, adquirindo e elevando progressivamente, expectativas elevadas em relação aos alunos, às suas capacidades e desempenhos. Seja na forma de “reflexo simples” (empatia tipo I), “reflexo do sentimento” (empatia tipo II), ou “empatia” (empatia tipo III) esta categoria facilita a tomada de consciência; reduz o estado emocional do stress; aumenta a percepção de aceitação; desenvolve o autocontrolo; estimula o desejo de comunicar com o professor, entre outras atitudes.

Para Veiga (2007) quanto mais o professor se distanciar da personalidade dos alunos, maior será a frequência da indisciplina na sala de aula. Sublinha o facto de os professores ao tecerem juízos de valor sobre a personalidade e carácter dos alunos, tendem a estabelecer processos comunicacionais ineficazes, uma vez que esta é a essência da comunicação efectiva. Segundo este autor, um professor com uma liderança autoritária contribui para o aumento de comportamentos desviantes de revolta e retaliação, desmotivação e indisciplina escolar, cabendo ao professor o papel de

orientador, coordenação e intervenção apropriada na resolução dos conflitos, em que todos se sintam valorizados equilibrada e equitativamente.

O Modelo Comunicacional Eclético que o autor refere, ao emergir de contributos da literatura, bem como de investigações em contexto escolar actua como um modelo de prevenção e intervenção em casos de desmotivação, indisciplina e violência escolar, através da identificação das competências e dos obstáculos às relações interpessoais.

Neste contexto, considera-se que o professor deverá actuar como sendo um líder carismático e transformacional, ao nível da organização escolar que deverá ser positiva e autenticizadora, exercendo uma liderança positiva, o que motivará os seus alunos a partir das suas altas expectativas. Expectativas altas, em relação a si próprio à sua competência e desempenho, assim como tendo altas expectativas em relação aos seus alunos, induzindo-os a considerarem as suas dificuldades não como obstáculos, mas como desafios a superar. Os alunos sentir-se-ão mais confiantes e optimistas, elevando as suas próprias expectativas, auto-estima e, certamente, o seu desempenho académico e relacionamento interpessoal. Num estudo realizado por Tavares (2006) com alunos do 5º e 7º ano de escolaridade, a autora referenciando Estrela (1997) afirma que nas representações que os alunos fazem sobre os professores os afectos são de enorme importância. Afectos como a disponibilidade, a capacidade de serem acolhedores e positivos. As representações que se estabelecem entre os professores e os alunos são essenciais na forma como o aluno se vê a si próprio a relação que estabelece com os seus semelhantes. A investigadora referenciando Jacob (2001) acrescenta que as representações dos professores são, também, um elemento muito importante no desenvolvimento da personalidade dos alunos, na medida em estes formam a sua identidade pela junção do juízo que fazem de si mesmo e pelo juízo que percebem que os outros fazem de si.

Na linha de pensamento de Veiga, Freire (2007) sublinha o facto de todos os docentes, sejam eles autoritários, competentes, sérios, benevolentes, incompetentes, irresponsáveis, simpáticos, racionalistas ou sentimentais, todos eles deixam marca nos seus alunos e daí a enorme importância da atitude modeladora dos professores tendo de, nas aulas, realizar os seus deveres, movendo-se e relacionando-se eficazmente no espaço pedagógico. Freire (2007) salienta, inclusivamente, que o desrespeito por este espaço pedagógico constitui uma ofensa aos educandos, aos educadores e às práticas pedagógicas.

“Julgar os alunos como exibicionistas, ou não inteligentes, pode, além do mais, não corresponder à realidade. As nossas percepções podem resultar de circunstâncias parciais que conduzam ao engano. Não estarão os alunos agressivos, os desatentos, enfim, os indisciplinados a agir de acordo com os rótulos com que são classificados ou em conformidade com as expectativas que têm deles?”

(Veiga, 2007, p.28)

2.14.4 O docente, o aluno e o grupo-turma

Postic (2007) identifica a organização escolar como uma organização muito hierarquizada, seja a nível horizontal, seja a nível vertical através dos seus níveis de conhecimentos, tendo os alunos estatutos diferentes. Os alunos, nesse contexto, são ordenados de acordo com variados parâmetros: a idade, o estabelecimento de ensino, o tipo de estudo ou área de estudo que frequentam, entre outros.

Uma das características do aluno é que este estatuto é transitório, tendo um estatuto global assente no seu nível, na via de ensino que frequenta ou a criança que é na turma e no grupo de colegas.

O seu “estatuto formal” para Postic (2007) deriva dos juízos feitos pelos docentes, relativamente ao seu desempenho académico. O “estatuto informal” dos alunos é reconhecido pelo grupo-turma, resultando de apreciações subjectivas, de simpatias, de afinidades e/ou rejeições que ocorrem e se manifestam dentro deste grupo. Para o autor, o estatuto do aluno também varia de acordo com o seu género, o que determina e influencia as expectativas que os professores tendem a fazer, em certas matérias, como a Matemática. Referenciando M. Duru-Bellat (1995), Postic exemplifica a investigação desta autora, segundo a qual as raparigas obteriam melhores resultados nos 2º e 3º ciclos, porque dariam uma resposta mais correcta e eficaz às solicitações dos seus professores. Postic (2007) referencia outro autor Gilly (1968) que demonstrou até que ponto o estatuto escolar de uma criança, determina a tomada de consciência de si mesma, da sua auto-estima.

Na linha deste pensamento, segundo o autor, o aluno atribui a si mesmo certas qualidades e certas dificuldades, de acordo com a maneira como é percebido e percepcionado pelos adultos e pelos colegas que o rodeiam e em função das atitudes

destes em relação a si. Os alunos têm uma representação de um determinado colega, que é formada pelo seu reconhecimento no contexto escolar. Esta representação exerce um papel determinante, podendo fazer com que um aluno com fraco aproveitamento escolar se subestime e um aluno com elevado desempenho académico, se sobrevalorize.

Os alunos têm uma imagem do seu próprio estatuto, bem como dos processos que os conduziram a esta imagem.

Postic (2007) refere, igualmente, algumas investigações (Clémence, 1987 e Weiner, 1979) nas quais são investigadas as causas deste processo de atribuição. De acordo com estes estudos, o aluno em contexto escolar tende a atribuir a responsabilidade do seu sucesso ou do seu insucesso escolar a ele próprio, como uma causa interna, sendo causas externas os factores sociais. Weiner conjuga as dimensões internas e externas, combinando-as com as dimensões estável e instável, de onde surgem factores causais como o esforço, a competência, as aptidões, a sorte e o grau de dificuldade inerente às tarefas. A estes factores, atribuirá o aluno o seu êxito ou insucesso em tarefas específicas. De acordo com as representações que tem, o aluno pode resignar-se perante as suas inaptidões, perante o seu “azar” pode atribuir ao professor ou pode fazer um esforço para progredir, querendo conquistar o sucesso e um novo estatuto.

2.14.5 Percepções do aluno acerca do docente e do docente acerca do aluno

“Na medida em que a função social do docente consiste, no essencial, em fazer adquirir conhecimentos no âmbito de uma instituição que decide acerca dos conteúdos ensinados (...) tudo se passa como se o professor construísse a sua representação do aluno a partir de uma hierarquia de valores da pessoa, instigada pela expectativa da instituição escolar a seu respeito.”

(Gilly, citado por Postic, 2007, p.112)

Outros autores investigaram as dificuldades dos alunos, ao nível no seu aproveitamento escolar. Nesse âmbito, Postic (2007) refere os estudos de Wagemann (1989, 1996) de Gosling (1992) e de Reuchlin (1991) nos quais, estes investigadores tentaram aferir os factores aos quais os alunos e docentes atribuem as causas do sucesso ou do insucesso escolar dos alunos, a determinadas disciplinas. Em sùmula, alguns

atribuíam à natureza das disciplinas e seu grau de dificuldade como é o caso das línguas, atribuindo alguns docentes as dificuldades em matemática aos alunos, à sua falta de bases e à sua falta de esforço, concluindo, por fim Reuchlin (1991) que os inquéritos efectuados naquele estudo deveriam ser replicados num quadro mais amplo das representações individuais na escola.

Postic cita, também, outro investigador – Guyot (1968) – segundo o qual, estando o docente consciente da formalidade hierarquizante da comunicação na sala de aula, o espaço pedagógico é o reflexo do jogo de distâncias derivadas dos estatutos, dado que o próprio aluno toma distâncias em relação ao professor, como acto de defesa para se proteger. Deste modo, os alunos reconhecem as suas próprias posições, face ao sucesso ou insucesso escolar, que obtêm no seu desempenho académico. Exemplificando estas posições, o autor refere alguns casos de escolas do 1º ciclo, em que certos alunos são sentados na sala de aula, de acordo com o seu rendimento escolar.

Nesta linha de reflexão, considera-se que no ensino de cariz tradicional, os docentes através do uso do seu estatuto podem influenciar e determinar a imagem que os alunos têm do seu colega, integrando-o ou isolando-o.

A frequência e a continuidade destes comportamentos pelo docente, condiciona fortemente a imagem que o docente dá ao aluno e do aluno, do mesmo modo que as suas percepções em relação ao aluno, são facilmente “previsíveis” pelo grupo-turma, que facilmente identifica a forma como o docente comunicará com o aluno em causa, a sua postura, o seu tom de voz, entre outros aspectos.

Para Gilly, referenciado por Postic (2007), o papel do docente leva-o a construir a sua representação do aluno, a partir das expectativas dos resultados escolares, porque a organização escolar privilegia estes valores. O docente, perante os seus resultados escolares, julga o aluno como bom ou como mau. O autor sublinha a pertinência de algumas investigações, realizadas por Gilly e Fariolli (1976) comparando-os com os trabalhos de Rosenthal e Jacobson, sobre as causas e os efeitos da reciprocidade das representações entre os alunos e os professores, as quais segundo Gilly (1974) podem emergir de algumas diferenças, motivo pelos quais, por vezes, os alunos ficam frustrados nas suas solicitações e necessidades afectivas.

Segundo Postic (citado por Jesus, 2003) “categorizar um aluno é condená-lo a resignar-se ou a revoltar-se; pelo contrário, compreender o que nele é potencial é acreditar no seu desenvolvimento e na importância da educação”. Estas expectativas positivas são muito importantes, tal como as comprovaram as investigações realizadas

por Rosenthal e Jacobson (1968), tendo-se concluído que as expectativas conduzem à sua realização (Abreu, 1979, citado por Jesus, 2003).

Neste contexto, um estudo realizado por Seaver (1979), citado por Jesus (2003), refere o caso de irmãos mais velhos, classificados como “bons alunos” e tendo o mesmo professor que os irmãos mais novos, obtinham melhor aproveitamento escolar do que os alunos cujos irmãos mais velhos eram classificados como “maus alunos”. Quando não se mantinha o mesmo professor tal situação não se verificava!

Este comportamento do docente rotula o aluno, inibindo-o de progredir, de alcançar sucesso noutros aspectos e noutras situações, que lhe confirmam um novo estatuto, uma nova auto-estima.

O docente assenta a sua representação do aluno, nos aspectos cognitivos da sua personalidade, nas suas atitudes morais e empenho no trabalho, dado que estão relacionados com os valores profissionais da instituição escolar. Por seu lado, o aluno, atribui muito mais importância às qualidades humanas e relacionais dos docentes, (compreensão, amabilidade, motivação, amizade, entre outras) do que às suas capacidades técnicas/pedagógicas. Enquanto as necessidades dos alunos se podem manifestar de forma objectiva, as suas expectativas pessoais são vivenciadas interiormente, ao nível subjectivo e imaginário, correspondendo ao desejo de dar a conhecer a sua personalidade ao docente, transferindo, inclusivamente, para o aluno a representação de um familiar ou alguém muito próximo.

Os docentes devem ter consciência da importância das suas próprias representações e da relevância destas nos seus alunos, em termos de factores inibidores ou factores de crescimento, de auto-realização e satisfação pessoal. Devem procurar compreender o aluno na sua simplicidade e originalidade, “pondo-se ao seu nível”, à semelhança do modelo de comunicação eclético onde Veiga (2007) advoga, utilizando a categoria empática para compreender melhor o seu aluno, na sua singularidade. O acto educativo, tal como refere Postic (2007) pressupõe que o educador seja optimista, elevando as expectativas dos seus alunos e as suas expectativas em relação aos mesmos, confiando na suas possibilidades de desenvolvimento.

Num estudo realizado por Brok, Levy, Rodriguez & Wubbels (2001), estabelece-se um paralelo com os estudos referidos anteriormente. Os autores investigaram o impacto que a origem étnica e cultural dos alunos e professores têm nas suas mútuas percepções. Os dados apontam que, à semelhança do que refere Postic (2007), são as dimensões culturais da comunicação, tais como o respeito pelos alunos, a

intimidade, a identificação dos alunos com os seus professores e a empatia, que mais importância têm na construção de processos comunicacionais eficazes.

Também numa investigação realizada por Tavares (2006), os dados permitiram observar a existência de correlações entre as atitudes positivas dos alunos e o comportamento profissional do docente. Do mesmo modo, as expectativas que os alunos têm relativamente aos seus professores, condicionam os seus comportamentos e aproveitamentos. Os estudos realizados neste âmbito apontam para estas conclusões. Exemplos disso são as investigações realizadas por Jamieson, Lydon, Stewart e Zanna (1987, citados por Jesus, 2003).

De acordo com Landsheere (1978), citado por Jesus (2003), é imprescindível que o professor reestruture as suas atitudes na relação pedagógica. Barros (1990), citado por Jesus (2003), refere que os educadores, professores e pais deveriam ser sensibilizados para a importância das expectativas e os educandos poderiam ser treinados para desenvolverem auto e hetero-expectativas mais positivas e realistas. Um aluno motivado é um aluno com um maior nível de desempenho e de envolvimento na sua vida académica e será, certamente, uma criança, um adolescente, um jovem e um futuro adulto mais saudável e mais feliz.

“Categorizar um aluno é recusar-lhe à partida o acesso a um outro estado para além daquele em que é encerrado; é, para o educador, desligar-se voluntaria e definitivamente dele, é condená-lo a resignar-se ou a revoltar-se. Pelo contrário, compreender o que é potencial na criança, descobrir a força que se poderá desenvolver nela, são os únicos procedimentos que provam que se tem fé nela e na educação e que se respeita a sua liberdade.”

(Postic, 2007, p.115)

2.14.6 A escola, o aluno e a família

As causas do insucesso escolar foram, no pós-guerra, atribuídas ao indivíduo pela teoria meritocrática. O insucesso, nesta perspectiva, tinha cariz individual e era atribuído a causas psicológicas e patológicas, do aluno. Segundo esta perspectiva, há uma correlação directa entre conhecimentos adquiridos e lugares da estrutura social. Legitima-se assim a estratificação social. Os indivíduos ocupavam determinadas

posições numa sociedade devido ao seu Q.I. Posteriormente, surgem os modelos culturalistas. Nestes modelos, o insucesso escolar tinha a ver com as condições sociais dos indivíduos, dos grupos étnicos, da classe operária e de outros grupos, cujos saberes culturais se distanciavam dos saberes que a escola transmitia. O insucesso era imputado ao meio onde vivia o indivíduo (fatalismo sociológico) nomeadamente, o nível cultural, as expectativas, o acesso a bens de consumo e a material escolar, a herança cultural, entre outras. Era importante a proveniência, já que, segundo esta teoria os pais para além de "incultos", transmitiam a sua situação aos filhos e não lhes inculciam as aspirações e expectativas que lhes permitissem na escola ser competitivos com outros grupos sociais. A escola era vista como um lugar que não influenciava nada, o indivíduo é que tinha que aproveitar o que era posto à sua disposição.

Verifica-se que os resultados escolares têm alguma relação com as condições socioeconómicas, como bens materiais e rendimentos da família. A relação é mais acentuada se a isso se juntarem outras variáveis, como acesso a bens culturais, aspirações e expectativas familiares e práticas culturais o que Bourdieu e Passeron (1970) chamaram “capital cultural”. Estas teorias têm evoluído, mas continua a pensar-se que existe uma relação estreita entre o sujeito da aprendizagem e o meio sociocultural onde está inserido.

Estas perspectivas foram postas em causa pelas teorias da Nova Sociologia da Educação, teorias da reprodução cultural e social (Cherkaoui, 1986) segundo as quais a escola é uma instituição que selecciona indivíduos, com critérios e processos que lhe são próprios e que reproduzem estruturas classistas. Atribuem o insucesso à escola, nomeadamente quanto aos conteúdos curriculares, tipo de ensino, processos de avaliação e forma como a escola está organizada relacionando estes factores com a origem social e cultural dos alunos.

Sobretudo nos últimos vinte anos, tem-se assistido a um incremento das investigações em torno da importante aproximação e relação da escola com a família, enquanto veículo promotor de maiores sucessos educativos dos alunos e, conseqüente menor abandono escolar.

Os estudos apontam para o facto de que os alunos são condicionados por factores de natureza sócio-familiares e micro-sociais: características do grupo familiar e envolvimento geográfico e por factores de carácter macro-social: aspectos da camada social a que pertencem ou a riqueza cultural do meio em que se inserem. Trabalhos empíricos, quer portugueses quer estrangeiros, fazem referência a uma correlação

positiva entre a origem social dos alunos e o seu (in) sucesso escolar verificando-se que há grupos étnicos com maiores taxas de insucesso que outros. Nestes estudos o nível de riqueza da família parece ter menos influência em resultados escolares do que a riqueza do meio educativo e cultural envolvente.

A família é um dos factores determinantes dos resultados escolares, já que é na família que se criam as condições para as crianças tirarem partido da educação formal. É no meio familiar que se adquire a estrutura verbal, os aspectos básicos da socialização, o respeito pela autoridade, a satisfação de necessidades primárias, o sistema de valores e o apoio para as tarefas escolares. É na família que se faz a socialização primária. Se a criança não se habituar a ouvir as explicitações das coisas do mundo à sua volta, tal facto reflectir-se-á no seu discurso ao longo da vida. A socialização primária termina quando o conceito do outro é generalizado e fica na consciência do indivíduo.

Se a criança for sociabilizada com um código elaborado faz a passagem para a escola de forma pacífica, representando a escola uma continuidade cultural. Se a socialização foi feita pelo código restrito familiar, ocorre uma descontinuidade cultural e dá-se um processo de aculturação.

As variáveis que parecem ter mais peso no insucesso escolar são o nível sociocultural, associado aos currículos académicos. A escola ao tentar ter um papel unificador e uniformizador rege-se por currículos iguais para todos, criados para um suposto aluno médio que não existe, não contemplando realidades diferenciadas. Assiste-se a uma estandardização de práticas escolares, onde se cria o conceito de aluno médio e cultura e conhecimentos médios. Este tipo de escola privilegia os saberes académicos e exige alguma abstracção.

Estas exigências podem ser satisfeitas pelos alunos vindos das classes médias e médias-altas, dado que os códigos linguísticos e as posturas estéticas estão consonantes. O mesmo não se passa com as classes baixas, sobretudo com as marginais ao sistema de valores dominante. Os últimos, para além de poucas expectativas para o futuro têm códigos linguísticos, saberes práticos e formas de estar não privilegiadas pela escola. As crianças destas classes mais baixas quando entram na escola sofrem um processo de aculturação, porque a cultura que trazem da família nem sempre é valorizada da melhor forma. Os resultados obtidos pelos alunos são condicionados pelas condições socioeconómicas da família. Como se referiu, anteriormente, a relação é mais acentuada se forem consideradas outras variáveis como o acesso a bens culturais, as aspirações e

expectativas das famílias e as práticas culturais, elementos que Bourdieu e Passeron (1970) chamaram capital cultural, da família. Assim, o sucesso representa uma boa transmissão do património cultural, mas nas classes populares é o resultado de um bom processo de aculturação.

A teoria de Bourdieu e Passeron inspirada em Marx, Durkheim e Weber é uma das abordagens mais marcantes das desigualdades de escolarização. Eles constatarem que a escola faz uma selecção social, na medida em que se observarmos as estatísticas, as classes burguesas são as mais representadas no ensino superior. A escola não é olhada e vivida da mesma forma por todas as classes sociais, tendo cada uma a sua expectativa e aspiração própria em relação à escola.

Estes factos associados à incapacidade de descodificação das mensagens por parte de alguns alunos criam bloqueios condicionadores da aprendizagem, acabando estes por serem sancionados pela reprovação, a qual não apresenta efeitos pedagógicos, pelo contrário, o aluno que reprova uma vez tende para a repetição da mesma desenvolvendo comportamentos específicos e adquirindo estatuto entre os outros alunos.

Por outro lado, apesar das desigualdades sociais, estudos realizados indicam a existência de uma relação próxima e positiva entre a participação dos pais e os resultados escolares. Don Davies (1989) concluiu nos seus estudos que há uma relação directa entre desenvolvimento social e académico dos alunos e envolvimento dos pais.

Todos os autores são unânimes em considerar essencial a comunicação entre a escola e a família estando os educadores, continuamente, nos seus discursos a salientar a necessidade de os pais e encarregados de educação virem à escola; embora as representações e as concretizações desses processos comunicativos, nem sempre serem fáceis, nem ocorrerem com a frequência e pelos motivos desejados.

A forma como se comunica no seio familiar, na escola e entre estes dois interlocutores é o elo central, desta relação comunicacional. Actualmente, perante o aparecimento de novos tipos de família, perante as escolas cada vez mais repletas de alunos oriundos dos mais diferentes países e condições sócio-económico-culturais, os processos comunicacionais entre os diferentes interlocutores, exige e pressupõe um cada vez maior, conhecimento, compreensão e aceitação do outro.

A família central, das sociedades actuais sofre do isolamento social e relacional que se vive nas nossas cidades. Neste contexto, os futuros pais nem sempre têm a possibilidade de fazerem certas “aprendizagens”, que outrora ocorria, naturalmente, em

presença de família cujo agregado familiar era mais alargado. Paralelamente, assiste-se a um número crescente de mães e pais adolescentes, estando estes e outros factores, relacionados com uma certa desresponsabilização perante os insucessos ou as dificuldades dos seus educandos. Alguns pais “recusam-se” a desempenhar este papel, na sua plenitude.

Tendo raízes históricas, a base do sistema educativo na nossa civilização judaico-cristã assenta numa certa culpabilização quer na família, quer na escola.

Jesus e Neves (2004) citam Ausloos (1996), segundo o qual é necessário “passar deste modelo ao modelo sistémico e procurar as competências, as capacidades, o que cada um sabe fazer. Mais do que insistir nas faltas, nas dificuldades ou nos fracassos, é fazer circular a informação, que permitirá as inovações.” (p. 25).

De acordo com as autoras, a responsabilização torna ao contrário da culpabilização, os sistemas mais competentes, influenciando os processos comunicacionais, sendo muito importante que a comunicação circule entre a família e a escola, num sentido bidireccional. Para as investigadoras, família e escola têm funções semelhantes, ainda que tenham papéis distintos.

Na família gerem-se as relações afectivas e emocionais, enquanto na escola o processo visa a aquisição de competências intelectuais. Na sua diversidade, estes papéis devem ser respeitados devendo actuar complementando-se mutuamente. Actualmente, contudo, assiste-se a uma diferença de poderes, de estatutos, os quais são obstáculos dificultando a comunicação e a comunicação interpessoal entre a família e a escola, sendo o aluno, o interlocutor entre estes dois elementos.

Dado que escola e família têm funções que se complementam, no e através do aluno, nenhum dos interlocutores se deve sobrepor ao outro, devendo antes, interagir e complementar-se na diferença, emergindo dessas interacções relações harmoniosas em que cada um sinta que contribuiu eficazmente, para a resolução de eventuais problemas.

Neste contexto é necessário que exista um acrescido respeito, conhecimento e compreensão do outro, da diferença, adoptando posturas de flexibilidade e colaboração, entre todos os membros da comunidade educativa. Este nível de co-responsabilidade e colaboração intra-sistémica, assente em comunicações interpessoais harmoniosas seria muito útil para a elevação da auto-estima, da motivação e do conseqüente sucesso educativo dos alunos. Este seria sem dúvida o ideal, um cenário onde todos os elementos da comunidade educativa se sentiriam valorizados, responsabilizados, recompensados equitativamente, onde sentiriam e viveriam os objectivos da

organização escolar como seus, indo de encontro às suas expectativas. Desta forma, o empenho, envolvimento e desempenho escolar de alunos, pais, professores e assistentes operacionais, seria o mais harmonioso possível.

Contudo, a comunicação escola-família ainda não atingiu esse patamar. Assiste-se a uma comunicação, onde coexiste uma certa competição, desconfiança e ambiguidade, onde os interlocutores exercem um certo controlo e vigilância sobre os outros interlocutores. É difícil a definição e separação de papéis entre funções e papéis, o que nem sempre possibilita a aceitação e a comunicação directa.

Na comunicação família-escola, o aluno actua como um “refém” entre dois pólos sobre os quais, por vezes, vivencia um certo conflito de lealdade. O aluno assume o conceito de *Go-between*, o que de acordo com Perrenou e Montadon, citado por Jesus e Neves (2004), actua como um árbitro nas relações entre os professores e os pais podendo, desta forma, alterar os conteúdos e os sentidos das comunicações interpessoais.

O papel do aluno, neste contexto, assume uma enorme relevância na comunicação directa actuando como mensageiro e mensagem, à semelhança de um transmissor da comunicação entre a escola e a família. Assim, mesmo quando não está presente, o aluno assume um controlo enorme nos contactos directos entre os encarregados de educação e os professores.

Os alunos, não tendo a exacta noção do poder que detém enquanto elo de ligação, enquanto meio de comunicação, entre a escola e a família, adoptam estratégias que lhes permitem gerir as relações entre os adultos de quem dependem, de modo a não serem prejudicados. O insucesso escolar, por vezes, não é mais do que uma chamada de atenção sobre si, por parte do aluno.

Tal como se mencionou atrás, alguns autores referem que o nível de envolvimento dos pais nas aprendizagens, no acompanhamento da vida escolar dos filhos, na criação de condições em casa para que o aluno possa estudar e no contacto com a escola, sempre que tal se torne necessário, exerce uma influência positiva na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

São relevantes, os resultados obtidos numa investigação realizada por Colaço (2007) que tinha como objectivo geral conhecer a opinião dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Rio Maior, sobre as formas de envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos que favorecem o sucesso educativo dos alunos.

Através da aplicação de questionários aos professores, os resultados indicaram que os pais eram visualizados como “clientes da escola” a quem bastava manter informados. De acordo com os resultados dos inquéritos, as causas do insucesso eram atribuídas às características individuais dos alunos, não se atribuindo responsabilidade aos docentes, nem ao maior ou menor grau de participação dos pais em actividades da escola ou ao acompanhamento da vida escolar, do seu educando.

De acordo com os resultados obtidos, alguns encarregados de educação não se deslocavam à escola com frequência por se alhearem da vida escolar dos seus educandos, sendo os encarregados de educação de um nível sócio-económico-cultural médio, que contactavam com a escola, regularmente. Segundo a opinião dos professores inquiridos, os encarregados de educação deveriam ser mais colaboradores com os docentes e não aceitar, passivamente, a decisão das políticas educativas emanadas pela tutela do Ministério da Educação. Os resultados deste estudo, indicaram que os professores preferem comunicar individualmente, com os pais e em situações formais, tendo mais tendência a comunicar com as famílias, através do aluno, como já se referiu, anteriormente. Um aspecto bastante relevante dos resultados obtidos nesta investigação é o facto de, mais de metade dos professores inquiridos referirem não ter tido qualquer formação na área da relação escola-família, nem na formação inicial, nem na contínua.

Sendo esta, uma área vital da vida da escola, perante esta reflexão torna-se pertinente a existência de processos comunicacionais positivos, pró-activos, equilibrados, harmoniosos, num modelo sistémico de comunicações interpessoais, de partilha e troca de vivências, assente no *feedback*, no fenómeno de retroacção, na escuta activa, no respeito pela diferença, no qual os docentes, os encarregados de educação, os alunos, os assistentes operacionais e todos os membros da comunidade educativa se preocupem, se motivem, se valorizem e se respeitem, interagindo com os alunos, por eles e entre si, construindo relações humanas felizes, assentes numa comunicação interpessoal eficaz e harmoniosa. Estes processos comunicacionais serão, naturalmente, promotores de maiores índices de sucesso educativo dos alunos e de elevados índices de auto-realização e satisfação pessoal de todos os membros das organizações escolares.

Concluída a apresentação de algumas teorias, modelos e estudos realizados por autores nacionais e internacionais acerca da Comunicação Interpessoal, apresenta-se, de seguida, o Capítulo III, o qual refere a metodologia utilizada nesta investigação.

Capítulo III – Metodologia

Este estudo apresenta uma metodologia mista, dado que a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa são metodologias que se complementam.

“Mesmo as perspectivas qualitativas mais radicais têm vindo a usar cada vez com maior frequência o tratamento estatístico nas suas investigações de tal modo que nos dias de hoje já quase nem se faz distinção entre perspectivas qualitativas e quantitativas.

É a investigação que requer esta ou aquela metodologia, independentemente das posições teóricas do investigador”.

(Sousa, 2005, p.291)

Esta investigação teve, contudo, por base uma metodologia quantitativa através da aplicação de um questionário escrito de respostas fechadas, de modo a serem preenchidos pelos próprios alunos, de acordo com as suas opiniões. Segundo Tuckman (2005), a investigação por inquérito é um dos tipos de investigação muito usado na educação, uma vez que a metodologia quantitativa permite ao investigador descobrir factos que interpreta e procura generalizar, sendo uma tentativa sistemática de alcançar respostas para as questões de estudo. Partindo-se de um problema e de uma ou mais hipóteses, ou linhas orientadoras estabelece-se um *design* de investigação que relaciona duas ou mais variáveis. O objectivo desta metodologia é “desenvolver um modelo ou teoria que identifique todas as variáveis relevantes, num meio particular, e levantar as hipóteses sobre as relações das mesmas” (Tuckman, 2005, p.6).

Não sendo tarefa fácil garantir a validade da investigação, o seu processo é sistemático, ou seja para se concretizar obedece a regras específicas relativamente a identificar e relacionar as variáveis, organizar a investigação para o seu estudo e relacionar os seus efeitos sobre outras variáveis, bem como para comparar os dados obtidos, com a pergunta de partida ou problema e com as questões de investigação.

Neste estudo, a pergunta de partida era: “Como é que os alunos do ensino básico percebem a comunicação nas escolas, quer em termos dos seus obstáculos quer em termos dos seus efeitos?”.

A recolha de dados no meio escolar, na realidade, faz da investigação um processo empírico e replicável, dado que conduzindo a generalizações e elaboração de teses possibilita a outros investigadores uma nova aplicação e respectiva, confirmação ou contestação na elaboração de estudos subsequentes.

Assim, nesta investigação em educação foram respeitadas as questões éticas referidas por Tuckman (2005) dado que se tratavam de crianças menores, procurando-se não prejudicar ou perturbar o decurso diário das actividades lectivas, de nenhum dos alunos que responderam aos questionários. Os alunos que quiseram responder aos questionários fizeram-no com o conhecimento e prévia autorização dos encarregados de educação, de forma voluntária e anónima, tendo sido respeitados, desta forma, o direito à privacidade, à confidencialidade, ao anonimato ou à não-participação. Todo o processo de investigação, assentou na identificação da investigadora, enquanto mestranda, do seu plano de investigação e do seu sentido de responsabilidade.

3.1. Amostra

Nesta investigação utilizou-se uma amostra não probabilística, de conveniência (Sousa, 2005) participando seis turmas de 6º ano e seis turmas de 9º ano, de entre as turmas disponíveis para participarem nesta investigação. A escolha destes anos de escolaridade deveu-se ao facto de serem anos terminais dos 2 e 3º ciclos do ensino básico.

Neste estudo participaram 247 alunos, dos quais 63 (25,5%) com onze anos, 42 (17%) com 12 anos, 18 (7,3%) com 13 anos, 70 (28,3%) com 14 anos, 28 (11,3%) com 15 anos, 19 (7,7%) com 16 anos, 5 (2,0%) com 17 anos e 2 (0,8%) com 18 anos, como se pode observar no quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição da amostra em função da idade

Idade	Frequência	Porcentagem
11	63	25,5
12	42	17,0
13	18	7,3
14	70	28,3
15	28	11,3
16	19	7,7
17	5	2,0
18	2	0,8
Total	247	100,0

A distribuição por idade dos sujeitos inquiridos pode ser também observada no gráfico 1, havendo uma maior incidência nos sujeitos com 14 anos e com 11anos, seguindo-se os alunos com 12 anos de idade. Em ordem decrescente de frequência, seguem-se os sujeitos com 15 anos, a seguir com 16 anos, com 13 anos, com 17 anos e, por fim, 2 sujeitos com 18 anos de idade, de acordo com o gráfico 1.

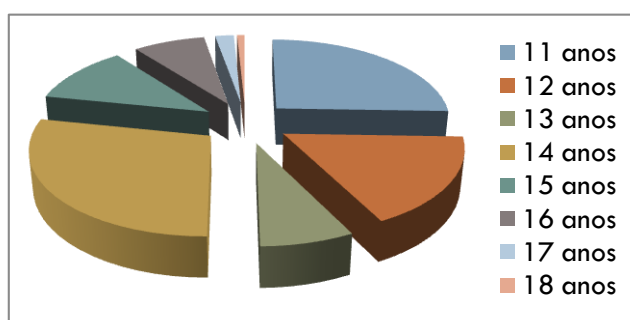


Gráfico 1 – Distribuição da amostra em função da idade.

A selecção dos sujeitos foi feita aleatoriamente. As turmas que participaram foram retiradas de entre as turmas existentes e disponíveis para responder ao inquérito, de 6º e 9ºs anos de escolaridade, tendo participado 137 (55,5%) alunos do 6º ano e 110 (44,5%) alunos do 9º ano, como é visível no quadro 2 e no gráfico 2 que representam a distribuição da amostra em função do ano de escolaridade dos sujeitos.

Quadro 2 – Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade.

Ano	Frequência	Percentagem
6.º	137	55,5
9.º	110	44,5
Total	247	100,0

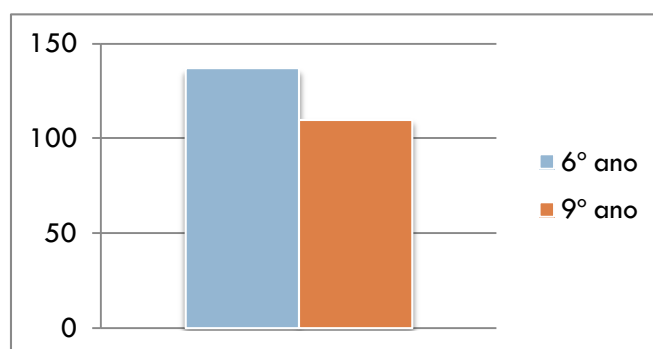


Gráfico 2 – Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade.

A selecção das escolas foi feita por conveniência, no concelho da Amadora, distrito de Lisboa (em duas escolas diferentes). A amostra recolhida abrangeu sujeitos de escolas públicas e de ambos os sexos. Participaram 119 (48,2%) sujeitos do sexo masculino e 128 (51,8%) do sexo feminino, como se pode observar no quadro 3, que representa a distribuição da amostra em função do género dos sujeitos.

Quadro 3 – Distribuição da amostra em função do género.

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	119	48,2
Feminino	128	51,8
Total	247	100,0

Maioritariamente, os alunos não apresentam retenções 164 (66,4%), como se pode visualizar no gráfico 3 e no quadro 4, que representam a distribuição da amostra em função do número de retenções dos sujeitos.

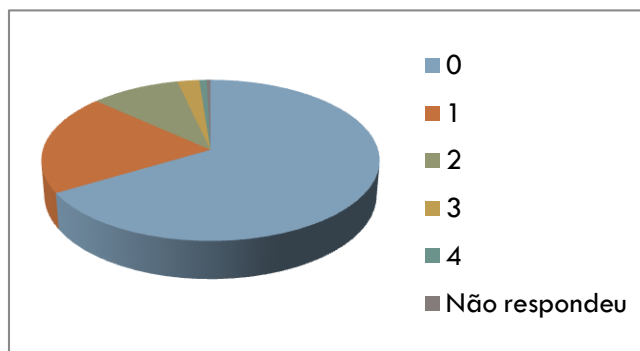


Gráfico 3 – Distribuição da amostra em função das retenções.

Neste estudo, a maioria das retenções ocorreu em 50 sujeitos (20,2%) que reprovaram uma vez, 24 (9,7%) reprovaram duas vezes, 6 (2,4%) reprovaram três vezes e 2 (0,8%) reprovaram quatro vezes. Houve 1 aluno que não respondeu a esta questão, como se pode visualizar no quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição da amostra em função das retenções.

Retenções	Frequência	Porcentagem
0,00	164	66,4
1,00	50	20,2
2,00	24	9,7
3,00	6	2,4
4,00	2	0,8
Total	246	99,6
Não Respondeu	1	0,4
Total	247	100,0

Resumidamente, conclui-se que num universo de 247 sujeitos participaram 119 (48,2%) sujeitos do sexo masculino e 128 (51,8%) do sexo feminino.

No total da amostra houve uma maior incidência nos sujeitos com 14 anos e com 11anos, seguindo-se os alunos com 12 anos de idade.

Na grande maioria os alunos não apresentam retenções 164 (66,4%). Neste estudo, a maior percentagem das retenções ocorreu em 50 sujeitos (20,2%) que reprovaram uma vez.

3.2. Instrumentos

Nesta investigação, na metodologia qualitativa da componente de investigação utilizaram-se diversas técnicas, nomeadamente, a pesquisa bibliográfica de obras literárias que se pretendem consultar, de forma a aprofundar os conhecimentos teóricos sobre a problemática.

Depois de realizadas algumas pesquisas, conclui-se que numa entrevista aberta “(...) o Investigador não dispõe de perguntas preestabelecidas, como no inquérito por questionário, mas sim de uma lista de tópicos precisos relativos ao tema estudado” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p 193).

Realizadas as entrevistas, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo que permite “(...) a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de complexidade e profundidade(...)” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 227).

Nesta investigação, na metodologia quantitativa procedeu-se à construção de um questionário, que posteriormente foi aplicado “(...) a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais (...)” (Quivy & Campenhoudt, 2003 p. 188). Deste modo, o questionário aplicado tem uma introdução onde se identifica a natureza do estudo, o objectivo do questionário e onde é garantido o anonimato e confidencialidade dos dados.

É composto por 44 itens e está organizado em 4 dimensões segundo a Comunicação, sendo a Parte A, respeitante à Comunicação Aluno-Professor, a Parte B, a Comunicação Aluno-Colegas, a Parte C a Comunicação Aluno-Auxiliares de Acção

Educativa a Parte D, a Comunicação Aluno-Pais/Encarregado de Educação e a Parte E, da qual fazem parte questões variadas relativas a aspectos pessoais como a nacionalidade, a religião, a profissão que deseja para o futuro, entre outras.

Utilizou-se uma escala de concordância de 1 a 6, desde Total Desacordo a Total Acordo. A utilização deste tipo de resposta permite ao sujeito inquirido expressar com relativa facilidade, a sua opinião, dentro dos limites das opções em relação a cada afirmação. Nesta escala, de Ordenação ou de Likert (Sousa, 2005) cada item deve ser avaliado de acordo com as seis opções de preferência, sendo elas: Total desacordo (1), Bastante em desacordo (2), Mais em desacordo que de acordo (3), Mais em acordo que em desacordo (4), Bastante de acordo (5) e Total acordo (6).

Esta escala denominada “Escala de Avaliação da Comunicação Interpessoal nas Escolas Percepcionada pelos Alunos” (EACIE-PA), trata-se de uma escala com qualidades psicométricas, nas suas diferentes dimensões.

A realização de uma entrevista e a aplicação de um inquérito por questionário pressupõem, sempre, uma situação de interacção social.

Na entrevista foi feita uma análise de conteúdo, para tratar os dados dos questionários foi utilizado o programa SPSS 17, com uma estatística descritiva paramétrica (*t* de Student e correlações de Pearson), e descritiva não paramétrica (qui-quadrado, e correlações de Spearman).

3.3. Procedimentos

Inicialmente, foram realizadas pela investigadora, durante o mês Novembro de 2008, em duas escolas de um dos Agrupamentos de Escolas referidos, durante as aulas de Apoio ao Estudo, algumas entrevistas abertas, a alunos do ensino básico. A investigadora teve o cuidado de explicar aos alunos a finalidade das mesmas, bem como foi dada aos alunos a garantia do seu anonimato. Estas entrevistas foram realizadas a partir de um guião temático (ver Anexo 1) e todas as questões estão relacionadas com as percepções dos alunos acerca da comunicação interpessoal da escola, interacção comunicacional entre os alunos, os docentes, os colegas, os encarregados de educação e

as auxiliares de acção de educativa; acerca da sua motivação e do seu nível de envolvimento na vida escolar.

Este tipo de entrevista aproxima o entrevistador do entrevistado, o que permite falar de assuntos mais delicados e que possam favorecer a investigação. Após serem concluídas as entrevistas, foram analisadas e obtidas informações para a elaboração do questionário (ver Anexo 2).

O questionário foi elaborado tendo em conta os dados recolhidos nas entrevistas e com a colaboração do Professor Orientador, o qual completou com uma escala. Após a elaboração do questionário, foi aplicado a seis turmas do 6º ano de escolaridade e a seis turmas do 9º ano de escolaridade nos dois agrupamentos descritos, por se tratarem de alunos, de anos de escolaridade de fim dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Depois de aprovado em Conselho Pedagógico e autorizado pelo Conselho Executivo das escolas onde foram administrados os questionários, os mesmos foram dados aos professores que se disponibilizaram para aplicar o questionário nas suas salas de aula. A aplicação dos instrumentos foi feita nos meses de Fevereiro e Março de 2009, em situação de sala de aula. Os questionários foram distribuídos aos alunos de escolas públicas pelos directores de turma. As respostas dos alunos foram dadas de acordo com as suas opiniões. Os professores ajudaram os alunos com dificuldades na compreensão das perguntas. O preenchimento dos questionários ocorreu durante as horas regulares das aulas de Apoio ao Estudo e Formação Cívica. O seu preenchimento foi supervisionado pelos professores das turmas, garantindo o anonimato.

Depois de recolhidos, os dados foram analisados com o programa informático SPSS.

3.4. Variáveis

Segundo vários autores, como Quivy e Campenhoudt (2003) e Sousa (2005), o problema de investigação é a pergunta que sintetiza o que se procura estudar. A questão de fundo para a qual a investigação procura uma resposta. Este considera que o problema é a pergunta para a qual se deseja saber a resposta. Uma pergunta bem

formulada permite uma boa condução da investigação. Também Tuckman (2005) refere que o problema formula-se, melhor, em forma de questão.

A formulação da Pergunta de Partida constitui uma etapa fundamental em qualquer trabalho de investigação, na medida em que esta permite ao investigador “(...) exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 32).

A partir da pergunta de partida: “Como é que os alunos do ensino básico percebem a comunicação nas escolas, quer em termos dos seus obstáculos, quer em termos dos seus efeitos?” foram consideradas como variáveis dependentes as dimensões da comunicação interpessoal, como variáveis independentes o ano de estudo desejado, factores específicos ligados à escola e aos professores, factores familiares específicos, ligados aos pais e/ou encarregados de educação, bem como outras variáveis o rendimento escolar e o comportamento dos alunos na escola.

No que concerne ao terceiro capítulo, foi apresentada a metodologia utilizada neste estudo, foram apresentadas as escolas onde se realizou a investigação, os participantes, os instrumentos utilizados, os devidos procedimentos e as variáveis de estudo. No capítulo que se segue serão apresentados os dados e a sua discussão.

Capítulo IV – Apresentação de Resultados

Neste capítulo são analisados os resultados obtidos em cada dimensão do questionário, ligados às questões de estudo atrás apresentadas (Cf.Cap. I). Para analisar os resultados, procedeu-se a uma análise de conteúdo das entrevistas. Nos questionários utilizou-se uma estatística descritiva não paramétrica e paramétrica. Os resultados são apresentados em termos de distribuição dos alunos – com percentagens, qui-quadrado e significância – correlações entre as variáveis dependentes – itens acerca das dimensões da comunicação na escola – e variáveis independentes: o rendimento escolar a disciplinas específicas, factores escolares específicos (ligados aos professores e aos Agrupamentos), factores familiares específicos (ligados aos pais e à família), género, ano de escolaridade, ano de estudo desejado. Utilizou-se o programa SPSS 17, de forma a uma melhor análise dos dados.

4.1 Resultados Diferenciais

4.1.1 Representações dos alunos acerca da comunicação na escola

O quadro 5 procura dar resposta à questão de estudo 1 (Q1 – *Quais as representações dos alunos acerca dos aspectos específicos da comunicação da escola?*).

São apresentadas as percentagens obtidas nos diferentes itens em termos de discordância (1) e concordância (2), os valores do qui-quadrado (χ^2) e sua significância. Como se pode verificar, a maioria dos itens apresenta elevada significância estatística ($***p<0,001$). Alguns itens apresentam, contudo, um nível de significância estatística inferior, como é o caso dos itens 9 (“Sinto-me à vontade a falar com os professores”), o item 28 (“Acho difícil falar com os Auxiliares de Acção Educativa”) e o item 29 (“As Auxiliares de acção Educativa encorajam-me a trabalhar arduamente na escola”), que apresentam um reduzido nível de significância, ($p<0,05$).

Sem significância estatística apresentam-se alguns itens, como o 7 (“Tenho receio de apresentar aos professores as minhas opiniões”), nos quais as percentagens de

discordância (52,6%) e de concordância (47,4%) estão próximas e três itens relativos aos Auxiliares de Acção Educativa, nomeadamente o item 24 (“Gosto de conversar com as Auxiliares de Acção Educativa”), o item 26 (“Quando falo com as auxiliares de Acção Educativa, sinto que me ouvem”) e o item 27 (“Sinto-me à vontade a falar com as Auxiliares de Acção Educativa”), como se observa no Quadro 5.

Quadro 5 – Diferenças nas representações dos alunos acerca da comunicação na escola, em termos de discordância e concordância

Item	1	2	χ^2	Sig.
01. Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente	10,9	89,1	150,81	***
02. Gosto de conversar com os professores	30,8	69,2	36,54	***
03. Quando um professor expõe um assunto, peço esclarecimentos	32,4	67,6	30,64	***
04. Quando quero falar nas aulas, levanto a mão	28,3	71,7	46,35	***
05. Falo com os meus professores sobre os meus problemas	66,0	34,0	25,27	***
06. Sinto que os meus professores me ouvem	32,4	67,6	30,64	***
07. Tenho receio de apresentar aos professores as minhas opiniões	52,6	47,4	,68	ns
08. Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores	69,2	30,8	36,54	***
09. Sinto-me à vontade a falar com os professores	41,7	58,3	6,81	**
10. Acho difícil falar com os professores	68,0	32,0	32,07	***
11. Os professores dialogam abertamente com os alunos	27,5	72,5	49,89	***
12. Os professores gostam de falar com os alunos	25,5	74,5	59,28	***
13. Os professores explicam quais as regras que se devem cumprir	10,1	89,9	157,12	***
14. Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo	32,0	68,0	32,07	***
15. Na minha escola há um professor que é simpático para mim	16,2	83,8	112,91	***
16. Na minha escola há um professor que me ouve quando tenho algo para dizer	21,1	78,9	82,79	***
17. Gosto de conversar com os meus colegas nos recreios	2,8	97,2	219,79	***
18. Sinto que os meus colegas me ouvem	6,1	93,9	190,64	***
19. Utilizo as novas tecnologias para comunicar com os meus colegas	6,5	93,5	187,15	***
20. Acho difícil falar com os meus colegas	81,8	18,2	99,79	***
21. Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo	13,4	86,6	132,64	***
22. Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas	14,2	85,8	126,84	***
23. Na minha escola tenho um amigo que me ajuda quando estou com problemas	14,2	85,8	126,84	***
24. Gosto de conversar com as Auxiliares de Acção Educativa	45,3	54,7	2,142	ns
25. As Auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas	36,0	64,0	19,28	***
26. Quando falo com os auxiliares, sinto que me ouvem	53,4	48,6	1,17	ns
27. Sinto-me à-vontade a falar com as Auxiliares de Acção Educativa	55,5	44,5	2,96	ns
28. Acho difícil falar com os Auxiliares de Acção Educativa	59,1	40,9	8,20	**
29. As Auxiliares de Acção Educativa encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	56,3	43,7	3,89	*
30. Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola	19,0	81,0	94,77	***
31. Falo com os meus pais acerca daquilo que se passa na escola	17,4	82,6	104,94	***
32. Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro	13,8	86,2	129,72	***
33. Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola	6,5	93,5	187,15	***
34. Os meus pais costumam ir à escola	27,9	72,1	48,10	***
35. Os meus pais escutam-me acerca das actividades da escola	8,5	91,5	170,14	***
36. Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola	75,7	24,3	65,30	***
37. Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola	17,0	83,0	107,56	***
38. Discutem o trabalho escolar comigo, em casa	20,6	79,4	85,12	***
39. Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	8,9	91,1	166,84	***
40. Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola	16,2	83,8	112,91	***
41. Os meus pais acompanham o meu progresso escolar	8,5	91,5	170,14	***
42. Elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola	14,2	85,8	126,84	***
43. Ajudam-me quando tenho problemas com os trabalhos de casa	19,4	80,6	92,31	***
44. Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar (por exemplo livros, etc)	7,3	92,7	180,25	***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não significativa

Através de uma análise global verifica-se que são maiores as percentagens relativas à concordância dos alunos com as afirmações de cada item (2), do que as percentagens em termos de discordância dos alunos (1). Essas maiores percentagens em termos de concordância ocorrem nos itens relativos à comunicação da escola entre os alunos e os professores; os alunos e os colegas e os alunos e os Pais/Encarregados de Educação. Nestas três dimensões verificam-se os maiores de níveis de significância, ($p < 0,001$).

Nas representações dos alunos acerca da comunicação aluno-professor observam-se as maiores percentagens de concordância, em itens em que o aluno é “receptor” como o item 01 (“Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente”) e o item 13 (“Os professores dialogam abertamente com os alunos”). Níveis elevados de significância, mas com umas percentagens de concordância um pouco menores verificam-se nos itens em que o aluno é “emissor”, como o item 02 (“Gosto de conversar com os professores”) e o item 03 (“Quando um professor expõe um assunto, peço esclarecimentos”).

Também os itens relativos à comunicação da escola entre os alunos e os Pais/Encarregados de Educação apresentam altas percentagens de concordância e de níveis de significância, como é o caso do item 33 (“Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola”) que tem uma percentagem de concordância de 93,5%, bem como o item 41 (“Os meus pais acompanham o meu progresso escolar”) e o item 44 (“Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar”).

Para além destes itens que apresentam elevados níveis de significância estatística ($p < 0,001$) é na comunicação do aluno-colegas que se concentram as maiores percentagens de concordância, com itens que se situam entre os 85% e os 97%. Isso ocorre em itens como o 17 (“Gosto de conversar com os meus colegas no recreio”), o item 18 (“Sinto que os meus colegas me ouvem”), o item 19 (“Utilizo as novas tecnologias para comunicar com os meus colegas”) e o item 22 (“Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas”).

É nos itens da comunicação da escola, entre os alunos e os Auxiliares de Acção Educativa, que se observa a existência das maiores percentagens em termos de discordância e mais itens sem significância estatística.

Apesar de em alguns itens, como o 25 (“As Auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas”) apresentarem elevados níveis de significância e maior percentagem em termos de concordância, ocorrem maiores percentagens de discordância, como o item 24 (“Gosto de conversar com as Auxiliares de Acção Educativa”). Também o item 27 (“Sinto-me à vontade a falar com as Auxiliares de Acção Educativa”) e o item 29 (“As Auxiliares de Acção Educativa encorajam-me a trabalhar arduamente na escola”) apresentam maiores percentagens em termos de discordância e uma reduzida significância estatística.

4.1.2 Percepções dos alunos de diferentes Agrupamentos acerca da comunicação da escola

O quadro 6 pretende dar resposta à questão de estudo 2 (Q2 – *Será que existem diferentes percepções de comunicação, entre alunos de Agrupamentos diferentes?*).

São comparadas as diferenças entre a média dos resultados de um agrupamento de escolas (Agrupamento 1) e a média dos resultados de outro agrupamento de escolas (Agrupamento 2) analisando-se através do *t-student*, o nível de significância estatística.

No quadro 6 aparecem os resultados encontrados, mas apenas aqueles em que houve diferença estatisticamente significativa na comunicação percebida pelos alunos, ao compararmos o agrupamento 1 e o agrupamento 2. As diferenças apresentam-se, maioritariamente, favoráveis ao grupo 1 (médias superiores).

Quadro 6 – Diferenças das percepções dos alunos, de diferentes Agrupamentos, acerca da comunicação na escola

Item	Agrup	N	Média	DP	t	Sig
06. Sinto que os meus professores me ouvem	1,00	101	,7426	,43940	1,862	*
	2,00	146	,6301	,48443		
08. Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores	1,00	101	,3762	,48686	1,948	*
	2,00	146	,2603	,44029		
09. Sinto-me à vontade a falar com os professores	1,00	101	,6634	,47492	2,142	*
	2,00	146	,5274	,50097		
12. Os professores gostam de falar com os alunos	1,00	101	,8119	,39276	2,016	*
	2,00	146	,6986	,46043		
14. Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo	1,00	101	,7624	,42775	2,320	*
	2,00	146	,6233	,48623		
24. Gosto de conversar com as Auxiliares de Acção Educativa	1,00	101	,7228	,44986	4,822	***
	2,00	146	,4247	,49599		
25. As Auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas	1,00	101	,7624	,42775	3,405	***
	2,00	146	,5548	,49870		
26. Quando falo com os auxiliares, sinto que me ouvem	1,00	101	,5941	,49352	3,433	***
	2,00	146	,3767	,48623		
27. Sinto-me à vontade a falar com as Auxiliares de Acção Educativa	1,00	101	,5743	,49692	3,458	***
	2,00	146	,3562	,48051		
29. As Auxiliares de Acção Educativa encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	1,00	101	,5545	,49950	3,137	***
	2,00	146	,3562	,48051		
30. Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola	1,00	101	,8812	,32518	2,398	*
	2,00	146	,7603	,42839		
31. Falo com os meus pais acerca daquilo que se passa na escola	1,00	101	,9109	,28632	2,970	**
	2,00	146	,7671	,42412		
32. Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro	1,00	101	,9208	,27141	2,231	*
	2,00	146	,8219	,38390		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não significativa

Com elevada significância estatística aparecem cinco itens, dos quais se destacam com os valores de t mais elevados, o item 24 (“Gosto de conversar com as Auxiliares de Acção Educativa”), o item 26 (“Quando falo com as Auxiliares, sinto que me ouvem”), o item 27 (“Sinto-me à vontade a falar com as Auxiliares de Acção Educativa”), o item 25 (“As Auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas”) e o item 29 (“As Auxiliares de Acção Educativa encorajam-me a trabalhar arduamente na escola”).

A diferença entre a média dos resultados dos dois agrupamentos assenta no facto de os resultados do Agrupamento 1 serem, quase sempre, superiores aos dos resultados do Agrupamento 2, sendo maior na comunicação entre os alunos e os auxiliares de acção educativa e entre os alunos e os encarregados de educação.

Alguma significância estatística ocorre, também, em itens da comunicação aluno-professor e aluno-pais/encarregados de educação, como é o caso do item 14 (“Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo”), o item 09 (“Sinto-me à vontade a falar com os professores”), o item 08 (“No intervalo das aulas converso com os meus professores”), o item 12 (“Os professores gostam de falar com os alunos”), o item 30 (“Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola”) e o item 31 (“Falo com os meus pais acerca do que se passa na escola”). Relativamente a estes itens, e à

semelhança do que foi referido anteriormente, também se verifica que a diferença entre a média dos resultados dos dois agrupamentos se deve ao valor superior dos resultados do agrupamento 1, em relação ao agrupamento 2.

Entre os itens, sem significância estatística, destacam-se alguns como o 37 (“Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola”) que apresenta uma excepção em relação aos outros, estando a diferença entre a média dos resultados dos dois agrupamentos baseada nos resultados superiores do agrupamento 2, em relação ao agrupamento 1. Neste item o t é negativo. Nos itens 04 (“Quando quero falar nas aulas, levanto a mão”), no item 10 (“Acho difícil falar com os professores”) e no item 41 (“Os meus pais acompanham o meu progresso escolar”) também ocorre o mesmo.

Estes itens inserem-se nas percepções dos alunos acerca da comunicação da escola, nas dimensões aluno-professor, aluno-auxiliares e aluno-pais/encarregados de educação. Tanto nos itens de elevada, como nos itens de reduzida significância estatística, a média dos resultados do agrupamento 1 é superior à média dos resultados do agrupamento 2.

4.1.3 Percepções dos alunos com diferentes aproveitamentos na Matemática, acerca da comunicação na escola

O quadro 7 pretende dar resposta à questão de estudo 3 (Q3 – *Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Matemática?*).

São comparadas as diferenças entre a média dos resultados dos alunos com baixo aproveitamento a Matemática e a média dos resultados dos alunos com alto aproveitamento a Matemática analisando-se através do *t-student*, o nível de significância estatística, significativa, como se observa no Quadro 7. Aqui aparecem apenas os itens com diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 7 – Diferenças nas percepções acerca da comunicação da escola, dos alunos com baixo e alto aproveitamento a Matemática

Item	Aprov. Mat.	N	Média	DP	t	Sig
01. Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente	Baixo	81	,8025	,40062	-2,335	*
	Alto	63	,9365	,24580		
04. Quando quero falar nas aulas, levanto a mão	Baixo	81	,6420	,48241	-2,233	*
	Alto	63	,8095	,39583		
05. Falo com os meus professores sobre os meus problemas	Baixo	81	,2840	,45372	-2,799	**
	Alto	63	,5079	,50395		
06. Sinto que os meus professores me ouvem	Baixo	81	,5802	,49659	-2,997	**
	Alto	63	,8095	,39583		
08. Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores	Baixo	81	,2469	,43390	-2,732	**
	Alto	63	,4603	,50243		
10. Acho difícil falar com os professores	Baixo	81	,3951	,49191	2,229	*
	Alto	63	,2222	,41908		
20. Acho difícil falar com os meus colegas	Baixo	81	,2593	,44096	2,540	**
	Alto	63	,0952	,29590		
30. Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola	Baixo	81	,7160	,45372	-3,478	***
	Alto	63	,9365	,24580		
31. Falo com os meus pais acerca daquilo que se passa na escola	Baixo	81	,7778	,41833	-2,044	*
	Alto	63	,9048	,29590		
32. Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro	Baixo	81	,7778	,41833	-2,673	**
	Alto	63	,9365	,24580		
33. Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola	Baixo	81	,8889	,31623	-1,786	*
	Alto	63	,9683	,17673		
36. Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola	Baixo	81	,3580	,48241	2,472	*
	Alto	63	,1746	,38268		
37. Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola	Baixo	81	,7654	,42637	-2,516	**
	Alto	63	,9206	,27248		
38. Discutem o trabalho escolar comigo, em casa	Baixo	81	,7284	,44756	-2,139	*
	Alto	63	,8730	,33563		
39. Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	Baixo	81	,8272	,38046	-3,141	***
	Alto	63	,9841	,12599		
40. Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola	Baixo	81	,6914	,46481	-4,480	***
	Alto	63	,9683	,17673		
41. Os meus pais acompanham o meu progresso escolar	Baixo	81	,8395	,36935	-2,158	*
	Alto	63	,9524	,21467		
42. Elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola	Baixo	81	,8025	,40062	-1,698	*
	Alto	63	,9048	,29590		
43. Ajudam-me quando tenho problemas com os trabalhos de casa	Baixo	81	,7407	,44096	-1,712	*
	Alto	63	,8571	,35274		
44. Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar (por exemplo livros, etc)	Baixo	81	,9012	,30021	-2,609	**
	Alto	63	1,0000	,00000		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não significativa

Pela análise diferencial entre estes dois grupos de alunos (alunos com alto rendimento a Matemática e alunos com baixo rendimento a Matemática) observou-se a existência de vinte e quatro itens sem significância estatística. A maioria (trinta e cinco itens) tem um valor de *t* negativo, como sejam o item 02 (“Gosto de conversar com os professores”), o item 09 (“Sinto-me à vontade a falar com os professores”), o item 13 (“Os professores explicam quais as regras que se devem cumprir”), o item 16 (“Na minha escola há um professor que me ouve quando tenho algo para dizer”), o item 26 (“Sinto-me à vontade a falar com as Auxiliares de Acção Educativa”), o item 28 (“Acho difícil falar com os Auxiliares de Acção Educativa”), o item 29 (“As Auxiliares de

Acção Educativa encorajam-me a trabalhar arduamente na escola”) e o item 34 (“Os meus pais costumam ir à escola”).

De acordo com os valores apresentados são os itens 15 (“Na minha escola há um professor que é simpático para mim”), o item 14 (“Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo”) e o item 21 (“Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas”) que apresentam valores negativos de t , mais elevados, seguindo-se outros valores, igualmente relacionados com a comunicação aluno-professores, aluno-colegas e aluno-auxiliares de acção educativa. É de referir, mais uma vez, que estes valores salientam-se nos itens em que o aluno é o “emissor” da comunicação, na percepção que tem acerca de como é “ouvido” pelo receptor e no “à-vontade” que sente, na sua facilidade em comunicar. Nestes itens, a média dos resultados dos alunos com baixo rendimento a Matemática é inferior à média dos resultados dos alunos, com alto rendimento a Matemática.

Outros itens sem significância estatística, mas com valores positivos de t ocorrem nos casos dos itens 11 (“Os professores dialogam abertamente com os alunos”), o item 17 (“Gosto de conversar com os meus colegas nos recreios”), o item 18 (“Sinto que os meus colegas me ouvem”), o item 19 (“Utilizo novas tecnologias para comunicar com os meus colegas”) e o item 25 (“As Auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas”). Nestes itens, os valores da média dos resultados dos alunos com baixo rendimento a Matemática são mais elevadas que as médias dos resultados dos alunos com alto rendimento a Matemática.

Através da análise do conteúdo das afirmações destes itens observou-se o facto de não existirem diferenças significativas entre as percepções dos alunos com alto e baixo aproveitamento a Matemática, acerca da comunicação da escola, sobretudo nos itens em que os alunos percebem a sua comunicação com os professores, com os colegas, com as auxiliares de acção educativa, como se sentem ouvidos e incentivados a melhorar o seu desempenho escolar.

Com elevada significância estatística apresentam-se nove itens. Observou-se que oito itens têm valores de t negativos, sendo as médias dos resultados dos alunos com baixo aproveitamento a Matemática, inferiores às médias dos resultados dos alunos com alto aproveitamento a Matemática. Apenas um item com reduzida significância estatística apresenta um valor de t positivo, como o item 10 (“Acho difícil falar com os professores”) e o item 20 (“Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola”) com alguma significância estatística. Nestes itens, a média do resultado dos alunos com

baixo aproveitamento a Matemática é superior à média do resultado dos alunos com alto aproveitamento a Matemática.

Estes resultados apontam para o facto de os alunos com baixo aproveitamento em Matemática terem mais dificuldade em intervir nas aulas, em comunicar com os professores e com os pais acerca das suas dificuldades e problemas na escola, tendo mais baixas percepções do interesse e encorajamento que os pais lhes dão acerca do seu desempenho escolar. Os itens 30 (“Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola”) e o item 40 (“Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola”) são os que apresentam os valores negativos de t , mais elevados. Com estes resultados, observou-se que o grupo de alunos com pior aproveitamento a Matemática apresenta piores representações da comunicação na escola.

Com alguma significância estatística apresentam-se quatro itens como seja o item 05 (“Falo com os meus professores sobre os meus problemas”), o item 06 (“Sinto que os professores me ouvem”), o item 08 (“Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores”) e o item 44 (“Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar”). Pela análise do conteúdo destes quatro itens, observou-se que existe alguma relação entre a média dos resultados dos alunos com baixo aproveitamento e a média dos alunos com alto aproveitamento a Matemática. Nestes quatro itens o t apresenta um valor negativo, sendo a média dos resultados dos alunos com baixo aproveitamento, inferior à média dos resultados dos alunos com alto aproveitamento a Matemática. Com estes valores, verifica-se que os alunos com baixo aproveitamento a Matemática apresentam menores representações acerca da comunicação da escola, ao nível das percepções da sua comunicação com os professores e com os colegas; em relação à maneira como se sentem ouvidos e apoiados face aos seus problemas pessoais.

Com reduzida significância estatística apresentam-se dez itens relativos à comunicação na escola entre alunos e professores e entre alunos e pais/encarregados de educação, não ocorrendo entre os itens relacionados à comunicação na escola entre alunos e colegas. Em oito itens, o valor de t também é negativo, sendo as médias dos resultados dos alunos com baixo aproveitamento a Matemática, inferiores às médias dos resultados dos alunos com alto aproveitamento a Matemática. Só dois itens apresentam um valor de t positivo, como é o caso do item 10 (“Acho difícil falar com os professores”) e do item 36 (“Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola”).

Pela análise destes itens, observou-se que o grupo de alunos com menor desempenho a Matemática, evidencia menores representações acerca da comunicação da escola. Esta diferença revelou-se mais acentuada no item 40 (“Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola”), no item 30 (“Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola”), no item 39 (“Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola”) e no item 06 (“Sinto que os professores me ouvem”).

4.1.4 Percepções dos alunos com diferentes aproveitamentos em Português, acerca da comunicação na escola

O quadro 8 pretende dar resposta à questão de estudo 4 (Q4 – *Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Português?*)

São comparadas as diferenças entre a média dos resultados dos alunos com baixo aproveitamento a Português e a média dos resultados dos alunos com alto aproveitamento a Português, analisando-se, através do *t-student*, o nível de significância estatística, significativa, como se observa no Quadro 8. Aqui aparecem apenas os itens com diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 8 – Diferenças nas percepções acerca da comunicação da escola, dos alunos com baixo e alto aproveitamento a Português

Item	Aprov. Port.	N	Média	DP	t	Sig
01. Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente	Baixo	53	,7925	,40943	-3,686	***
	Alto	68	,9853	,12127		
02. Gosto de conversar com os professores	Baixo	53	,6038	,49379	-3,471	***
	Alto	68	,8676	,34139		
03. Quando um professor expõe um assunto, peço esclarecimentos	Baixo	53	,5094	,50469	-3,434	***
	Alto	68	,7941	,40735		
04. Quando quero falar nas aulas, levanto a mão	Baixo	53	,5849	,49745	-4,247	***
	Alto	68	,8971	,30614		
05. Falo com os meus professores sobre os meus problemas	Baixo	53	,2453	,43437	-3,099	***
	Alto	68	,5147	,50350		
06. Sinto que os meus professores me ouvem	Baixo	53	,5094	,50469	-3,888	***
	Alto	68	,8235	,38405		
08. Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores	Baixo	53	,1509	,36142	-4,260	***
	Alto	68	,5000	,50372		
09. Sinto-me à vontade a falar com os professores	Baixo	53	,3962	,49379	-4,621	***
	Alto	68	,7794	,41773		
11. Os professores dialogam abertamente com os alunos	Baixo	53	,6226	,48936	-2,103	*
	Alto	68	,7941	,40735		
12. Os professores gostam de falar com os alunos	Baixo	53	,6226	,48936	-2,313	*
	Alto	68	,8088	,39615		
13. Os professores explicam quais as regras que se devem cumprir	Baixo	53	,7547	,43437	-3,363	***
	Alto	68	,9559	,20688		
14. Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo	Baixo	53	,4717	,50398	-3,892	***
	Alto	68	,7941	,40735		
15. Na minha escola há um professor que é simpático para mim	Baixo	53	,7736	,42252	-1,863	*
	Alto	68	,8971	,30614		
16. Na minha escola há um professor que me ouve quando tenho algo para dizer	Baixo	53	,7358	,44510	-1,844	*
	Alto	68	,8676	,34139		
20. Acho difícil falar com os meus colegas	Baixo	53	,2642	,44510	1,844	*
	Alto	68	,1324	,34139		
30. Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola	Baixo	53	,6038	,49379	-3,733	***
	Alto	68	,8824	,32459		
31. Falo com os meus pais acerca daquilo que se passa na escola	Baixo	53	,6038	,49379	-4,010	***
	Alto	68	,8971	,30614		
32. Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro	Baixo	53	,7358	,44510	-2,937	***
	Alto	68	,9265	,26294		
33. Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola	Baixo	53	,8491	,36142	-1,688	*
	Alto	68	,9412	,23704		
37. Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola	Baixo	53	,6226	,48936	-4,376	***
	Alto	68	,9265	,26294		
38. Discutem o trabalho escolar comigo, em casa	Baixo	53	,6226	,48936	-2,993	**
	Alto	68	,8529	,35680		
39. Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	Baixo	53	,7547	,43437	-4,178	***
	Alto	68	,9853	,12127		
40. Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola	Baixo	53	,5849	,49745	-5,568	***
	Alto	68	,9559	,20688		
41. Os meus pais acompanham o meu progresso escolar	Baixo	53	,7547	,43437	-3,749	***
	Alto	68	,9706	,17021		
42. Elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola	Baixo	53	,6792	,47123	-3,985	***
	Alto	68	,9412	,23704		
43. Ajudam-me quando tenho problemas com os trabalhos de casa	Baixo	53	,5472	,50253	-4,441	***
	Alto	68	,8824	,32459		
44. Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar (por exemplo livros, etc)	Baixo	53	,8491	,36142	-3,448	***
	Alto	68	1,0000	,00000		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não significativa

Entre estes dois grupos de alunos (alunos com alto rendimento a Português e alunos com baixo rendimento a Português) observou-se a existência de dezasseis itens sem significância estatística.

Nestes itens sem significância estatística, treze apresentam valores de t negativos, acentuando-se no caso dos itens 25 (“As Auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas”) do item 26 (“Quando falo com as Auxiliares, sinto que me ouvem”), do item 27 (“Sinto-me à vontade a falar com as Auxiliares de Acção Educativa”), do item 35 (“Os meus pais escutam-me acerca da escola”) e do item 34 (“Os meus pais costumam ir à escola”). Nestes itens, a média dos resultados dos alunos com baixo aproveitamento a Português é inferior à média dos resultados dos alunos com alto aproveitamento a Português. Estes resultados apontam para que o grupo de alunos com menor aproveitamento a Português sinta menos facilidade em comunicar com os professores, com os pais/encarregados de educação e com os colegas e em expor as suas opiniões. Apenas os itens 07 (“Tenho receio de apresentar aos professores as minhas opiniões”), o item 10 (“Acho difícil falar com os professores”) e o item 36 (“Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola”) apresentam um valor de t positivo.

Os itens sem significância estatística ocorrem na comunicação aluno- professor; aluno-colegas; aluno-auxiliares de acção educativa, sendo mais frequentes ao nível da comunicação entre os alunos e os colegas e entre os alunos e os seus pais/encarregados de educação, nas suas percepções acerca de como se sentem ouvidos e apoiados, perante os seus problemas. Estes resultados apontam para o facto de o grupo de alunos com menor aproveitamento a Português ter menores representações acerca da comunicação da escola.

Cerca de metade dos itens (20 itens) apresentam elevada significância estatística ($***p<0,001$), o que ocorre maioritariamente ao nível da comunicação aluno-professor e aluno-pais/encarregados de educação.

À excepção do item 20 (“Acho difícil falar com os meus colegas”) que apresenta um valor de t positivo, sendo a média dos resultados dos alunos com baixo aproveitamento a Português, superior à média dos resultados dos alunos com alto aproveitamento a Português, os restantes itens com significância estatística apresentam valores de t negativos. Nestes vinte itens, a média dos resultados dos alunos com baixo aproveitamento a Português é inferior à média dos resultados dos alunos com alto aproveitamento a Português, como no caso do item 40 (“Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola”) e do item 09 (“Sinto-me à vontade a falar com os professores”).

Com alguma significância estatística ($**p<0,01$) apresentam-se um item, como o item 38 (“Discutem o trabalho escolar comigo, em casa”). Seis itens têm

reduzida significância estatística (* $p < 0,05$). É o caso do item 11 (“Os professores dialogam abertamente com os alunos”); o item 12 (“Os professores gostam de falar com os alunos”), o item 15 (“Na minha escola há um professor que é simpático para mim”), o item 20 (“Acho difícil falar com os meus colegas”) e o item 33 (“Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola”). Apenas o item 20 (“Acho difícil falar com os meus colegas”) tem um valor de t positivo e os outros cinco têm valores de t negativos. Estes resultados apontam para o facto de que o grupo de alunos com pior aproveitamento escolar a Português apresenta mais dificuldades em falar com os professores. Os alunos com menor aproveitamento a Português recorrem mais a comunicar com os colegas, usando as novas tecnologias.

4.1.5 Percepções dos alunos com diferente Rendimento Escolar Total, acerca da comunicação na escola

O quadro 9 pretende dar resposta à questão de estudo 5 (Q5 – *Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu rendimento escolar total?*)

São comparadas as diferenças entre a média dos resultados dos alunos com baixo rendimento escolar e a média dos resultados dos alunos com alto rendimento escolar, analisando-se, através do *t-student*, o nível de significância estatística como se constata no Quadro 9.

Quadro 9 – Diferenças nas percepções acerca da comunicação da escola, dos alunos com baixo e alto aproveitamento escolar, total

Item	Rend. Esc.	N	Média	DP	t	Sig
01. Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente	Baixo	32	,7813	,42001	-2,124	*
	Alto	28	,9643	,18898		
02. Gosto de conversar com os professores	Baixo	32	,6563	,48256	-1,812	*
	Alto	28	,8571	,35635		
03. Quando um professor expõe um assunto, peço esclarecimentos	Baixo	32	,5000	,50800	-3,109	***
	Alto	28	,8571	,35635		
04. Quando quero falar nas aulas, levanto a mão	Baixo	32	,5313	,50701	-3,261	***
	Alto	28	,8929	,31497		
05. Falo com os meus professores sobre os meus problemas	Baixo	32	,3125	,47093	-2,990	**
	Alto	28	,6786	,47559		
06. Sinto que os meus professores me ouvem	Baixo	32	,5313	,50701	-3,261	***
	Alto	28	,8929	,31497		
07. Tenho receio de apresentar aos professores as minhas opiniões	Baixo	32	,5313	,50701	2,277	*
	Alto	28	,2500	,44096		
08. Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores	Baixo	32	,1563	,36890	-4,784	***
	Alto	28	,6786	,47559		
09. Sinto-me à vontade a falar com os professores	Baixo	32	,4688	,50701	-2,987	**
	Alto	28	,8214	,39002		
10. Acho difícil falar com os professores	Baixo	32	,3750	,49187	2,471	*
	Alto	28	,1071	,31497		
12. Os professores gostam de falar com os alunos	Baixo	32	,5938	,49899	-1,948	*
	Alto	28	,8214	,39002		
14. Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo	Baixo	32	,5625	,50402	-2,201	*
	Alto	28	,8214	,39002		
15. Na minha escola há um professor que é simpático para mim	Baixo	32	,7500	,43994	-1,875	*
	Alto	28	,9286	,26227		
16. Na minha escola há um professor que me ouviu quando tenho algo para dizer	Baixo	32	,7188	,45680	-1,694	*
	Alto	28	,8929	,31497		
20. Acho difícil falar com os meus colegas	Baixo	32	,3125	,47093	1,955	*
	Alto	28	,1071	,31497		
30. Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola	Baixo	32	,6250	,49187	-2,471	*
	Alto	28	,8929	,31497		
31. Falo com os meus pais acerca daquilo que se passa na escola	Baixo	32	,6563	,48256	-1,812	*
	Alto	28	,8571	,35635		
32. Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro	Baixo	32	,6563	,48256	-2,660	**
	Alto	28	,9286	,26227		
33. Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola	Baixo	32	,8125	,39656	-1,849	*
	Alto	28	,9643	,18898		
36. Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola	Baixo	32	,4063	,49899	1,948	*
	Alto	28	,1786	,39002		
37. Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola	Baixo	32	,5313	,50701	-3,730	***
	Alto	28	,9286	,26227		
38. Discutem o trabalho escolar comigo, em casa	Baixo	32	,5625	,50402	-2,201	*
	Alto	28	,8214	,39002		
39. Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	Baixo	32	,6875	,47093	-2,909	**
	Alto	28	,9643	,18898		
40. Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola	Baixo	32	,6250	,49187	-4,030	***
	Alto	28	1,0000	,00000		
41. Os meus pais acompanham o meu progresso escolar	Baixo	32	,6875	,47093	-2,909	**
	Alto	28	,9643	,18898		
42. Elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola	Baixo	32	,7188	,45680	-2,140	*
	Alto	28	,9286	,26227		
43. Ajudam-me quando tenho problemas com os trabalhos de casa	Baixo	32	,5938	,49899	-2,730	**
	Alto	28	,8929	,31497		
44. Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar (por exemplo livros, etc)	Baixo	32	,8438	,36890	-2,239	*
	Alto	28	1,0000	,00000		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não significativa

A maioria dos itens (28 itens) apresenta significância estatística, sendo mais elevada, sobretudo ao nível da comunicação aluno-professor e aluno-pais/ encarregados de educação. Destes itens, vinte e quatro têm valores de t negativos, sendo as médias dos resultados dos alunos com baixo rendimento escolar inferior às médias dos resultados dos alunos com alto rendimento escolar, como são os casos do item 40 (“Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola”) e do item 37 (“Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola”). Estes resultados apontam para o facto de o grupo de alunos com menor rendimento escolar apresentarem menores percepções acerca da comunicação da escola. Apenas o item 10 (“Acho difícil falar com os professores”), o item 20 (“Acho difícil falar com os meus colegas”) e o item 36 (“Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola”) relativos à comunicação aluno-colegas, aluno-professores e aluno-pais/encarregados de educação apresentam um valor de t positivo, sendo a média dos resultados dos alunos com baixo rendimento escolar, superior à média dos resultados dos alunos com alto rendimento escolar. Estes resultados apontam para o facto de os alunos com baixo aproveitamento escolar sentirem mais dificuldade em comunicar com os colegas, com os professores e com os pais, em relação à sua vida escolar.

Com alguma significância estatística ($**p<0,01$) apresentam-se seis itens, relativos à comunicação aluno-professor. Estes itens têm valores de t negativos, como é o caso do item 05 (“Falo com os meus professores sobre os meus problemas”) e do item 09 (“Sinto-me à vontade a falar com os professores”) com os valores de t negativos mais elevados. Tal como é referenciado anteriormente em situações análogas, estes resultados sugerem que o grupo de alunos com rendimento escolar baixo apresenta menores representações acerca da comunicação entre eles e os professores. Estes resultados são similares aos resultados referenciados, em relação ao aproveitamento escolar, em disciplinas fundamentais como a Matemática (Quadro 7) e o Português (Quadro 8).

Existem dezasseis itens com reduzida significância estatística ($*p<0,05$), apresentando-se doze com valores de t negativos. Estes itens inserem-se na comunicação aluno-professores e aluno-colegas e onde são mais frequentes (11 itens) e com menor frequência na comunicação aluno-pais/encarregados de educação (7 itens). Nestes itens, os resultados das médias dos alunos com baixo aproveitamento são inferiores às médias dos resultados dos alunos com alto aproveitamento escolar, apontando para o facto de que o grupo de alunos com alto aproveitamento escolar tem

representações acerca da comunicação da escola mais elevadas. Quatro itens têm valores de t positivos, como é o caso do item 07 (“Tenho receio de apresentar aos professores as minhas opiniões”), do item 10 (“Acho difícil falar com os professores”) com o valor de t negativo, mais elevado, do item 20 (“Acho difícil falar com os meus colegas”) e do item 36 (“Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola”). Nestes casos, as médias dos resultados dos alunos com baixo aproveitamento escolar são superiores às médias dos resultados dos alunos com alto aproveitamento escolar total.

Através desta análise diferencial e global salienta-se o facto de os itens com elevada significância estatística ocorrerem, sobretudo, nos itens da comunicação aluno-professor e aluno-pais/encarregados de educação, apontando os resultados para o facto de que o grupo de alunos com menor aproveitamento escolar ter menores representações acerca da comunicação da escola. Os itens sem significância estatística são mais frequentes ao nível da comunicação aluno-colegas e aluno-auxiliares de acção educativa, não se observando diferenças significativas entre as médias dos resultados dos alunos com baixo e alto aproveitamento escolar.

4.2 Resultados Correlacionais: percepções dos alunos acerca da comunicação na escola e o ano de estudo desejado

O quadro 10 pretende dar resposta à questão de estudo 6 (Q6 – *Que correlação existe entre o ano de estudo desejado pelos alunos e as suas representações acerca da comunicação na escola?*).

É apresentada a correlação existente entre as variáveis dependentes – itens acerca das dimensões da comunicação na escola – e a variável independente, o ano de estudo desejado. Assim, analisam-se as relações entre os dados destas duas variáveis, tentando saber se existe correspondência entre ambas. Não se pode falar aqui em influência nem em causalidade. Apenas se pode aferir se aos resultados de uma variável oscilam com os da outra. No caso da existência de correlação tenta-se saber se o seu sentido é elevado ou baixo. Relativamente ao seu sentido, as correlações podem ser positivas ou negativas. Numa correlação positiva, a resultados elevados de um conjunto de variáveis correspondem resultados elevados, de outro conjunto de variáveis. Numa

correlação negativa, a resultados elevados de um conjunto de variáveis correspondem resultados baixos de outro conjunto de variáveis e vice-versa. Os resultados de uma correlação situam-se entre o 0 e o 1, sendo mais elevada, conforme se aproxima do 1 e menor, conforme se aproxima do 0 (valor em presença do qual não há correlação).

Quadro 10 – Correlação entre as percepções dos alunos acerca da comunicação na escola e o ano de estudo desejado

Item	AnoesTu
01. Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente	,177**
04. Quando quero falar nas aulas, levanto a mão	,242**
06. Sinto que os meus professores me ouvem	,155*
08. Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores	,125*
09. Sinto-me à vontade a falar com os professores	,140*
10. Acho difícil falar com os professores	-,138*
13. Os professores explicam quais as regras que se devem cumprir	,194**
14. Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo	,166**
15. Na minha escola há um professor que é simpático para mim	,134*
19. Utilizo as novas tecnologias para comunicar com os meus colegas (messenger, mail...)	,128*
20. Acho difícil falar com os meus colegas	-,131*
21. Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo	,132*
32. Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro	,211**
36. Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola	-,294**
39. Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	,166**
40. Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola	,134*
41. Os meus pais acompanham o meu progresso escolar	,141*
42. Elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola	,194**

*p<0,05; **p<0,01

Do Quadro 10 constam, apenas, os dezoito itens com significância estatística. Sete itens apresentam alguma significância estatística (**p<0,01) tendo o item 36 (“Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola”) um valor negativo, resultado que, tratando-se de uma correlação negativa, aponta para o facto de, a reduzido ano de escolaridade que o aluno deseja alcançar correspondem altos resultados acerca da comunicação, expressa na afirmação deste item, tendo os alunos dificuldade em comunicar com os pais/encarregados de educação sobre a sua vida escolar: quanto menor é o ano de estudo desejado maior é a dificuldade que os alunos têm em falar com os pais acerca da escola. O mesmo ocorre nos itens 10 (“Acho difícil falar com os professores”) e no item 20 (“Acho difícil falar com os meus colegas”) que apresentam uma reduzida significância estatística (*p<0,05) tratando-se de correlações negativas.

À semelhança do item 10 referenciado anteriormente, também neste caso, a um ciclo reduzido de escolaridade que os alunos pretendem alcançar correspondem altos

resultados nas representações da comunicação na escola, relativamente às afirmações contidas nestes itens.

Estes resultados apontam para o facto de os alunos que desejam apenas alcançar uma escolaridade básica obrigatória sentem mais dificuldade em comunicar com os seus colegas, pais e professores sobre a sua vida escolar e sobre os seus projectos futuros.

Cinco itens com elevada significância estatística ocorrem na comunicação aluno-professor e aluno-pais/encarregados de educação. As correlações com valores positivos mais elevados ocorrem nos itens 04 (“Quando quero falar nas aulas, levanto a mão”); no item 32 (“Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro”) e nos itens 13 (“Os professores explicam quais as regras que se devem cumprir”) e 42 (“Elogiam-me pelo meu progresso na escola”) que têm correlações positivas de igual valor. Também, existem correlações positivas, de igual valor nos itens 14 (“Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo”) e no item 39 (“Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola”). Tratando-se de correlações positivas, a resultados de um conjunto de variáveis com valores altos correspondem resultados de outro conjunto de variáveis com valores altos. Deste modo, estes resultados sugerem que a ciclos de escolaridade elevada que os alunos pretendam alcançar correspondem valores altos acerca das representações da comunicação na escola, contida nas afirmações destes itens. Estas correlações apontam para o facto de os alunos que desejam alcançar licenciaturas tendem a falar mais com os professores e com os seus pais / encarregados de educação, sobre os seus projectos futuros, percepcionando o apoio e incentivo dos mesmos.

Salienta-se o facto de apenas existirem correlações em dezoito itens, pelo que na maioria dos itens (26 itens) isso não se observa.

Em suma, neste capítulo fez-se uma análise dos resultados da investigação realizada, cujos outputs originais se encontram em anexo (à excepção do Quadro 5).

No capítulo seguinte irão ser discutidos de forma geral os resultados da investigação, atendendo à fundamentação teórica realizada no capítulo dois desta dissertação, pretendendo-se assim produzir algumas conclusões face aos objectivos propostos inicialmente.

Capítulo V – Discussão dos Resultados e Conclusões

Neste capítulo procura-se interpretar e discutir os resultados obtidos nas respostas às questões de estudo, relacionando-as com as referências bibliográficas revistas sobre o tema em estudo, pois segundo Tuckman “uma das principais funções da secção da discussão é resumir as conclusões da investigação, em forma de inferências” (2002, p.446). De acordo com o mesmo autor procura-se, também aqui, explicitar o resultado de cada uma das questões de estudo. Numa primeira parte é realizada uma interpretação e discussão dos dados relativos a cada questão de estudo estudada, de seguida, são apresentadas algumas conclusões, e por fim são apresentadas sugestões para projectos futuros que envolvem o tema desenvolvido.

5.1 Discussão

Tal como referido no Capítulo III, neste estudo participaram 247 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, sendo 137 do 6º ano (55,5%) e 110 alunos do 9º ano (44,5%), de dois agrupamentos de escolas do concelho da Amadora, distrito de Lisboa. Maioritariamente participaram 70 alunos com 14 anos (28,3%) e 63 alunos com 11 anos de idade (25,5%) assim como participaram, maioritariamente, neste estudo 128 sujeitos do sexo feminino (51,8%).

No que respeita ao número de retenções destes alunos é de salientar que 164 não apresentam retenções, ou seja maioritariamente (66,4%) os alunos não apresentam retenções nos diferentes ciclos.

5.1.1 Discussão dos Resultados Diferenciais

De seguida, discutem-se os resultados diferenciais relativos à questão de estudo número 1 (Q1 – *Quais as representações dos alunos acerca dos aspectos específicos da comunicação da escola?*); à questão de estudo número 2 (Q2 – *Será que existem diferentes percepções de comunicação, entre alunos de Agrupamentos diferentes?*); à questão de estudo número 3 (Q3 – *Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Matemática?*); à questão de estudo número 4 (Q4 – *Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Português?*) e à questão de estudo número 5 (Q5 – *Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu rendimento escola total?*).

Em relação à questão de estudo um (“Quais as representações dos alunos acerca dos aspectos específicos da comunicação da escola?”) são analisadas as percentagens obtidas nos diferentes itens em termos de discordância e de concordância, os valores do qui-quadrado e sua significância. As maiores percentagens de concordância ocorrem ao nível da comunicação aluno-professores, aluno-colegas e aluno-pais/encarregados de educação, onde se observam, igualmente, os maiores níveis de significância. Na comunicação aluno-auxiliares de acção educativa observam-se as maiores percentagens em termos de discordância e maior número de itens sem significância estatística.

Salienta-se o facto de a maioria dos itens apresentar elevados níveis de significância estatística.

As maiores percentagens em termos de concordância ocorrem nos itens relativos às dimensões da comunicação aluno-professores, aluno-pais/encarregados de educação e aluno-colegas. É nesta última dimensão da comunicação – aluno-colegas – que se concentram as maiores percentagens de concordância, com itens que se situam entre os 85 e os 97%, como é o caso dos itens 17 (“Gosto de conversar com os meus colegas no recreio”) e o item 22 (“Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas”). Os alunos percebem o apoio dos colegas, tendo o seu “lugar no grupo-turma”, como refere Postic (2007).

Nestas idades, de pré-adolescência e adolescência, onde o corpo humano se transforma a um ritmo acelerado, em que já não são crianças e ainda não são jovens, o grupo de amigos e, mais concretamente, o grupo-turma constitui o grupo de referência da vida dos adolescentes. O facto de muitos alunos viverem em bairros sociais partilhando, muitas vezes, uma língua materna comum que não é o português, aproxima-os ainda mais. Todos se conhecem e relacionam com frequência, o que torna estas relações interpessoais extremamente importantes. Ocorrem, igualmente, elevados níveis de significância estatística ao nível da comunicação aluno-professor e aluno-pais/encarregados de educação, sobretudo nos itens em que os alunos são “receptores”, como é o caso do item 13 (“Os professores dialogam abertamente com os alunos”).

Também existem níveis de elevada significância estatística nos casos em que os alunos são “emissores”, embora com menores percentagens de concordância, como é o caso do item 02 (“Gosto de conversar com os professores”) e do item 03 (“Quando um professor expõe um assunto, peço esclarecimentos”). Índices com elevada significância estatística ocorrem, igualmente, ao nível da comunicação aluno-pais/encarregados de educação, atingindo percentagens elevadas nos itens em que o aluno percepciona um grande apoio e envolvimento dos pais na sua vida escolar. É o caso do item 33 (“Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola”) com 93,5% de concordância e do item 41 (“Os meus pais acompanham o meu progresso escolar”). Os itens relativos à dimensão da comunicação aluno-auxiliares de acção educativa são os que não apresentam significância estatística e as maiores percentagens de discordância.

Estes resultados surpreendem positivamente, dado que nestes agrupamentos ocorrem com alguma frequência comportamento desadequados, por parte dos alunos, aos quais são instaurados alguns processos disciplinares. Os resultados apontam para a existência de uma boa parceria entre a escola e a família, corroborando os dados dos estudos de Postic (1992, 2007) e de autores por ele referenciados, de Veiga (2007), Freire (2007), Alves (2003), bem como das investigações realizadas por Tavares (2006) e por Colaço (2007).

Também o estudo realizado por Brok, Levy, Rodriguez, e Wubbels (2001) corrobora estes dados. Estes estudos sustentam estes dados, na medida em que os autores referem o papel importantíssimo da comunicação interpessoal entre os alunos, os professores, os colegas e os pais/encarregados de educação, pelo apoio e incentivo que deles percepcionam, pelas representações mútuas que constroem. Tratando-se de

alunos com uma grande diversidade de origens étnicas e culturais, o respeito por essa diversidade, o diálogo franco e sincero, a escuta activa, a intimidade e a identificação dos alunos com os seus professores, são essenciais para que estes elevem as suas expectativas e tenham, de uma maneira geral, boas representações acerca da comunicação da escola.

Para responder à questão de estudo dois (Será que existem diferentes percepções de comunicação, entre alunos de Agrupamentos diferentes?) foram comparadas as médias dos resultados de um agrupamento de escolas (Agrupamento 1) e a média dos resultados de outro agrupamento de escolas (Agrupamento 2) analisando-se através do *t-student*, o nível de significância estatística.

A diferença entre a média dos resultados é maior na comunicação entre os alunos e os auxiliares de acção educativa, entre os alunos e os encarregados de educação e entre os alunos e os professores. A diferença existente entre os resultados assenta no facto de o Agrupamento 1 ter, maioritariamente, resultados superiores aos do Agrupamento 2, à excepção do item 41 (“Os meus pais acompanham o meu progresso escolar”) e do item 37 (“Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola”), onde os resultados do Agrupamento 2 são superiores aos do Agrupamento 1. Salienta-se o facto de que é na dimensão da comunicação aluno-auxiliares de acção educativa e aluno-pais/encarregados de educação que se encontram algumas, diferenças entre os dois Agrupamentos, tendo os maiores níveis de significância estatística.

Respondendo às questões três, quatro e cinco deste estudo (Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Matemática?); (Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Português?) e (Como se diferenciam os alunos, nas dimensões da comunicação, em função do seu rendimento escolar total?) observou-se uma relação entre alguns dos resultados obtidos. Assim, na questão de estudo três, os resultados apontam para o facto de os alunos com baixo aproveitamento em Matemática terem mais dificuldade em comunicar com os professores e com os encarregados de educação, acerca das suas dificuldades. Deste modo, observou-se que o grupo de alunos com menor aproveitamento a Matemática tem menores representações acerca da comunicação da escola.

Relativamente à questão quatro, deste estudo, os resultados apontam também, para o facto de que o grupo de alunos com menor aproveitamento disciplinas

fundamentais como o Português terem menores representações acerca da comunicação da escola. Paralelamente na questão de estudo cinco, os resultados apontam para o facto de os alunos com menor aproveitamento escolar total terem menores representações acerca da comunicação da escola.

Comparando através do *t-student* a diferença entre a média dos resultados dos alunos e relativamente à questão três, deste estudo, pela análise diferencial destes dois grupos de alunos (alunos com baixo aproveitamento e alunos com alto aproveitamento a Matemática, a Português e em função do seu rendimento escolar total) os dados obtidos apontam para a ocorrência de situações análogas, nas questões três, quatro e cinco deste estudo. Assim, os resultados apontam para o facto de nestas três questões de estudo, os alunos com maior aproveitamento escolar terem mais facilidade em intervir nas aulas, em comunicar com os pais, sentindo-se confortáveis e desinibidos ao fazê-lo. Nos itens em que o aluno é o “emissor”, bem como nas percepções que tem de como “é ouvido” pelo receptor, do apoio que lhe é dado, os itens têm elevada significância estatística, tendo o *t* valores negativos. Nestes itens, a média dos resultados dos alunos com baixo aproveitamento escolar é inferior à média dos resultados dos alunos com alto aproveitamento escolar.

Reduzida significância estatística ou sem significância estatística, mas com valores de *t* positivos ocorrem nos itens em que o valor das médias dos resultados dos alunos, com baixo aproveitamento escolar é superior à média dos resultados dos alunos com alto aproveitamento escolar. Estes resultados apontam para o facto de o grupo de alunos com baixo aproveitamento ter mais dificuldade em comunicar com os professores e com os pais tendo percepções mais baixas, acerca do interesse, apoio e encorajamento que os pais lhes dão. É o caso do item 10 (“Acho difícil falar com os professores”), do item 36 (“Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola”) e do item 08 (“Tenho receio de apresentar aos professores as minhas opiniões”).

Ocorrem os valores de *t* negativos mais elevados, no caso da questão de estudo três, nomeadamente nos itens 30 (“Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola”) e o item 40 (“Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola”). Esta diferença, com elevada significância estatística revelou-se igualmente acentuada em itens como o 39 (“Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola”) e o item 37 (“Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola”).

Estes resultados apontam para o facto de o grupo de alunos com menor aproveitamento escolar ter mais dificuldade em comunicar, sentindo vergonha de o fazer e tendo reduzidas percepções acerca da comunicação da escola. Tal facto ocorre em itens com alguma significância estatística como o item 05 (“Falo com os meus professores sobre os meus problemas”), o item 06 (“Sinto que os meus professores me ouvem”) e o item 20 (“Acho difícil falar com os meus colegas”).

Os itens sem significância estatística são mais frequentes, ao nível da comunicação alunos-colegas, alunos-auxiliares de acção educativa e aluno-professores. É o caso dos itens sem significância estatística mas com t positivo, relativos à questão de estudo três, em que os resultados dos alunos com baixo aproveitamento são superiores aos resultados dos alunos com alto aproveitamento escolar, nomeadamente o item 17 (“Gosto de conversar com os meus colegas no recreio”), o item 24 (“Gosto de conversar com as Auxiliares de Acção Educativa”), o item 25 (“As auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas”) e o item 19 (“Utilizo novas tecnologias para comunicar com os meus colegas”). Os resultados apontam para o facto de o grupo de alunos com menor aproveitamento sentir mais facilidade em comunicar, com os colegas usando as novas tecnologias.

Salienta-se o facto de os itens que não apresentam diferenças significativas entre as percepções dos alunos com alto e baixo aproveitamento escolar acerca da comunicação da escola ocorram, sobretudo, nos itens em que os alunos percebem a sua comunicação com os professores, com os colegas, com as auxiliares de acção educativa, como se “sentem ouvidos” e incentivados a melhorar o seu desempenho o que é louvável! Estes dados corroboram os estudos dos autores referenciados, nomeadamente os de Postic (1992, 2007) e Veiga (2007) nos quais os autores sublinham a importância do papel do “professor, do aluno e do grupo”, bem como das “categorizações” e da importância das representações dos alunos e dos professores, do seu estatuto “formal e informal” bem como no seu estatuto dentro da turma.

Outros autores referenciados, como Jesus (2003), Freire, (2007) Alves, (2003) Estanqueiro, (2009) e Fachada (2010) com os seus estudos corroboram, igualmente, estes dados. Vários autores citados por Postic (2007) sustentam estes dados com as suas investigações como Gilly (1968), Rosenthal e Jacobson (1968), Lilly e Farioloi (1976), Clémence (1987), Jamieson, Lydon, Stewart e Zanna (1987), Landsheere (1978), Wagemann (1989,1996), Gosling (1992), Reuchlin (1991) e Guyot (1968). Estes dados

são, igualmente, corroborados pelas investigações de Brok, Levy, Rodriguez, e Wubbel (2001), Colaço (2007) e Tavares (2006).

5.1.2 Discussão dos Resultados Correlacionais

Seguidamente discutem-se os resultados correlacionais relativos à questão de estudo número 6 (Q6 – *Que correlação existe entre o ano de estudo desejado pelos alunos e as suas representações acerca da comunicação na escola?*).

Em relação à questão de estudo seis (Que correlação existe entre o ano de estudo desejado pelos alunos e as suas representações acerca da comunicação na escola?) do presente estudo, os resultados obtidos apontam para o facto de os alunos que desejam alcançar uma escolaridade de nível superior tendem a falar mais com os colegas, com os professores e com os seus encarregados de educação, sobre os seus projectos futuros, percebendo um elevado apoio e incentivo dos mesmos.

Salienta-se o facto de apenas existirem correlações em dezoito itens, não se observando na maioria dos itens (26). Os cinco itens com elevada significância estatística ocorrem na comunicação aluno-professor e aluno-pais/encarregados de educação. Observam-se correlações positivas com valores mais elevados, nos itens 04 (“Quando quero falar nas aulas, levanto a mão”), no item 32 (“Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro”) e nos itens 13 (“Os professores explicam quais as regras que se devem cumprir”) e o item 42 (“Elogiam-me pelo meu progresso na escola”) que têm correlações positivas de igual valor. O mesmo se observa relativamente aos itens 14 (“Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo”) e no item 39 (“Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola”).

Deste modo, os resultados sugerem que os alunos que desejam alcançar uma escolaridade de nível superior têm elevadas percepções acerca da comunicação na escola. Estes alunos sentem facilidade em comunicar e tendem a comunicar mais com os professores, com os colegas e com os pais/encarregados de educação, percebendo o apoio e incentivo dos mesmos.

Sete itens apresentam alguma significância estatística e três itens apresentam um valor negativo, cujo resultado corresponde a uma correlação negativa. Essas correlações negativas apontam para o facto de a uma reduzida escolaridade que os alunos desejem

alcançar no futuro correspondem altos resultados acerca da comunicação expressa na afirmação do item. É o caso do item 36 (“Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola”). O item 10 (“Acho difícil falar com os professores”) e o item 20 (“Acho difícil falar com os meus colegas”) apresentam reduzida significância estatística, tratando-se de correlações negativas. Também, neste caso, os resultados indicam que os alunos que apenas desejam obter a escolaridade básica obrigatória sentem mais dificuldade em comunicar com os seus professores, pais/encarregados de educação e colegas sobre a sua vida escolar e projectos de vida.

Estes dados corroboram os estudos de muitos autores, anteriormente, referenciados nomeadamente Bourdieu e Passereon (1970), Landsheere (1978), Jamieson, Lydon, Stewart e Zanna (1987), Postic (1992, 2007) Don Davies (1989), Jesus (2003), Veiga (2007) Colaço (2007) Tavares (2006) Freire (2007), Estanqueiro (2009) e Fachada (2010).

Estes autores sublinham a importância das representações e das percepções dos alunos e dos docentes, ao nível da comunicação interpessoal da escola, bem como da enorme importância do apoio, acompanhamento e envolvimento dos pais/encarregados de educação, como promotores de níveis elevados de sucesso educativo e auto-satisfação dos alunos e dos seus professores. Os alunos que percebem apoio, incentivo, disponibilidade e envolvimento dos seus professores e dos seus pais, desejam alcançar uma formação superior.

Tal como referem Bourdieu e Passeron, estes alunos sendo portadores de um “capital cultural familiar” que lhes permite ter os recursos necessários para estudar, bem como percebendo uma disponibilidade, interesse e motivação por parte dos docentes, tendem a alcançar elevados aproveitamentos escolares e, deste modo a desejar obter uma formação de nível superior. Do mesmo modo, os alunos que desejam alcançar, apenas, a escolaridade básica obrigatória tendem a sentir menos facilidade em comunicar com os seus professores, com os seus pais/encarregados de educação e com os seus colegas acerca da sua vida escolar e dos seus projectos de vida futuros.

Concluída a discussão dos resultados, passa-se ao ponto seguinte, no qual são apresentadas as conclusões mais proeminentes do presente estudo, referindo também algumas reflexões sobre as limitações da presente investigação e por fim são apresentadas algumas sugestões para trabalhos de investigação futuros.

5.2 Conclusões

A sociedade modificou-se, as pessoas mudaram e a escola transformou-se. Assim, os processos de comunicação que ocorrem nas organizações escolares e, simultaneamente, as relações interpessoais sofreram alterações substanciais. O aluno hoje tem que ser considerado como uma pessoa, que tem de ser ouvida, que sabe ouvir, compreender, tomar iniciativas e assumir responsabilidades. Os alunos têm conhecimentos para expor, sabem ajuizar o que ouvem, vêem e têm capacidade de tomar decisões (Balanco & Coelho, 1994). A aprendizagem acontece quando se valorizam a experiência, a responsabilização, quando é valorizada a diversificação de tarefas, quando há várias fontes de informação, quando os conteúdos desenvolvem vários valores, crenças, e ideologias, quando há lugar para experiências pessoais e sentimentos, quando há respeito mútuo e quando não há pressão para a aquisição de conhecimentos. A escola deve ser um porto seguro para os alunos.

Por outro lado, deve-se primar pela excelência, pela qualidade e exigência e elevar as expectativas de alunos e professores. Ao invés de partir do princípio de que os alunos oriundos de meios desfavorecidos têm mais dificuldade em atingir determinados objectivos, sendo mais lentos e incapazes dessas aprendizagens, estabelecem-se os mesmos objectivos que são implementados aos alunos com melhor aproveitamento. O insucesso não é tido como uma fatalidade para estes alunos. Estabelecem-se objectivos ambiciosos, de uma escola de excelência. Deste modo, estes alunos têm de trabalhar de forma intensiva. Toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores e auxiliares) tem os mesmos objectivos de excelência, trabalhando em conjunto, para o mesmo fim. Esta comunidade escolar tenta ser autónoma, no sentido de ir resolvendo os problemas que vão surgindo, através da valorização e promoção dos potenciais de todos os elementos que a compõem.

De facto, as expectativas que os professores criam acerca dos seus alunos, condicionam os resultados obtidos pelos mesmos. Segundo Postic (citado por Jesus, 2003) categorizar um aluno “é condená-lo a resignar-se ou a revoltar-se; pelo contrário, compreender o que nele é potencial é acreditar no seu desenvolvimento e na importância da educação”.

Estas expectativas positivas são muito importantes, tal como as comprovaram as investigações realizadas por Rosenthal e Jacobson (1968), tendo-se concluído que “as expectativas conduzem à sua realização” (Abreu, 1979, citado por Jesus, 2003).

Também o estudo realizado por Seaver (1979), citado por Jesus (2003), refere o caso de irmãos mais velhos, classificados como “bons alunos” e tendo o mesmo professor que os irmãos mais novos obtinham melhor aproveitamento escolar do que os alunos cujos irmãos mais velhos eram classificados como “maus alunos”. Quando não se mantinha o mesmo professor tal situação não se verificava. Do mesmo modo, também as expectativas que os alunos têm relativamente aos seus professores condicionam os seus comportamentos e aproveitamentos. Os estudos realizados neste âmbito apontam para estas conclusões. As investigações realizadas por Jamieson, Lydon, Stewart e Zanna, citadas por Jesus (2003), são exemplo disso.

Para Landsheere (1978), citado por Jesus (2003), é “imprescindível que o professor reestruture as suas atitudes na relação pedagógica”. Barros (1990), citado por Jesus (2003), refere que “os educadores, professores e pais deveriam ser sensibilizados para a importância das expectativas e os educandos poderiam ser treinados para desenvolverem auto e hetero-expectativas mais positivas e realistas”.

Antigamente, a relação entre os alunos e a escola era unicamente uma relação unívoca, tendo o professor o papel de emissor, de transmissor de conhecimentos, e o aluno o papel de receptor limitando-se a receber o que a escola tinha para lhe dar. Isso dizia respeito tanto aos programas como à organização de toda a instituição e vida escolar.

Hoje, sabemos quão importante é o professor ter presente a socialização primária dos seus alunos e todos os valores, vivências e conhecimentos que as crianças “transportam” para a escola. Os professores devem ter presente este aspecto, assim como manter uma certa distância entre a escola e o meio envolvente, de forma a tornar os seus alunos cidadãos autónomos, curiosos e desenvolver neles um espírito crítico face ao mundo que os rodeia. Todos os estudos e autores apontam para a necessidade de recriar uma nova relação e, deste modo, novos processos comunicacionais entre o professor e o aluno. Este deve ser não apenas um transmissor, mas sim um orientador, um tutor, que ajuda os seus alunos a gerir os conhecimentos.

Não deve ser um modelador de espíritos mas sim um guia, que orienta os saberes, os valores e os princípios que devem reger os seus alunos.

É este o pensamento, a par da necessidade de uma formação adequada e de qualidade ao longo da vida, que está na base do acordo de Bolonha. Deste modo, o professor deve despertar a curiosidade dos seus alunos, não apenas transmitindo os conteúdos programáticos mas sim apresentá-los sob a forma de problemas, para os quais os alunos devem tentar pesquisar e encontrar soluções. Os alunos irão contextualizá-los e encontrar uma ou várias soluções, interligando-as e aplicando-as em situações futuras.

Pretende-se deste modo ajudar os alunos a pensar, a reflectir e raciocinar, de modo a prevenirem-se e adaptarem-se às mudanças constantes das sociedades actuais. O professor, através do diálogo que estabelece com os seus alunos, deve ser um exemplo de espírito curioso, espírito aberto ao conhecimento, motivando os alunos para o estudo.

É neste contexto que a UNESCO e a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI referem a necessidade de os professores aprenderem o que vão ensinar e como vão ensinar. Num mundo em permanente mudança é imperiosa uma formação continuada, de modo a actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos.

Apelam para a necessidade do trabalho de investigação, da formação contínua, onde todos os docentes possam trocar experiências entre si. Também se aponta para a necessidade de a escola possuir apoios suficientes, ao nível das colectividades, da administração local, entre outros, onde os membros da comunidade envolvente possam ser postos ao serviço de uma melhor educação. Pretende-se que tal se aplique, ao nível de especialistas, participação de pais, actividades extra-curriculares, actividades culturais e desportivas, ligação ao mundo do trabalho.

De facto, apesar de todos estes princípios, de todos os estudos, de todo o progresso tecnológico e científico ocorrido durante o século passado, constata-se que, apesar da massificação da escola, do acesso de todos à educação, por todos defendido, a escola nem sempre se soube adaptar às constantes mudanças da sociedade. Nem sempre tem sabido ir “de encontro às expectativas” dos alunos, cada vez mais diferentes nas suas etnias, culturas, línguas e ascendências. Os programas e manuais têm como alvo um aluno médio, um aluno ideal que não existe na realidade. Os recursos, cada vez mais

necessários, ainda são escassos. Pretende-se uniformizar cada vez mais, quando a escola tem uma realidade cada vez mais diversa.

É evidente que muito se tem feito e muito tem mudado, tanto nas práticas, como na organização da vida escolar. Valorizam-se cada vez mais, por exemplo, os conhecimentos de cada aluno. No entanto, verifica-se que ainda persistem elevados níveis de insucesso escolar nas escolas portuguesas, quando comparando com os nossos parceiros europeus, por exemplo.

Através desta investigação e da análise dos dados obtidos corroborados por autores de referência, nacionais e internacionais, torna-se visível a extrema relevância da comunicação interpessoal, nomeadamente entre o aluno e o professor, como elo de ligação privilegiado entre todos os membros da comunidade educativa, como veículo promotor de processos de comunicação eficazes e relações interpessoais harmoniosas, que contribuem para que os alunos alcancem elevados níveis de desempenho escolar, de auto-realização e satisfação pessoal, assim como todos os membros da comunidade educativa.

O professor assume um papel fundamental na comunicação da escola, sendo a sala de aula o contexto, por excelência, dos processos comunicacionais. A sala de aula é um lugar activo, direccionado a dois tipos de actores (alunos e professores), mas não se deve esquecer que nesse espaço se faz repercutir o que se sucede em espaços exteriores, como a família, o meio social e a cultura a que pertencem e onde todos desempenham outros papéis. O professor, como refere Postic (2007), face ao seu “estatuto” formal e informal, modelador e formador, através de uma relação pedagógica equilibrada e harmoniosa, pode fazer a diferença.

“Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (...) É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o carácter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e traz para primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida.”

(Delors, 2001, p131)

5.3 Limitações deste estudo e sugestões de novas investigações

Algumas limitações deste estudo consistem no facto de a amostra representar apenas uma parte dos alunos das escolas, onde foram aplicados os questionários. Nesse sentido, é necessário que exista cuidado nas generalizações feitas, em relação aos dados obtidos.

Sublinha-se, igualmente, que este estudo foi baseado em opiniões pessoais dos alunos, as quais ao longo do tempo podem variar. Seria interessante aplicar o mesmo questionário no último período lectivo realizando, posteriormente, uma comparação, o que por motivos de limite temporal não foi possível.

Em futuras investigações poderão ser utilizados outros métodos de recolha de dados para validar o estudo e seria de extrema importância alargar o estudo aos anos escolares mais baixos do ensino básico, como é o caso do 4º ano de escolaridade. Sendo o ano terminal do 1º ciclo do ensino básico, a comunicação interpessoal na escola assume características próprias baseada numa maior proximidade, intimidade de espaço e de afectos entre todos os interlocutores, assente em factores como a mono docência, a tenra idade dos alunos, a dimensão das escolas e a sua dinâmica, onde a ligação escola-família é mais estreita e frequente. Seria muito importante, realizar um estudo longitudinal de forma a efectuar comparações e aprofundar mais o tema. Deveriam ser incluídas outras variáveis, utilizar amostras mais diversificadas como em escolas nacionais de meios diferentes, por exemplo, o meio urbano, o meio rural, o meio suburbano, escolas com diferentes dimensões e escolas frequentadas por alunos de classes socioeconómicas média-alta. Em futuros estudos seria relevante incluir os professores, pais e auxiliares, para desta forma poder avaliar qual a representação que os mesmos têm sobre a comunicação no espaço escolar, saber quais as atitudes e observações adoptadas pelos docentes e pais acerca do tema, e alargar o estudo a nível nacional, no sentido de perceber a realidade actual das escolas, de forma a trazer um novo aprofundamento à problemática aqui estudada.

Referências Bibliográficas

- Almeida, V. (2003). *A comunicação interna na empresa*. Lisboa: Coleção recursos humanos.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw Hill.
- Bairral, M. (2003). *Natureza do Conhecimento Profissional do Professor: Contribuições Teóricas para a Pesquisa em Educação Matemática*. Acedido a 24-04-2010 em <http://www.gepeticem.ufrrj.br/docs/publicacao/Bairral%20Gepem%2041%202003.pdf>.
- Balancho, M., & Coelho, F. (1994). *Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora,
- Barros, L., Pereira, A. & Goes, A. (2008). *Educar com sucesso* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Beaudichon, J. (2001). *A comunicação*. Porto: Porto Editora.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Berlo, K. (1991). *O processo de comunicação - Introdução à teoria e à prática* (7ª ed.). São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Bitti, P., & Zani, B. (1993). *A Comunicação como Processo Social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Ediciones de Minuit.
- Sinclair, C., Dawson, M., & Thistleton-Martin J. (2006). Motivations and profiles of cooperating teachers: who volunteers and why? *Teaching and Teacher Education*, 263-279.

- Cabecinhas, R., & Lazaro, A. (1997). Identidade Social e estereótipos Sociais de Grupos em conflito: Um estudo numa Organização Universitária, *Cadernos do Noroeste*, vol. 10 (1), Braga: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, 411-426.
- Caetano, J., & Rasquilha, L. (2007). *Gestão e Planeamento de Comunicação*. Lisboa: Editorial Quimera.
- Caldeira, P. (2008). *Regras e concepção para a escrita científica*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castilho, S. (1999). *Manifesto para a educação em Portugal*. Lisboa: Texto Editora.
- Cherkaoui, AM. (1986). *Sociologia da educação*. Lisboa: P.E.A (coleção saber).
- Cohen, L., & Manion, L. (1992). *A guide to teaching practice*. London: Routledge.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Colaço, Maria Margarida (2007). *A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1º ciclo do concelho de Rio Maior*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade Aberta.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Legis Editora.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J., Mendes, A., & Ventura, A. (org) (2000). Liderança e estratégia nas organizações escolares – *Actas do 1º Simpósio sobre a organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2005). *Comunicar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, E. C., & Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (5ª ed.). Lisboa: RH Editora.
- Cunha, M. O., Rego, A., & Cunha, R. C. (2007). *Organizações positivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Delors, J. (coord) (2001). *Educação um tesouro a descobrir*. (7ª ed.). Porto: Asa Editores.
- Domingos, A., Barradas, H., Rainha, & Neves, I. (1985). *A teoria de Bernstein em Sociologia de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellin, Columbia, *Revista Iberoamericana de educacion*, 37, 135-154.
- Durkheim, E. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Elton, C. & Gostik, A. (2008). *O princípio da cenoura*. Cruz Quebrada: Casa das Letras.
- Estanqueiro, A. (2009). *Saber lidar com as pessoas* (16ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fachada, M. O. (2010). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ferreira, J.M.C., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Fiúza, M. S. & Kilimnik, Z. M. (2004). *Indicadores de mensuração da qualidade de comunicação – Estudo de Caso em Instituição de Ensino Superior*. Acedido a 13-03-2010 em http://www.fecap.br/adm_online/art0502/art5021.pdf
- Flores, M. & Simão, A. (org) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia* (35ª ed.). São Paulo: Editora PAZ E TERRA.
- Freixo, M. (2006). *Teorias e Modelos de Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at local level. *The Elementary school Journal*, 85, 391- 421.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Saint Vicenç dels Horts: idea y creación editorial, s.l. SÁBADO.

- Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional - estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, O. (2004). *Fundamentos de comportamento organizacional* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hampton, D. (1991). *Administração - comportamento organizacional*. São Paulo: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: McGraw Hill (ed. Orig. 1994).
- Hill, M. & Hill. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Houot, B. (1993). *Esta vida de professor*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. (2003). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Asa Editores.
- Jesus, H. & Neves, A.N. (2004). *Relação escola-aluno-família*. Porto: Acime.
- Johnson, S. K. (2008). I second that emotion: Effects of emotional contagion and affect at work on leader and follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 19 (1), 1-19.
- Leite, D. (1981). Educação e relações interpessoais. Em M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (2ª ed.) (234-257). São Paulo: T. A Queiroz.
- Lopes, A. (2001). *Professoras e identidade*. Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maya, M. (2000). *A Autoridade do Professor*. Lisboa: Texto Editora.
- Miege, B. (2000). *O pensamento comunicacional*. Petropolis: Editora Vozes.
- Monteiro, A. Caetano, J., Marques, H. & Lourenço, J. (2006). *Fundamentos de Comunicação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.

- Morales, P. (1998). *A relação professor-aluno: o que é e como se faz*. São Paulo: Lovola.
- Moscovici, S. (2000). *Representações sociais Investigações em Psicologia social* (2ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Muñiz, B. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora
- Newstrom, J. (2008). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: McGraw Hill.
- Nóvoa, A. et al (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. org (1995). *Profissão professor*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Patton, M (1990). Qualitative interviewing in M Patton. (org.), *Qualitative evaluation and research methods* (pp.227-289).Thousand Oaks: Sage.
- Pereira, A. (1991). *Comunicação e ensino das ciências: Contributo para o estudo da pergunta no discurso da aula de ciências do ensino básico*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa.
- Pereira, O. (2004). *Fundamentos do Comportamento Organizacional* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, A. (2006). *SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Peters, J. & Waterman, H. (1987). *In search of excellence* (Na senda da excelência). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, Eurico., & Formosinho, J. (1998). *A construção social da educação escolar*. (2ª ed.). Lisboa: Asa Editores
- Postic, M. (1992). *O Imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (2008). *Comunicação interpessoal e nas organizações*. Quarteto Editora.
- Rego, C. & Cunha. (2005). *Comunicar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rodrigues, A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Rodrigues, A. (1990). *Estratégias da Comunicação*. Editorial Presença.
- Ronit Bogler, Anit Somech (2002). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 277-289.
- Rubem, A. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar* (2ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Rubem, A. (2003). *A alegria de ensinar*. Porto: Edições ASA.
- Sanches, M. F. C., Veiga, F., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2007). *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. Bessa, A. Pereira, D. Mineiro, J. Dinis, L. & Silveira. (2009). *Escolas de Futuro*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Schiavoni, A. & Martinelli, S. C. (2005). *Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem*. Acedido a 09-03-2010 em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/4785/3673>
- Soares, M. (2007). *As Emoções e Valores dos Professores Brasileiros*. São Paulo: Fundação SM.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sutton, R. & Seifert, K. (2009). *Educational Psychology*. Acedido a 09-08-2010 em <http://docs.globaltext.terry.uga.edu:8095/anonymous/webdav/Educational%20Psychology/Educational%20Psychology.pdf>

- Taifel, H. (1981). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tardiff, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho Docente*. Petropolis: Editora Vozes.
- Tavares, Carla Alexandra (2006). *Comportamentos de profissionalidade docente: um estado com alunos do 5º e 7º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Teixeira, L. (1997). *Cultura organizacional escolar*. Oeiras: Celta Editora.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola – perspectivas organizacionais*. Amadora: Mc Graw Hill.
- Torres, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Trindade, A.(1990). *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (2004). *Psicologia social*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2006). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano In J. Vala & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, F. H., & Melim, A. (2005). Representações dos alunos acerca dos comportamentos de cidadania/profissionalidade docente, ao longo da adolescência In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários 2005: Investigar em educação*. Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na Escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Wolf, M. (2002). *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Presença.

Anexo 1 – Guião de Entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Em que ano andas?
2. Sempre andaste nesta escola?
3. Tens muitos amigos na escola?
4. O que gostas mais de fazer, na escola?
5. Quais as disciplinas de que mais gostas? Porquê?
6. Gostas da tua professora? Porquê?
7. Quando tens dúvidas ou dificuldades pedes auxílio à professora?
8. Gostas das senhoras auxiliares?
9. Sentes-te à vontade a falar com todos, na escola?
10. Sentes que te ajudam e compreendem quando tens dificuldades?
11. Achas que todos na escola são amigos?
12. Consegues falar com a tua professora sobre tudo, sobre os teus problemas ou só sobre assuntos da escola?
13. Sentes que ela ouve, compreende e aceita as tuas opiniões?

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 2 – Questionário

INQUÉRITOS EDUCACIONAIS (Versão 2009 para Investigação)

Os questionários que se seguem têm a ver com uma investigação acerca da Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais. Desde já, o nosso muito obrigado.

Responde com toda a sinceridade e a todas as questões. A tua opinião é muito importante para que o ensino possa melhorar! Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Começa por responder ao que se segue:

1. Ano de escolaridade: ____ 2. Idade: ____ 3. Sexo: Feminino __ Masculino __ 4. Data de nascimento ____/____/____ 5. Notas que tidas no último período a: Matemática ____; Português ____; História ____; Ciências ____ 6. Nº de reprovações até agora? ____ 8. Habilitações escolares da mãe: _____ 9. Habilitações escolares do pai: _____ 10. Nome da tua Escola _____ Turma ____

Em baixo aparece um conjunto de afirmações sobre a maneira como os alunos podem entender a *comunicação entre as pessoas na escola* (alunos, professores, colegas, auxiliares de acção educativa). Para dares as tuas respostas, preenche o espaço dentro da circunferência que contém o número indicado, de acordo com o seguinte critério:

Total desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se pensas que é **Bastante de acordo** a tua resposta à frase 01 (que diz “Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente”), então fica assim:

①②③④⑤⑥.

Parte A. Comunicação Aluno - Professor

- ①②③④⑤⑥ _ 01. Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente
- ①②③④⑤⑥ _ 02. Gosto de conversar com os professores
- ①②③④⑤⑥ _ 03. Quando o professor expõe um assunto, peço esclarecimentos
- ①②③④⑤⑥ _ 04. Quando quero falar nas aulas, levanto a mão
- ①②③④⑤⑥ _ 05. Falo com os meus professores sobre os meus problemas
- ①②③④⑤⑥ _ 06. Sinto que os meus professores me ouvem
- ①②③④⑤⑥ _ 07. Tenho receio de apresentar aos professores as minhas opiniões
- ①②③④⑤⑥ _ 08. Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores
- ①②③④⑤⑥ _ 09. Sinto-me à-vontade a falar com os professores
- ①②③④⑤⑥ _ 10. Acho difícil falar com os professores
- ①②③④⑤⑥ _ 11. Os professores dialogam abertamente com os alunos
- ①②③④⑤⑥ _ 12. Os professores gostam de falar com os alunos
- ①②③④⑤⑥ _ 13. Os professores explicam quais as regras que se devem cumprir
- ①②③④⑤⑥ _ 14. Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo
- ①②③④⑤⑥ _ 15. Na minha escola há um professor que é simpático para mim
- ①②③④⑤⑥ _ 16. Na minha escola há um professor que me ouve quando tenho algo para dizer

Parte B. Comunicação Aluno - Colegas

- ①②③④⑤⑥ _ 17. Gosto de conversar com os meus colegas nos recreios
- ①②③④⑤⑥ _ 18. Sinto que os meus colegas me ouvem
- ①②③④⑤⑥ _ 19. Utilizo as novas tecnologias para comunicar com os meus colegas (messenger, e-mail...)
- ①②③④⑤⑥ _ 20. Acho difícil falar com os meus colegas
- ①②③④⑤⑥ _ 21. Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo
- ①②③④⑤⑥ _ 22. Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas
- ①②③④⑤⑥ _ 23. Na minha escola tenho um amigo que me ajuda quando estou com problemas

Parte C. Comunicação Aluno – Auxiliares de Acção Educativa

- ①②③④⑤⑥ _ 24. Gosto de conversar com as Auxiliares de Acção Educativa
- ①②③④⑤⑥ _ 25. As Auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas
- ①②③④⑤⑥ _ 26. Quando falo com os auxiliares, sinto que me ouvem
- ①②③④⑤⑥ _ 27. Sinto-me à-vontade a falar com as auxiliares de acção educativa
- ①②③④⑤⑥ _ 28. Acho difícil falar com os Auxiliares de Acção educativos
- ①②③④⑤⑥ _ 29. As Auxiliares de Acção Educativa encorajam-me a trabalhar arduamente na escola

Em baixo aparece um conjunto de afirmações sobre a maneira como tu podes entender a **comunicação entre ti e os teus pais ou encarregados de educação**. Para dares as tuas respostas, segue o mesmo critério.

Parte D. Comunicação Aluno – Pais / Encarregado de Educação

- ①②③④⑤⑥ _ 30. Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola
- ①②③④⑤⑥ _ 31. Falo com os meus pais acerca daquilo que se passa na escola
- ①②③④⑤⑥ _ 32. Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro
- ①②③④⑤⑥ _ 33. Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola
- ①②③④⑤⑥ _ 34. Os meus pais costumam ir à escola
- ①②③④⑤⑥ _ 35. Os meus pais escutam-me acerca das actividades da escola
- ①②③④⑤⑥ _ 36. Acho difícil falar com os meus pais acerca das coisas da escola
- ①②③④⑤⑥ _ 37. Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola
- ①②③④⑤⑥ _ 38. Discutem o trabalho escolar comigo, em casa
- ①②③④⑤⑥ _ 39. Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola
- ①②③④⑤⑥ _ 40. Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola
- ①②③④⑤⑥ _ 41. Os meus pais acompanham o meu progresso escolar
- ①②③④⑤⑥ _ 42. Elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola
- ①②③④⑤⑥ _ 43. Ajudam-me quando tenho problemas com os trabalhos de casa
- ①②③④⑤⑥ _ 44. Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar (por exemplo, livros, computador).

Parte E. Nas frases que se seguem, faz um X apenas num dos espaços em branco de cada uma.

- O meu pai lida comigo de uma forma: autoritária ____; compreensiva ____; indiferente ____
- A minha mãe lida comigo de uma forma: autoritária ____; compreensiva ____; indiferente ____
- Consideras-te um aluno criativo(a)? Não__ Sim __ Os teus professores consideram-te criativo(a)? Não ____ Sim ____
- Consideras-te sobredotado? Não__ Sim__ E os teus professores consideram-te sobredotado(a)? Não ____ Sim ____
- Os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem? Não ____ Sim ____
- Os teus professores acham que sentes atracção pelo trabalho difícil? Não ____ Sim ____
- Até que ano de escolaridade pretendes estudar? ____ Que profissão gostarias de vir a ter? _____
- Costumas ver muito a televisão? Não ____ Sim ____ Gostas de ver filmes agressivos na TV? Não ____ Sim ____
- Os teus pais estão separados ou divorciados? Não ____ Sim ____
- O teu pai está desempregado? Não ____ Sim ____ A tua mãe está desempregada? Não ____ Sim ____
- Qual é a tua nacionalidade? _____ E a dos teus pais _____
Qual é tua religião _____

O NOSSO MUITO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo 3 – Quadro relativo à Questão de estudo dois (Será que existem diferentes percepções de comunicação entre alunos de Agrupamentos diferentes?)

Item	Agrup	N	Média	DP	t	Sig
01. Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente	1,00	101	,9109	,28632	,844	ns
	2,00	146	,8767	,32990		
02. Gosto de conversar com os professores	1,00	101	,7426	,43940	1,424	ns
	2,00	146	,6575	,47617		
03. Quando um professor expõe um assunto, peço esclarecimentos	1,00	101	,7129	,45468	1,025	ns
	2,00	146	,6507	,47839		
04. Quando quero falar nas aulas, levanto a mão	1,00	101	,6931	,46352	-,680	ns
	2,00	146	,7329	,44398		
05. Falo com os meus professores sobre os meus problemas	1,00	101	,3960	,49151	1,545	ns
	2,00	146	,3014	,46043		
06. Sinto que os meus professores me ouvem	1,00	101	,7426	,43940	1,862	*
	2,00	146	,6301	,48443		
07. Tenho receio de apresentar aos professores as minhas opiniões	1,00	101	,5149	,50227	1,076	ns
	2,00	146	,4452	,49870		
08. Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores	1,00	101	,3762	,48686	1,948	*
	2,00	146	,2603	,44029		
09. Sinto-me à vontade a falar com os professores	1,00	101	,6634	,47492	2,142	*
	2,00	146	,5274	,50097		
10. Acho difícil falar com os professores	1,00	101	,3168	,46756	-,084	ns
	2,00	146	,3219	,46882		
11. Os professores dialogam abertamente com os alunos	1,00	101	,7426	,43940	,521	ns
	2,00	146	,7123	,45424		
12. Os professores gostam de falar com os alunos	1,00	101	,8119	,39276	2,016	*
	2,00	146	,6986	,46043		
13. Os professores explicam quais as regras que se devem cumprir	1,00	101	,9109	,28632	,523	ns
	2,00	146	,8904	,31345		
14. Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo	1,00	101	,7624	,42775	2,320	*
	2,00	146	,6233	,48623		
15. Na minha escola há um professor que é simpático para mim	1,00	101	,8713	,33655	1,178	ns
	2,00	146	,8151	,38958		
16. Na minha escola há um professor que me ouve quando tenho algo para dizer	1,00	101	,8218	,38460	1,034	ns
	2,00	146	,7671	,42412		
17. Gosto de conversar com os meus colegas nos recreios	1,00	101	,9703	,17061	-,107	ns
	2,00	146	,9726	,16380		
18. Sinto que os meus colegas me ouvem	1,00	101	,9406	,23756	,072	ns
	2,00	146	,9384	,24134		
19. Utilizo as novas tecnologias para comunicar com os meus colegas	1,00	101	,9604	,19600	1,336	ns
	2,00	146	,9178	,27560		
20. Acho difícil falar com os meus colegas	1,00	101	,2079	,40784	,869	ns
	2,00	146	,1644	,37190		
21. Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo	1,00	101	,9010	,30016	1,328	ns
	2,00	146	,8425	,36556		
22. Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas	1,00	101	,8515	,35738	-,254	ns
	2,00	146	,8630	,34502		
23. Na minha escola tenho um amigo que me ajuda quando estou com problemas	1,00	101	,8515	,35738	-,254	ns
	2,00	146	,8630	,34502		
24. Gosto de conversar com as Auxiliares de Acção Educativa	1,00	101	,7228	,44986	4,822	***
	2,00	146	,4247	,49599		
25. As Auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas	1,00	101	,7624	,42775	3,405	***
	2,00	146	,5548	,49870		
26. Quando falo com os auxiliares, sinto que me ouvem	1,00	101	,5941	,49352	3,433	***
	2,00	146	,3767	,48623		
27. Sinto-me à-vontade a falar com as Auxiliares de Acção Educativa	1,00	101	,5743	,49692	3,458	***
	2,00	146	,3562	,48051		

28. Acho difícil falar com os Auxiliares de Acção Educativa	1,00	101	,4059	,49352	-,079	ns
	2,00	146	,4110	,49370		
29. As Auxiliares de Acção Educativa encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	1,00	101	,5545	,49950	3,137	***
	2,00	146	,3562	,48051		
30. Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola	1,00	101	,8812	,32518	2,398	*
	2,00	146	,7603	,42839		
31. Falo com os meus pais acerca daquilo que se passa na escola	1,00	101	,9109	,28632	2,970	**
	2,00	146	,7671	,42412		
32. Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro	1,00	101	,9208	,27141	2,231	*
	2,00	146	,8219	,38390		
33. Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola	1,00	101	,9208	,27141	-,764	ns
	2,00	146	,9452	,22836		
34. Os meus pais costumam ir à escola	1,00	101	,7327	,44477	,349	ns
	2,00	146	,7123	,45424		
35. Os meus pais escutam-me acerca das actividades da escola	1,00	101	,9109	,28632	-,191	ns
	2,00	146	,9178	,27560		
36. Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola	1,00	101	,2574	,43940	,441	ns
	2,00	146	,2329	,42412		
37. Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola	1,00	101	,7921	,40784	-1,317	ns
	2,00	146	,8562	,35213		
38. Discutem o trabalho escolar comigo, em casa	1,00	101	,8119	,39276	,591	ns
	2,00	146	,7808	,41511		
39. Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	1,00	101	,9010	,30016	-,455	ns
	2,00	146	,9178	,27560		
40. Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola	1,00	101	,8317	,37601	-,225	ns
	2,00	146	,8425	,36556		
41. Os meus pais acompanham o meu progresso escolar	1,00	101	,8911	,31308	-1,118	ns
	2,00	146	,9315	,25346		
42. Elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola	1,00	101	,8416	,36695	-,624	ns
	2,00	146	,8699	,33761		
43. Ajudam-me quando tenho problemas com os trabalhos de casa	1,00	101	,8416	,36695	1,185	ns
	2,00	146	,7808	,41511		
44. Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar (por exemplo livros, etc)	1,00	101	,9109	,28632	-,814	ns
	2,00	146	,9384	,24134		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não significativa

Anexo 4 – Quadro relativo à Questão de estudo três (Como se diferenciam os alunos nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Matemática?)

Item	Aprov. Mat.	N	Média	DP	t	Sig
01. Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente	Baixo	81	,8025	,40062	-2,335	*
	Alto	63	,9365	,24580		
02. Gosto de conversar com os professores	Baixo	81	,6914	,46481	-,717	ns
	Alto	63	,7460	,43878		
03. Quando um professor expõe um assunto, peço esclarecimentos	Baixo	81	,6173	,48908	-1,011	ns
	Alto	63	,6984	,46263		
04. Quando quero falar nas aulas, levanto a mão	Baixo	81	,6420	,48241	-2,233	*
	Alto	63	,8095	,39583		
05. Falo com os meus professores sobre os meus problemas	Baixo	81	,2840	,45372	-2,799	**
	Alto	63	,5079	,50395		
06. Sinto que os meus professores me ouvem	Baixo	81	,5802	,49659	-2,997	**
	Alto	63	,8095	,39583		
07. Tenho receio de apresentar aos professores as minhas opiniões	Baixo	81	,4938	,50308	1,547	ns
	Alto	63	,3651	,48532		
08. Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores	Baixo	81	,2469	,43390	-2,732	**
	Alto	63	,4603	,50243		
09. Sinto-me à vontade a falar com os professores	Baixo	81	,5926	,49441	-,514	ns
	Alto	63	,6349	,48532		
10. Acho difícil falar com os professores	Baixo	81	,3951	,49191	2,229	*
	Alto	63	,2222	,41908		
11. Os professores dialogam abertamente com os alunos	Baixo	81	,7160	,45372	,023	ns
	Alto	63	,7143	,45538		
12. Os professores gostam de falar com os alunos	Baixo	81	,6914	,46481	-1,155	ns
	Alto	63	,7778	,41908		
13. Os professores explicam quais as regras que se devem cumprir	Baixo	81	,8395	,36935	-,846	ns
	Alto	63	,8889	,31679		
14. Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo	Baixo	81	,6173	,48908	-1,426	ns
	Alto	63	,7302	,44744		
15. Na minha escola há um professor que é simpático para mim	Baixo	81	,7531	,43390	-1,547	ns
	Alto	63	,8571	,35274		
16. Na minha escola há um professor que me ouve quando tenho algo para dizer	Baixo	81	,7531	,43390	-,571	ns
	Alto	63	,7937	,40793		
17. Gosto de conversar com os meus colegas nos recreios	Baixo	81	,9753	,15615	,254	ns
	Alto	63	,9683	,17673		
18. Sinto que os meus colegas me ouvem	Baixo	81	,9383	,24216	,043	ns
	Alto	63	,9365	,24580		
19. Utilizo as novas tecnologias para comunicar com os meus colegas	Baixo	81	,9383	,24216	,410	ns
	Alto	63	,9206	,27248		
20. Acho difícil falar com os meus colegas	Baixo	81	,2593	,44096	2,540	**
	Alto	63	,0952	,29590		
21. Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo	Baixo	81	,8272	,38046	-1,335	ns
	Alto	63	,9048	,29590		
22. Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas	Baixo	81	,8272	,38046	-1,335	ns
	Alto	63	,9048	,29590		
23. Na minha escola tenho um amigo que me ajuda quando estou com problemas	Baixo	81	,8025	,40062	-1,124	ns
	Alto	63	,8730	,33563		
24. Gosto de conversar com as Auxiliares de Acção Educativa	Baixo	81	,6173	,48908	1,313	ns
	Alto	63	,5079	,50395		
25. As Auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas	Baixo	81	,6420	,48241	,474	ns
	Alto	63	,6032	,49317		
26. Quando falo com os auxiliares, sinto que me ouvem	Baixo	81	,4815	,50277	-,878	ns
	Alto	63	,5556	,50090		
27. Sinto-me à-vontade a falar com as Auxiliares de Acção Educativa	Baixo	81	,4815	,50277	-,501	ns
	Alto	63	,5238	,50344		

28. Acho difícil falar com os Auxiliares de Acção Educativa	Baixo	81	,3827	,48908	-,553	ns
	Alto	63	,4286	,49885		
29. As Auxiliares de Acção Educativa encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	Baixo	81	,4568	,50123	-,418	ns
	Alto	63	,4921	,50395		
30. Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola	Baixo	81	,7160	,45372	-3,478	***
	Alto	63	,9365	,24580		
31. Falo com os meus pais acerca daquilo que se passa na escola	Baixo	81	,7778	,41833	-2,044	*
	Alto	63	,9048	,29590		
32. Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro	Baixo	81	,7778	,41833	-2,673	**
	Alto	63	,9365	,24580		
33. Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola	Baixo	81	,8889	,31623	-1,786	*
	Alto	63	,9683	,17673		
34. Os meus pais costumam ir à escola	Baixo	81	,7037	,45947	-,347	ns
	Alto	63	,7302	,44744		
35. Os meus pais escutam-me acerca das actividades da escola	Baixo	81	,8889	,31623	-,986	ns
	Alto	63	,9365	,24580		
36. Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola	Baixo	81	,3580	,48241	2,472	*
	Alto	63	,1746	,38268		
37. Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola	Baixo	81	,7654	,42637	-2,516	**
	Alto	63	,9206	,27248		
38. Discutem o trabalho escolar comigo, em casa	Baixo	81	,7284	,44756	-2,139	*
	Alto	63	,8730	,33563		
39. Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	Baixo	81	,8272	,38046	-3,141	***
	Alto	63	,9841	,12599		
40. Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola	Baixo	81	,6914	,46481	-4,480	***
	Alto	63	,9683	,17673		
41. Os meus pais acompanham o meu progresso escolar	Baixo	81	,8395	,36935	-2,158	*
	Alto	63	,9524	,21467		
42. Elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola	Baixo	81	,8025	,40062	-1,698	*
	Alto	63	,9048	,29590		
43. Ajudam-me quando tenho problemas com os trabalhos de casa	Baixo	81	,7407	,44096	-1,712	*
	Alto	63	,8571	,35274		
44. Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar (por exemplo livros, etc)	Baixo	81	,9012	,30021	-2,609	**
	Alto	63	1,0000	,00000		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não significativa

Anexo 5 – Quadro relativo à Questão de estudo quatro (Como se diferenciam os alunos nas dimensões da comunicação, em função do seu aproveitamento a Português?)

Item	Aprov. Port.	N	Média	DP	t	Sig
01. Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente	Baixo	53	,7925	,40943	-3,686	***
	Alto	68	,9853	,12127		
02. Gosto de conversar com os professores	Baixo	53	,6038	,49379	-3,471	***
	Alto	68	,8676	,34139		
03. Quando um professor expõe um assunto, peço esclarecimentos	Baixo	53	,5094	,50469	-3,434	***
	Alto	68	,7941	,40735		
04. Quando quero falar nas aulas, levanto a mão	Baixo	53	,5849	,49745	-4,247	***
	Alto	68	,8971	,30614		
05. Falo com os meus professores sobre os meus problemas	Baixo	53	,2453	,43437	-3,099	***
	Alto	68	,5147	,50350		
06. Sinto que os meus professores me ouvem	Baixo	53	,5094	,50469	-3,888	***
	Alto	68	,8235	,38405		
07. Tenho receio de apresentar aos professores as minhas opiniões	Baixo	53	,5283	,50398	,626	ns
	Alto	68	,4706	,50285		
08. Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores	Baixo	53	,1509	,36142	-4,260	***
	Alto	68	,5000	,50372		
09. Sinto-me à vontade a falar com os professores	Baixo	53	,3962	,49379	-4,621	***
	Alto	68	,7794	,41773		
10. Acho difícil falar com os professores	Baixo	53	,3585	,48415	1,293	ns
	Alto	68	,2500	,43623		
11. Os professores dialogam abertamente com os alunos	Baixo	53	,6226	,48936	-2,103	*
	Alto	68	,7941	,40735		
12. Os professores gostam de falar com os alunos	Baixo	53	,6226	,48936	-2,313	*
	Alto	68	,8088	,39615		
13. Os professores explicam quais as regras que se devem cumprir	Baixo	53	,7547	,43437	-3,363	***
	Alto	68	,9559	,20688		
14. Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo	Baixo	53	,4717	,50398	-3,892	***
	Alto	68	,7941	,40735		
15. Na minha escola há um professor que é simpático para mim	Baixo	53	,7736	,42252	-1,863	*
	Alto	68	,8971	,30614		
16. Na minha escola há um professor que me ouviu quando tenho algo para dizer	Baixo	53	,7358	,44510	-1,844	*
	Alto	68	,8676	,34139		
17. Gosto de conversar com os meus colegas nos recreios	Baixo	53	,9434	,23330	-,252	ns
	Alto	68	,8824	,32459		
18. Sinto que os meus colegas me ouvem	Baixo	53	,2642	,44510	-1,155	ns
	Alto	68	,1324	,34139		
19. Utilizo as novas tecnologias para comunicar com os meus colegas (messenger, e-mail...)	Baixo	53	,9434	,23330	1,156	ns
	Alto	68	,8824	,32459		
20. Acho difícil falar com os meus colegas	Baixo	53	,2642	,44510	1,844	*
	Alto	68	,1324	,34139		
21. Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo	Baixo	53	,8302	,37906	-,815	ns
	Alto	68	,8824	,32459		
22. Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas	Baixo	53	,8491	,36142	-,290	ns
	Alto	68	,8676	,34139		
23. Na minha escola tenho um amigo que me ajuda quando estou com problemas	Baixo	53	,8302	,37906	-,815	ns
	Alto	68	,8824	,32459		
24. Gosto de conversar com as Auxiliares de Acção Educativa	Baixo	53	,5472	,50253	-,288	ns
	Alto	68	,5735	,49824		
25. As Auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas	Baixo	53	,5660	,50036	-1,598	ns
	Alto	68	,7059	,45903		
26. Quando falo com os auxiliares, sinto que me ouvem	Baixo	53	,3962	,49379	-1,295	ns
	Alto	68	,5147	,50350		
27. Sinto-me à-vontade a falar com as Auxiliares de Acção Educativa	Baixo	53	,3962	,49379	-1,295	ns
	Alto	68	,5147	,50350		

28. Acho difícil falar com os Auxiliares de Acção Educativa	Baixo	53	,3585	,48415	-,754	ns
	Alto	68	,4265	,49824		
29. As Auxiliares de Acção Educativa encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	Baixo	53	,3774	,48936	-1,184	ns
	Alto	68	,4853	,50350		
30. Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola	Baixo	53	,6038	,49379	-3,733	***
	Alto	68	,8824	,32459		
31. Falo com os meus pais acerca daquilo que se passa na escola	Baixo	53	,6038	,49379	-4,010	***
	Alto	68	,8971	,30614		
32. Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro	Baixo	53	,7358	,44510	-2,937	***
	Alto	68	,9265	,26294		
33. Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola	Baixo	53	,8491	,36142	-1,688	*
	Alto	68	,9412	,23704		
34. Os meus pais costumam ir à escola	Baixo	53	,6038	,49379	-1,538	ns
	Alto	68	,7353	,44446		
35. Os meus pais escutam-me acerca das actividades da escola	Baixo	53	,8302	,37906	-1,648	ns
	Alto	68	,9265	,26294		
36. Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola	Baixo	53	,3208	,47123	1,437	ns
	Alto	68	,2059	,40735		
37. Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola	Baixo	53	,6226	,48936	-4,376	***
	Alto	68	,9265	,26294		
38. Discutem o trabalho escolar comigo, em casa	Baixo	53	,6226	,48936	-2,993	**
	Alto	68	,8529	,35680		
39. Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	Baixo	53	,7547	,43437	-4,178	***
	Alto	68	,9853	,12127		
40. Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola	Baixo	53	,5849	,49745	-5,568	***
	Alto	68	,9559	,20688		
41. Os meus pais acompanham o meu progresso escolar	Baixo	53	,7547	,43437	-3,749	***
	Alto	68	,9706	,17021		
42. Elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola	Baixo	53	,6792	,47123	-3,985	***
	Alto	68	,9412	,23704		
43. Ajudam-me quando tenho problemas com os trabalhos de casa	Baixo	53	,5472	,50253	-4,441	***
	Alto	68	,8824	,32459		
44. Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar (por exemplo livros, etc)	Baixo	53	,8491	,36142	-3,448	***
	Alto	68	1,0000	,00000		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não significativa

Anexo 6 – Quadro relativo à Questão de estudo cinco (Como se diferenciam os alunos nas dimensões da comunicação, em função do seu rendimento escolar total?)

Item	Rend Esc.	N	Média	DP	t	Sig
01. Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente	Baixo	32	,7813	,42001	-2,124	*
	Alto	28	,9643	,18898		
02. Gosto de conversar com os professores	Baixo	32	,6563	,48256	-1,812	*
	Alto	28	,8571	,35635		
03. Quando um professor expõe um assunto, peço esclarecimentos	Baixo	32	,5000	,50800	-3,109	***
	Alto	28	,8571	,35635		
04. Quando quero falar nas aulas, levanto a mão	Baixo	32	,5313	,50701	-3,261	***
	Alto	28	,8929	,31497		
05. Falo com os meus professores sobre os meus problemas	Baixo	32	,3125	,47093	-2,990	**
	Alto	28	,6786	,47559		
06. Sinto que os meus professores me ouvem	Baixo	32	,5313	,50701	-3,261	***
	Alto	28	,8929	,31497		
07. Tenho receio de apresentar aos professores as minhas opiniões	Baixo	32	,5313	,50701	2,277	*
	Alto	28	,2500	,44096		
08. Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores	Baixo	32	,1563	,36890	-4,784	***
	Alto	28	,6786	,47559		
09. Sinto-me à vontade a falar com os professores	Baixo	32	,4688	,50701	-2,987	**
	Alto	28	,8214	,39002		
10. Acho difícil falar com os professores	Baixo	32	,3750	,49187	2,471	*
	Alto	28	,1071	,31497		
11. Os professores dialogam abertamente com os alunos	Baixo	32	,6250	,49187	-1,353	ns
	Alto	28	,7857	,41786		
12. Os professores gostam de falar com os alunos	Baixo	32	,5938	,49899	-1,948	*
	Alto	28	,8214	,39002		
13. Os professores explicam quais as regras que se devem cumprir	Baixo	32	,7500	,43994	-1,427	ns
	Alto	28	,8929	,31497		
14. Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo	Baixo	32	,5625	,50402	-2,201	*
	Alto	28	,8214	,39002		
15. Na minha escola há um professor que é simpático para mim	Baixo	32	,7500	,43994	-1,875	*
	Alto	28	,9286	,26227		
16. Na minha escola há um professor que me ouve quando tenho algo para dizer	Baixo	32	,7188	,45680	-1,694	*
	Alto	28	,8929	,31497		
17. Gosto de conversar com os meus colegas nos recreios	Baixo	32	,9375	,24593	,136	ns
	Alto	28	,9286	,26227		
18. Sinto que os meus colegas me ouvem	Baixo	32	,9375	,24593	,136	ns
	Alto	28	,9286	,26227		
19. Utilizo as novas tecnologias para comunicar com os meus colegas (messenger, e-mail...)	Baixo	32	,9688	,17678	,703	ns
	Alto	28	,9286	,26227		
20. Acho difícil falar com os meus colegas	Baixo	32	,3125	,47093	1,955	*
	Alto	28	,1071	,31497		
21. Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo	Baixo	32	,8125	,39656	-,088	ns
	Alto	28	,8214	,39002		
22. Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas	Baixo	32	,8438	,36890	,228	ns
	Alto	28	,8214	,39002		
23. Na minha escola tenho um amigo que me ajuda quando estou com problemas	Baixo	32	,7813	,42001	-,041	ns
	Alto	28	,7857	,41786		
24. Gosto de conversar com as Auxiliares de Acção Educativa	Baixo	32	,6250	,49187	,966	ns
	Alto	28	,5000	,50918		
25. As Auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas	Baixo	32	,4688	,50701	-1,350	ns
	Alto	28	,6429	,48795		
26. Quando falo com os auxiliares, sinto que me ouvem	Baixo	32	,4063	,49899	-1,273	ns
	Alto	28	,5714	,50395		
27. Sinto-me à-vontade a falar com as Auxiliares de Acção Educativa	Baixo	32	,4375	,50402	-,477	ns
	Alto	28	,5000	,50918		
28. Acho difícil falar com os Auxiliares de Acção Educativa	Baixo	32	,5313	,50701	1,064	ns
	Alto	28	,3929	,49735		

29. As Auxiliares de Acção Educativa encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	Baixo	32	,4063	,49899	-,446	ns
	Alto	28	,4643	,50787		
30. Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola	Baixo	32	,6250	,49187	-2,471	*
	Alto	28	,8929	,31497		
31. Falo com os meus pais acerca daquilo que se passa na escola	Baixo	32	,6563	,48256	-1,812	*
	Alto	28	,8571	,35635		
32. Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro	Baixo	32	,6563	,48256	-2,660	**
	Alto	28	,9286	,26227		
33. Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola	Baixo	32	,8125	,39656	-1,849	*
	Alto	28	,9643	,18898		
34. Os meus pais costumam ir à escola	Baixo	32	,6250	,49187	-,723	ns
	Alto	28	,7143	,46004		
35. Os meus pais escutam-me acerca das actividades da escola	Baixo	32	,8438	,36890	-,550	ns
	Alto	28	,8929	,31497		
36. Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola	Baixo	32	,4063	,49899	1,948	*
	Alto	28	,1786	,39002		
37. Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola	Baixo	32	,5313	,50701	-3,730	***
	Alto	28	,9286	,26227		
38. Discutem o trabalho escolar comigo, em casa	Baixo	32	,5625	,50402	-2,201	*
	Alto	28	,8214	,39002		
39. Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	Baixo	32	,6875	,47093	-2,909	**
	Alto	28	,9643	,18898		
40. Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola	Baixo	32	,6250	,49187	-4,030	***
	Alto	28	1,0000	,00000		
41. Os meus pais acompanham o meu progresso escolar	Baixo	32	,6875	,47093	-2,909	**
	Alto	28	,9643	,18898		
42. Elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola	Baixo	32	,7188	,45680	-2,140	*
	Alto	28	,9286	,26227		
43. Ajudam-me quando tenho problemas com os trabalhos de casa	Baixo	32	,5938	,49899	-2,730	**
	Alto	28	,8929	,31497		
44. Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar (por exemplo livros, etc)	Baixo	32	,8438	,36890	-2,239	*
	Alto	28	1,0000	,00000		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não significativa

Anexo 7 – Quadro relativo à Questão de estudo seis (Que correlação existe entre o ano de estudo desejado pelos alunos e as suas representações acerca da comunicação na escola?)

Item	AnoesTu
01. Quando um professor expõe um assunto, ouço atentamente	,177**
02. Gosto de conversar com os professores	ns
03. Quando um professor expõe um assunto, peço esclarecimentos	ns
04. Quando quero falar nas aulas, levanto a mão	,242**
05. Falo com os meus professores sobre os meus problemas	ns
06. Sinto que os meus professores me ouvem	,155*
07. Tenho receio de apresentar aos professores as minhas opiniões	ns
08. Nos intervalos das aulas, converso com os meus professores	,125*
09. Sinto-me à vontade a falar com os professores	,140*
10. Acho difícil falar com os professores	-,138*
11. Os professores dialogam abertamente com os alunos	,121
12. Os professores gostam de falar com os alunos	,106
13. Os professores explicam quais as regras que se devem cumprir	,194**
14. Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo	,166**
15. Na minha escola há um professor que é simpático para mim	,134*
16. Na minha escola há um professor que me ouve quando tenho algo para dizer	,119
17. Gosto de conversar com os meus colegas nos recreios	,105
18. Sinto que os meus colegas me ouvem	,098
19. Utilizo as novas tecnologias para comunicar com os meus colegas (messenger, mail...)	,128*
20. Acho difícil falar com os meus colegas	-,131*
21. Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo	,132*
22. Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas	,025
23. Na minha escola tenho um amigo que me ajuda quando estou com problemas	,082
24. Gosto de conversar com as Auxiliares de Acção Educativa	-,056
25. As Auxiliares de Acção Educativa são pessoas simpáticas	,031
26. Quando falo com os auxiliares, sinto que me ouvem	-,045
27. Sinto-me à-vontade a falar com as Auxiliares de Acção Educativa	-,004
28. Acho difícil falar com os Auxiliares de Acção Educativa	-,042

29. As Auxiliares de Acção Educativa encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	,016
30. Conto aos meus pais os problemas que tenho na escola	,120
31. Falo com os meus pais acerca daquilo que se passa na escola	,074
32. Falo com eles sobre o que pretendo ser no futuro	,211**
33. Os meus pais mostram interesse por aquilo que se passa na escola	,075
34. Os meus pais costumam ir à escola	-,051
35. Os meus pais escutam-me acerca das actividades da escola	,094
36. Acho difícil falar com os meus pais acerca da escola	-,294**
37. Os meus pais fazem-me perguntas sobre as coisas da escola	,122
38. Discutem o trabalho escolar comigo, em casa	,084
39. Os meus pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola	,166**
40. Os meus pais acreditam que eu tenho um bom desempenho na escola	,134*
41. Os meus pais acompanham o meu progresso escolar	,141*
42. Elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola	,194**
43. Ajudam-me quando tenho problemas com os trabalhos de casa	,123
44. Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar (por exemplo livros, etc)	,058