

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A DIMENSÃO AFECTIVA NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA
REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

Maria João Salvador André

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

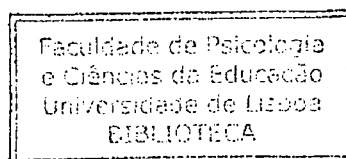
Área de Especialização - TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

**LISBOA
2007**

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**A DIMENSÃO AFECTIVA NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA
REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização - TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
Tema - ANÁLISE DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Apresentada por
MARIA JOÃO SALVADOR ANDRÉ

Dissertação orientada pela
Professora Doutora GRAÇA MARIA DOS SANTOS BATISTA SECO

2007

À minha mãe e ao meu pai

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento não poderia deixar de ser à Professora Doutora Graça Seco pelo incentivo, a disponibilidade e rigor que sempre demonstrou na orientação deste trabalho, pelas sábias e preciosas sugestões mas, mais do que tudo isso, agradeço o facto de a ter conhecido. Além de possuir uma profunda admiração em termos profissionais seria uma das poucas pessoas de quem alguma vez diria "...quando for grande quero ser como ela."

Ao Professor Doutor João Amado com a minha profunda admiração, que a distância e o tempo não irão apagar. Obrigada pela disponibilidade sempre demonstrada e pelo incentivo que me deu ao longo deste percurso.

À Doutora Florbela Vitória pelo profissionalismo e imprescindível ajuda no tratamento estatísticos dos dados e, sobretudo, pelas mensagens de alento que me foi enviando.

À Ana Luciano, Elsa Silva e Suzel Pereira, companheiras neste percurso, por todo o apoio e imprescindível incentivo na realização desta dissertação.

A todos os colegas da Escola da Lagoa pela sua colaboração e disponibilidade demonstrada, mas sobretudo ao "Gang da Marinha" que me acompanhou em muitas manhãs agrestes.

À Alda, Fernanda e Gabi. Amigas de sempre. Podemos agora recomeçar as longas conversas telefónicas. Além de nós, quem perdeu com tudo isto foi a PT...

À Teresa, ao Paulo, à Paula e ao Miguel pelos bons momentos, pelas gargalhadas e agora meus queridos..."a la recherche du temps perdu".

Ao Rui Loureiro que me deixou entrar na "sua" escola e me deu imenso incentivo para esta caminhada mas que não ficou cá para ver os resultados deste trabalho...

A toda a minha família lamento o tempo que estive ausente. Um agradecimento especial às minhas irmãs Guida e Leonor pela preocupação demonstrada e constante apoio.

À minha mãe e ao meu pai, por tudo!

Muito obrigada a todos!

Resumo

Na análise do processo educativo, a delimitação do conceito de relação pedagógica tem sido exaustivamente estudada, reafirmando-se sempre a sua complexidade devido à polissemia conceptual inerente às suas múltiplas dimensões e às diferentes perspectivas em que poderá ser abordada.

No seu sentido mais restrito, a relação pedagógica pode ser vista como um dos domínios da relação interpessoal desenvolvida entre professor e aluno. A dimensão humana e social destas relações possui características cognitivas e afectivas que são essenciais ao desenvolvimento do aluno. Reconhecendo-se a complexidade da abordagem dos aspectos afectivos na relação pedagógica é, no entanto, evidente a necessidade de mudança na instituição escolar e no conceito de profissionalidade docente.

Nesta perspectiva, apresentamos um estudo com o qual se pretende conhecer as representações dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico sobre a importância da dimensão afectiva na relação pedagógica, e para o qual recorreremos a metodologias quantitativas e qualitativas. Para a recolha de dados, utilizamos dois tipos de instrumentos: uma subescala do Questionário de Vivências Académicas (QVA), focalizada no relacionamento com professores, aplicada a uma amostra de 142 alunos dos 6º e 9º anos, realização de entrevistas a 12 alunos dos mesmos anos de escolaridade.

Os resultados obtidos através da nossa amostra permitem-nos concluir que os alunos expressam uma opinião globalmente positiva acerca da importância do relacionamento com os professores. Verificamos também que estes resultados variam significativamente, em função da idade e do ano de escolaridade, o que veio confirmar algumas das hipóteses por nós, inicialmente, formuladas. Através do discurso oral dos entrevistados, podemos também verificar que, na generalidade, estes atribuem maior importância às competências relacionais dos professores do que à sua preparação académica, na (qualidade) da relação pedagógica.

Através dos diferentes estudos realizados sobre esta temática e referenciados ao longo do enquadramento teórico, podemos concluir que os resultados obtidos neste trabalho nos permitem reforçar o pressuposto da importância dos aspectos relacionais e afectivos na relação pedagógica.

Palavras-chave: Relação Pedagógica – Afectividade – Representações – Aluno - Professor

Abstract

In the analysis of the educational process, the delimitation of the teacher-student relationship concept has been exhaustively studied, being its complexity always reaffirmed due to the conceptual polysemy inherent to its multiple dimensions and the different perspectives in which it can be approached.

In its more restrictive sense, the teacher-student relationship can be seen as one of the domains of the interpersonal relationship developed between teacher and student. The social and human dimensions of these relationships possess cognitive and affective characteristics which are essential to the student's development. Although recognizing how complex it is to deal with the affective aspects of the teacher-student relationship, it is obvious, however, that the school institution needs to change, as does teaching professionalism concept.

In this perspective, we present a study in which it is intended to know the representations produced by 2nd and 3rd year students from basic teaching about the importance of the affective dimension in the teacher-student relationship, using, for that effect, quantitative and qualitative methodologies. For collecting data we used two types of instruments: a subscale of the Life Experience Academic Questionnaire (QVA), centred in the relationship with teachers and which was applied to a sample of 142 students from the 6th and 9th grade, as well as interviews done to 12 students from the same school year.

The results, obtained by both methods, allow us to conclude that the students express a general positive opinion about the importance of the relationship with the teachers. We may also verify that these results vary significantly according to the age and school year of the student, which confirms some of the hypothesis initially formulated by us. By the oral speech of the interviewed students, we can also verify that, in general, they attribute more importance to the teachers relationship competency than to their academic preparation in what concerns the quality of the teacher-student relationship.

Through the different studies on this thematic, which we refered to along the theoretic exposition, we may conclude that the obtained results from this work allow us to reinforce the presupposition of the importance of the relational and affective aspects in the teacher-student relationship.

Key-words: Teacher-student relationship – Affectivity – Representations – Student – Teacher.

ERRATA

Página(s)	Linha(s)	Onde se lê	Leia-se
32	5 ; 13;15	Sampaio	Santiago
33	6	Sampaio	Santiago
80	14	positivamente	significativamente
105	15	positivamente	significativamente
127	10	positivamente	significativamente

A DIMENSÃO AFECTIVA NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA
Representações dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Maria João Salvador André

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
CAPÍTULO 1. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: CONSIDERAÇÕES GERAIS, PERSPECTIVAS E REPRESENTAÇÕES	13
1. A Relação Pedagógica: algumas considerações gerais	14
2. A Relação Pedagógica: breves considerações históricas.....	17
3. A Relação Pedagógica: diferentes perspectivas	20
4. Representações sociais na relação pedagógica.....	26
4.1. Representações dos alunos acerca da escola	32
4.2. Representações do perfil do (bom) professor	38
CAPÍTULO 2. A DIMENSÃO AFECTIVA NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA.....	50
1. Dimensão afectiva: entre as emoções e a razão.....	52
2. Relações interpessoais: o professor e o aluno	54
3. Processos comunicacionais na relação pedagógica.....	59
4. Relação afectiva professor-aluno: afectuosidade versus autoridade	62
5. Dimensão Afectiva: sua importância na aprendizagem	67
6. Competência Emocional do professor: algumas características.....	72
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	76
CAPÍTULO 3 – ESTUDO EMPÍRICO.....	76
1. Delimitação do problema e objectivos da investigação	77
2. Metodologia utilizada.....	78
3. Formulação das Hipóteses.....	80
4. Operacionalização das variáveis.....	81
5. Campo e População em estudo.....	82
6. Caracterização da amostra.....	83
6.1. <i>Amostra utilizada para a aplicação da Subescala Relacionamento com Professores do Questionário de Vivências Académicas (QVA)</i>	84
6.2. <i>Amostra utilizada para a realização das Entrevistas</i>	84
7. Procedimentos	86
8. Descrição dos Instrumentos.....	86
8.1. <i>Questionário de Vivências Académicas (QVA) – Subescala de Relacionamento com Professores</i>	87
8.2. <i>Entrevista</i>	88
9. Apresentação dos resultados.....	91
9.1. <i>Análise Psicométrica da Subescala Relacionamento com Professores do QVA: análise de itens e estudos de fidelidade</i>	94
9.2. <i>Teste das Hipóteses</i>	97
9.2.1. <i>Resultados das ANOVAS</i>	98
9.2.2. <i>Resultados da correlação</i>	105
9.3. <i>Entrevistas</i>	106
9.3.1. <i>Análise de Conteúdo</i>	107
10. Discussão dos Resultados.....	126

CONCLUSÃO.....	136
BIBLIOGRAFIA.....	140
ANEXOS.....	147
ANEXO 1. Pedido de autorização dirigido ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas da Lagoa.....	148
ANEXO 2. Pedido de autorização dirigido aos Encarregados de Educação.....	150
ANEXO 3. Questionário de caracterização sócio-demográfica dos alunos.....	152
ANEXO 4. Subescala <i>Relacionamento com Professores</i> do Questionário de Vivências Académicas – QVA.....	154
ANEXO 5. Guião das entrevistas.....	156
ANEXO 6. Transcrição de uma entrevista.....	161
ANEXO 7. Matriz de Análise de Conteúdo.....	168

Índice de quadros

Quadro 1. População escolar do agrupamento de escolas da Lagoa	83
Quadro 2. Distribuição da amostra por ano de escolaridade, género e médias das idades.....	84
Quadro 3. Descrição da dimensão relacionamento com professores do QVA (Almeida, Ferreira e Soares,1999).....	87
Quadro 4. Indicadores de adequação da amostra e da matriz à factorização para a SRP.....	94
Quadro 5. Médias, desvios-padrão, comunalidades, saturações factoriais e correlação corrigida dos itens da SRP do QVA	96
Quadro 6. Síntese dos resultados psicométricos da SRP do QVA.	97
Quadro 7. Médias, desvios-padrão e ANOVA para a SRP do QVA em função do ano de escolaridade.	98
Quadro 8. Médias, desvios-padrão e ANOVA para a SRP do QVA em função da existência ou não de retenções.....	100
Quadro 9. Médias, desvios-padrão e ANOVA para a SRP do QVA em função do género ...	100
Quadro 10. Médias, desvios-padrão e ANOVA para a SRP do QVA em função de “gostar ou não da escola”	102
Quadro 11. Motivos para gostar e não gostar da escola por ano de escolaridade, género e retenções	103
Quadro 12. Médias, desvios-padrão e ANOVA para a SRP do QVA em função das subcategorias identificadas para “gostar da escola”	104
Quadro 13. Dados relativos à caracterização da relação professor/aluno por subcategorias, indicadores e unidades de registo com base nas doze entrevistas realizadas	110
Quadro 14. Dados relativos à comunicação informal professor-aluno, por subcategorias, indicadores e unidades de registo, com base nas doze entrevistas	114
Quadro 15. Dados relativos à caracterização do perfil do professor, por subcategorias, indicadores e unidades de registo, de acordo com as doze entrevistas.....	116
Quadro 16. Dados relativos à caracterização da relação professor aluno em função do binómio afectividade/ autoridade, por subcategorias, indicadores e unidades de registo, de acordo com as doze entrevistas	120
Quadro 17. Dados relativos à importância dos aspectos relacionais na aprendizagem por subcategoria, indicadores e unidades de registo, de acordo com as doze entrevistas.....	123

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribuição do número de alunos por idade e por ano de escolaridade.....	85
Gráfico 2. Distribuição do número de alunos por género e por ano de escolaridade.....	85
Gráfico 3. Scree Plot da análise factorial da SRP do QVA.....	95
Gráfico 4. Médias na SRP do QVA por ano de escolaridade.....	99

INTRODUÇÃO

“Que relação é esta em que os parceiros não se escolhendo se encontram implicados, onde o vínculo existente não é da ordem familiar mas pressupõe uma finalidade educativa, onde a legitimização de conteúdos culturais tem um peso significativo mas em que os valores da afetividade são preponderantes? Como é possível olhar esta relação na sua intrínseca e constitutiva complexidade?”

Maria João Couto (1999)

Ao incidir sobre a importância da dimensão afetiva na relação pedagógica, o presente trabalho, surge no decorrer de algumas interrogações, preocupações e também interesses inerentes ao nosso percurso profissional. Depois de uma experiência como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico durante largos anos, a decisão da mudança de grau de ensino, para o 2º Ciclo, gerou-nos algumas hesitações que se prendiam, sobretudo, com uma possível alteração ao nível dos aspectos relacionais com os alunos. A monodocência, com as particularidades que lhe são inerentes, nomeadamente, a sala de aula como espaço intimista e profundamente vivenciado por alunos e professor e o tempo que é partilhado por eles, permite um desenvolvimento de um determinado tipo de relação professor-aluno que nos fez sentir algumas inquietações ao transitar para outro nível de ensino.

De facto, desde há alguns anos que a relação pedagógica tem sido o centro de análise do discurso sobre as questões educativas sendo, actualmente, reconhecida a sua importância como um domínio particular no estabelecimento e desenvolvimento das relações interpessoais professor-aluno.

É mediante as relações interpessoais que o indivíduo constrói o seu mundo interior, as suas emoções, sentimentos, afectos e interage com o mundo que o rodeia. Neste sentido, define-se em relação ao meio e a ele se adapta. “As propriedades de uma relação dependem das características dos participantes; os indivíduos comportam-se de forma diferente, de acordo com quem estão”; no entanto “(...) não são apenas as propriedades da relação que dependem das características dos indivíduos implicados, mas as características dos indivíduos que dependem, em larga medida, da relação na qual se encontram envolvido” (Ade e Stevenson-Hinde, cit. por Canavarro, 1999:69).

A concepção do papel do professor tem vindo, assim, a ser redefinido dando-se, cada vez mais, importância à qualidade da relação que este estabelece com os seus alunos. O professor deixou de ser visto como um mero transmissor de conhecimentos, passando a ter um papel catalizador no desenvolvimento sócio-afectivo do aluno.

Deste modo, cada vez mais as emoções e os afectos são elementos constantes no discurso pedagógico e fonte de reflexão de muitos professores. A maioria reconhece a importância da afectividade na relação pedagógica e, sobretudo, realça a influência primordial que esta tem na aprendizagem. Deste modo, a educação não pode basear-se apenas na transmissão de conhecimentos e no desenvolvimento de competências cognitivas, sendo reconhecido que a dimensão afectiva dos alunos se desenvolve paralelamente às competências intelectuais. Mas, como diria Estrela (2002:38) “(...) não há relação pedagógica que não se inscreva num quadro complexo de relações mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/apropriação”.

Reconhecendo a complexidade e especificidade dos sistemas de relações experienciadas pelo indivíduo, consideramos pertinente distinguir o conceito de relação interpessoal do conceito de relação afectiva. Devido à multiplicidade de abordagens quando nos referirmos à relação professor-aluno limitar-nos-emos a perspectivá-la na dimensão da sua componente emocional, designando-a de relação afectiva.

Da mesma forma, quando analisamos a relação pedagógica em todas as suas dimensões – o aluno, o professor, a turma, a escola, o meio familiar, o currículo, as metodologias e as actividades de aprendizagem – debruçamo-nos sobre uma complexa teia e, apesar de não ser nossa intenção descurar o pressuposto subjacente a este emaranhado de dimensões, abordaremos a relação pedagógica circunscrevendo-nos apenas à relação professor-aluno, conscientes de que esta possa ser uma perspectiva fragmentada.

Ao defender-se o desenvolvimento da dimensão afectiva na relação pedagógica, tal não significa que se partilhe a ideia que esta seja construída sob uma visão idílica em que o professor, no exercício das suas funções pedagógicas, tenha que se demitir do seu papel de educador, excluindo a autoridade do acto educativo o que, deste modo, poderá impedir que o desenvolvimento do aluno se faça de uma forma equilibrada pois, como defende Estrela (2002:50) “faz parte da educação e do crescimento de cada um aprender a lidar com os

conflitos e saber gerir os limites postos pelos constrangimentos do mundo físico e social em ordem à preservação possível da sua autonomia”.

É por tudo isto que perspectivamos como importante e oportuno procurar conhecer um pouco melhor a opinião que os alunos têm dos professores e das relações que com eles mantêm. Assim, consideramos fundamental procurar analisar quais as representações dos alunos acerca dos professores e da escola; que importância atribuem à dimensão afectiva na relação pedagógica; de que modo a relação afectiva influencia o processo de ensino-aprendizagem e de que forma os aspectos afectivos se manifestam na autoridade do professor.

O presente trabalho será organizado em duas partes distintas: na primeira parte faremos o enquadramento teórico em torno das variáveis e constructos que constituem o foco da investigação; na segunda parte, e através de um estudo de natureza empírica, objectivamos o nosso propósito de conhecer as representações dos alunos acerca das relações interpessoais entre professor e aluno.

Para o nosso estudo empírico optámos pela utilização de metodologias quantitativas e qualitativas. A complementaridade destes dois paradigmas é defendida por Anguera (1985; cit. por Zabalza, 1994:17) advogando que “o quantitativo e o qualitativo, enquanto paradigmas e enquanto métodos, precisam de complementar-se mutuamente para alcançarem uma expressão mais ajustada e, ao mesmo tempo, mais rica, dos distintos âmbitos, níveis, variáveis, etc., que se cruzam nos fenómenos educativos”.

Apresentaremos os resultados do nosso estudo realizado com base em dois instrumentos distintos de recolha de dados, inquérito por questionário e entrevistas. Para o primeiro processo de recolha de dados a nossa amostra é constituída por 142 alunos do 6º e 9º anos de escolaridade. Para a realização das entrevistas foi escolhida aleatoriamente uma amostra de doze alunos, seis dos quais a frequentar o 6º ano e seis o 9º ano de escolaridade.

Após a apresentação dos objectivos, a problemática e as hipóteses estabelecidas para este estudo, faremos a descrição pormenorizada dos instrumentos utilizados e os procedimentos subjacentes ao nosso trabalho de investigação.

Seguidamente, faremos a análise interpretativa dos resultados obtidos (primeiro do questionário e depois das entrevistas), e a respectiva discussão. Por fim, tentaremos traçar as conclusões possíveis, assumindo as limitações inerentes ao estudo.

PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. A Relação Pedagógica: considerações gerais, perspectivas e representações

Capítulo 2. A Dimensão Afectiva na Relação Pedagógica

Capítulo 1. A relação pedagógica: considerações gerais, perspectivas e representações

1. Relação Pedagógica: algumas considerações gerais
2. Relação Pedagógica: breves considerações históricas
3. Relação Pedagógica: diferentes perspectivas
4. Representações Sociais na Relação Pedagógica
 - 4.1. Representações dos alunos acerca da escola
 - 4.2. Representações do perfil do (bom) professor

1. A Relação Pedagógica: algumas considerações gerais

Nós aprendemos significados, acrescentamos-lhes algo nosso, distorcemos-los, esquecemos-los, modificamos-los. Não podemos encontra-los. Eles estão em nós, não nas mensagens. (...) Tem-se dito, com frequência, que as palavras não significam o mesmo para todas as pessoas. Não seria mais exacto dizer que as palavras não significam absolutamente? Apenas as pessoas significam, e as pessoas não querem dizer o mesmo com as palavras.

David Berlo, 1995

As alterações que têm vindo a ocorrer nas sociedades desenvolvidas fazem sentir-se em diversos domínios e vários campos de actividades, nomeadamente, ao nível económico e social, nas ciências, nas artes e nas tecnologias. Fernandes (2000) destaca o desenvolvimento das tecnologias da informação, globalização da informação e comunicação, progresso provocado pela aceleração das descobertas científicas e técnicas e os efeitos da mundialização da economia como alguns dos factores fundamentais para estas mudanças.

Estas alterações têm vindo a repercutir-se também nos sistemas educativos havendo, por isso, uma necessidade de mudança ao nível dos conceitos de educação, da escola e profissionalidade docente, exigindo-se uma diferente postura face ao conhecimento e às relações estabelecidas entre os seus intervenientes, nomeadamente, professor e aluno.

Por um lado, o desenvolvimento económico espera que os sistemas educativos acompanhem a evolução promovendo a competitividade, pretendendo melhores resultados e maior eficácia, elevando o nível geral das qualificações dos trabalhadores (Fernandes, 2000). Por outro lado, os sistemas educativos passaram a enfatizar o desenvolvimento social, nomeadamente ao nível da inclusão, registando-se uma massificação do ensino que tem conduzido a um aumento do número de alunos e da diversidade étnico-cultural. Esta nova realidade conduziu a escola a um repensar das suas funções, levando a uma expansão e maior abrangência dos seus objectivos pedagógicos, que ultrapassam a mera instrução dos alunos.

Face a estas alterações, tem-se vindo a sentir a necessidade de uma renovada análise do processo de ensino, desenvolvendo-se modelos que relevem os factores objectivos do processo, mas que salientem também as suas variáveis subjectivas. Amado (2001) realçou o modelo interactivo de Dunkin e Bidlle (Dunkin, s.d.: 47), considerado como referência em inúmeros estudos que pretendem analisar e compreender o processo de ensino. Este modelo identifica quatro variáveis que influenciam o processo de ensino: *variáveis de presságio,*

variáveis de contexto, variáveis de processo e variáveis de produto.

As *variáveis de presságio* referem-se às características pessoais e profissionais dos professores, nomeadamente, formação específica, conhecimentos pedagógicos e psicológicos, experiência profissional, traços de personalidade, valores, atitudes, idade, sexo, raça.

As *variáveis de contexto* dizem respeito ao aluno, à escola, ao currículo e à comunidade, que influenciam, tacitamente, as interações em sala de aula.

As *variáveis de processo* relacionam-se com as actividades que decorrem na sala de aula, “a caixa negra onde tudo depende muito mais da natureza e qualidade das interações do que das características pessoais dos intervenientes em si mesmas” (Amado, 2001:23). Acerca destas variáveis Kyriacou (1986 cit. por Amado, 2001:23-24)) elenca: “a *vertente relacional* (entusiasmo do professor, clareza, recompensa e críticas), natureza das técnicas de *estratégias de ensino* (envolvimento do aluno em tarefas, estratégias e gestão de esforços, organização metodológica da aula e ritmo de actividades) e, finalmente, *as características cognitivas do aluno* (estilos e estratégias de aprendizagem) ”.

As *variáveis de produto* associam-se ao que o professor deseja que os alunos aprendam. Assim, o produto obtido depende da ênfase dada aos aspectos cognitivos ou aos aspectos afectivos.

Em relação a esta questão, Amado (2001:24) afirma que “a prevalência da atenção sobre uma ou outra destas variáveis marca determinados períodos na história da investigação do ensino, dando origem a três paradigmas fundamentais: o *paradigma do bom professor*, o *paradigma do processo-produto* e o *paradigma interpretativo*”.

No paradigma do “bom professor” são valorizadas as variáveis de presságio, considerando-se que estas influenciam os comportamentos pedagógicos.

O paradigma do “processo-produto” procura estabelecer uma correlação entre o processo de ensino e o produto das aprendizagens, no pressuposto de que a competência profissional do professor se reflecte no desempenho do aluno.

O paradigma “interpretativo” decorre da necessidade de ultrapassar algumas limitações dos anteriores paradigmas, focando a sua atenção na análise do ensino em função do pensamento

dos professores e dos alunos. Este paradigma organiza-se em torno de quatro vectores: “os processos cognitivos dos professores (ao planificar, executar e avaliar), as suas estratégias e comportamentos; os processos mentais e afectivos dos alunos, estratégias e comportamentos; as características das actividades, tarefas de aprendizagem e relações interpessoais na turma; e o modo como os actores concebem a influência desses factores na sua acção” (Amado, 2001:26).

O estudo que realizámos para conhecer as representações dos alunos acerca da importância da dimensão afectiva na relação pedagógica e a metodologia utilizada na investigação inserem-se, no nosso ponto de vista, no paradigma interpretativo. Neste percurso, procurámos saber e interpretar o que pensam os alunos sobre o tema questionando-os, sobretudo, acerca do clima relacional e comunicacional entre professor/aluno.

Definido o paradigma subjacente a este estudo, emerge a necessidade de se fazerem algumas considerações sobre a relação pedagógica devido à sua relevância em torno do desenvolvimento das relações interpessoais.

Na análise do processo educativo, a delimitação do conceito de relação pedagógica tem sido exaustivamente estudada, reafirmando-se sempre a sua complexidade devido à polissemia conceptual inerente às suas múltiplas dimensões e às diferentes perspectivas em que poderá ser abordada.

Nas sociedades ocidentais, a escola constitui o espaço privilegiado da acção pedagógica valorizando-se, por vezes, mais a instituição na sua globalidade do que a individualidade de cada um dos agentes educativos. Apesar do espaço em que ocorre ser comum - a escola - a relação pedagógica não é única e uniforme. As relações desenvolvidas entre professor e aluno distinguem-se e são desenvolvidas em função das condições em que se realiza o acto de ensino-aprendizagem e, ainda, das características pessoais de cada um dos intervenientes. A este propósito, Postic (1990:13) adianta que “as estruturas da instituição educativa, as ligações hierárquicas e funcionais introduzidas no estabelecimento influem na natureza das relações entre educadores e educandos”.

Desta forma, há que salientar, numa primeira abordagem, a abrangência que é conferida à relação pedagógica quando a ela nos referimos no seu sentido mais lato. Sendo a relação educativa uma interacção entre pessoas, tendo como fim alguns objectivos educativos, ela não

se apresenta apenas como uma relação exclusiva entre professor e aluno. Envolve um processo muito mais amplo, pelo que pode ser definido como “o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico: aluno - professor, professor - professor, professor - *staff*, alunos, funcionários, professores pais.... Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro das situações pedagógicas” (Estrela, 2002:36).

Também num sentido mais restrito, Postic defende a relação educativa¹ enquanto um conjunto de relações interpessoais que se vão estabelecendo entre o professor e o aluno ”para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (1990:12).

Ainda no âmbito restrito do campo pedagógico, Fernandes (1990: 131) salienta que a relação pedagógica implica uma dimensão humana e social onde se deve, sobretudo, ensinar “a estar, a viver, a trabalhar em conjunto e a fazer da sociedade uma comunidade autêntica, e não um simples agregado de indivíduos”.

A relação pedagógica, no entanto, nem sempre foi assim perspectivada. Pretendemos, por isso, fazer uma breve abordagem histórica para permitir uma visão global da evolução do seu conceito, referindo algumas das principais correntes promotoras das alterações verificadas durante o século XX.

2. A Relação Pedagógica: breves considerações históricas.

No início do século XX, a pedagogia da Escola Tradicional foi alvo de muitas críticas, tanto ao nível dos seus pressupostos intelectualistas, como do carácter repressivo das suas práticas conduzindo, por isso, à necessidade de uma nova visão da relação pedagógica. Não querendo

¹ O conceito de relação educativa aparece, frequentemente, identificado como uma relação que não se confina apenas ao contexto específico de sala de aula, ou da relação estabelecida entre professor e aluno, mas também alargado a estruturas escolares e familiares pelo que lhe é conferida uma maior abrangência. Neste trabalho, quando nos referirmos a relação pedagógica ou a relação educativa será num contexto exclusivo da relação professor-aluno.

fazer um relato exaustivo desta nova atitude perante os sistemas educativos e suas práticas elencaremos, de uma forma sucinta, as correntes promotoras de tais alterações.

No espírito educativo de início do século XX é manifesta a influência de Rousseau² nos novos ideais, sendo um dos principais inspiradores dos movimentos pedagógicos contemporâneos ao centrar a sua reflexão na criança e a relação pedagógica na liberdade e autonomia, substituindo a disciplina repressiva por uma disciplina que advém do auto-controlo. Com a sua filosofia educativa, Rousseau lança assim as bases “para a mudança do pensamento e da acção educativa do princípio do século” (cit. por Estrela, 1986:46-47) e motiva experiências inovadoras que marcam o advento da Escola Nova e, por inerência, a progressiva decadência do espírito e práticas da Escola Tradicional.

A obra pedagógica de Montessori³ vem também influenciar, na primeira metade do século XX, os novos ideais educativos baseando-se numa outra concepção de ordem, de respeito pelas leis naturais e pelos princípios de trabalho e de liberdade. A introdução na sala de aula de material didáctico, atraente e diversificado vai, assim, influenciar as situações de aprendizagem despertando o interesse, o gosto pela descoberta e a actividade dos alunos e, sobretudo, modificar a relação tradicional professor-aluno-saber. A sua pedagogia pretende perspectivar a relação professor-aluno baseada na autonomia e na liberdade com responsabilidade.

A pedagogia de Freinet⁴ e os movimentos a que ela deu origem marcam uma outra etapa da realidade educativa passando a ser uma referência no estabelecimento de novas perspectivas educacionais que defendem “a pedagogia do trabalho”, e uma nova organização social da sala de aula assente nos diferentes tipos de trabalho escolar. Como o próprio autor refere “mudando as técnicas de trabalho, modificamos automaticamente as condições de vida escolar e paraescolar; criamos um novo clima, melhoramos as relações entre as crianças e o meio, entre as crianças e o professor” (Freinet, 1975:46).

2 Rousseau (1712-1718) com a sua obra *Emílio* introduz uma ruptura na história da relação pedagógica ao centrar a sua reflexão na criança.

3 A obra pedagógica de Maria Montessori (1870-1952), insere-se no movimento da escola activa, mas a sua originalidade e vitalidade tornaram o “método Montessori” reconhecido e aplicado em todo o mundo.

4 Freinet (1897- 1966) institui um sistema pedagógico baseado na criatividade das crianças, na motivação do esforço e no espírito colectivo. Entre as técnicas pedagógicas que o tornaram conhecido em toda a Europa figuram a correspondência e a imprensa escolar e o texto livre.

O movimento da Escola Nova emerge pela crítica à escola tradicional, baseando-se na individualidade e respeito pela criança, sublinhando a “atribuição de responsabilidades e participação no governo da escola ao lado de uma pedagogia activa, baseada nos interesses e respeitando as leis naturais do desenvolvimento infantil” (Estrela, 2002:22). Segundo a mesma autora, este conceito de auto-governo foi, no entanto, alvo de algumas críticas devido aos seus exageros, chegando até a ser considerada uma ilusão.

O desenvolvimento da Psicologia e da Psicopedagogia constituíram o motor para muitas das alterações referidas, sobretudo, pela sua contribuição científica ao nível de uma nova concepção psicológica da criança e do adolescente. De destacar as implicações pedagógicas da teoria de Piaget⁵, ao defender que o desenvolvimento cognitivo do aluno depende da sua acção, em qualquer dos seus estádios de evolução. Ou seja, como referem Sprinthall *et al.*, (1993:113) “o desenvolvimento das capacidades cognitivas não é fixado à nascença – é sim uma função da acção apropriada durante cada estádio específico”. Sublinham ainda a importância de uma escola activa pois, segundo a teoria piagetiana, “a acção produz desenvolvimento cognitivo” (*ibidem*). A aprendizagem irá assim depender, sobretudo, da actividade do aluno, o que obriga à redefinição do papel do professor que, de distribuidor do saber passa a ser “criador de situações de aprendizagem, organizador do trabalho escolar. Da imagem de um saber transmitido através do discurso magistral, passamos para a imagem de um saber construído através de uma actividade disciplinada, um trabalho” (Perrenoud, 2002:47).

As correntes não-directivas, das quais Rogers⁶ é uma referência, vieram também promover alterações nas práticas educativas. Acentuam o facto de cada indivíduo ter, em si mesmo, o princípio do seu desenvolvimento, conferindo, no entanto, ao grupo grande importância na construção da personalidade do indivíduo, na apropriação e construção do saber. Na relação pedagógica o professor apenas intervém quando é solicitado, passando a ser um recurso disponível para o grupo. De transmissor de conhecimentos passa a ter, sobretudo a função de facilitador da aprendizagem, que o grupo utilizará se assim o entender. Este novo papel do

5 Piaget (1896-1980) – É um autor de referência pela sua Teoria dos Estádios do Desenvolvimento Cognitivo. Os estudos de Piaget (1896-1980) permitiram-lhe conceber teoria, que tem vindo a fundamentar as metodologias de ensino baseadas na descoberta e na resolução de problemas.

6 Durante toda a sua carreira, Rogers (1919-1987), sublinhou a importância da qualidade das relações interpessoais e da forma como nos relacionamos, como questão central para o desenvolvimento pessoal.

professor vem subverter, naturalmente, a relação professor-aluno baseada na imposição-ominação. Assim, e na perspectiva não-directiva, o professor deve desenvolver determinadas qualidades relacionais, passando a ter uma atitude de empatia, aceitação incondicional positiva e congruência ou genuinidade, enquanto condições necessárias e suficientes para a promoção da aprendizagem (Rogers, 1983, 1988; Sprinthal *et al*, 1993).

Neste conjunto de alterações em torno do entendimento acerca da relação pedagógica, também as correntes psicanalíticas tiveram grande influência ao destacarem a importância e a necessidade do desenvolvimento dos aspectos sócio-afectivos na relação pedagógica, pois, durante muito tempo, cognição e afectividade foram consideradas duas dimensões claramente separadas, senão mesmo opostas. Ao relatarem a evolução destas evidências, Sastre e Moreno (2002) lembram que, durante muito tempo, o pensamento dominante era “que, de vez em quando, uma delas – a afectividade – pode interferir no bom funcionamento da outra, desorganizando-a e distorcendo-a, a ponto de ter ser considerada negativamente por filósofos como Séneca, que via a emoção como responsável pela escravização da razão, ou mesmo Kant, que a considerava uma enfermidade da mente” (cit. por Sastre e Moreno, 2003:132).

Feita uma breve abordagem de algumas correntes pedagógicas e educacionais que, de alguma forma, deram o seu contributo para a modificação do conceito de relação pedagógica baseada na dominação-submissão, para uma perspectiva da mesma mais assente na autonomia, cooperação e interacção dos seus intervenientes.

Assim sendo, iremos agora reflectir acerca da relação pedagógica nas suas duas perspectivas mais marcantes: uma predominantemente impositiva/transmissiva, num contexto da filosofia da escola tradicional, e outra mais baseada numa relação interactiva, autónoma e construtiva.

3. A Relação Pedagógica: diferentes perspectivas

Pela sua natureza como instituição, a escola foi essencialmente associada à transmissão do saber considerado socialmente útil tendo, por isso, como designio a transmissão cultural. É o saber, enquanto objecto de transmissão, que determina a hierarquia das funções que a escola

desempenha. Esta finalidade de transmissão do saber influencia, conseqüentemente, a relação estabelecida entre os seus intervenientes pois, como afirma Estrela (2002:36) “a relação pedagógica começa por se estabelecer através das ligações diferentes que os intervenientes têm com o saber e pelos papéis que mutuamente se atribuem em função dessas ligações, o que implica uma relação originária de saber-poder”.

O processo educativo, na escola transmissiva, gira em torno do que é objectivo na cultura e no conhecimento e não aquilo que é subjectivo e pessoal no aluno. É o aluno, segundo Santiago (1997:19), “que tem que se ajustar aos saberes e valores e não as intervenções pedagógicas que se organizam em função deste”.

Mialaret refere-se à relação professor-aluno acentuando a tríade nela existente afirmando que estaremos “sempre em presença duma relação, pelo menos, triangular” (1991:38). A este propósito também Hess e Weigand (1994:70) destacam a importância do saber nesta relação e referem a configuração triangular existente na relação pedagógica evocando Houssaye (1992) que “diferencia três dimensões da relação pedagógica: o professor, o aluno e o saber”.

Na óptica da escola transmissiva, na relação pedagógica, são secundarizadas as manifestações da personalidade do aluno e, na opinião de Santiago (1997:22) sobrevaloriza-se “o princípio de que este só aprende, só interioriza o conhecimento ou pode ser criativo através da reprodução de conhecimentos, de valores e de atitudes”.

Sendo o professor o detentor do saber e que, por delegação social e institucional, lhe é exigido que o transmita aos alunos, que não o tendo o deverão adquirir, começa a desenhar-se uma desigualdade na relação pedagógica assente na dialéctica saber-poder. Como refere Estrela (2002:37) “não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse saber origina”.

O poder e o saber estão assim centralizados no professor que, como representante legal da sociedade e com o estatuto profissional que lhe confere essa competência, assume legitimamente uma posição de autoridade em relação ao aluno.

Reportando-se a um período do sistema educativo que se baseia numa perspectiva de relação meramente impositiva e transmissiva, uma relação de dominação-submissão, atribuindo aos professores um papel de transmissores e aos alunos um papel de receptores passivos de

conhecimentos, (Estrela, 2002:37) sublinha que “numa época em que o professor era o depositário quase exclusivo do saber transmitido na escola, a autoridade do professor fundamentava-se nesse saber que conferia àquele que o tinha um carisma especial”.

Assim, esta relação de autoridade, associada ao estatuto de superioridade etária e cultural de quem a detém – o professor – gera então uma relação de dominação-submissão, criando-se uma desigualdade e distanciação entre os actores que resulta numa assimetria de papéis, uma vez que “a autoridade do saber dá autoridade sobre os alunos na sala” (Houssaye, 1996:38).

Do mesmo modo, a situação de inferioridade cultural e etária do aluno reforça esta assimetria e permite que lhe seja exigida obediência e dedicação perante o professor. Há aqui, então, uma divergência em relação ao poder do aluno e o do professor, uma vez que “enquanto que o papel do professor é um papel de dominância socialmente aceite - legítima - o papel do aluno é um papel de subserviência” (Delamont, 1987:89).

Sobre esta hierarquização do saber e do poder na escola transmissiva e impositiva, Santiago (1997:23) sublinha que, na relação professor-aluno, “a noção de ordem, que se objectiva nas representações do poder disciplinador do professor, pretende substituir-se à noção de desordem considerada natural no comportamento do aluno”.

Esta visão da escola impositiva exige dos professores, fundamentalmente, um domínio ao nível dos conhecimentos em detrimento das dimensões relacionais sendo, por isso, alvo de múltiplas críticas que vão no sentido de “denunciar os excessos de uma escola que se pretende constituir em garante de uma ordem racional universal e que, para atingir esse objectivo, sufoca a afectividade e se fecha ao mundo” (Estrela, 2002:38).

A relação pedagógica, segundo o modelo educativo da escola transmissiva, reflecte portanto esta distância existente entre professor e aluno. Esta condição, segundo Estrela (2002), foi sendo mitigada devido a variadas circunstâncias, nomeadamente, as premissas da educação democrática que se baseia em valores como a tolerância e o respeito mútuo; as posições da psicanálise, sublinhando os efeitos nefastos de uma educação autoritária e demasiado intelectualista e, também, os contributos da psicologia do desenvolvimento ao nível da importância do papel do sujeito na construção do conhecimento.

Ao distinguir a escola transmissiva da escola construtiva, Sampaio (1997) salienta as diferentes concepções, sobretudo, no que se refere aos princípios e meios da acção educativa. Assim, segundo o mesmo autor, a educação escolar é agora entendida, essencialmente, como “um processo que consiste na criação de condições institucionais adequadas para a passagem do estado de dependência ao estado de autonomia. (...) O aluno é ele próprio um recurso, um participante activo e o principal interessado no processo educativo, não simplesmente, alguém que é inserido em esquemas de trabalho pedagógico onde predominam relações arbitrárias de domínio-dependência ou de poder-submissão” (Sampaio, 1997:20).

Apesar das alterações que as circunstâncias já referidas têm vindo a provocar nos sistemas educativos, traduzidas num novo olhar sobre a escola e, fundamentalmente, sobre o papel dos seus principais intervenientes, professor e aluno, o saber não deixou nunca de assumir um papel predominante na relação pedagógica. Como afirma Estrela (2002:36) “o saber é, portanto, o primeiro condicionante da relação pedagógica”.

No entanto, apesar de esta premissa ser uma dominante na relação pedagógica, a mesma autora defende que não basta que a escola assegure a transmissão do saber, mas que seja ela a incentivar a recriação-criação do saber. Deste ponto de vista, “o papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo do aluno” (ibid:39).

Com o desenvolvimento e proliferação das tecnologias de comunicação e informação, grande parte dos conhecimentos dos alunos é, cada vez mais, construída fora da escola. Assim sendo, e como diria Reguzzoni (1985, cit. por Estrela, 2002), a escola deverá transformar-se num local de reflexão crítica sobre o saber e incentivar a sua criação.

Também a presença crescente de alunos oriundos de meios sócio-culturais desfavorecidos e de diversas minorias étnicas e culturais impõe-nos a necessidade de uma pedagogia intercultural como resultado desta abertura ao mundo. A emergência de uma nova concepção de escola, de um pensamento mais reflexivo e crítico sobre a nova realidade em que vivemos, conduz a uma verdadeira necessidade de transformação dos papéis tradicionais dos professores. É exigido um novo perfil de professor, mais dinâmico e interventor, que contribua para que a escola seja um espaço de diálogo entre as diversas culturas nela representadas.

Face ao desenvolvimento proporcionado pelas teorias psicológicas ao enfatizarem o facto de a aprendizagem depender da actividade do aluno, opinião que subjaz à filosofia de escola construtiva, tem-se feito sentir a necessidade de se redefinir o papel do professor, passando de mero transmissor a facilitador e organizador das situações de aprendizagem. Além disso, são exigidas ao professor novas competências, quer a nível sócio-psicológico e pedagógico mas, também, a nível interpessoal para que a relação pedagógica se estabeleça num clima de confiança, respeito, proximidade e autonomia.

Parecem ser estas algumas das competências técnicas e pessoais imprescindíveis para o desempenho dos novos papéis e desafios colocados ao professor, os quais proporcionarão a construção de um clima de aula compatível com o desenvolvimento de uma boa relação professor-aluno. Esta renovada dimensão da profissionalidade docente não vem retirar ou ignorar o poder e a autoridade que lhe é inerente pelas suas funções e estatuto. O professor deve, no entanto, promover a autonomia e desenvolver a auto-confiança e cooperação entre os alunos delegando-lhes, assim, alguns dos seus poderes. É pela sua competência profissional, ao nível científico, pedagógico e relacional que pode legitimar o seu poder e autoridade perante os seus alunos.

Neste âmbito, Postic (1990:92) adianta que “a autoridade ligada ao papel é um produto das relações e não uma condição prévia. (...) Ele conserva toda a sua autoridade intelectual e moral, mas não impõe essa autoridade aos alunos, põe-na antes ao seu serviço”. Assim, o estatuto que confere o poder ao professor é mitigado, substituído pelo estatuto que lhe é inerente pela sua competência profissional “cuja eficácia de ordem cognitiva, para a realização da tarefa, e de ordem afectiva, para o equilíbrio do grupo e das pessoas, é reconhecida pelo próprio grupo” (ibid:94).

Perante este aparente paradoxo, Postic (1990:95) interroga-se se “é possível, entretanto, renunciar a essa autoridade quando se aceitou ser mandatado pela instituição escolar para exercer uma função que exige pela sua própria natureza, que seja exercido um controlo?”.

Ao salientar as qualidades pessoais do professor, enquanto características da sua personalidade, como uma base de poder na relação educativa, Sampaio (1995:229) refere “que não tem sequer a possibilidade de não ser exercido, e que é transmitido aos alunos através das atitudes e do comportamento, não só durante as aulas como durante todo o tempo

em que estamos presentes na escola, pela forma como nos relacionamos espontaneamente”.

Esta relação deverá, portanto, ser baseada no respeito pelo outro sem o qual não há uma verdadeira relação pedagógica, “pois só esse respeito evita a chantagem afectiva e defende a pessoa. É mais fácil amar o aluno do que respeitá-lo. Porque o amor origina desejo de gratificação e de retribuição, enquanto que o respeito é totalmente desinteressado (...)” (Estrela, 2002:48).

Neste sentido, o reconhecimento da autoridade e do estatuto do docente, provém, em grande parte, das relações interpessoais estabelecidas. Por isso, “a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber. Esta noção de autoridade poderá vir a evoluir mas, para já, permanece essencial, pois é dela que derivam as respostas às questões que o aluno coloca sobre o mundo e é ela que condiciona o sucesso do processo pedagógico” (UNESCO, 2001:135).

Por tudo isto se reafirma a necessidade do poder e a autoridade docente se alicerçarem na competência científica e pedagógica, mas também “nas qualidades pessoais reveladoras de um bom líder, como a firmeza, a justiça, a empatia. (...) Ao professor são exigidos os conhecimentos, atitudes, valores e acções indispensáveis à criação de condições necessárias ao desenvolvimento intelectual, afectivo e social do aluno – e se isso passa por uma grande *capacidade de ensinar* não deixa de passar também por uma grande *capacidade de constranger com humanismo*” (Amado:2001:412).

Só deste ponto de vista se cumprirão as metas que se pretendem para a socialização da escola no sentido de conferir aos alunos “a capacidade de responder aos problemas que este mundo lhes impõe e de se tornarem, assim, actores mais responsáveis das mudanças que eles próprios deverão animar e que não se podem prever de antemão” (Crozier, 1998, cit. por Amado, 2000).

Feita uma abordagem de alguns dos condicionantes gerais da relação pedagógica, nomeadamente o saber, poder e autoridade, salientámos a emergência de um novo perfil do professor ao nível, sobretudo, das suas qualidades humanas e relacionais.

Tendo em conta a importância destas qualidades do professor para a eficácia da relação pedagógica iremos, de seguida, aflorar o conceito de representações sociais no contexto educativo, como forma de interpretar o comportamento dos indivíduos, além disso, procurar conhecer as representações construídas pelos alunos acerca da escola e do (bom) professor.

4. Representações sociais na relação pedagógica

Quando se fala do conceito de representações sociais, deparamo-nos com uma grande diversidade de autores, de diferentes áreas científicas que, de alguma maneira, têm procurado desenvolver este conceito. Não tendo como objectivo principal fazer uma revisão bibliográfica exaustiva sobre o mesmo, não nos parece legítimo, contudo, deixar de referir os contributos de alguns autores, dos quais destacamos de Moscovici (1976).

O autor fez ressurgir o conceito de representações sociais a partir dos estudos de Durkheim. Este último utilizava a expressão “representação colectiva” para distinguir a especificidade do pensamento colectivo em relação ao individual. Nas suas propostas de conceptualização da noção de representação social, Moscovici (1976), pelo contrário, enfatizou a interacção entre o individual e o social.

A Teoria das Representações Sociais desponta então como uma nova forma de interpretar o comportamento dos indivíduos e dos grupos sociais. Para Moscovici (2003) as representações sociais desenvolvem-se com base em influências recíprocas e em negociações implícitas no decorrer das relações, nas quais as pessoas se orientam por modelos simbólicos, imagens e valores.

Actualmente, a palavra “representação” está associada a diversas variantes no seu significado, sendo tomada como um conjunto de ideias ou concepções, que os sujeitos podem ter sobre certas realidades, em função dos respectivos universos culturais, ou seja, o que pensam as pessoas sobre certas realidades. De uma forma mais abrangente, Jodelet (2002) procura articular no conceito de representação social as dimensões relacionais, comunicativas, sócio-culturais, cognitivas e comportamentais, definindo-a como uma “uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo

para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Vala, 1993:354).

As propostas de Moscovici (1976) de conceptualização da noção de representação social, passaram a ser uma importante referência para diversas investigações as quais utiliza tal conceito na procura de explicações acerca da forma como os sujeitos constroem significações da realidade, pois, como defende Bidarra (1986:375) “a representação social designa um processo de construção social da realidade que age simultaneamente sobre os estímulos e as respostas a estes estímulos. Deste modo, produz e determina comportamentos, definindo, quer a natureza dos estímulos quer a significação das respostas”.

Para caracterizar a dinâmica das representações, como processo de construção do real, são evidenciados por Moscovici (1976, 1991) e Doise & Lorenzi-Cioldi (1992) dois processos sócio-cognitivos – a *objectivação* e a *ancoragem*, os quais explicam a formação e o funcionamento das representações sociais, sendo que “a objectivação torna concreto o que é abstracto e a ancoragem consiste na incorporação de novos elementos de saber em categorias mais familiares” (Ruivo, 2001:102).

A objectivação é, portanto, um processo que o sujeito utiliza para melhor se apropriar dos conceitos abstractos, procurando concretiza-los em imagens/sínteses que lhe permitam uma melhor compreensão da realidade. Num primeiro momento, o sujeito selecciona e retém a informação fazendo uma descontextualização dos elementos seleccionados; depois, num segundo momento, organiza os elementos num esquema estruturante e por último, regista-se, a naturalização, através da qual os conceitos abstractos se transformam em entidades objectivas (Bidarra, 1986; Vala, 1993).

Segundo Vala (1993), a ancoragem, como processo sócio-cognitivo, tanto pode anteceder como constituir um prolongamento da objectivação. Por um lado, o sujeito ao confrontar-se com um objecto não o faz sem já possuir dele uma qualquer representação e, por outro, os novos dados recolhidos nesse confronto do sujeito com o objecto (novas informações, novas vivências) vão sendo integrados na representação já constituída, recriando-a e reconstruindo uma nova representação desse mesmo objecto. A ancoragem permite, portanto, interpretar e compreender a realidade, validar as representações enquanto sistemas de significações, para integrar as novas representações em sistemas de representações pré-existentes (Santiago, 1993). De um modo geral, a ancoragem refere “a funcionalidade das representações, a sua

constituição como um sistema de classificação, explicação e avaliação das pessoas e acontecimentos” (Vala, 1993:384).

As investigações sobre as representações sociais alargaram-se, inevitavelmente, ao campo educativo sendo escassas, no entanto, as que se debruçam sobre as representações da escola, na sua globalidade, ou dos aspectos da sua organização e funcionamento na promoção do sucesso educativo e no desenvolvimento dos alunos. Sublinhando o lugar periférico das representações sociais da escola relativas a diversas situações pedagógicas e saberes, Santiago (1997:73) destaca a importância dos estudos de Gilly, (1980), Lecacheur, (1981) e Pinho, (1988), os quais incidem, sobretudo, nas representações recíprocas professor-aluno.

O estudo das representações no campo educativo, nomeadamente na relação pedagógica, incide no reconhecimento de como os indivíduos constroem significações desta realidade, sendo que a construção de tais significados decorre da articulação das “dimensões da sua história pessoal, com dimensões da cultura, dos valores e da ideologia, actualizando-as nas relações interindividuais e intergrupais através de propostas que reflectem, ao mesmo tempo, posições originais diferenciadas e a reprodução invariante de posições externas” (Santiago, 1993:133-134).

É a partir do estudo das representações que é possível identificar os diversos grupos existentes na escola e, ainda, proceder a uma análise das diferentes representações dos alunos em relação aos professores e vice-versa. É reconhecido assim o papel das representações nas interacções dos grupos, sendo que, para Pinho (1997:81) “todas as interacções humanas pressupõem a existência e a construção de representações” havendo, entre elas uma causalidade recíproca em termos de influência.

Deste modo, o percurso escolar dos alunos é influenciado, na maioria das vezes, pela qualidade das interacções educativas entre parceiros, sendo estas também influenciadas pelos sistemas de representações em presença (Gilly, 1980; De Katele, 1981; Mollo-Bouvier, 1985). Assim, “neste sentido, a análise das representações do professor em relação aos diferentes aspectos da vida escolar é susceptível de fornecer indicações importantes sobre o seu estilo de intervenção educativa no contexto da sala de aula e do restante espaço escolar” (Santiago, 1997:50), resultando daí influências recíprocas nas representações entre professores e alunos.

Antes de se encontrarem enquanto sujeitos, professor e aluno, já possuem uma ideia modeladora um do outro, enquanto personagens abstractas (Gilly, 1980). A este propósito Bidarra (1985:17) procurou identificar as condições que afectam a percepção que professor e aluno têm um do outro. Assim, neste processo de apreensão do outro, o primeiro é alvo de “influências normativas” que incluem as normas sociais propostas pela sociedade e normas escolares institucionais; “influências familiares” e “atitudes e características do sujeito”, em que se relevam as formações psíquicas decorrentes da história pessoal e as normas e os valores em que se inscreve.

Por outro lado, Gilly (1980) refere que a construção que o aluno faz da imagem do professor, enquanto personagem abstracta, sofre influências da instituição familiar e do grupo de pares. Também são referidos como factores de influência, a idade e o estatuto do aluno, para a representação que tem do professor e sua evolução (Bidarra, 1985).

Para que melhor se possa compreender o comportamento dos indivíduos e as suas interacções é fundamental conhecer o campo representativo. Sobre esta questão, Raposo (1983:203) afirma que “em conexão com a vertente sócio-afectiva do processo educativo, a noção de campo representativo incide na imagem, ou representação que o sujeito tem de si próprio e dos outros numa situação específica (...) o conceito de si ou *self-concept* não pode dissociar-se da imagem que os outros, segundo a nossa percepção, fazem de nós”

No campo educativo diríamos que a ideia que o aluno tem das suas capacidades e do seu valor é-lhe dada, de uma forma geral, pelas apreciações e juízos de outrém. Logo, a percepção que o indivíduo tem de si próprio e do outro influencia as interacções, ou seja, como Bidarra (1985:8) afirma “a interacção estrutura-se não apenas através dos comportamentos dos participantes, mas através das percepções que estes têm uns dos outros”.

Nesta linha de pensamento, Hargreaves (1975) adianta que as questões das representações estão intimamente ligadas às das expectativas. Deste modo, a diferença registada entre as representações de escola construídas por alunos e professores pode influenciar as expectativas que ambos criam, relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, tornando-se, muitas vezes, explícitas no processo de interacção pedagógica. “A expectativa é um fenómeno quotidiano que nos permite prever a actuação de determinada pessoa em determinadas circunstâncias sociais, devido ao seu estatuto, às características intrapessoais (personalidade,

motivação, auto-estima...), devido ao que sabemos dela (como a idade, o sexo, a raça,...) e, enfim, devido ao seu comportamento actual ou passado” (Amado, 2001:116).

No contexto pedagógico, podemos encontrar expectativas dos professores em relação ao aluno, considerando-o individualmente ou integrado no grupo-turma e, também, dos alunos em relação ao professor e aos colegas. O estudo das expectativas dos actores escolares e a relação entre elas, bem como dos comportamentos manifestados na aula, tem como núcleo o princípio da *profecia auto-realizada*, segundo a qual “as pessoas fazem, em geral, mais aquilo que esperamos delas do que o contrário” (Rosenthal e Jacobson, 1971 cit. por Amado, 2001:116).

Na relação que o professor estabelece com os alunos vai transmitindo, de uma forma consciente ou inconsciente, as imagens e expectativas que tem a seu respeito, o que leva os alunos, por sua vez, a agirem do modo que é esperado. Desta forma, ao criar uma determinada expectativa (positiva ou negativa) do aluno, o professor tende a interagir com ele adoptando estratégias de comunicação e situações de aprendizagem de forma a confirmar a mesma.

Neste sentido, Keddie, (1982) e Sharp & Green (1983) advertem que a dualidade do efeito desta situação exerce “uma influência tão grande nas relações interpessoais que o comportamento do aluno acaba por concretizar as previsões do professor. Um dos grandes problemas deste fenómeno está no facto de ele poder ter a sua origem em preconceitos e estereótipos sociais” (cit. por Amado, 2001:117).

Dos resultados experimentais obtidos por Gilly (1974,1975) e Farioli (1976) constata-se que, na representação do aluno construída pelo professor, este confere maior prioridade ao critério de sucesso escolar, isto é, privilegia os aspectos cognitivos da personalidade e as suas atitudes morais face ao trabalho desvalorizando, de alguma forma, as qualidades afectivas e relacionais. Pelo contrário, o aluno atribui mais importância às qualidades humanas e relacionais do professor do que às que estão, de alguma forma, ligadas à sua competência e técnica pedagógica.

Porém, nem todos os professores reagem da mesma forma em função das expectativas que desenvolvem acerca dos seus alunos. Alguns professores não revelam cuidado em relação aos efeitos que as expectativas negativas possam gerar nos seus alunos. Com base nas expectativas que os professores constroem sobre os seus alunos, e tendo em conta as suas

atitudes e forma de interacção, Brophy e Good (1974:303) categorizam os professores, da seguinte forma:

- os professores *pró-activos (proactive)*, como aqueles que interagem com a turma em geral e com cada aluno individualmente, apresentando uma visão flexível das expectativas acerca de cada um deles e tentando neutralizar eventuais efeitos das suas expectativas negativas. Estes professores estão particularmente atentos às necessidades dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem;
- os professores *reactivos (reactive)*, que se caracterizam também por terem expectativas flexíveis sobre os alunos, mas dando maior protagonismo na aula apenas a alguns deles deixando que estes monopolizem a comunicação na aula em detrimento dos alunos menos participativos;
- os professores *sobre-reactivos (overactive)*, que tendo expectativas mais rígidas e estereotipadas rotulam os alunos de uma forma rápida e excessiva. São professores excessivamente auto-confiantes que não admitem a possibilidade de se terem, eventualmente, enganado nas suas primeiras impressões.

Em oposição aos efeitos das expectativas negativas criadas pelos professores em relação aos alunos, evidencia-se a comunicação clara de expectativas positivas como importante factor de eficácia do ensino, ao nível do aproveitamento e comportamento (Estrela, 2002:73).

Reflectindo sobre a construção das representações sociais podemos considerar que não se trata de um processo fechado mas que, pelo contrário, se actualiza no quotidiano de cada actor social. Considerando, agora, a escola como objecto de representação poderemos afirmar que professor e aluno constroem representações da escola, as quais vão sendo recriadas e reconstruídas de acordo com as vivências que experienciam.

Feita uma abordagem geral ao conceito de representações sociais e ao seu processo de construção, na sua ligação ao campo educativo e, nomeadamente, à relação pedagógica, julgamos pertinente procurar conhecer agora as representações construídas pelos alunos acerca da escola e os seus efeitos na qualidade das interacções educativas e nos resultados da educação.

4.1. Representações dos alunos acerca da escola

A sociedade em geral tem uma perspectiva da escola que se baseia na premissa de que é ela a base da formação das novas gerações. É também comumente aceite que é a escola que tem como função a transmissão cultural, contribuindo para o desenvolvimento de competências que permitam formar cidadãos livres e autónomos.

Segundo Sampaio (1997), a construção das representações dos alunos face à escola reflecte, influências externas, nomeadamente, o contexto sócio-familiar e o contexto escolar. O mesmo autor referencia algumas investigações sobre a influência da família e do meio social nas representações e atitudes dos alunos em relação à escola (Craig, 1972; Crow, 1973; Cabana-Proulx, 1981; Fontaine, 1987), as quais se preocupam, essencialmente, com variáveis independentes ligadas ao efeito de lugar, procurando estudar a correlação existente “entre a origem social da família, segregação espacial e o tipo de população da escola (...) com as expectativas, as aspirações, as atitudes ou as representações da escola no aluno” (Sampaio, 1997: 28-29).

Ainda em relação às influências do contexto sócio-familiar nas representações dos alunos face à escola, Sampaio (1997) refere outras investigações (Pourtois&Delhaye, 1981; Pereira, 1988; Florin, 1987; Davies *et al.*, 1989; Abreu, Borges *et al.*, 1990), as quais procuram demonstrar a existência de uma relação directa entre as posições da família, a categoria social de pertença e as posições dos alunos ou os seus desempenhos escolares.

Os resultados destas investigações demonstram que o grau de dependência das representações dos alunos em relação às influências exteriores é o reflexo, de alguma forma, da fase de desenvolvimento em que se encontram e, de uma maneira mais evidente, do nível de escolaridade que frequentam. Assim, desde o pré-escolar até ao final do 1º ciclo, a influência da família é determinante no processo de construção das representações nos alunos, sendo que estes se limitam a reproduzir as posições dos pais; a partir do final do 1º ciclo e ao longo do ensino secundário, é já ténue a influência da família sendo, gradualmente, o contexto escolar, o grupo de pares e a autonomia dos alunos na construção das representações escolares que exercem uma maior influência.

No entanto, é a partir, dos 5/6 anos que os alunos revelam capacidade para organizar as suas representações. Num trabalho realizado por Lecacheur (1983), com o qual procurava estudar, precisamente, a organização da representação nos alunos que frequentavam a pré-escola conclui-se que, nesta faixa etária, “esta organização confere aos aspectos de ordem afectiva um lugar importante ou mesmo essencial” (cit. por Pinho, 1991:95).

Acerca desta última direcção de análise, Sampaio (1997) relembra que as representações da escola, partilhadas pela família e pelo meio social envolvente, pré-existem às representações do aluno e à sua experiência escolar, “fornecendo-lhe fragmentos de valores e de normas que constituem ‘informações antecipadoras’ ou uma ‘ideia geral’ de escola susceptíveis de influenciar o seu percurso escolar. Mas numa fase mais avançada do processo educativo, a escola surge como um factor determinante na atribuição de características singulares às representações dos alunos” (p.35).

Partindo, então, do pressuposto de que a partir de uma determinada fase do seu desenvolvimento, o aluno apresenta mais autonomia na construção das suas representações é importante reflectir-se sobre a influência do próprio contexto escolar nessa construção. Deste modo, as representações que o aluno constrói acerca da escola dependem das suas experiências subjectivas que, por sua vez, são amplamente condicionadas pela atitude e postura do professor.

A forma como o professor vê a escola na sua globalidade, as funções que nela desempenha, as suas opções em privilegiar um quadro de referência educativo em detrimento de outro, com um conjunto de normas, valores, modelos pedagógicos próprios e distintos e, também, as expectativas que cria em relação aos alunos são factores que influenciam as representações de escola construídas pelos professores. Estas, ao definirem as orientações pedagógicas do professor influenciam, por inerência, a qualidade das representações da escola nos alunos e, conseqüentemente, o seu comportamento escolar.

Temos, pois, que as representações construídas pelos professores acerca da escola influenciam, por inerência, as suas representações acerca dos alunos, o que se reflecte no seu discurso, na sua acção pedagógica e nas interacções com os alunos. A este propósito, Cullingford (1985) afirma que “(...) os professores orientam o seu discurso pelo paradigma da escola construtivista (...)”, enquanto que, como sublinha Santiago (1993:103-104), as

representações da escola nos professores, “(...) apontam, genericamente, para o predomínio de traços essencialmente ligados aos princípios da escola transmissiva que se oporiam a elementos de ordem mais científica e racional”.

Esta dissonância entre o discurso teórico e a “praxis” espelhada na escola e na prática docente é salientada, por Gilly (1989 cit.por Santiago, 1993:94). Segundo o último autor, esta aparente incongruência justifica-se pelas sucessivas adaptações que o professor tem de fazer nos diferentes contextos escolares, constituindo uma forma do mesmo se defender de conflitos provenientes do “(...) confronto entre determinados princípios educativos próximos da escola construtivista, e as práticas e as circunstâncias sócio-institucionais que as enquadram e influenciam”.

Depois de identificados alguns dos factores que podem interferir na construção das representações escolares nos alunos, Santiago (1997:44) refere algumas das conclusões a retirar dos estudos por ele realizados para o efeito:

- no pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico as representações da escola nos alunos são fortemente influenciadas pelas representações da família, do professor, da instituição escolar e da categoria social de pertença, em geral;
- constata-se diferenças nas representações da escola constituídas pelos alunos em função do estatuto escolar, da inserção sócio-cultural da família e de factores sociais mais globais;
- embora seja necessário considerar, no processo de formação das representações, todos os factores anteriormente referidos, é possível admitir nos níveis escolares mais avançados, a autonomia parcial destas;
- a existência de tal autonomia deve-se à singularidade das experiências escolares pessoais, desenvolvendo-se num meio institucional mais complexo e com oferta de estímulos mais diversificados, no plano da variabilidade das situações pedagógicas na sala de aula em diversas disciplinas; dos diferentes estilos de intervenção de vários professores e das oportunidades alargadas de relacionamento interpessoal; da influência de factores sociais globais, ligados à categoria social de pertença, cuja mediação já não é totalmente assegurada pela família, mas sim pela escola, enquanto meio institucional mais envolvente.

Após esta breve abordagem sobre a construção das representações escolares nos alunos, julgamos relevante elencar mais alguns estudos que foram realizados neste âmbito apresentando sumariamente as principais conclusões obtidas, uma vez que, como afirma Santiago (1997:81) “o conjunto de informações que os actores dispõem a propósito da escola, constitui um dos elementos mais importantes dos conteúdos das representações”.

De acordo com Freire (1990:47:48), algumas pesquisas feitas com alunos de ambos os sexos, com níveis de ensino, grau de sucesso, de adaptação à escola e estatuto socio-económico diferentes, e com populações escolares de países com distintos níveis de desenvolvimento, permitem-nos considerar que a maioria dos alunos exprime sentimentos positivos em relação à escola.

Os resultados obtidos nestas pesquisas parecem contrastar com o senso comum que sugere, na sua generalidade, os alunos têm uma visão negativa da escola. Os referidos resultados permitem-nos verificar, contudo, que tal atitude positiva tende a diminuir com a idade e nível escolar, tornando a aumentar nos anos finais do ensino secundário. Em relação ao género dos alunos, concluem que há uma resposta de acentuação positiva mais nas raparigas do que nos rapazes, em função das suas representações acerca da escola. A visão positiva ou negativa da escola por parte dos alunos variou, também, com a natureza mais aberta ou tradicional da instituição em que decorreu o estudo.

Ainda nas referidas investigações, as razões invocadas para gostar da escola referem-se mais às relações de convívio que ela facilita do que aos aspectos académicos que envolvem as aprendizagens escolares. Acerca destes resultados, Estrela (2002:50) comenta que “não deixa de ser irónico verificar-se a prevalência destas razões de carácter afectivo, numa escola de pendor essencialmente intelectualista que sistematicamente, ao longo dos tempos, tem minimizado o desenvolvimento sócio-afectivo do aluno e sobrevalorizado tudo o que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo, apesar do discurso oficial sobre uma formação integral do indivíduo”.

Também nesta perspectiva, Felouzis (1994:31-52) realizou um estudo sobre as representações dos alunos acerca da “escola ideal”, utilizando como metodologia a análise de composições de alunos dos quinto e sextos anos de escolaridade, tendo em conta a variável sexo. Nesse estudo, verificou que as “qualidades humanas” são as mais referidas pelos elementos do sexo

feminino, sendo também as raparigas que acentuam a necessidade da disciplina na escola e a de os professores serem severos.

Foram ainda os elementos do sexo feminino que mais referiram as “exigências escolares” como qualidades esperadas em relação à “escola ideal”. A este propósito, Felouzis (1994:43) comenta que “os estudantes aprenderam que a escola os deve formar; as suas exigências em relação aos professores encontram-se fortemente marcadas por critérios escolares de produtividade (...); exigir professores mais competentes, mais motivados, que ensinem melhor”.

Num estudo com estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico, ao procurar analisar as relações de convivência e indisciplina em contexto de sala de aula, Ferreira (2003) concluiu que, a relação professor-aluno era o aspecto mais valorizado por pais, professores e estudantes. Verificou ainda, que foram as raparigas que mais valorizaram a relação com os professores, revelando-se mais positivas que os rapazes, quanto à natureza das relações estabelecidas entre docentes e alunos.

A escola, como espaço pedagógico é, simultaneamente, o lugar físico onde se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica, mas é também, durante longos períodos de tempo, o espaço onde o aluno contextualiza as suas vivências. Assim sendo, alunos e professores, intervenientes principais de uma relação educativa, são também agentes fundamentais para a avaliação e transformação do clima psicossocial da escola.

Neste âmbito, Moos (1987 cit. por Menezes, 2003:273) salienta a importância de conhecer as representações que as pessoas constroem do ambiente em que vivem, ou seja, o clima psicossocial. Para o autor, o conhecimento destas representações tem como objectivo “devolver às pessoas a informação recolhida”, para maximizar a sua capacidade de compreender e transformar os contextos em que vivem para que possam, assim, promover “o seu desenvolvimento psicológico - relação necessariamente dialéctica, pois a maior complexidade dos processos psicológicos individuais está associada a uma maior capacidade de transformação dos ambientes psicossociais” (ibidem).

- ✧ Para caracterizar a experiência dos indivíduos nos seus contextos de vida, Moos (1979 cit. por Menezes, 2003:273) conceptualizou três dimensões: *relacional*, remetendo para a qualidade

das relações que se estabelecem entre os actores; de *orientação para objectivos* que aponta para aspectos relacionados com as tarefas a desenvolver e de *manutenção e mudança sistémica*, que inclui o grau de regras ou a inovação no quotidiano. Para aceder às representações das pessoas sobre estas dimensões, Moos e colaboradores desenvolveram várias escalas com o objectivo de avaliarem o ambiente psicossocial, as quais incluem afirmações (itens) associadas às três dimensões já referidas, e face às quais as pessoas se deveriam posicionar em termos de verdadeiro ou falso.

Para a avaliação das representações dos alunos sobre o clima psicossocial da escola apresentam, para alunos do 3º Ciclo, uma adaptação da *Classroom Environment Scale* de Moos e Trickett (1987). Tiveram como procedimento a aplicação da escala a alunos, professores e outros agentes envolvidos na dinâmica escolar. Perante essa escala, os sujeitos teriam que avaliar cada afirmação em termos do funcionamento actual da escola -“real”- e como gostariam que fosse a escola -“ideal”-. Menezes (2003), refere alguma investigação neste domínio sugerindo “que climas percebidos como amigáveis e colaborativos, com tarefas variadas e desafiantes, se relacionam positivamente com as atitudes dos alunos face à escola e com o seu comportamento” (Brown, 1982; Fouts&Myers, 1992; Short&Short, 1988; Fraser&Fisher, 1982; Shaughnessy, Halaydana & Shaughnessy, 1983; Haladyna, Olsen & Shaughnessy, 1982; cit. por Menezes, 2003:275).

A autora sublinha um dado que considera interessante, o qual sugere que “professores e alunos se aproximam nas suas percepções do clima ideal, mas diferem nas percepções do clima real” (ibidem). Pelo exposto, e em função das dimensões apresentadas na referida escala, pode afirmar-se que as representações dos alunos em relação à escola prendem-se com a sua preferência por um clima de escola amigável e colaborativo em que lhes seja dada a possibilidade de um envolvimento na realização de actividades variadas e de trabalhos voluntários.

De salientar também que, sobretudo ao nível da dimensão relacional, é referido o nível de amizade entre os alunos expresso pelas oportunidades de se conhecerem e pelo prazer do trabalho em comum. É também acrescentado, o apoio dos professores, ao nível das manifestações de ajuda e amizade, da abertura e confiança por parte destes pelo interesse nas suas ideias.

Um trabalho pioneiro apresentado por Jackson (1968, cit. por Freire, 1990), sobre as representações da escola construídas pelos diferentes estudantes que a frequentam, permite sublinhar três aspectos importantes do percurso escolar dos alunos que não são, geralmente, mencionados por eles e a que o autor dá grande relevância, assim, elencados:

- *aprender a viver na escola é (entre outras coisas) aprender a viver em multidão (crowd) ;*
- *a adaptação à escola passa por ser capaz de se habituar a viver num ambiente onde todas as palavras e gestos são objecto de avaliação permanente e sujeitos a recompensas ou sanções (praise) ;*
- *a escola é , também, um lugar onde as posições relativamente ao poder estão, à partida, claramente definidas – o professor detém o poder, por isso manda, e o aluno obedece (power).*

Após a abordagem de algumas das representações construídas pelos alunos acerca da escola concluiu-se que a influência do professor parece constituir um factor significativo. Sendo que as bases das interacções escolares confluem em torno das relações interpessoais professor-aluno, iremos agora debruçar-nos sobre o modo como os alunos percebem os professores.

4.2. Representações do perfil do (bom) professor

O conhecimento dos comportamentos nas interacções dos intervenientes da relação pedagógica é enriquecido com base no conhecimento da representação dos professores em relação aos alunos e na percepção que os alunos têm do professor. É, portanto, de extrema importância, em situação educativa, “a percepção pelo aluno dos juízos e dos sentimentos do professor em relação a ele” (de Katele, 1980 cit. por Raposo, 1983:203).

Também Postic (1990:139) advoga a importância dos intervenientes na relação conhecerem a percepção que cada um deles, nomeadamente, professor e aluno, têm das suas intervenções recíprocas. Postic adianta ainda que “da percepção do aluno depende o tipo de actuação adoptada pelo docente. Por isso, é interessante analisar os diferentes componentes que afectam a comunicação interindividual, de forma a fazer surgir o jogo de expectativas, de percepções e de papéis”.

O mesmo autor refere ainda que, nas interacções, é comum o indivíduo observar o comportamento habitual do outro e retirar daí previsões e uma tática adaptativa. De facto, “todo o ser humano está tranquilo desde que numa situação social possa prever a reacção do seu parceiro” (Postic, 1990:146) Assim é reforçada a ideia de que a consistência dos comportamentos do outro reduz alguma incerteza, levando a que “o aluno saiba que tal sinal é solicitado em tal sentido e deve esperar tal sequência” (ibidem).

De acordo com Fraser (1994:494), importa salientar as vantagens do conhecimento e da avaliação das representações uma vez que estas se baseiam na experiência dos alunos, envolvem juízos de valor recolhidos entre os mesmos, condicionam os seus comportamentos e contribuem para uma variação considerável ao nível dos resultados escolares.

Apesar de ser possível elencar variadíssimas características a atribuir a um bom professor é fundamental não esquecer que, tal como já foi referido, o professor é, antes de mais, um ser humano e, portanto, vive perante certas ambiguidades. A neutralidade que lhe é exigida na sua posição face às estruturas políticas, económicas e educativas, opõe-se a necessidade de saber lidar com a ambiguidade que resulta do estatuto que os alunos concedem ao professor tornando-se, para este último, numa dificuldade suplementar. A este propósito, Pagés (cit. por Hounnan, 1975:62), refere que “os alunos não estão verdadeiramente em comunicação com o professor, mas com a imagem que fazem dele, e esta é muitas vezes o reflexo dos seus próprios conflitos com os pais, consigo próprios”.

Deste modo, o aluno tem do professor uma imagem dupla vendo-o, simultaneamente, como uma pessoa e como uma personagem. Enquanto pessoa o professor é considerado como um indivíduo com as suas qualidades e defeitos, com uma personalidade própria, com os seus problemas de existência e com o qual as relações interindividuais são possíveis.

Mas o professor não é apenas isto. O professor como personagem existe enquanto representante de uma sociedade e, numa perspectiva de clivagem etária em relação aos seus alunos, ele é o “representante de uma sociedade de adultos (...) ele incarna um certo número de valores, implicados nos próprios conteúdos de ensino. É mais portador de exigências do que de condescendência” (Hounnan, 1975:62).

Neste ponto de vista, e embora seja de admitir que haja professores que, na relação pedagógica, se situem apenas como pessoas ou apenas como personagens, julgamos que a

maioria se situa, em relação aos alunos, simultaneamente, como pessoa e personagem, procurando o equilíbrio entre estas duas atitudes. É sobre esta ambivalência de atitudes, também definida como a existência de *dois elementos contraditórios*, que Hounnan (1975:63) afirma que “a solução para esta contradição não deverá consistir na negação de um ou de outro elemento, mas a ultrapassagem simultânea dos dois pólos de contradição”.

A este propósito, no entanto, Postic (1990) refere que os alunos conhecem os comportamentos que os seus professores têm perante eles, avaliam-nos e comparam-nos entre si, mas têm poucas oportunidades de os observar e conhecer nas suas relações interpessoais. Apenas os encontros casuais nos corredores possibilitam ao aluno observar os professores com os seus pares e, eventualmente, consigo próprios, resultando daí a dificuldade de, por vezes, os situarem enquanto pessoas. “Eles vêem o docente mais através da disciplina que ensina e da maneira como ele assume a sua função do que através da sua personalidade de adulto. Situam-no numa forma global, em termos antitéticos (severo ou não; competente ou não). Eles não podem ter acerca dele um conhecimento diferenciado senão quando o observam em relação com outros adultos e não apenas em relação consigo próprios” (Postic, 1990:42).

Quer consideremos o professor enquanto pessoa ou enquanto personagem, é possível reconhecer, nas suas intervenções, a mobilização de várias estratégias de auto-apresentação, que permitem que o aluno elabore uma determinada imagem de si e do professor. Num estudo longitudinal de carácter etnográfico, com base em diversas turmas do 7º, 8º e 9º anos do 3º Ciclo do Ensino Básico de uma escola pública, Amado (2001) realça alguns testemunhos relativos à importância dada a o “primeiro encontro” entre professor e aluno, referindo-o como um período crucial no estabelecimento de normas e determinante para a relação a estabelecer. Estes testemunhos revelam, acima de tudo o poder de observação e espírito crítico dos alunos perante o professor “vendedor de imagens”, (Estrela, 2002:128).

Ainda acerca do “primeiro encontro” com um novo professor, Ball (1980 cit. por Amado, 2000:22) refere que devem ser consideradas duas fases: a do “processo de estabelecimento” e a do “teste”. A primeira, constitui, uma fase “passiva e de pura observação”, e que se designa de período de “lua-de-mel”. A segunda, a fase do teste, é aquela em que o aluno testa a autoridade do professor, tentando saber “quem define verdadeiramente a situação”.

Para Gannaway (1978) não se trata apenas de um teste, mas de um *triplo teste*. Assim, “o que os alunos procuram desde logo saber é se o professor consegue manter a ordem; em segundo, procuram saber se é capaz de sorrir, isto é, se tem humor; finalmente, procuram saber se ele é capaz de os compreender. Se o professor não passar nesta sequência rígida de testes, raras serão as possibilidades de ele vir a controlar a turma” (cit. por Amado, 2000:22).

Segundo Becker (1987), e independentemente das estratégias utilizadas pelo professor, é fundamental a coerência que o professor deve procurar manter do início ao fim do ano lectivo. “Na aula, a fidelidade à impressão que o professor, natural ou premeditadamente, procura emitir no primeiro encontro é vivamente requerida pelos alunos” (Amado, 2001:147).

Acerca da opinião dos alunos sobre as estratégias utilizadas pelos professores Geer (1982 cit. por Amado, 2001:147) sublinha que “não interessa o rigor dos padrões estabelecidos (...). O que interessa é a coerência na sua aplicação. Aos olhos do aluno, a coerência é a parte do professor no negócio” (ibidem). A falta de coerência pode levar a algum cepticismo e desconfiança por parte do aluno em relação a atitudes e posturas mais francas e abertas que qualquer um dos seus professores venha a ter, especialmente, se as suas palavras e os seus actos forem interpretados como “estratégias de sedução” (*ingratiation*). “É nisto que consiste o *dilema do sedutor*: quanto mais intensos são os motivos que me levam a aliciar o outro, maior é a probabilidade que ele se questione sobre as verdadeiras razões do meu comportamento” Alferes (1993 cit. por Amado, 2001:147).

Têm sido significativos os esforços desenvolvidos, ao nível da investigação pedagógica, sobre a identificação das representações do que é um bom professor trata-se, contudo, de uma abordagem controversa pela dificuldade, ou mesmo impossibilidade, no rigor e precisão da definição. Além disso, têm-se levantado dúvidas sobre a diferenciação entre o conceito de bom professor, professor ideal e professor eficaz não deixando de ser utópico pensar-se num modelo de professor perfeito.

Sobre esta questão registam-se diferentes posições, sendo que, enquanto alguns autores (Estrela, A., 1980; Cooper, 1987) consideram tal diferenciação relevante, outros, como, Ângulo (1982 cit. por Damião 1997:75), não perfilham desta posição. Os primeiros, com inspiração de uma corrente mais behaviorista, “alegam nomeadamente que o conceito de bom professor é muito genérico, contém em si um juízo de valor. Já o conceito de professor eficaz

possui um carácter operacional: aquele que provoca intencionalmente determinadas modificações nos alunos, as quais podem ser avaliadas de modo objectivo”.

A este respeito, Fernandes (1990:127) apresenta uma opinião menos tecnicista e endeusada do professor dizendo que, tal como todo o ser humano, também o docente tem a sua personalidade, o seu carácter, “o qual não sendo, nem deixando de ser o ideal, tem as suas facetas boas e más, características agradáveis e desagradáveis nas relações com os outros (...)”. Adianta, ainda, que tais características dependem de uma subjectiva hierarquia de juízos de valor da parte do avaliador, o que faz com que o professor, por muito bom que seja, nem sempre seja percebido “como simpático na comunicação, justo na avaliação, lúcido na exposição ou vivo na exteriorização” (...) A maior ou menor eficácia do professor estará, com efeito, interdependente do seu envolvimento psico-afectivo em tal processo, comportamento que distingue o bom do medíocre ou mau professor “(ibidem) ”.

Este autor faz, ainda, alusão a algumas das características básicas, que deve ter aquele a que chama de professor eficiente salientando, nomeadamente, a “sensibilidade humana, competência, atenção e observação” necessárias para o desenvolvimento da compreensão dos alunos, das suas atitudes e alterações comportamentais. Em relação a estas últimas, alerta para o facto de resultarem quase sempre de “uma multiplicidade de causas, como ansiedade, instabilidade, insegurança, frustração, agressividade (...)” (ibid:160).

Ainda acerca das características ou atributos que deve possuir um bom professor, investigações feitas por Fontana no St. Peters College de Birmingham (s.d.cit. por Fernandes, 1990:197) permitem-nos identificar, de forma resumida, as seguintes:

- Demonstrar conhecimento e respeito pelas necessidades emocionais dos alunos;
- Entusiasmo pelo processo de ensino-aprendizagem;
- Poder de transmissão de conhecimentos;
- Conhecimento das fraquezas e necessidades de cada aluno;
- Segurança ao lidar com os educandos;
- Curiosidade pessoal;
- Capacidade de organização.

Os estudos de Nash (1978) referidos por Amado (2001:120), sobre as representações dos alunos acerca dos bons professores permitem elencar seis constructos apresentados de forma bipolar: mantém a ordem - é incapaz de manter a ordem; ensina - não ensina; explica - não explica; é humorado - é aborrecido, é justo - é injusto; é amigo - é hostil. Pinho (1997:85) justifica esta bipolarização como uma adesão ou rejeição dos alunos às atitudes do professor pelo que afirma que “em educação, não há comportamentos neutros ou despidos de simbolismo e/ou significado. Eles podem ser descodificados num sentido positivo ou negativo, pelos alunos, o que influencia tanto os conhecimentos e os saberes como o processo de aquisição destes mesmos”.

As representações que os alunos desenvolvem acerca dos professores influenciam, de forma significativa, os comportamentos e atitudes que os primeiros manifestam em relação aos segundos. Contudo, tal como já referimos, as representações, não são fenómenos estanques, pelo que se vão construindo e reconstruindo à medida que interagimos com o mundo que nos rodeia. Assim, as representações que um aluno constrói acerca de um bom professor no início da sua escolaridade, provavelmente não serão semelhantes às que apresenta em anos mais avançados do seu percurso escolar.

Sobre a variação das representações em função da faixa etária dos alunos, a investigação mostra que “à medida que o aluno cresce e começa a ser capaz de distinguir os diferentes tipos de comportamento do professor, outras relações, como as de carácter cognitivo, ligadas às tarefas de aprendizagem e às didácticas e tecnologias de ensino, começam a desenvolver-se, não deixando já às relações de ordem afectiva um lugar tão importante como estas tinham nas idades precedentes” (Amado, 2001:57). No entanto, apesar de se registarem algumas diferenças ao nível etário, as qualidades humanas, afectivas e relacionais, ou seja, as variáveis que se relacionam com a afectividade assumem ainda bastante relevância mesmo em idades mais avançadas (Gilly, 1980; Bidarra, 1985; Pinho 1997).

Outro estudo desenvolvido por Woods (1979), numa pequena escola do ensino secundário, permite identificar quatro critérios de avaliação utilizados pelos alunos em face aos professores:

- “Técnicas de ensino – os professores que os alunos mais gostam ajudam-nos e explicam bem, variam o ensino e permitem maior liberdade;

- Disposição - a preferência vai para os professores que são mais carinhosos, bem humorados, amistosos e compreensivos;
- Controlo – firmeza e controlo são apreciados, mas excessiva severidade é vista de uma forma negativa, assim como a excessiva brandura;
- Justiça – os menos apreciados são os docentes que têm alunos preferidos ou aqueles que provocam os alunos “(cit. por Freire, 1990).

Ainda nesta linha de pensamento, e confirmando investigações anteriores, Gilly (1980) e Kutnick e Jules (1993) realizaram um estudo sobre as representações do aluno acerca do “bom professor”, com base em 1633 composições sobre o tema, tomando a idade como variável dependente. Os dados permitiram verificar que:

- nos alunos mais novos, os professores são descritos pela sua aparência e comportamento físico. Os professores devem ser inteligentes, bonitos, ensinar as matérias e usar castigos físicos.
- nos alunos entre os 11 e 13 anos, “o conceito de bom professor é dominado pelo controlo da aula e descrições do processo de ensino”. O bom professor estrutura as actividades de aprendizagem e controla o comportamento de formas diversas. Dá trabalhos de casa e um constante *feed-back* sobre o trabalho dos alunos.
- Os alunos mais velhos, não fazem descrições físicas mas consideram que o bom professor é bem educado, profissional, dedicado e interessado pelos conteúdos que ensina; preocupa-se com as necessidades dos alunos; sabe ouvir e ajudar os alunos, dá explicações extra, é paciente, promove discussões e dá reforços positivos (cit. por Amado, 2001:121).

Quaisquer que sejam as definições dadas para o professor ideal, eficaz ou bom professor, a investigação realizada até ao momento já reúne um corpo de conhecimentos que nos permite afirmar que a docência não resulta de uma “pedagogia do dom natural” (Estrela 2002:119), exigindo antes, formação e experiência profissional.

Também no campo das representações, a existência ou não de sentido de humor aparece como um dado relevante pois, além de ser uma das fases do teste que é feita ao docente no início do ano, é frequentemente referida pelos alunos como uma qualidade que atribuem aos seus

professores. A importância do sentido de humor na relação professor-aluno é valorizada por este último, quer seja ele ou o professor o promotor deste modo de expressão. Sobre o *humor do aluno*, sobretudo se for colectivo, McLaren, 1992 (cit. por Amado, 2001:109), enfatiza afirmando que “ (...) é um modo pelo qual os estudantes reclamam o seu direito de um senso de identidade. A risada de resistência assume a força de uma exortação de grupo. É um argumento que emana da própria sala de aula”.

Para a maioria dos alunos, um professor com sentido de humor é aquele que os deixa gracejar e rir enquanto trabalham. Segundo Dubberley (1995), este tipo de professor, é bastante valorizado pelos alunos, os quais consideram o sentido de humor do docente uma das características da sua preferência. Também Postic (1990:146) refere que em todos os inquéritos feitos sobre o retrato ideal do docente “os adolescentes exprimem o desejo de ter um docente provido de sentido de humor”.

No estudo realizado com alunos dos 7º, 8º e 9º anos do 3º Ciclo do Ensino Básico de uma escola pública e já anteriormente referido, Amado (2001:344) conclui que há uma relação entre o humor do professor, a capacidade que este tem de rir nas diversas situações e o facto de ser *uma pessoa divertida*, e o comportamento dos alunos na aula. “Para alguns alunos, o professor não deve perder o humor nem mesmo quando censura e castiga. É essa cumplicidade que dá origem a *uma aula engraçada*, faz com que haja *menos barulho (...)*”.

Ainda sobre a questão do professor rir em cumplicidade com os alunos, o mesmo autor salienta que este comportamento é, para alguns professores, incompatível com a severidade que consideram necessária ter sobretudo nas primeiras aulas. Realça, ainda, que os testemunhos de alguns alunos, apontam para os malefícios do riso do professor “sobretudo enquanto manifestação de fraqueza e de falta de autoridade ou como estratégia de sedução” (Amado, 2001:344-345).

Ainda a respeito do humor, Amado (2001), apresenta uma divisão que os alunos fazem acerca das atitudes dos professores:

- *aqueles com quem se pode brincar e abusar e não dizem nada;*
- *aqueles com quem se brinca mas não se pode abusar;*
- *aqueles com quem nunca se pode brincar.*

Numa outra vertente, mas ainda em relação às representações que os alunos constroem do professor, sobretudo, os pré-adolescentes, podemos nos aperceber que quando os estudantes se deparam com dificuldades escolares podem demonstrar desinteresse pela escola, na sua generalidade, ou apenas desinteresse em relação a algumas disciplinas ou matérias. “A rejeição de uma matéria transfere-se para o professor a que respeita. Ou a rejeição do professor leva a rejeitar a matéria que ele ensina. Constatam-se algumas oscilações, de um ano para o outro, nos resultados e no interesse por uma matéria, conforme a simpatia ou antipatia do aluno pelo professor e pela imagem que tem do” bom “professor, descrito como aquele que domina a sua matéria, sabe explicar, faz progredir, que se ocupa dos seus alunos” (Postic, 1992:43).

A teoria da aprendizagem por “modelação”⁷ de Bandura oferece também, segundo Amado (2001:56), uma “fundamentação científica da enorme relevância das percepções do aluno sobre a acção e a personalidade do professor, de tal modo que, se os alunos perceberem o professor como alguém que possui competência, estatuto e controlo sobre os recursos, a acção deste será muito mais eficaz”.

É, também, pelo domínio das qualidades técnicas e humanas nas relações interpessoais com os alunos que o professor manifesta uma acção eficaz. Num estudo realizado em França, através da técnica de incidentes críticos, realizado com o objectivo de construir “modelos de bom professor” Estrela e Estrela (1977:46), concluíram que os professores a quem eram atribuídos comportamentos de eficácia possuíam as seguintes qualidades: “domínio do saber, espírito de rigor científico, atenção às necessidades e dificuldades dos alunos, conhecimentos da psicologia do adolescente, sentido de humor, espírito criativo, entusiasmo, dinamismo, imaginação e criatividade, facilidade de expressão, abertura, capacidade de organização do trabalho, domínio de métodos e técnicas de ensino, compreensão e aceitação dos outros, disponibilidade, autenticidade, autoridade natural, atitude amigável, humildade em reconhecer os seus erros”.

Também Dupont (1987:12) sublinha “a congruência, a autenticidade, a empatia, a consideração e a incondicionalidade do respeito pelo outro” como qualidades do professor

⁷ A Teoria da Aprendizagem Social ou Modelação de Bandura sugere que uma parte significativa daquilo que um indivíduo aprende ocorre através da imitação ou da modelação. Para Bandura, o comportamento, as estruturas cognitivas internas e o meio interagem de forma a que cada uma das dimensões actue como determinante indissociável da outra. As pessoas são, até certo ponto, produto do seu meio, mas também escolhem e moldam o seu meio (Sprinthall et al, 1993,253).

necessárias para o desenvolvimento eficaz da relação pedagógica e, sobretudo, como condições facilitadoras da aprendizagem.

Uma outra questão a considerar, no âmbito das representações construídas pelos alunos acerca dos seus professores, remete-nos para o modo como os alunos percebem os comportamentos de autoridade dos docentes e para a interpretação que fazem daquilo que consideram ser um desvio ou uma injustiça. “Nesta perspectiva pode considerar-se que são certos professores que, pela sua conduta geral, provocam o desvio do aluno, muito especialmente quando estes consideram que a sua acção é injusta e atentatória da sua dignidade” (Amado, 2001:140).

Em sala de aula, as injustiças são devidas a dois mecanismos geradores de desigualdades: o tratamento diferente na acção pedagógica e na avaliação e a fraca distinção destes dois aspectos, em função das especificidades de cada aluno. A este propósito, Perrenoud (1978 cit. por Amado, 2001:137), lembra que “há que ter em conta o *efeito de pigmalião*, a interacção selectiva que dele decorre, a profecia auto-realizada e, finalmente, a origem social do aluno”.

O clima da sala de aula é, para alguns alunos, o palco do “encontro inicial com um encorajamento desigual”. Nesta perspectiva, elencamos alguns aspectos que ilustram, para Pearl (1988 cit. por Amado, 2001: 137), o referido clima de aula: *diferentes encorajamentos*, ou seja, enquanto alguns alunos, quando exprimem determinada ideia são envergonhados e ridicularizados, outros, ao dizerem o mesmo, são encorajados e até aplaudidos pelo professor; *diferentes aplicações de castigos*, isto é, a alguns estudantes são aplicados castigos, nomeadamente, exercícios aborrecidos, enquanto que, na mesma aula, a outros são dados exercícios estimulantes; *pensamento*, sendo que a alguns alunos os professores dão instruções necessárias para a resolução de problemas e a outros não lhes é dada qualquer ajuda ou indicação; *competência*, ou seja, é dado a conhecer a determinados estudantes a sua progressão na aprendizagem enquanto que a outros não lhes é dado qualquer *feed-back*; *acolhimento*, alguns são bem-vindos à escola, enquanto a outros se faz sentir que são intrusos; *ajuda*, alguns alunos são encorajados a pensar no seu futuro enquanto a outros é reforçada a existência de um futuro muito limitado.

Portanto, em situações em que, no seu ponto de vista, os alunos sofrem atentados aos seus direitos e onde possam estar sujeitos a injustiças ao nível da sala de aula podem não ter uma atitude de passividade, resultando num confronto entre a manifestação do seu poder em

oposição ao poder dos professores. Ou seja, como afirma Amado (2001:139), “o centro da questão está, pois, no modo como os alunos aceitam ou rejeitam a autoridade do professor. A maior parte dos estudantes não questiona a autoridade do professor considerando-a como ‘mais ou menos tradicional’ e legítima”

Os alunos esperam também do professor respostas “condignas” em face de atitudes e comportamentos dos seus pares que não considerem correctos, actuando, nessas alturas, como verdadeiros árbitros na sala de aula. Segundo Amado (2001:142), são estes alunos “que consideram como ‘bom professor’ aquele que consegue estabelecer um clima de equilíbrio entre a liberdade e a rigidez, o que também significa saber exercer o controlo através do respeito mútuo”.

Pelo exposto podemos considerar que, de uma maneira geral, as características apontadas pelos alunos em relação ao que esperam de um bom professor, estão mais relacionadas com a personalidade do docente e com a sua capacidade para interessar o aluno do que com a sua preparação científica.

É importante, no entanto, lembrar que na interacção professor-aluno, segundo Postic (1990), o comportamento de um dos parceiros tem grande influência sobre o comportamento do outro. Assim, qualquer que seja a atitude educativa do professor ou qualquer que se seja o seu desejo de não exercer sobre os alunos uma influência errada, ele imprimirá sempre neles a marca da sua presença, da sua acção ou da sua inacção.

A nível relacional não podemos ignorar que “o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar a sua marca” (Freire, 1996:73).

É sobre esta marca deixada pelo professor, e tendo em conta a relevância dada pelos alunos às competências de ordem afectiva no desempenho dos professores, que salientamos Sêco (1997:169) quando afirma que a afectividade funciona como “a ponte ou o muro” entre ensino e aprendizagem e sublinha que “sem relação afectiva não há, decididamente, relação pedagógica”.

Assim sendo, no segundo capítulo do nosso trabalho, iremos procurar abordar a importância da dimensão afectiva na relação pedagógica, tentando, num primeiro momento, fazer um breve enquadramento conceptual sobre as emoções e a afectividade. Dedicaremos alguma atenção às relações afectivas estabelecidas entre professor-aluno, enquanto relações interpessoais, e aos processos comunicacionais que delas decorrem. No final do capítulo procuraremos analisar a importância da dimensão afectiva no desenvolvimento sócio-cognitivo do indivíduo e no processo de aprendizagem. Concluiremos o segundo capítulo, fazendo algumas considerações sobre a competência emocional dos professores que, na perspectiva de alguns autores, constitui uma ferramenta essencial para o êxito do exercício das suas funções pedagógicas.

Capítulo 2. A Dimensão Afectiva na Relação Pedagógica

1. Dimensão afectiva: entre as emoções e a razão
2. Relações interpessoais: o professor e o aluno
3. Processos comunicacionais na relação pedagógica
4. Relação afectiva professor-aluno: afectuosidade *versus* autoridade
5. Dimensão afectiva: sua importância na aprendizagem
6. Competência emocional do professor: algumas características

Capítulo 2. A Dimensão Afectiva na Relação Pedagógica

A inteligência académica tem muito pouco a ver com a vida emocional: pessoas com um Q.I. elevado podem revelar-se péssimos pilotos das sua vidas pessoais.

Daniel Goleman, 2003

Que quereis que eu faça dele? Ele não gosta de mim.

Sócrates

Não é fácil deslizar pelos caminhos da mente humana, em que estão entrelaçados sentimentos, pensamentos, valores, crenças, fantasias, imaginação. Esta encruzilhada dos processos mentais permite-nos apenas, de uma forma que se percebe cautelosa, arriscar a abordar uma das questões mais delicadas da mente humana: a dimensão afectiva.

Na árdua tarefa de entendermos a complexa teia das condutas humanas, iremos apenas referir alguns modelos teóricos que rompem a tradicional dicotomia entre afectividade e cognição. Neste capítulo, iremos partir do pressuposto de que os aspectos cognitivos e afectivos não se constituem em universos opostos sendo, pelo contrário, indissociáveis nos nossos pensamentos e acções.

Assim, não pretendemos nem ousaremos abordar este assunto na sua totalidade, no campo epistemológico, psicanalítico, psicogenético ou até neurológico, por inerência da sua complexidade e multidimensionalidade. Partiremos, no entanto, da premissa que cognição e afectividade, razão e emoção são dimensões indissociáveis no funcionamento psíquico humano. No entanto, nem sempre foi esta a posição defendida por muitos cientistas, pois tal como Damásio (1995:13) comenta “cresci habituado a aceitar que os mecanismos da razão existiam numa região separada da mente onde as emoções não eram autorizadas a penetrar, e, quando pensava no cérebro subjacente a essa mente, assumia a existência de sistemas neurológicos diferentes para a razão e a emoção (...)”.

Reconhecendo a dificuldade da abordagem das questões afectivas na relação pedagógica temos consciente, no entanto, a evidente necessidade de mudança na instituição escolar e no conceito de profissionalidade docente, pois uma das mais sérias questões que se colocam no campo educativo é, claramente, o das relações humanas na escola.

É com base neste pressuposto, que também abordaremos a competência emocional do professor, uma vez que se regista uma relação directa entre a evolução da dimensão pessoal e interpessoal do professor e o nível de relação afectiva que consegue estabelecer com os seus alunos.

1. Dimensão afectiva: entre as emoções e a razão

Uma alusão histórico-cultural das emoções não nos permite, de modo algum, ignorar Descartes e o seu célebre aforismo “Penso, logo existo”. A ideia cartesiana de dualidade entre a mente e o corpo marcou de forma crucial todas as áreas do conhecimento. Entre muitos estudos que existem sobre o assunto, remetemo-nos para a principal tese de Vygotsky (1932), ilustrando a contemporaneidade e utilidade dos seus pressupostos. Na época, procurou defender que as teorias das emoções existentes eram essencialmente dualistas, e que de acordo com os pressupostos da filosofia cartesiana, separavam corpo e mente (ou alma). Para o autor “quem separa desde o começo o pensamento do afecto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, (...) nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afectivo (...)” (Vygotsky, 1993:25).

Também a teoria de Wallon (1879-1962), a qual faz incidir as suas investigações nos primeiros anos de vida do ser humano, tem por objecto a génese dos processos psíquicos que constituem a pessoa. Esta teoria baseia-se numa perspectiva não fragmentada do desenvolvimento humano, tentando compreendê-lo sob o ponto de vista do acto motor, da afectividade e da inteligência e, também, segundo as relações que o indivíduo estabelece com o meio.

Não deixaremos também de referir a importância dos estudos de Piaget que, embora não se tendo debruçado directamente sobre questões ligadas à afectividade, desenvolvem posições imprescindíveis para o conhecimento das relações existentes entre o desenvolvimento afectivo e o desenvolvimento cognitivo.

Só muito recentemente, já na última década do século XX, alguns cientistas, dos quais destacamos Damásio (1995), vêm completar e fundamentar a teoria psicanalítica, ao

constatarem a importância das emoções no desenvolvimento cognitivo. Acerca do referido aforismo - *Penso, logo existo* - e a propósito do título da sua obra, Damásio (1995:253-254)⁸ questiona-se “Qual foi então, então, o erro de Descartes?” ao que responde “considerada literalmente, a afirmação ilustra exactamente o oposto daquilo que creio ser a verdade acerca das origens da mente e acerca da relação entre a mente e o corpo” (...) é este o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente “.

Muitas vezes, no nosso quotidiano, os termos afectividade, sentimentos e emoções são utilizados como sinónimos. Apesar da dificuldade sentida em traçar fronteiras bem delimitadas sobre estes conceitos, devido à sua grande complexidade, existe já um consenso, do ponto de vista conceptual, entre diversos autores que apresentam uma diferenciação entre os seus significados e funções.

Para Damásio (2000), as emoções, são conjuntos complexos de reacções químicas e neurais, determinadas biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais. As emoções são, então, estados internos dos organismos, tendo um papel de regulação flexível no funcionamento corporal e psíquico do ser humano. E os sentimentos? Para o autor, o termo sentimento refere-se à experiência mental de uma emoção, ou seja, “é através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente” (Damásio, 2000:56).

A este propósito, Damásio afirma que “(...) apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitas que não estão: todas as emoções originam sentimentos, se se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções” (Damásio, 1995:157).

Ao procurar uma explicação para a complexidade dos fenómenos das relações intra e intersíquicas, Araújo (2003) propõe um modelo, complexo e sistémico, no qual preconiza uma articulação entre diferentes dimensões na constituição do psiquismo: a dimensão cognitiva, a sócio-cultural, a biológica e a afectiva, estando todas inter-relacionadas entre si. Para o autor, “as emoções e os sentimentos são elementos constitutivos da nossa dimensão afectiva ou da nossa afectividade. A afectividade, portanto, seria um termo genérico que (...) que dá significado ao conjunto de afectos que sentimos em relação a nós mesmos e aos

⁸ Referindo-se ao seu livro, *O Erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano*, Publicações Europa - América: Lisboa

demaís. (...) não temos dúvidas em ‘localizar’ emoções, sentimentos e a afectividade (como termo genérico) na dimensão afectiva do modelo proposto” (Araújo, 2003:155-156).

Numa definição enciclopédica, a afectividade remete para um “conjunto de factos que fazem parte da vida afectiva caracterizados pela sua associação ao prazer, à dor, à alegria ou à perda. A afectividade desempenha um papel crucial na aprendizagem. É ela que desencadeia e orienta a actividade da criança. Pode ser fonte de perturbações, mas também de satisfação. A afectividade fundamenta a confiança, a identificação e a imitação” (Marques, 2000:11).

Como já foi referido, no campo da afectividade encontra-se uma multiplicidade de termos – emoções, afectos, sentimentos – aos quais são atribuídos distintos significados por diferentes autores, momentos históricos e abordagens teóricas. Pela dificuldade de consenso na precisão terminológica passaremos a utilizar as expressões – dimensão afectiva e afectividade – de uma forma sinónima, sobretudo, partindo do pressuposto de que na relação pedagógica, o papel do professor terá que ser cada vez menos apenas de natureza intelectual e mais de natureza afectiva.

É no registo afectivo-relacional em que se alicerça a dimensão pessoal e interpessoal do indivíduo que pretendemos abordar, seguidamente, a relevância das relações interpessoais no desenvolvimento da relação pedagógica.

2. Relações interpessoais: o professor e o aluno

Uma das mais importantes questões da Psicologia prende-se com o papel desempenhado pelo ambiente no desenvolvimento do indivíduo. O ambiente relacional, conjuntamente com o sistema biológico, tem sido considerado o seu mais importante sistema regulador. Para isso, saber como é que as relações interpessoais afectam quem somos e em quem nos tornamos constitui um tema central no estudo do desenvolvimento humano.

Sobre este assunto, Canavarro (1999:28) salienta que o conceito de relação interpessoal é lato, remetendo para uma infinidade de formas assumidas pela relação, entre dois ou mais indivíduos, em diversos contextos temporais, espaciais e funcionais. Defende também a

necessidade de se diferenciar relação de interacção para que melhor se possa compreender o conceito de relações interpessoais. Para Lewis (1988 cit. por Canavarro, 1998) a interacção diz respeito a comportamentos específicos observáveis e, por isso, possíveis de serem quantificados por terceiros. As relações interpessoais, por se inferirem das interacções, são mais difíceis de especificar e, por consequência, mais difíceis de medir através da observação. Para Canavarro (1999:28) “o comportamento entre duas pessoas constitui uma interacção mas, um dos elementos da interacção é suficiente para especificar a relação. Do mesmo modo, o conhecimento da relação aumenta a capacidade para predizer a interacção”

Numa tentativa de especificar o conceito de relação interpessoal Hinde (1979) considerou oito dimensões a ter em conta:

- o *conteúdo* ou *componentes* da interacção, as quais incluem as funções e objectivos da mesma;
- a *diversidade* das interacções e a estrutura que os diferentes tipos de possibilidades formam;
- os *aspectos da reciprocidade e complementaridade* que se referem ao estatuto ou poder presente nas interacções entre os indivíduos;
- as *dimensões* ou *componentes qualitativas*, como o emaranhamento ou intromissão dos membros da díade;
- a *frequência* dos diversos padrões da interacção;
- as *qualidades multidimensionais*, consideradas como uma categoria para analisar a qualidade das interacções, como por exemplo, a sua duração;
- os aspectos ligados às *representações cognitivas*, que permitem a cada indivíduo presente numa interacção pensar no outro elemento e em si próprio;
- a *intimidade* que se refere à extensão do impacto de uma personalidade sobre outra (cit. por Canavarro, 1999:28-29).

De todas as dimensões referidas, Lewis (1988) deu especial atenção às representações cognitivas pois, segundo ele, são as que de modo mais específico caracterizam as relações humanas, permitindo que elas se prolonguem mesmo na ausência de comportamento. A interacção é considerada como uma dimensão comportamental, vista como a origem das relações interpessoais e permitindo que estas sejam reformuladas ao longo do tempo.

Assim, no campo pedagógico, pela natureza das interações promovidas, há características que, de uma maneira geral, afectam a relação entre os seus intervenientes. A este propósito, Estrela (2002) elenca as seguintes: a relação entre o poder e o saber; a assimetria que é verificada por inerência do estatuto do que detém o saber em relação ao que não o tem; a intencionalidade do acto pedagógico na transformação do outro e sua implicação na comunicação e na relação; o artificialismo das situações que se criam para a transmissão/recepção do saber e, por último, a limitação decorrente dos tempos e dos espaços em que ocorrem as interações.

Neste sentido, é dado assim um carácter influente à posição do saber na relação pedagógica e, para Estrela (2002:48). “é, pois, o carácter selectivo do saber que legitima e fundamenta a relação pedagógica e determina o estatuto e as funções do professor e do aluno. Consequentemente, define papéis, cria expectativas, regulamenta comportamentos, modela atitudes”.

Do ponto de vista da Psicologia, o conceito de estatuto está relacionado com o modo como o indivíduo é avaliado pelos outros. O estatuto não é estático, pois correspondendo ao lugar que o indivíduo ocupa num sistema num determinado momento e para Postic (1990:89) “esta posição é relativa e não se define senão em relação a outras posições”.

O papel, por seu lado, é constituído pelo conjunto de condutas que são esperadas dos ocupantes de uma determinada posição. O mesmo autor refere que a noção de papel está ligada “à estrutura dos actos finalizados que se podem observar nos indivíduos que têm uma posição definida numa organização social” (ibidem), ou seja, remete para o tipo de actuação ou comportamento pedido ou esperado de um indivíduo pela posição que ocupa num determinado sistema de relações.

Na relação pedagógica há, inevitavelmente, o estatuto e o papel de professor e o do aluno, o que pressupõe a existência de uma relação hierárquica. Tal como ao professor, também ao aluno lhe é atribuído um estatuto que, numa primeira instância, será transitório, uma vez que este será categorizado em função do ano de escolaridade, da idade ou do estabelecimento de ensino que frequenta.

No estatuto do aluno, globalmente considerado, situa-se o estatuto pessoal da criança ou do adolescente, enquanto elemento pertencente a uma estrutura formal -a turma- e em relação a

uma estrutura não formal-o grupo de colegas. “O seu estatuto formal liga-se, no essencial, aos critérios de apreciação feitos pelo docente. A influência que o aluno exerce, ou não, junto dos seus colegas define o seu estatuto informal, o qual não deixa de se reflectir no grupo formal, ou seja, na sala de aula” (Freire, 1990:38).

Deste modo, a posição ocupada pelos parceiros na situação educativa determina o lugar e a sua função na relação estabelecida. No conjunto de interacções que ocorrem entre o professor e o aluno há a considerar o estatuto e o papel que cada um assume e que se reflecte, em diferentes níveis de influência, sendo fundamentais como determinantes da relação.

Assim, no campo pedagógico há, necessariamente, modos de hierarquização mas que, cada vez mais, se têm procurado modificar e até esbater, visto que, esta relação hierárquica dos estatutos e papéis poderá ser o motor do bloqueio, da reciprocidade, das permutas entre os indivíduos e impossibilitar o diálogo entre eles.

Tendo em conta, no entanto, a inevitabilidade desta hierarquização na relação entre professor e aluno, torna-se fundamental perceber como é que o primeiro elemento gere a ambiguidade decorrente da posição que lhe é inerente enquanto elemento de uma organização escolar, por um lado, e enquanto indivíduo e profissional, por outro. Do mesmo modo, interessa conhecer a forma como sentem e se posicionam os alunos, também enquanto pessoas e principais intervenientes nessa relação.

De facto, e na sua globalidade, o ambiente escolar integra um contexto humano ao qual importa dar uma atenção particular, uma vez que as relações que se criam neste contexto encerram, em cada elemento que o constitui (nomeadamente, aluno e professor) um conjunto de diferentes sensibilidades e conflitos internos que terão que se adaptar e coexistir. Toda a situação educativa escolar gravita em torno desta coexistência e pluralidade que, por si só, afectará cada um dos seus intervenientes.

Ao professor e ao aluno são-lhe reconhecidas ambiguidades que resultam das suas histórias pessoais, do seu universo social e cultural e que vão exercer influência na acção educativa em geral, facto que é salientado por Postic (1990:217) ao afirmar que “a relação educativa é conflitual, nomeadamente, nos níveis institucional e psico-sociológico, nos registos consciente e inconsciente, porque o docente está no centro da situação, é o intermediário entre a criança e o mundo exterior.”

O aluno, criança ou adolescente, está menos adaptado do que o professor, adulto, às dificuldades que o envolvem, e tem necessidade deste adulto para aprender a ultrapassá-las sozinho. Para isso “a criança e o adolescente procuram suportes de identificação nas relações que têm com os adultos e o docente é um deles, mas a sua influência é tanto maior quanto mais ele mais se encontra numa posição dominante na situação escolar” (Postic, 1990:242).

O professor, enquanto indivíduo, não é imune aos problemas sociais, institucionais e à sua história pessoal sendo, portanto, um possível portador de conflitos que afectarão, necessariamente, a sua conduta enquanto profissional. No desempenho das suas funções tem de lidar com problemas decorrentes, por um lado, da estrutura educativa e, por outro, da sua acção pedagógica. Assim terão como palco o estabelecimento de ensino e as redes que o constituem: relações com colegas, ambiente de trabalho, condições pedagógicas e condições materiais.

Além de todas estas circunstâncias que, de uma maneira ou de outra, influenciam a atitude do professor face à sua acção educativa é-lhe apresentado, mais uma vez, um possível foco de conflito que tem de saber lidar e gerir, em função das suas convicções pessoais e profissionais – a sua relação com os alunos. Nesta perspectiva, a relação professor-aluno é, potencialmente, uma relação portadora de conflitos. Assim, “o ‘nó de conflitos’, que é o aluno, não vai encontrar na pessoa do professor um templo de serenidade: a criança vai encontrar um outro ‘nó de conflitos’ numa pessoa que simplesmente estará melhor armada para os assumir e superar” (Hannoun, 1975:57).

Assim, no que se refere à atitude pedagógica do professor no relacionamento com os alunos, Bley substantiva, de forma curiosa, três aspectos em função da preferência teórica e do contexto educativo em que o professor se insere. Neste sentido, sublinha que o professor poderá tornar-se um “professor-operário”, um “professor-artista” ou um “professor-artífice” (cit. por Hannoun, 1975:61).

Em relação ao primeiro, o autor defende que “...seria aquele que centra o seu papel numa formação em série, uniforme, dos seus alunos...as suas relações com os alunos são desprovidas de qualquer tom afectivo” (1975:61). O segundo, o “professor-artista” seria “aquele que vai tentar captar – cativar, por vezes, eis o risco – a atenção de cada aluno por processos que repousam exclusivamente nas suas relações afectivas” (ibidem).

Sobre estas duas posições pedagógicas, o mesmo autor, salienta que “à indiferença afetiva do professor-operário opõe-se o desejo de sedução do professor-artista. Entre as duas atitudes, pode prever-se a do professor-artífice, que chega a ser sedutor sem ser sedutor, que se sabe manter a uma certa distância, ao mesmo tempo, da indiferença e da paixão captativa” (ibidem). O aluno percebe, eventualmente, esta ambiguidade em relação à atitude do professor e “é esta imagem ambígua do professor que vai tornar inevitável uma relação que será, inicialmente, ela também, ambígua” (Hannoun, 1975:68).

Tal como referimos anteriormente, esta ambiguidade pode ser sentida, tanto pelo aluno como pelo professor o que interfere, por inerência, na relação estabelecida. A existência de ambiguidades é inerente à sua personalidade e à própria relação resultando, por vezes, em distanciação e origem de conflitos

É, neste sentido, que qualquer relação interpessoal pode supor uma oposição dos indivíduos em presença pelo que, na relação educativa, “esta distanciação inevitável entre aluno e professor não significa que não possa ter lugar entre eles qualquer contacto real, afetivo” (ibid:76)

Neste âmbito, ao analisar a relação pedagógica enquanto relação interpessoal, Ribeiro (1990:156) sublinha que “os processos de comunicação e de influência entre professor e aluno dependem do modo como a relação se estrutura (posições de igualdade ou diferença) e do modo como se desenvolve. É sabido, pois, que a qualidade das relações interpessoais depende do modo como se comunica e que a maioria dos problemas relacionais resultam de dificuldades de comunicação entre os intervenientes dessa relação”.

Iremos, seguidamente, fazer uma breve abordagem acerca dos processos comunicacionais salientando a sua influência na relação pedagógica.

3. Processos comunicacionais na relação pedagógica

É já claramente assumida a importância da comunicação na sala de aula sendo que, cada vez mais, as competências comunicacionais constituem ferramentas imprescindíveis para o professor no exercício das suas funções pedagógicas. Não pretendemos, no entanto, abordar

aqui o processo de comunicação pedagógica enquanto mecanismo de troca de conteúdos, nem enquanto troca de mensagens porque, como diria Couto (1999:3) “a comunicação não consiste, pois, na transmissão de significados. Os sentidos não são transmissíveis, não são transferíveis. Somente as mensagens são transmissíveis, e os sentidos não estão na mensagem, estão nos que usam as mensagens”

A nossa intenção é perspectivar o processo de enquanto motor que desenvolve e sustenta a relação interpessoal, processo que, na acepção rogeriana, “implica um conjunto de atitudes, sem as quais a relação pedagógica não passa de uma gama de técnicas didácticas ao serviço de teorias ou de ideias mais ou menos vagas sobre educação” (Dias, 2004:4).

O desenvolvimento das competências comunicacionais proporciona ao professor um melhor relacionamento com os seus alunos, permitindo-lhe lidar de uma forma mais eficaz em situações delicadas dentro do contexto escolar, o que potenciará a sua percepção de eficácia em termos profissionais. Assim, “a eficiência da comunicação pedagógica não só permanece interdependente da competência linguística dos receptores mas também da capacidade motivacional do transmissor, do seu potencial relacional, da sua disponibilidade afectiva” (Fernandes, 1990: 132).

A comunicação é, acima de tudo, o principal pilar para o desenvolvimento de uma boa relação pedagógica, sendo que relação pedagógica e comunicação são, portanto, duas dimensões indissociáveis (Estrela, 2002: 66). Para que se desenvolva uma relação pedagógica equilibrada assente em sistemas relacionais é necessário que, para além da co-presença física, ocorram não só processos de informação como também, e sobretudo, processos de comunicação.

Sendo a comunicação um meio relacional por excelência, esta implica o uso de alguns códigos a utilizar na sala de aula, que a favorecem e potenciam. Através da comunicação o professor estabelece uma relação com o aluno, empregando códigos verbais e paraverbais que ambos vão descodificando, conhecendo e construindo. Desta compreensão e interacção resulta, por parte do aluno, a maior ou menor dificuldade de interpretação em relação à mensagem do professor (Estrela; 2002).

É neste contexto que devem ser considerados não só o aspecto verbal da comunicação e a forma de a apresentar, (ao nível operatório) como também os aspectos não verbais da comunicação (ao nível latente). Com base no sistema de relações que define a comunicação

entre professor e aluno, é possível observar certos indicadores que podem influenciar a relação pois, como salienta Couto (1999), a comunicação “é concebida como um sistema de múltiplos canais nos quais o actor social participa a todo o instante, quer queira quer não: pelos seus gestos, o seu olhar, o seu silêncio (...)”.

Assim, nos aspectos verbais da comunicação teremos a informação propriamente dita, bem como a forma de a apresentar, mas, tão importantes quanto estes, são os aspectos não-verbais da comunicação “(...) porque certas mímicas, certos sinais gestuais são os indicadores de um estado, de uma intencionalidade. (...) no docente, o sorriso, o olhar, o franzir do sobrolho, os movimentos de cabeça que aprovam ou desaprovam,...as posturas corporais que indicam a surpresa, a expectativa, o interesse, a decepção, são espontaneamente descodificados pelos alunos em sinais positivos, negativos ou neutros” (Postic, 1990:131).

Neste sentido, a comunicação não se centra exclusivamente no aluno ou no professor, mas na sua inter-relação. Teremos, então, que considerar a relação pedagógica como um sistema resultante da inter-influência entre o aluno e o professor e a relação interpessoal por eles estabelecida. A comunicação é, portanto, o centro de todo este sistema relacional.

No âmbito de tal sistema relacional está sempre presente um conjunto de marcadores, entre os quais os papéis que cada um desempenha e a posição que ocupa na estrutura social. Além disso, no decorrer do processo comunicacional, as atitudes e expectativas de cada indivíduo são geridas de acordo com as tipificações que cada um faz em relação ao outro. Quando se questiona o que é, na relação pedagógica, uma comunicação autêntica e em profundidade, Dias (2004:8) afirma que “é a comunicação que se estabelece entre pessoas, e não entre indivíduos investidos de papéis sociais (...) é a comunicação que, para além dos conteúdos programáticos e da complexidade pessoal, social e institucional envolvida, tem conta os afectos e as emoções, tanto dos alunos como dos professores”.

A relação pedagógica será tanto mais eficaz quanto mais positiva, aberta e afectiva for a comunicação entre professor-aluno. Esta eficácia revela-se num conjunto de atitudes individuais que, pelas suas características, serão promotoras da comunicação. Destacam-se o auto-conhecimento e o conhecimento do outro, o escutar como forma de comunicar - disponibilidade, colocar-se em empatia com o outro, mostrar interesse pelo outro, eliminar juízos imediatos, estar atento à comunicação não verbal - e a existência de feedback entre os

intervenientes no processo de comunicação (Vieira, 2000).

No estabelecimento de uma relação educativa é necessário o recurso a processos de comunicação autêntica, que permitam que se criem espaços de conhecimento e experiências, mas sem nunca esquecer a partilha de valores e a expressão de afectos e de emoções. A comunicação entre os intervenientes, na relação pedagógica, permite estabelecer elos de ligação geralmente associados à sua relação sócio-afectiva.

4. Relação afectiva professor-aluno: afectuosidade *versus* autoridade

Já anteriormente referimos que as relações interpessoais pressupõem relações afectivas. Ao delimitar estes conceitos, Ainsworth (1994, cit. por Canavarro) distingue as primeiras pela dependência do número de indivíduos que nela participam, podendo variar na sua duração; enquanto que as ligações afectivas, apenas dependem do indivíduo, desenvolvendo-se no contexto da relação, e tendo uma duração mais prolongada.

É hoje claramente reconhecido que as relações afectivas influenciam diversas áreas do desenvolvimento individual. Para Hartup (cit. por Canavarro, 1999), a socialização da criança tem que ocorrer num contexto afectivo onde se valorizem as aptidões comunicacionais, a regulação de emoções e a construção do autoconceito.

As relações afectivas construídas durante a infância, aquelas em que a criança participa e também as que observa, são a base do desenvolvimento da autonomia, constituindo importantes modelos de construção para relações futuras. “De facto, preparar-se para a vida é, sobretudo, preparar-se para enfrentar acontecimentos que, muitas vezes, põem à prova mais os traços afectivos da personalidade do que os conhecimentos ou as aptidões físicas. (...) Os elementos afectivos como a aceitação dos outros, a tolerância, a responsabilidade, a solidariedade, seriam, se fosse possível dissociá-los, mais importantes que o ensino e a aprendizagem de elementos cognitivos ou psicomotores” (Morissette e Gingras, 1999:37).

Os mesmos autores defendem um sistema educativo em que se fortaleça o desenvolvimento e a aprendizagem afectiva do aluno ressaltando, no entanto, que os programas escolares já apresentam referências ao desenvolvimento de competências relacionadas com o domínio

afectivo. A influência das disposições afectivas no desenvolvimento intelectual do aluno é já reconhecida pela maioria dos professores. A capacidade de dar e receber afecto “aprende-se subtilmente na interacção quotidiana, na dinâmica da aula, nos intercâmbios afectivos, através dos exercícios de poder que sofremos ou exercemos, tanto na escola como na família” (Restrepo, 2004:36).

As crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias, a transmitir as suas emoções e a ter um melhor relacionamento com os outros quando têm por base relações sólidas, empáticas e afectivas, tanto a nível familiar como pedagógico. Sobre estas últimas, Cury (2005:140) questiona: “professores e alunos dividem o espaço de uma sala, mas não se conhecem. Passam anos muito próximos, mas são estranhos uns para os outros. Que tipo de educação é essa que despreza a emoção e nega a história existencial?”.

De forma a realçar a importância da afectividade na relação pedagógica, como factor fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais do aluno, Restrepo (2004: 64-66) sublinha que “em nenhum momento se pode considerar excessiva a entrega de carinho que possamos oferecer dentro de um ambiente escolar ou familiar”, realçando, ainda, que “este clima afectivo (...) tem as suas raízes mais profundas no trabalho da afectividade, implícito ou explícito, que se faz na escola”.

Na literatura verifica-se que existem diversas referências ao conceito de relações interpessoais sob designações várias, nomeadamente, as relações próximas, as relações amorosas, as ligações afectivas, a vinculação⁹, o suporte social e as relações afectivas. Embora distintas, elas estão, de alguma maneira, interligadas. Assim, e no âmbito deste trabalho iremos focar a nossa atenção nas três últimas dimensões, ainda que façamos uma abordagem sumária das duas primeiras.

Ao referir-se à Teoria da Vinculação Bowlby (1969,1979, 1980), Pinheiro (2003:196) sublinha que esta “não mais deixará de influenciar o conceito de suporte social, por ter hipotetizado este como uma variável de personalidade cuja base reside na forma como o indivíduo estabeleceu as suas relações precoces”. Ao destacar a importância da vinculação, e retomando as posições de Bowlby (1973) e Ainsworth (1978), a mesma autora salienta que, “as pessoas que experienciam relacionamentos pouco vinculativos na infância tendem a temer

⁹ Este tipo de relação é caracterizado com base na segurança sentida na presença da pessoa a quem o indivíduo está vinculado, de acordo com o teorizado por Bowlby (1973,1980,1982).

e a ter menos figuras de vinculação ao longo do seu desenvolvimento ou podem mesmo resistir a receber suporte social, sobretudo de natureza emocional” (Pinheiro, 2003:197-198).

Como defende Pinheiro (2003:220) “as interacções e os relacionamentos são as fontes de suporte social por excelência”. Para a autora, é importante conceber o suporte social “como um processo multidimensional (com diversas dimensões, fontes, funções e mecanismos de acção) e bidirecional, pois o suporte social também reflecte as necessidades, as responsabilidades e as percepções dos participantes nos relacionamentos de apoio”.

Neste sentido, o relacionamento com os professores ou, de uma maneira mais generalizada, a relação pedagógica, ao satisfazer as necessidades sociais dos alunos, deve constituir uma fonte de suporte social. O aluno como um dos intervenientes da relação pedagógica precisa que determinadas condições necessárias ao seu bem-estar, sejam satisfeitas, incluindo o seu lado afectivo e emocional.

Neste contexto, é importante perceber-se que o carinho é a base fundamental para a aprendizagem, através do qual as crianças aprendem “a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (Brazelton, 2004:188).

No âmbito do relacionamento professor-aluno, há necessidade de se estabelecerem limites, regras e organização, sendo que o afecto constitui um factor primordial “porque 90% da tarefa de ensinar as crianças a interiorizarem os limites se baseia no desejo de ela agradar aos outros”. As crianças aprendem a partir das relações que estabelecem com os adultos e criam expectativas com base nestas mesmas relações.

Assim, como diria Cury (2005:68), é necessário educar a emoção com inteligência. “E o que é educar a emoção? É estimular o aluno a pensar antes de reagir, a não ter medo do medo, a ser líder de si mesmo, autor da sua história, a saber filtrar os estímulos ‘stressantes’ e a trabalhar não apenas com factos lógicos e problemas concretos, mas também com as contradições da vida.”

Apesar dos discursos que valorizam a liberdade do aluno na decisão do seu percurso individual, tal como Dewey e Rousseau defendiam, Noddings (1984) afirma não acreditar que o conflito entre educar alunos num ideal pré-estabelecido e encorajá-los a crescer numa direcção que eles escolhem, possa ser resolvido. É um conflito que tem que ser vivido. A

questão é saber como estabelecer um clima em que afectividade e profissionalismo sejam compatíveis e em que condições estas duas dimensões florescem.

Nesta situação, o professor situa-se entre dois pólos. Por um lado, a autoridade/poder do professor é um factor intrínseco à hierarquia dos estatutos e que se reflecte na sua relação com o aluno obrigando-o a adoptar uma atitude de “distância” e, por outro lado, a necessidade do estabelecimento de uma relação de “proximidade” com os alunos (Dupont, 1985:94).

Autores como Connors e Marland (in Zabalza, 1994) defendem a *supressão de emoções* por parte do professor para que consiga, assim, estabelecer um clima de ordem na relação pedagógica. No entanto, este princípio deverá ser entendido mais como um apaziguamento de emoções do que uma supressão. Zabalza (1994:168) defende que o facto de o professor se distanciar, ou seja, “não se ver tão implicado pessoalmente na dinâmica relacional, saber ‘descentrar-se’ relativamente aos episódios afectivos e reactivos” permite-lhe encarar os ‘problemas’ de outra forma. Reforça esta ideia dizendo, ainda, que se pode “combinar de alguma maneira a afectuosidade e a ordem através de uma menor implicação pessoal nas situações: um maior auto-controle dos próprios estados de espírito” (ibid, 170).

A este propósito, Amado (2001:401-402) refere algumas críticas feitas a professores que optam por estratégias de “afastamento afectivo” ou pelo “maternalismo”, concluindo que “as formas mais desejáveis, por parte dos alunos, do professor exercer o poder e a autoridade assentam nas características pessoais, de abertura, empatia e afectividade, em oposição às estratégias coercivas” (2001:402).

De acordo com a análise de investigações realizadas no âmbito do estudo sobre os dilemas dos professores, Zabalza (1994:163) explica ser esta ambivalência, entre atitudes de afecto e de relações cordiais com os alunos e a obrigação de sustentação da ordem, que mantém um clima de estabilidade no grupo. Neste sentido, o mesmo autor, no seu livro *Diários de Aula* (1994), numa situação que denominou de *dilema relacional-disciplinar*, faz referência à ambivalência sentida por um professor que no seu relato teria comentado “aumentar a afectuosidade implicava a diminuição da ordem, enfatizar a ordem implicava a ruptura ou o esfriamento das relações com as crianças”.

Outro exemplo desta ambivalência pode ser ilustrado por um outro professor ao afirmar que “(...) começa a preocupar-me o desamparo que sinto em alguns momentos para impor umas regras mínimas. As crianças demonstram-me muito carinho, mas em certas ocasiões parecem não me respeitar na medida certa” (Zabalza, 1994: 166)

Nestas circunstâncias, Amado (2001:128) considera que o controlo exercido por uma relação de autoridade deve ser “caracterizado por interacções de adesão e colaboração e é aceite em função das razões que são apresentadas, da persuasão e da confiança mútua, e não por razões de poder. Onde o acto pedagógico é harmonioso, o poder não se manifesta”

Existem, por um lado, situações em que o professor tem atitudes de demasiada permissividade o que pode originar, de uma forma geral, momentos de desordem individual ou colectiva e, por outro, situações em que a presença do professor é autoritária e fortemente invasiva não permitindo, assim, aos alunos demonstrarem livremente as suas opiniões e capacidades. A este propósito Hannoun (1975:60) diz que “estes conflitos existem, mesmo quando apenas reaccionais. O professor deve aprender a assumi-los”.

Encontra-se a mesma dialéctica ao constatar-se as oposições que existem entre as exigências de uma certa directividade e as de uma condescendência quase total, entre os efeitos de um racionalismo severo e os que resultam apenas das oscilações comportamentais e afectivas dos alunos. Estas contradições são, no entanto, inerentes a qualquer acto educativo. O perigo maior existe sim, entre atitudes de condescendência excessiva e de uma directividade “draconiana”.

Ao pensar-se nas diversas actuações do professor “verificamos que actos como elogiar, encorajar, admoestar, criticar, ameaçar, transmitem fortes cargas afectivas para além da informação objectiva que eles veiculam” (Estrela, 2002: 66)

Pelo já exposto julgamos pertinente, mais uma vez, afirmar que a relação professor-aluno não poderá ser construída sob uma visão idílica levando a que, deste modo, se possa tornar um impeditivo da orientação e canalização para a autoconstrução e desenvolvimento da personalidade do aluno. É também no decorrer desta interacção que o professor deve tentar identificar as necessidades psicológicas e emocionais dos seus alunos para que este possa, assim, desenvolver competências sociais e cognitivas ao longo do seu processo de aprendizagem.

5. Dimensão Afectiva: sua importância na aprendizagem

Apesar de múltiplas abordagens feitas, ao longo dos anos, é hoje crescentemente aceite que se impõe uma articulação das relações entre a dimensão afectiva e a educação, procurando abandonar-se um pouco mais o objectivo das *culturas racionais*, as quais promovem a objectividade e o desenvolvimento de um modelo científico e educacional, sem espaço para a subjectividade e para a dimensão afectiva humana.

Já foi anteriormente referido que, durante muito tempo, os processos cognitivos e afectivos foram considerados como pólos opostos, tendo tal crença influenciado o comportamento humano e as práticas educativas. A preocupação central da educação centrava-se na transmissão de factos e de informações, sendo raramente enfatizados os mecanismos e factores associados ao processo de aprendizagem na sua globalidade.

Além disso, também os estudos realizados sobre os processos de aprendizagem centraram-se essencialmente sobre o insucesso escolar, atribuindo-lhe causas exclusivamente cognitivas e racionais, em detrimento das variáveis afectivas. Para Damásio (1995:172), esta exclusão de um domínio sobre o outro, merece o seguinte comentário “não me parece sensato excluir as emoções e os sentimentos de qualquer concepção geral da mente, muito embora seja exactamente o que vários estudos científicos e respeitáveis fazem quando separam as emoções e os sentimentos dos tratamentos dos sistemas cognitivos (...)”.

Neste sentido, e durante os últimos anos, tem vindo a ser feito um esforço investigativo centrado, essencialmente, no processo de interacção na sala de aula para melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem procurando-se, assim, explicar a influência do comportamento do professor nos resultados escolares dos alunos.

Ao diversificar os seus pontos de interesse, a investigação realizada até ao momento preocupa-se, cada vez mais, com o estudo das situações pedagógico-didácticas, relacionais e comunicacionais pelo que é hoje defendido que “aprender não é um processo puramente cognitivo ou psicológico, mas que pode depender crucialmente da relação social entre professor e aluno” (Stubbs, cit. por Amado; 2001).

Para uma análise, mais generalizada, dos processos de ensino-aprendizagem apresentamos um estudo realizado por Wang e colaboradores (1997: 61), no qual se centraram em vinte e oito

variáveis que condicionavam a aprendizagem concluindo que as influências directas eram as que produziam mais efeito. Como influências directas, os autores apresentam “as capacidades cognitivas dos alunos, a motivação e o comportamento, a organização da sala de aula, o clima e as interacções aluno/professor, a quantidade e a qualidade do ensino, o apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem em casa”. Nestas influências directas, foi evidenciado ainda o tempo utilizado na tarefa ou o tempo utilizado activamente pelo aluno na aprendizagem, pois “para aprender bem, os alunos têm de passar tempo a activamente procurar aprender”. É, assim, da responsabilidade dos professores, desenvolver uma determinada organização da sua prática educativa de forma a conseguirem equilibrar os horários, os conteúdos e as actividades, de acordo com o ritmo e as necessidades dos seus alunos.

Também a natureza dos métodos pedagógicos, utilizados nos diferentes contextos educativos, confere determinadas características à relação pedagógica, a qual por sua vez, condiciona e influencia o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Assim, para Boavida e Amado (2006: 168) o êxito no processo de ensino-aprendizagem passa, em grande parte, pela eficácia do método pedagógico: “os métodos utilizados pelo educador são, como todos sabemos, da maior importância pela eficácia ou ineficácia que revelam e pelos efeitos positivos ou negativos que provocam, a tal ponto que a diferença entre uma boa e uma má educação, embora se possa chamar a ambas educação, pode chegar a ser oposta nos seus efeitos”.

Nesta perspectiva, é ao professor que compete “adaptar o currículo oficial aos condicionalismos de ordem institucional e aos condicionalismos de ordem interpessoal decorrentes das características concretas dos alunos que lhe são confiados, jogando com as margens de liberdade que lhe são concedidas pela instituição. O professor torna-se, assim, essencialmente, um decisor que tem de partir da análise da situação, ponderar as alternativas que se lhe apresentam, e antecipar as suas eventuais consequências” (Estrela, 2002: 76).

Embora se centrem em áreas com forte componente científico-tecnológica, os estudos de Kort, Reily e Picard (2001) têm como enfoque de discussão o papel das emoções no processo de aprendizagem. Estes autores afirmam que, nas práticas educativas mais tradicionais, há uma preocupação generalizada na transmissão de factos e de informações alertando, no entanto, para a inexistência de uma explicação, aos alunos, sobre o processo natural de aprendizagem. Afirmam que são omitidos todos os aspectos relacionados com os erros, com a confusão e com situações de frustração inerentes a algumas fases deste processo. Deste modo,

“são omitidos também, por consequência, as formas de ultrapassagem da frustração, a reconstrução do raciocínio errado e a experiência de recomeçar tudo de novo, com esperança e, talvez, até com entusiasmo” (cit. por Nobre, 2004:4).

Em relação a esta ausência de explicação sobre os processos naturais de aprendizagem Kort e colaboradores (2001) salientam, ainda, que “infelizmente, os alunos são demasiado rápidos a concluir que ou ‘*eu não sirvo para isto*’ ou ‘*eu não consigo fazer isto*’ (...). O que falhamos a ensinar-lhes, como professores, é que estes sentimentos associados a diversos níveis de insucesso constituem partes naturais do processo de aprendizagem e que podem tornar-se excelentes sinais como aprender melhor” (cit. por Nobre, 2004:4).

No entanto, alguns professores conseguem reconhecer o estado emocional dos seus alunos e, baseados na sua observação, agem de forma a influenciar positivamente o seu processo de aprendizagem.”O método de ensino, o tipo e modalidade de relacionamento, o perfil e personalidade do professor, bem como as condições concretas em que o ensino se ministra são também condicionantes paralisadoras ou aceleradoras da eficiência da aprendizagem” (Fernandes; 1990: 172).

A influência desempenhada pelos estados emocionais sobre a actividade mental é conhecida, desde há muito, pelos professores, os quais reconhecem que “alunos ansiosos, zangados ou deprimidos não aprendem; as pessoas que se encontram nestas situações não conseguem absorver nem reter informação de uma forma eficiente” (Goleman, 2003)

No entanto, é sabido que o processo de aprendizagem engloba um conjunto de emoções, quer positivas quer negativas, e é girando em torno destes pólos que a aprendizagem evolui. “É importante reconhecer-se que um conjunto de emoções ocorre de uma forma natural no processo de aprendizagem e não podemos concluir, simplisticamente, que as emoções positivas são as que apenas interessam obter” (Nobre; 2004).

A autora sublinha a posição de alguns autores que defendem que, no processo de aprendizagem, embora os alunos passem por períodos de frustração e desânimo, estes estados emocionais considerados negativos não devem “ser ignorados ou esquecidos mas deve haver antes um entendimento que estas emoções constituem uma parte inerente e natural ao processo de aquisição de conhecimentos e, ao invés de serem ignorados devem ser identificados e geridos como pertencentes a um todo chamado aprendizagem” (ibidem).

Ainda neste sentido, Damásio (1995) acrescenta que "conhecer a relevância das emoções nos processos de raciocínio não significa que a razão seja menos importante do que as emoções. Pelo contrário, ao verificarmos a função alargada das emoções, é possível realçar os seus efeitos positivos e reduzir o seu potencial negativo".

Assim, cada vez mais, os aspectos cognitivos dos processos de aprendizagem são reconhecidos e referenciados paralelamente aos aspectos de ordem emocional e afectiva, pois como afirma Fernandes (1990:108) "a afectividade é imprescindível ao desenvolvimento de todo o educando e à rentabilidade da aprendizagem escolar".

Esta perspectiva, no quadro de uma psicopedagogia relacional, tem vindo a dar ênfase às afirmações de que "a comunicação afectiva e relacional professor-aluno, feita de forma equilibrada e adaptada, convém, é necessária para o desenvolvimento psicológico harmonioso do indivíduo; mas ela contribui, também, para uma melhor consecução dos objectivos do processo ensino-partilha-aprendizagem e para a auto-realização e integração individual e social do aluno e, por que não, do professor" (Pinho, 1997:85).

Os trabalhos que valorizam a relação entre o afecto e a cognição defendem a ideia que a abertura afectiva na relação entre professores e alunos é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo destes últimos. A influência da afectividade na relação entre educador e educando é também referida num estudo elaborado por Leite & Alencar (2005), o qual permite retirar as seguintes conclusões: quanto maior a aproximação afectiva entre professor e aluno, mais consistentes e profundas as possibilidades de aprendizagem; um clima de aula caracterizado por trocas afectivas positivas promove vínculos saudáveis com o saber e favorece a autonomia dos alunos; a presença de sentimentos de acolhimento, compreensão, aceitação e valorização do outro, como qualidades da relação entre professor-aluno, propicia o aumento dos níveis de auto-estima e confiança, condição necessária e essencial ao processo de aprendizagem.

Para a consecução deste objectivo de mudança no processo educacional é necessário que, por um lado, a escola empregue uma linguagem mais eficiente e rompa com as tradicionais práticas e currículos escolares. Mas, para introduzir tais alterações no sistema educativo, há necessidade de mudar mentalidades, comportamentos e formas de actuação dos professores e de todos aqueles que fazem parte desse sistema. Só assim o processo de ensino e a relação

educativa se tornarão agentes da construção para o desenvolvimento global de indivíduos mais confiantes e autónomos.

Concluindo poderemos afirmar que um clima emocional adequado parece estar associado a um bom desenvolvimento cognitivo, sócio-afectivo e relacional e também a uma atitude positiva face à escola, por parte do aluno.

Na perspectiva de Fernandes (1990:189) “constata-se, portanto, que existe uma grande interdependência entre a dimensão intelectual e a emocional do indivíduo, de tal forma que é da qualidade do intelecto que dependem, e grande parte, as características das reacções emocionais e é da existência e orientação ou canalização da vida emocional que dependem a maturidade intelectual e a sua respectiva adaptabilidade social”.

Em relação à responsabilidade dos professores no processo de ensino-aprendizagem, Heck e Williams (1984:4) salientam que estes só podem ensinar se compreenderem, em primeiro lugar, os seus próprios mecanismos de aprendizagem, para, em seguida, estarem aptos a compreender os mecanismos de aprendizagem dos alunos, ou seja, “os professores precisam de se compreender a si mesmos e aos numerosos factos que influenciam o seu crescimento e desenvolvimento se querem assumir as funções complexas implicadas no ensino”.

Assim, há necessidade de o professor desenvolver competências que lhe permitam criar relações que facilitem o crescimento do aluno pois, neste contexto, Mauco (1968, cit. por Postic, 1990:201) defende que “ o valor educativo do professor é relativo ao seu *grau de maturidade afectiva*, conforme ele domina ou não os seus próprios afectos e reage ao comportamento inconsciente do aluno de tal forma que ajude a resolver as dificuldades que este encontre”.

É neste sentido que, seguidamente, iremos abordar de uma forma sucinta, um conjunto de características que definem um professor emocionalmente competente.

6. Competência emocional do professor: algumas características

Já aqui referimos, por diversas vezes, a importância das emoções no contexto educativo. Contudo, pretendemos agora debruçar-nos sobre o papel fundamental que estas desempenham em situações de constante interação e disponibilidade, como é o caso da função docente.

No final do século XX começou a falar-se de uma forma mais sistemática de Inteligência Emocional¹⁰, conceito que Goleman (2003:54) define como “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança”.

Este conceito é reconstruído por Goleman (2003) que o organiza e fragmenta em cinco capacidades específicas, com objectivos diversos, referentes a diferentes dimensões do ser humano¹¹: autoconsciência (conhecer as próprias emoções), gestão de emoções, automotivação, empatia (reconhecer as emoções dos outros) e gestão de relacionamentos em grupos.

A primeira dessas competências diz respeito à capacidade de o indivíduo conseguir uma alta percepção de si, relativamente às emoções. A segunda refere-se à capacidade de gerir as emoções, sendo que os professores com mais autocontrolo se mostram mais eficazes com todo o tipo de alunos (Barros e Barros, 1996). A automotivação traduz-se, na prática, pelo controlo produtivo das emoções, aproveitando essa energia em proveito próprio ou orientando-a para uma finalidade. A quarta capacidade da inteligência emocional, a empatia, está ligada com a capacidade de o professor perceber as emoções, o que se torna essencial para saber o que o aluno está a sentir em determinada circunstância. Finalmente, a capacidade de gerir relacionamentos em grupos permite identificar o professor “como alguém que tem a percepção de conseguir dar expressão verbal aos sentimentos colectivos, mas que a partir da habilidade em controlar a expressão das suas próprias emoções se consegue ajustar (ser

¹⁰ Este termo foi usado, pela primeira vez, por Salovey e Mayer (1990) psicólogos do Departamento de Psicologia de Yale University, e foi a partir deste conceito que Goleman (1995,1999) analisa e apresenta um vasto conjunto de investigação produzida relativamente ao tema.

¹¹ Foi Salovey (1990) quem redefiniu as inteligências pessoais de Gardner e concretizou as capacidades que definem a inteligência emocional (IE ou QE).

flexível) com os sentimentos que detecta (ler) no grupo, sem ser pela necessidade de gostarem dele” (Branco, 2004).

No contexto educativo, e na perspectiva de Goleman (2003), o professor deverá apresentar as características que identificam a inteligência emocional, ou seja, deverá ser emocionalmente competente, sublinhando que, desta forma, estaria capacitado para poder aplicar e desenvolver, nos seus processos relacionais, essas atitudes e facilitar o seu desenvolvimento nos alunos.

As características referidas foram o ponto de partida para um estudo realizado por Branco (2004), para conhecer a configuração actual da população de professores, relativamente a cada um dos domínios/capacidades da inteligência emocional. A autora defende que “há factores comportamentais (que poderão ser ensinados e aprendidos) que levam à competência emocional, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, sobretudo em contextos de intencionalidade relacional educativa, no sentido de potencializar a intra e inter formação” (Branco, 2004:16).

Através dos resultados obtidos neste estudo, conclui-se que o conceito de competência emocional não é homogéneo nem linear “como não seria de esperar em nada do ser humano”, sublinhando-se que “o conceito de competência emocional não é um conceito de homogeneidade dos seus constituintes, mas sim de uma diversidade de destrezas, que no seu conjunto poderão revelar um sentido de competente ou não a quem as expuser naturalmente na vida prática” (Branco, 2004:113).

Deste modo, lembrando Rogers (1977,1986,1988), pode afirmar-se que a níveis mais elevados das capacidades relacionais do professor, como a compreensão empática, aceitação e confiança, congruência e autenticidade, correspondem alunos com estruturas intelectuais mais desenvolvidas, mais espontâneos, interessados e transparentes nos seus relacionamentos.

Ainda neste âmbito, outras investigações (Sprinthall, 1980; Goleman, 1995, 2003; Branco, 2004) permitem evidenciar que o sucesso na vida está mais relacionado com desenvolvimento psicológico e emocional do que propriamente com a realização escolar obtida. Estes dados vêm, de alguma forma, pôr em causa as práticas pedagógicas utilizadas na maioria das escolas e questionar a importância atribuída à inteligência emocional, em contextos de aprendizagem.

A este propósito Pestana, (1995, cit. por Branco, 2004:20) adianta que “quando o público-alvo são as crianças e os jovens, a vertente cognitiva não é determinante na mudança de comportamento e atitudes”. Esta opinião é, de alguma maneira, corroborada por Goleman (1995:54) ao esclarecer que “na melhor das hipóteses, o QI contribui com cerca de 20 por cento para os factores que determinam o êxito na vida, o que deixa ficar 80 por cento para outras forças”.

Estes pressupostos vêm, de alguma forma, alterar a visão do processo de ensino-aprendizagem, e admitir que terão de ser os professores, na relação que estabelecem com os seus alunos, a redefinir as suas práticas, processos e atitudes. Em suma, o que nos parece relevante é que o professor possua capacidades psicossociais que lhe permitam relacionar-se consigo mesmo e com os outros, nomeadamente, os alunos no sentido de um domínio de si e de todos os sistemas que o cercam.

Para Alarcão e Tavares (1987, cit. por Branco, 2004:21) é a partir da formação dos professores que se deverá iniciar uma “espiral de mudança” para que se forme um novo tipo de profissional “capaz de intervir eficazmente no processo de ensino-aprendizagem, criando uma atmosfera afectiva-relacional envolvente, através de relações pessoais e interpessoais”.

A este propósito Branco (2004) salienta a concepção de internalidade defendida por Weiner (1986), lembrando que as variáveis internas relacionais (intrapessoais) apontam para o *locus* de controlo interno do professor e admitindo uma correlação positiva entre essa internalidade e o sucesso escolar. Embora o sucesso escolar não dependa exclusivamente deste factor é sabido que, como defende Barros e Barros (1996 cit. por Branco, 2004:70), “este tipo de relação educativa desencadeia nos parceiros educativos, níveis de expectativa positivos de interformação, o que posiciona o *locus* de controlo em factores internos e por isso mais controláveis”.

Assim, ao sublinhar a importância das competências emocionais do professor, Limas (1993:103) conclui que “a necessidade é cada vez mais enfatizar a componente pessoal numa relação pedagógica (...) só um indivíduo *emocionalmente equilibrado* poderá assegurar uma relação pedagógica verdadeiramente eficaz”

Em síntese, neste segundo capítulo, pretendemos realçar a importância da dimensão afectiva na relação pedagógica e a sua influência nos sistemas de comunicação e de interacção e,

também, no processo de ensino-aprendizagem. Traçamos algumas considerações sobre as competências emocionais do professor propiciadoras do desenvolvimento de um clima de afectuosidade, com reflexos no sucesso escolar e no bem-estar dos alunos.

De facto, as acentuadas e rápidas alterações de natureza tecnológica e científica, a explosão demográfica escolar e a massificação do ensino que caracterizam as sociedades modernas exigem dos sistemas educativos, em geral, e dos agentes de educação, em particular, uma nova atitude. Dos professores espera-se que preparem os alunos para se tornarem cidadãos responsáveis, críticos e intervenientes desenvolvendo-os não apenas no domínio cognitivo, mas também afectivo, social e moral.

A este propósito Seco (2000:29) adianta que “os paradigmas organizadores das sociedades actuais exigem a estruturação das competências cognitivas, técnicas e relacionais (indissociavelmente ligadas às emocionais) numa personalidade, que terá de aprender (ou pelo menos querer aprender) a lidar convenientemente com a mudança”. Acrescenta ainda que, além de ter que se aprender a lidar com a mudança, é necessário dar-lhe um sentido e integrá-la no seu projecto de vida para que consiga responder de forma adequada “às exigências de um novo saber-ser imposto pela contemporaneidade” (Landshere, 1996; cit. por Seco, 2000:29).

Para isto é fundamental que o professor desenvolva e reconstrua competências diversas, sobretudo a nível relacional, pois “ensinar e educar é também um processo afectivo que pressupõe uma rede de interacções com múltiplos e diversificados parceiros sociais, na qual se expressam e vivenciam muitas emoções” (Seco, 2000:29).

Perante estes e outros desafios colocados à profissão docente pareceu-nos pertinente procurar conhecer um pouco mais sobre alguns aspectos relacionados com a dimensão afectiva na relação pedagógica, estudo que passaremos a apresentar na Parte II do presente trabalho.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – Estudo empírico

1. Delimitação do problema e objectivos da investigação
2. Metodologia utilizada
3. Formulação das Hipóteses
4. Operacionalização das variáveis
5. Campo e população em estudo
6. Caracterização da amostra
 - 6.1. Amostra da Subescala *Relacionamento com Professores* do Questionário de Vivências Académicas (QVA)
 - 6.2. Amostra das Entrevistas
7. Procedimentos
8. Descrição dos instrumentos
 - 8.1. Questionário de Vivências Académicas (QVA) – Subescala *Relacionamento com Professores*
 - 8.2. Entrevista
9. Apresentação dos resultados
 - 9.1. Análise Psicométrica da Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA: análise de itens e estudos de fidelidade
 - 9.2. Testes das Hipóteses
 - 9.2.1. Resultados das ANOVAS
 - 9.2.2. Resultados das correlações
 - 9.3. Entrevistas
 - 9.3.1. Análise de Conteúdo
 - 9.3.1.1. Apresentação dos principais resultados
10. Discussão dos resultados
 - Conclusão

Capítulo 3. Estudo Empírico

Tendo em conta os pressupostos teóricos e o enquadramento conceptual apresentados na Parte I, o presente estudo configura uma abordagem da importância da dimensão afectiva na relação pedagógica realçando alguns aspectos que lhe estão subjacentes, nomeadamente, as relações interpessoais e a comunicação desenvolvida entre professor e aluno, a sua influência no processo de aprendizagem e autoridade na sala de aula.

Assim, após a delimitação do problema e a especificação dos objectivos do estudo, apresentaremos a metodologia utilizada e os procedimentos que lhe estiveram subjacentes. Seguidamente, faremos a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos utilizados, a apresentação e a discussão dos resultados, para terminamos com a sistematização das conclusões mais relevantes.

1. Delimitação do problema e objectivos da investigação

Assumindo a importância da dimensão afectivo-relacional na relação pedagógica, e depois de contextualizada a problemática da investigação, procurámos focalizá-la e organizá-la em função da seguinte questão orientadora:

Qual a importância da dimensão afectiva na relação pedagógica?

Para dar resposta à questão de partida foi necessário definir claramente os objectivos para traçar a lógica do percurso a realizar pois, como afirmam Almeida e Freire (2003: 24), “na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objectivos operacionais que vão depender da natureza dos fenómenos e das variáveis em presença, bem como das condições de maior ou menor controlo em que a investigação vai ocorrer”. Neste sentido, o nosso estudo empírico foi realizado tendo em vista os seguintes objectivos:

- Alargar o conhecimento sobre a natureza das interacções na relação pedagógica.
- Conhecer as representações dos alunos acerca do seu relacionamento com os professores.

- Conhecer as representações dos alunos sobre o perfil do bom *versus* mau professor.
- Analisar as interacções entre afectividade e autoridade.
- Avaliar a importância da dimensão afectiva no processo de aprendizagem.

2. Metodologia utilizada

Depois de definida a questão de partida e os principais objectivos a alcançar, tornou-se fundamental reflectir sobre a metodologia mais adequada ao desenvolvimento do estudo. Após a devida reflexão e dada a natureza do problema a estudar, tivemos de fazer algumas opções metodológicas e encontrar um plano orientador do trabalho a desenvolver.

Ao pretender saber-se quais as representações dos alunos sobre a importância da dimensão afectiva na relação pedagógica decidimos utilizar metodologias quantitativas e interpretativas, tentando ultrapassar, assim, os constrangimentos do uso de apenas uma metodologia e conjugar as potencialidades de ambas. O uso dos dois tipos de análise, quantitativo e qualitativo, contribui para a verificação da convergência de ambas e para uma interpretação mais profunda dos dados, pois, tal como Ghiglione e Matalon (1995:116) defendem “pode ser útil, depois de um inquérito quantitativo, realizar uma fase qualitativa complementar para, por exemplo, ajudar a interpretar certos resultados inesperados”.

Neste sentido, considerámos adequada a utilização de dois tipos de instrumentos – inquéritos por questionário e entrevistas.

O inquérito por questionário foi aplicado a 142 alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Básico da Escola da Lagoa. Segundo Almeida e Freire (2003: 26), a utilização de uma metodologia quantitativa tem por objectivo, “explicar, predizer e controlar os fenómenos”, sendo feita com base em inquéritos, é possível saber-se, de forma mais sistematizada, se as experiências e as perspectivas das pessoas se enquadram num conjunto pré-determinado de categorias expressas no formulário estruturado e standardizado (Boavida e Amado, 2006).

Num segundo momento, pareceu-nos pertinente o recurso à investigação qualitativa tendo em conta que, segundo Zabalza (1994:18), “o próprio discurso doutrinal em que assenta a visão do ensino, no qual nos movemos, nos leva claramente a partir de abordagens extensivas e dinâmicas que só são possíveis na esfera das metodologias qualitativas”. Realizámos, para isso, doze entrevistas: seis a alunos do sexto ano de escolaridade e seis a alunos do nono ano.

Neste modelo de investigação, “a realidade psico-educativa é percebida como mais dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos. O seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicadas nas situações. A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa” (Almeida e Freire; 2003:28).

Segundo Huberman e Miles (1991:22), a adopção duma abordagem qualitativa está relacionada com as suas potencialidades. Para os autores “os dados qualitativos são sedutores. Eles permitem descrições e explicações ricas e solidamente fundadas em processos ancorados num contexto local”. É necessário, contudo, reconhecer as suas limitações. Estas prendem-se, sobretudo, com questões de representatividade das amostras e, conseqüentemente, com a generalização dos dados, com a validade dos mesmos e com a sua replicação (Huberman e Miles, 1991).

A opção entre metodologias qualitativas e quantitativas não é consensual entre os investigadores, existindo alguma divergência de opiniões. Enquanto que Erickson (1986 in Lessard-Hébert *et al.*, 1994:35) considera existir uma descontinuidade entre estas duas abordagens defendendo assim uma distinção dicotómica, Evertson e Green (1986) consideram a existência de convergências entre elas e admitem a sua combinação numa investigação.

Nesta última linha de pensamento, Miles e Huberman (1984; in Lessard-Hébert *et al.*, 1994:35) defendem a existência de um “*continuum* metodológico entre qualitativo e quantitativo” considerando que “as duas abordagens de investigação, a neo-positivista e a neo-idealista, representam um *continuum* epistemológico e não uma dicotomia”. De uma forma mais generalizada Quivy e Campenhoudt (1992:231) defendem que “não existe um método ideal que seja, em si mesmo, superior a todos os outros. Cada um pode prestar os serviços esperados, na condição de ter sido sensatamente escolhido, de ser aplicado sem

rigidez e de o investigador ser capaz de medir os seus limites e validade”.

O nosso trabalho empírico baseia-se, então, nos paradigmas quantitativo e qualitativo. De acordo com Boavida e Amado (2006:110), a conjugação destes dois métodos pode promover um conhecimento científico resultante “de um esforço de compreensão onde os elementos, vindo frequentemente de várias proveniências, se interligam na tentativa de encontrar fórmulas explicativas, credíveis e adequadas à realidade que se quer compreender”.

3. Formulação das Hipóteses

De acordo com Almeida e Freire (2003:44) “por hipótese entende-se, pois, a explicação ou solução mais plausível de um problema”. Assim, na sequência dos objectivos apresentados e apoiados no quadro conceptual que nos serve de referência, pretendemos especificar as nossas hipóteses de trabalho que formulámos do seguinte modo:

Hipótese 1. O ano de escolaridade apresenta um efeito diferencial no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores.

Hipótese 2. A idade dos alunos correlaciona-se positivamente com o relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores.

Hipótese 3. Regista-se um efeito diferencial da existência ou não de repetências no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores.

Hipótese 4. O género dos alunos exerce um efeito diferencial no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores.

Hipótese 5. Regista-se um efeito diferencial no facto dos alunos gostarem ou não da escola no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores.

Hipótese 6. Os motivos pelos quais os alunos gostam de andar na escola exercem um efeito diferencial na natureza do relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores.

Hipótese 7. O ano de escolaridade regista um efeito diferencial na natureza dos motivos pelos quais os alunos gostam de andar na escola.

Hipótese 8. O género regista um efeito diferencial na natureza dos motivos pelos quais os alunos gostam de andar na escola.

Hipótese 9. A existência ou não de reprovações regista um efeito diferencial na natureza dos motivos pelos quais os alunos gostam de andar na escola.

4. Operacionalização das variáveis

Tendo em conta a questão orientadora e os objectivos anteriormente definidos, assim como as hipóteses da investigação, verifica-se que as variáveis em estudo se subdividem em dois grupos:

- Variáveis independentes (as de natureza sociodemográfica)
- Variáveis dependentes (relacionamento com os professores e gostar de andar na escola)

As variáveis independentes de natureza sociodemográfica foram operacionalizadas a partir dos dados recolhidos com base na folha de caracterização do aluno elaborada por nós para o efeito, em que considerámos o género, a idade, o ano de escolaridade e a existência ou não de retenções durante o seu percurso escolar, e apresentada no Anexo 3.

É de referir que, embora este questionário seja, maioritariamente, constituído por questões de tipo fechado, incluímos uma questão aberta (nº5), com o objectivo de recolher elementos que nos permitissem saber se os alunos gostam ou não da escola, uma das nossas variáveis dependentes, e quais as razões por eles apontadas para o facto. Os dados recolhidos na questão nº 5 foram tratados, classificados e codificados, por fonte e tipo de dados, de acordo com a Técnica de Análise de Conteúdo (apresentadas mais em pormenor em ponto próprio).

A partir da análise de conteúdo realizada às respostas dadas à questão 5 – *Gostas de andar na escola? Porquê?* – e em função das informações referidas no enquadramento teórico,

construímos oito categorias de respostas, as quais serão oportunamente apresentadas.

Para a operacionalização da outra variável dependente - relacionamento com os professores – utilizámos uma subescala do QVA (Anexo 4), adaptada para o efeito e estruturada num formato tipo Likert de 5 pontos.

Os dados resultantes desta análise de conteúdo foram introduzidos na base de dados criada no programa SPSS, versão 14.0, através de um código atribuído a cada categoria. Este procedimento permitiu cruzar os dados obtidos através da análise de conteúdo com as restantes respostas que cada sujeito assinalou na subescala do QVA.

5. Campo e População em estudo

Tendo em conta que, segundo Almeida e Freire (2003:103), a população de um estudo “é o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” escolhemos para realizar este estudo uma escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico pertencente ao Agrupamento de Escolas da Lagoa e cuja população escolar é composta por um total de 941 alunos.

Esta opção deveu-se a questões de ordem prática, uma vez que é nesta instituição que exercemos funções lectivas há dois anos. Por esta razão, a realização dos contactos necessários foi facilitada, não se fazendo sentir qualquer constrangimento à nossa “movimentação” dentro da referida escola. Além disso, a realidade escolar e o meio envolvente era-nos familiar, permitindo um conhecimento concreto das situações e respeitar algumas condições formais, pois, como refere Van Der Maren, o investigador “deve familiarizar-se, aclimatar-se às características do terreno, do meio onde vai fazer as suas entrevistas” (1995:315) e também, neste caso, a aplicação de questionários.

A referida escola pertence a uma freguesia do litoral centro do país, estando situada numa zona periférica da vila. Nesta zona as realidades socioeconómicas e culturais são variadíssimas, sendo que a população escolar, nesse sentido, é extremamente heterogénea.

O quadro seguinte refere-se ao número de professores e de alunos no agrupamento, segundo os diferentes níveis de ensino.

Nível de Ensino	Nº de Professores	Nº de Alunos
Pré-escolar	9	172
1º ciclo	27	397
2º ciclo	28	163
3º ciclo	27	209

Quadro 1. População escolar do Agrupamento de Escolas da Lagoa

A população da nossa investigação inclui os alunos que, no ano lectivo de 2006/2007, frequentavam, os 6º e 9º anos de escolaridade da referida escola.

Aplicamos questionários a cinco turmas do 6ºano e a três do 9ºano de escolaridade, num total de 142 alunos. Realizámos entrevistas a seis alunos do 6ºano e seis do 9º ano, seleccionados aleatoriamente a partir dos 142 alunos referidos anteriormente. Os níveis de escolaridade foram assim escolhidos por representarem, respectivamente, o final de um ciclo de estudos e o início de um outro.

6. Caracterização da amostra

Como já foi referido, utilizámos dois tipos de instrumentos – inquérito por questionário e entrevistas. Consideramos necessário, por isso, caracterizar as duas amostras pelo que apresentaremos primeiro a caracterização dos sujeitos a quem foram aplicados os questionários e, seguidamente, a dos que foram entrevistados.

6.1. Amostra utilizada para a aplicação da Subescala Relacionamento com Professores do Questionário de Vivências Académicas (QVA)

A aplicação da Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA abrangeu os 142 alunos que, no ano lectivo 2006/2007, frequentavam os 6º e 9º anos de escolaridade na Escola da Lagoa e que constituíram a amostra do nosso estudo quantitativo.

A caracterização geral da nossa amostra encontra-se sistematizada no Quadro 2, tendo sido construída com base nos dados recolhidos através do questionário de caracterização do aluno (Anexo 3).

Ano de escolaridade	n	%	Masculino		Feminino		Idade	
			n	%	n	%	Média	DP
6ºano	85	60.0%	44	63.8%	41	56.2%	11.59	.89
9ºano	57	40.0%	25	36.2%	32	43.8%	14.44	.73
Total	142	100%	69	48.6%	73	51.4%	12.73	1.63

Quadro 2. Distribuição da amostra por ano de escolaridade, género e médias das idades

De acordo com os dados apresentados, podemos verificar que dos 142 alunos que constituem a nossa amostra, 60% frequentavam o 6º ano (n=85) e 40% o 9º ano de escolaridade (n=57).

Na distribuição por género, considerando os dois níveis de ensino, constata-se que 69 alunos são do género masculino (48.6%) e 73 do género feminino (51.4%).

As idades oscilam entre os 11 e os 18 anos, sendo a média de idades no 6º ano de 11.59 (DP=.89) e no 9º ano de 14.44 (DP=.73).

6.2 Amostra utilizada para a realização das Entrevistas

Para a realização das entrevistas foram escolhidos aleatoriamente, da amostra de 142 sujeitos anteriormente caracterizada, seis alunos do 6º ano e seis do 9º ano de escolaridade, num total de doze alunos. Dos 12 entrevistados, nenhum deles apresenta retenções durante o seu percurso escolar. Apresentaremos nos gráficos 1 e 2 a distribuição do número de alunos por

idade e género em função do ano de escolaridade

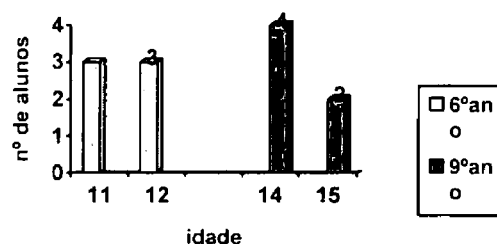


Gráfico 1. Distribuição do nº de alunos por idade e ano de escolaridade

O gráfico 1 apresenta a distribuição do número de alunos por idade e por ano de escolaridade. Assim, pode verificar-se que no 6º ano, três alunos têm 11 anos e outros três têm 12 anos. No 9º ano de escolaridade, quatro alunos têm 14 anos e dois têm 15 anos.

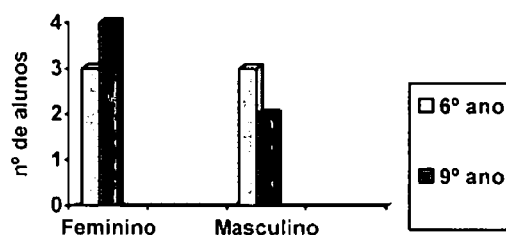


Gráfico 2. Distribuição do nº de alunos por género e ano de escolaridade

No gráfico 2 podemos verificar a distribuição dos alunos por género e ano de escolaridade, sendo que dos 12 entrevistados, 7 são do género feminino, 3 frequentando o 6º ano e 4 o 9º ano. Do género masculino, num total de 5 alunos, 3 encontram-se no 6º ano e 2 no 9º ano de escolaridade.

7. Procedimentos

Após a selecção da população em estudo foi contactado o Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas da Lagoa a fim de solicitar autorização para a realização da investigação. Este pedido foi formalizado com base num documento onde foram explicitados os objectivos do estudo e o processo de recolha de dados do trabalho de investigação (Anexo 1).

Depois de deferido o pedido, contactaram-se os Directores de Turma para agendar uma reunião informal, no sentido de lhes dar conhecimento do estudo a realizar e definir, em termos temporais, a melhor altura para a aplicação dos questionários e para a realização das entrevistas, de modo a não prejudicar as actividades lectivas.

O processo de recolha de dados foi realizado nos meses de Março e Abril do ano lectivo de 2006/2007. A realização das entrevistas foi antecedida de um pedido de autorização aos Encarregados de Educação e entregue pelos Directores de Turma aos respectivos alunos (Anexo 2).

A aplicação dos questionários foi feita na nossa presença com a colaboração dos Directores de Turma que, para o efeito, gentilmente cederam uma aula de Formação Cívica. Por uma questão de gestão de tempo e conjugação do nosso horário com o dos alunos, em duas turmas do 6º ano, a aplicação dos questionários foi feita nas aulas de Estudo Acompanhado. Estas alterações nas actividades dos alunos, no âmbito das duas disciplinas referidas, foram realizadas com o conhecimento e aprovação do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento.

8. Descrição dos Instrumentos

Depois de termos referido brevemente os instrumentos utilizados neste estudo, passaremos, agora, a uma apresentação mais pormenorizada de cada um deles - *Questionário de Vivências Académicas* (Subescala *Relacionamento com Professores*) e *Entrevista*, explicitando alguns dos aspectos relativos à adaptação e construção de cada um deles.

8.1. Questionário de Vivências Académicas (QVA) – Subescala *Relacionamento com Professores*

Para operacionalizar a variável dependente “relacionamento com os professores”, utilizámos uma das subescalas do *Questionário de Vivências Académicas – QVA*, instrumento construído e validado por Almeida e Ferreira (1997), com o objectivo de procurar compreender e operacionalizar os processos pessoais, interpessoais e institucionais experienciados pelos alunos na sua entrada no ensino superior. Este instrumento foi, portanto, construído por investigadores portugueses especificamente para alunos portugueses.

O QVA é um questionário de auto-relato que procura avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências pessoais, relacionais e institucionais da vida académica. É, na sua estrutura original, constituído por 170 itens, com um formato tipo Likert de cinco níveis de resposta, que se distribuem por 17 subescalas, as quais abrangem três dimensões do processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior: contexto académico, relações interpessoais e dimensões pessoais.

A dimensão do QVA que nos interessou em particular decorre da que é avaliada pela Subescala *Relacionamento com Professores*, a qual inclui itens relativos ao diálogo com os professores, a possibilidade de contactos dentro e fora da sala de aula e a percepção de disponibilidade de tempo dos professores para os alunos. No Quadro 3 apresentamos uma breve descrição da subescala, bem como o respectivo número de itens e o valor de alfa obtido pelos autores.

Tal como as outras subescalas do QVA também esta é constituída por itens positivos (cotados de 1 a 5) e negativos (cotados inversamente), de modo que quanto maior for a pontuação obtida pelo aluno mais positivo e satisfatório será o relacionamento com os professores.

Dimensão	Descrição	Itens	Alfa
Relacionamento com professores	Avalia o contacto com os professores dentro e fora da sala de aula; inclui o diálogo e a percepção de disponibilidade	14	.79

Quadro 3. Descrição da dimensão Relacionamento com Professores do QVA (Almeida, Ferreira e Soares, 1999)

Depois de obtida a devida autorização, e tendo em conta a amostra em estudo, foi necessário proceder a algumas alterações na estrutura linguística, de forma a adequar melhor os itens ao nível de ensino e de desenvolvimento dos alunos a inquirir. A versão da Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA utilizada no presente estudo encontra-se no Anexo 4.

8.2. Entrevista

Para o desenvolvimento deste estudo, baseámo-nos também, em entrevistas semi-estruturadas, realizadas a alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Básico da escola da Lagoa. Foram seleccionados, de forma aleatória, seis alunos de cada um destes anos de escolaridade, num total de doze, com o objectivo de investigar sobre as suas representações acerca da importância das relações interpessoais na relação pedagógica.

Todos os alunos implicados no estudo já tinham tido contacto prévio com a investigadora pelo facto de esta, como já foi referido, exercer funções lectivas na escola.

Procurando situar o discurso dos entrevistados num quadro de referências construído previamente com base na literatura e com o intuito de conhecer as concepções dos alunos acerca do tema em análise, utilizámos a entrevista enquanto instrumento que nos permite obter informações “sobre as percepções, os estados afectivos, os julgamentos, as opiniões, as representações dos indivíduos, a partir do seu próprio quadro pessoal de referência reportado às situações actuais, ou seja, às questões colocadas pelo entrevistador” (Van Der Maren; 1996:312).

Ao tentarmos perceber qual o quadro conceptual dos alunos face às suas vivências escolares e à dimensão afectiva nelas projectadas, optou-se pelo método que nos permite aceder a tal conhecimento, pois “para compreender as concepções da realidade da outra pessoa, o melhor que podemos fazer é perguntar-lhe (...) e perguntar-lhe de tal forma que possam falar-nos com as suas palavras e num nível de profundidade que persiga o rico contexto que é a essência dos significados” (Jones; 1985 in Veiga Simão; 2002:147).

Assim sendo, optámos por uma entrevista semi-estruturada, pelo facto de as suas características nos permitirem uma maior flexibilidade, nomeadamente, ao nível da condução da entrevista a qual embora tenha um tema predefinido, nos permite introduzir novas questões em função do seu desenvolvimento.

Estrela (1994) refere alguns pontos orientadores para a condução de uma entrevista sublinhando, nomeadamente, a importância de permitir a livre expressão do entrevistado respeitando o ritmo do seu discurso, as pausas necessárias à sua reflexão e encadeando as perguntas na lógica do seu discurso. Além disto, importa esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado, ou seja, questioná-lo acerca do sentido preciso de determinadas expressões. O autor afirma ainda que a entrevista não deverá assumir a forma de um interrogatório rígido e que deverão ser registadas todas as reacções não verbais e as conotações linguísticas do entrevistado.

Embora as entrevistas a crianças ou adolescentes envolvam o mesmo tipo de técnica utilizada com os adultos, Estrela (1994) salienta algumas características específicas em função do grupo etário. Assim, defende que ao entrevistar-se uma criança dever-se-á ter uma atitude de “simpatia activa”, isto é, a postura do entrevistador não pode limitar-se “ao” estar com o outro “mas situar-se num plano dinâmico de” ir ao encontro do outro “, aceitando-o como pessoa e expressando-lhe o nosso interesse pelos seus problemas”. A este propósito alerta que o entrevistador não deverá, no entanto, “criar no aluno a impressão de que ‘entra facilmente dentro dele’, isto é, será negativo (e bloqueador da relação) dar a noção ao aluno de que ele é ‘transparente’ e de que nós temos o poder mágico de desvelar o oculto” (Estrela, 1994:346).

Para Scott (2000; cit. por Formosinho e Araújo, 2006) a adequação das temáticas é uma das questões mais relevantes na investigação através da entrevista. Neste âmbito, afirma que os investigadores deverão verificar se as questões colocadas à criança medem, de facto, o conceito ou variável que se pretende medir. Além disso, sublinha o cuidado a ter em relação à ambiguidade das perguntas, “certificando-se que a criança as interpretará de acordo com aquilo que é por ele pretendido. As questões deverão ser pertinentes e relevantes relativamente à experiência social e emocional da criança, bem como ao seu *background* familiar e cultural”

Seguindo o modelo proposto por Estrela (1994:341-348) elaboramos o guião de entrevista subordinado ao tema *Representações dos alunos sobre a importância das relações interpessoais na relação pedagógica*, presente no Anexo 5.

Com a realização da entrevista, era nossa intenção alcançar os seguintes objectivos gerais:

1. Recolher dados que nos permitissem caracterizar as relações interpessoais professor-aluno;
2. Conhecer as representações dos alunos acerca do perfil do “bom” professor;
3. Analisar a eventual interacção entre relação afectiva e autoridade;
4. Identificar a importância da dimensão afectiva na aprendizagem.

O guião da entrevista foi estruturado em quatro blocos.

O primeiro bloco (Bloco A), *legitimação da entrevista e motivação do entrevistado*, destinava-se a legitimar a entrevista e a motivar o entrevistado, informando-o, em traços gerais dos objectivos e tema do trabalho. Para Van der Maren (1996: 314), o entrevistador deve também solicitar ao entrevistado a sua colaboração e autorização para gravação magnética da entrevista e assegurar a confidencialidade das informações prestadas. Esta fase inicial tem como objectivo, ainda, “vencer a resistência natural ou a inércia dos indivíduos” (Quivy e Campenhoudt, 1992:185).

O segundo bloco (Bloco B), *relações interpessoais (professor-aluno)*, foi estruturado no sentido de nos permitir caracterizar a relação estabelecida entre professores e alunos, indagando sobre as experiências escolares vividas e obtendo informação sobre o tipo de relacionamento vivenciado entre alunos e professores na sala de aula. Este bloco de entrevista permite-nos obter, ainda, dados sobre o perfil que os alunos atribuem ao que consideram ser um bom e um mau professor. Através do relato dos alunos tentámos perceber também como se processa a comunicação entre professor e aluno numa relação mais informal.

Com o terceiro bloco (Bloco C), *inter-relação entre afectividade e autoridade*, pretende-se caracterizar a relação em função do binómio afectividade/autoridade, procurando saber-se, essencialmente, o que pensam os alunos sobre as atitudes de autoridade por parte do professor e como reagem nessas situações.

O quarto bloco (Bloco D), *dimensão afectiva/relacional no processo de ensino-aprendizagem*, permite-nos analisar a importância da dimensão afectiva na aprendizagem, tentando saber-se que tipo de aulas e métodos utilizam os professores que os alunos dizem preferir e com quem consideram aprender e, além disso, conhecer algumas das características do professor a que os alunos atribuem maior importância para o seu aproveitamento escolar.

O primeiro contacto com os entrevistados para a realização das entrevistas deu-se após a autorização dos respectivos encarregados de educação e de acordo com um calendário pré-estabelecido com os Directores de Turma. As entrevistas foram realizadas “num ambiente e num contexto adequados” (Quivy e Campenhoudt, 1992:74), ou seja, numa sala de aulas disponibilizada para o efeito.

A duração de cada uma das entrevistas foi, em média, de trinta minutos tendo sido comunicada a duração prevista aos entrevistados. Foram também informados da necessidade de realização do registo magnético, condição aceite por todos os alunos. (Bogdan e Bilken, 1994).

A transcrição das entrevistas foi feita na íntegra (Anexo 6), respeitando todas as repetições ou incongruências, como é característico do discurso oral porque, como salienta Bardin (2004:164), “o discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação”.

Passaremos, agora, à apresentação dos principais resultados obtidos com a Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA e com as entrevistas.

9. Apresentação dos resultados

Sistematizaremos a apresentação dos resultados obtidos, primeiro através da aplicação da Subescala *Relacionamento com Professores* do Questionário de Vivências Académicas e depois com base na Análise de Conteúdo das Entrevistas.

Começaremos por apresentar os resultados relativos ao estudo psicométrico da Subescala *Relacionamento com professores* do QVA.

A análise das características psicométricas da subescala tem como objectivo, por um lado, verificar a sua adequação à amostra utilizada na nossa investigação e, por outro, contribuir para o estudo da sua validade.

Na análise preparatória da base de dados verificou-se a existência de alguns dados omissos e foi feito o seu estudo por sujeito e por item, incidência e distribuição. Para decidir qual a estratégia mais adequada levou-se em consideração o facto de os dados omissos terem ou não uma distribuição aleatória uma incidência superior a 10% (valor acima do qual os autores referem maiores probabilidades de enviesamento dos dados). Os dados omissos foram substituídos pelo procedimento *linear trend at a point*, opção disponível no programa estatístico SPSS (Allison, 2002), e que se revela mais eficiente do que a substituição dos dados omissos pela média do item.

Para o estudo da dimensionalidade dos itens foi efectuada uma análise factorial, com o procedimento Principal Áxis (PAF), com rotação oblimin.

Para determinar as saturações consideradas significativas na análise factorial, Stevens (1986) propõe como critério a duplicação do valor crítico da correlação para $p < .01$, considerado o tamanho da amostra. Segundo este critério, e de acordo com a nossa amostra de 142 sujeitos, seriam significativas saturações iguais ou superiores a .43. Foi calculado o índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin. Para Kaiser (1974), um valor de .90 neste índice poderá ser considerado “maravilhoso”, .80 “meritório” e .70 “mediano”. Foi também considerado o Bartlett's Test of Sphericity para a avaliação da factorabilidade da matriz de correlações.

Começámos por efectuar o estudo das características psicométricas da Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA, após a sua adaptação para alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Para cada item foi calculada a média, desvio-padrão e correlação corrigida de cada item com a subescala (excepto o próprio item). Por a correlação ser sensível ao tamanho da amostra foi

tomado um nível de significância de .01, considerando-se significativas correlações acima de .22.

Para esta subescala foi calculado também o valor da consistência interna (o qual nos traduz o grau de confiança que podemos ter na informação obtida), através do alfa de Cronbach. Este método de análise é considerado o mais adequado para as escalas de tipo Likert (Cronbach, 1984) e, ao mesmo tempo, a melhor estimativa da fidelidade de um teste (Nunnally, 1978; Anastasi, 1990; Cronbach, 1951). Diversos autores, nomeadamente, Cronbach (1951) e Nunnally (1978), que se têm dedicado ao estudo dos instrumentos de avaliação psicológica, consideram que um valor de alfa igual ou superior a .70 pode ser considerado aceitável e, reforçando esta ideia, DeVellis (1991), Wylie (1974), Moore (1983) e Bryman & Cramer, (1993) acrescentam que um valor de alfa entre .80 e .90 deve ser avaliado como muito bom.

Na análise descritiva dos dados, foram calculadas frequências e percentagens para variáveis com um nível de mensuração nominal e médias e desvios-padrão para variáveis cujo nível de mensuração fosse pelo menos intervalar (Reis, 1998).

Sempre que se pretendeu testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre variáveis recorreu-se à estatística inferencial, aceitando como significativas as diferenças que tivessem associadas um valor de $p < .05$ (Howell, 2002).

Quando as variáveis em comparação eram ambas nominais foi utilizada a prova estatística Qui-quadrado (χ^2). Optámos por não efectuar o cálculo sempre que a tabela de contingência apresentava um elevado número de células com valores esperados inferior a 5.

Quando a pretensão era cruzar uma independente nominal e uma variável dependente intervalar foi efectuada uma análise de variância – ANOVA (Kiess & Bloomquist, 1985; Hair *et al.*, 1995; Reis, 1997). Antes do cálculo foi testada a homocedasticidade através do teste de Levene. A homocedasticidade é um importante pressuposto para o cálculo da ANOVA e significa que os grupos a serem testados possuem iguais variâncias.

A relação entre duas variáveis intervalares foi avaliada recorrendo ao cálculo da correlação de Person (Howell, 2002). Os cálculos foram efectuados com a versão 14.0. do programa estatístico SPSS.

9.1. Análise Psicométrica da Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA: análise de itens e estudos de fidelidade.

O estudo das características psicométricas das escalas é recomendado para cada amostra em que são utilizadas (Wilkinson & TFISI, 1999; Thompson, 2003).

Previamente ao estudo da dimensionalidade da Subescala *Relacionamento com Professores*¹² do QVA utilizada no nosso estudo foi avaliada a adequação da amostra e da matriz de correlações à análise factorial.

Indicadores	Amostra
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.810
Bartlett's Test of Sphericity	$\chi^2(91)=597.065, p=.000$

Quadro 4. Indicadores de adequação da amostra e da matriz à factorização para a SRP

No quadro 4, podemos verificar que a medida de adequação da amostra à factorização, segundo o critério de Kaiser (1974), é meritório sendo que o seu coeficiente obteve um valor de .810 e o Bartlett's Test of Sphericity foi significativo, obtendo um valor de $\chi^2(91)=597.065, p=.000$. Ainda a considerar que o número de sujeitos da amostra por item da subescala é de cerca de 10, resultados que vão no sentido da adequação do tamanho da amostra e da matriz, permitindo, por isso, a prossecução dos cálculos com confiança.

Para o estudo da dimensionalidade da Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA foi efectuada uma PAF com rotação oblímin. Foram extraídos 3 factores com valores próprios superiores a 1. O primeiro factor era composto por 8 itens¹³, registando uma magnitude de 4.44 e explicando 31.7% da variância total. Nesta dimensão, todos os itens apresentavam saturações acima de .43.

¹² SRP – a partir de agora esta abreviatura remete para a Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA.

¹³ O factor I incluía os itens: 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13.

O segundo factor incluía 3 itens¹⁴ com um valor próprio de 1.81, explicativo de 12.94% da variância total. Todos os itens apresentavam saturações factoriais significativas. Por fim, o 3º factor, com um valor próprio de 1.44, explicava 10.31% da variância e os 3 itens¹⁵ que o compunham saturavam significativamente no respectivo factor. O reduzido número de itens nos 2º e 3º factores e os valores de alfa de Cronbach a eles associados (.564 e .572) recomendavam uma apreciação da estrutura factorial mais pormenorizada. Recorremos, então, à análise visual do *scree plot*.

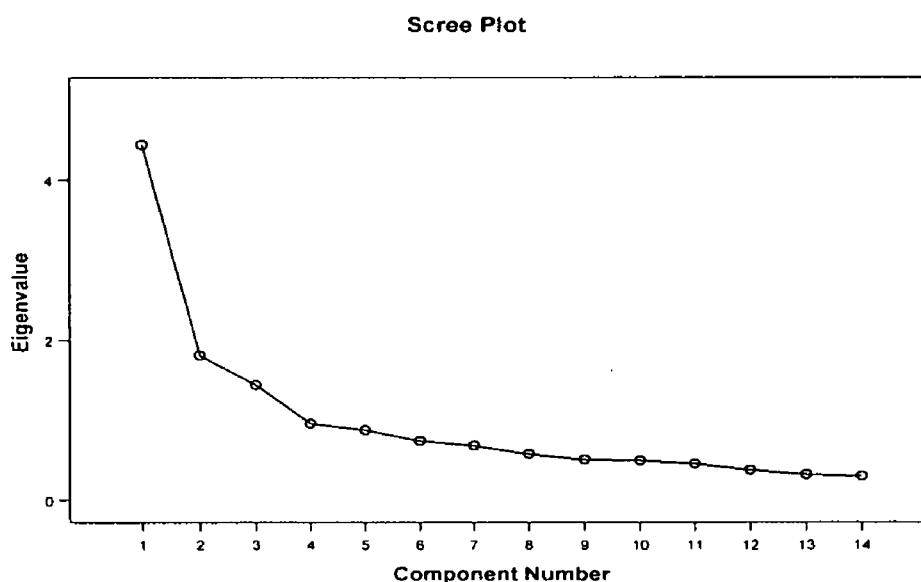


Gráfico 3. Scree plot da análise factorial da SRP de QVA

No gráfico 3 verificamos que o *scree plot* aponta no sentido da unidimensionalidade da subescala. Apesar da determinação da unidimensionalidade de uma escala não ter critérios empíricos consensuais é possível considerar alguns indicadores. Partindo do pressuposto que a unidimensionalidade é uma questão de grau (Pasquali, 2003), iremos analisar os vários critérios propostos por diversos autores (Cuesta, 1996).

Um dos critérios tem a ver com a diferença de variância explicada entre o 1º e o 2º factor. Neste caso, o 1º factor explica 2,5 vezes mais variância que o 2º factor, sendo tal diferença de

¹⁴ O factor 2 incluía os itens: 4, 10, 14.

¹⁵ O factor 3 incluía os itens: 1, 2, 6.

2,63%. Por outro lado, 12 dos 14 itens da escala saturam acima de .40 no primeiro factor (matriz não rodada)¹⁶.

Por fim, e apesar do alfa de Cronbach não ser um indicador de unidimensionalidade, quanto esta se verifica, o alfa obtém valores elevados. No nosso caso, foi obtido um alfa de .833 pelo que podemos tomar como unidimensional a Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA.

No Quadro 5 encontram-se sistematizados os valores de saturação de cada item no factor, bem como as respectivas médias e desvios-padrão e, ainda, os valores de correlação corrigida por itens da Subescala *Relacionamento com Professores* (SRP) do QVA.

Itens	Subescala 5: Relacionamento com os professores	Média	DP	h^2	sat.	r^*
1	Não me é fácil estabelecer contacto com os professores	3.94	1.07	.505	.537	.488
2	Tenho dificuldades de relacionamento com os professores	4.06	.90	.431	.435	.408
3	Considero que os meus professores não ensinam bem	4.13	.93	.395	.569	.520
4	Relaciono-me com os meus professores fora das aulas	3.48	1.10	.368	.401	.359
5	Julgo não poder contar com a ajuda dos meus professores se tiver algum problema	4.21	1.11	.414	.592	.534
6	Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula	3.74	1.28	.172	.204	
7	Os professores revelam pouca disponibilidade de tempo para os alunos	3.81	1.12	.360	.460	.413
8	Os professores que tenho gostam de ensinar	4.14	1.09	.459	.620	.541
9	São-me dadas oportunidades para me relacionar informalmente com os professores	3.61	1.04	.431	.653	.600
10	Sinto-me à vontade para falar dos meus problemas com alguns professores	2.72	1.22	.391	.422	.361
11	Tenho professores muito bons ou mesmo excelentes	4.04	.96	.382	.618	.558
12	Senti apoio dos professores na integração nesta escola	3.83	.96	.495	.646	.596
13	A escola que frequento promove a interação entre professores e alunos	3.40	1.05	.402	.624	.577
14	Procuro os professores para tirar dúvidas	3.08	1.08	.211	.164	

Quadro 5. Médias, desvios-padrão, comunalidades, saturações factoriais e correlação corrigida dos itens da SRP do QVA.

A análise dos valores de saturação dos itens permite-nos verificar que estes obtiveram em média saturações de .39¹⁷ e comunalidades de .53.¹⁸ Como os itens 6 e 14 não saturaram

¹⁶ Não saturam no 1º factor os itens 6 (.204) e 14 (.164).

¹⁷ No que se refere à apreciação das saturações, costuma apontar-se, como mínimo desejável, valores não inferiores a .30 (Tinsley & Tinsley, 1987).

significativamente no 1º factor e obtiveram correlações corrigidas respectivamente de .21 e .16 foram excluídos. A sua exclusão conduziu a um aumento do alfa de Cronbach de .813 para .833, valor que podemos considerar bastante bom.

Ainda de acordo com o Quadro 5, podemos verificar que a média dos itens apresenta um valor mínimo de 2.72 (item 10) e um valor máximo de 4.21 (item 5), sendo que o seu desvio padrão oscila entre .90 (item 2) e 1.28 (item 6).

No quadro 6 pretendemos apresentar uma breve síntese dos resultados psicométricos da Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA, quando aplicada à nossa amostra.

Subescala de	Nº de Itens	Média	DP	Alfa
<i>Relacionamento com Professores do QVA</i>	12	45.37	7.47	.833

Quadro 6. Síntese dos resultados psicométricos da SRP do QVA.

Os resultados apresentados no Quadro 6 permitem-nos verificar que a subescala em apreço apresenta boas características psicométricas, o que permite prosseguir com confiança o nosso estudo.

9. 2. Teste das Hipóteses

Depois de termos avaliado as qualidades psicométricas do questionário utilizado - Subescala de *Relacionamento com Professores* do QVA- iremos, agora, debruçar-nos sobre as análises estatísticas dos resultados obtidos com base nas respostas dadas pelos 142 alunos da nossa amostra, e tendo em conta as hipóteses previamente estabelecidas.

Apresentaremos, em primeiro lugar, os resultados das hipóteses verificadas através de ANOVAS e depois os dados relativos à hipótese que envolvia o cálculo de correlações.

¹⁸ A comunalidade (h^2) é a percentagem de variância de uma variável explicada pelos factores, constituindo, assim, uma estimativa da variância comum às variáveis. O coeficiente de comunalidade (h^2) descreve-nos a covariância do item com os factores isolados, ou seja, em que medida cada item tem a ver com esses factores isolados.

9.2.1. Resultados das ANOVAS

No enquadramento teórico, apresentámos alguns estudos (Gilly, 1980; Bidarra, 1985; Amado, 1991; Pinho 1997) que defendem que à medida que o aluno avança no nível de escolaridade, as relações de ordem afectiva com os professores vão deixando de ser tão valorizadas, dando lugar a outro tipo de relações mais ligadas às tarefas de aprendizagem, às didácticas e tecnologias de ensino.

Foi com base neste pressuposto que estabelecemos a nossa **Hipótese 1**, a qual sugeria a possibilidade de o ano de escolaridade apresentar um efeito diferencial no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores.

Para testar a homocedasticidade entre as médias foi calculado o teste de Levene que obteve um valor não significativo (Levene (1,140) =1.050, $p=.307$). Assumida a homocedasticidade foi calculada a análise de variância (ANOVA).

Apresentamos no Quadro 7 as estatísticas descritivas e os respectivos testes das diferenças relativos aos resultados obtidos pelos alunos da nossa amostra, no que se refere à Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA em função do ano de escolaridade.

Ano de escolaridade	n	Media	DP	Mínimo	Máximo	F	p
6ºano	85	47.94	6.54	27	59	30.280	.000
9ºano	57	41.53	7.16	28	58		
Total	142	45.37	7.47	27	59		

Quadro 7. Médias, desvios-padrão e ANOVA para a SRP do QVA em função do ano de escolaridade.

Observando os dados apresentados verifica-se que foram obtidas diferenças estatisticamente significativas ($p=.000$) associadas ao ano de escolaridade na Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA.

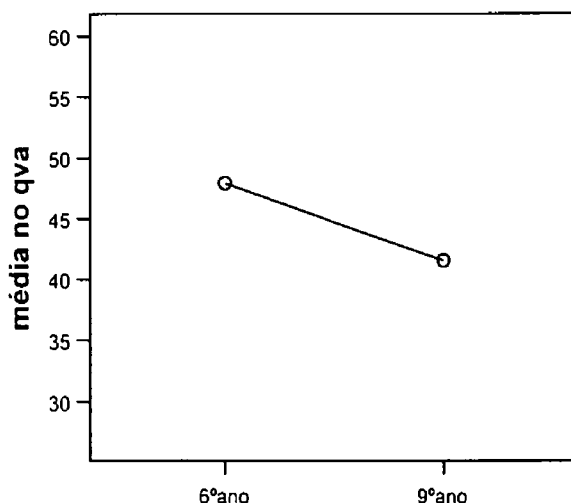


Gráfico 4. Médias na SRP do QVA por ano de escolaridade

Através da análise do Gráfico 4 constata-se que os alunos que frequentam o 6º ano obtêm médias significativamente superiores aos do 9º ano de escolaridade.

Assim sendo, os nossos dados permitem-nos legitimar o pressuposto de que, à medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, os aspectos relacionais com os professores deixam de ser tão relevantes. Podemos concluir, portanto, que os resultados obtidos com a nossa amostra confirmam a primeira hipótese formulada.

Também no âmbito da revisão bibliográfica efectuada no primeiro capítulo deste trabalho, constatámos que quando os alunos revelam maiores dificuldades escolares podem demonstrar desinteresse pela escola, na sua generalidade, ou apenas em relação a algumas disciplinas ou matérias, com um conseqüente desinvestimento na relação com os professores. Ou, inversamente, como salienta Postic (1990), o relacionamento com o professor pode, eventualmente, provocar oscilações no interesse do aluno pela aprendizagem.

Apoiando-nos nestes pressupostos, estabelecemos a **Hipótese 3**, segundo a qual prevíamos a possibilidade de se registar um efeito diferencial da existência ou não de repetências no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores.

Apresentamos no quadro 8 as estatísticas descritivas e os respectivos testes das diferenças relativos aos resultados obtidos pelos alunos da nossa amostra na Subescala *Relacionamento*

com *Professores* do QVA em função da existência ou não de retenções no seu percurso escolar.

Retenções	n	%	Media	DP	Mínimo	Máximo	F	p
Não	105	74%	45.92	7.69	28	59	2.237	.137
Sim	37	26%	43.79	6.66	27	58		
Total	142	100%	45.37	7.47	27	59		

Quadro 8. Médias, desvios-padrão e ANOVA para a SRP do QVA em função da existência ou não de retenções

O teste de Levene realizado obteve um valor não significativo (Levene (1,140) =2.254, $p=.135$) o que nos permite confirmar a homocedasticidade entre as médias. Não foram encontradas diferenças significativas entre as médias na Subescala *Relacionamento com professores* do QVA, em função da existência ou não de retenções.

Os resultados obtidos com a nossa amostra não nos permitem confirmar a terceira hipótese de investigação, ou seja, é de admitir que a existência ou não de repetências não se reflecte, de forma diferencial, no relacionamento percebido pelos alunos em relação aos seus professores.

Foi também nossa intenção procurar saber se o género dos alunos exercia um efeito diferencial no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores, pelo que formulámos a nossa **Hipótese 4**.

Apresentamos no Quadro 9 as estatísticas descritivas e os respectivos testes das diferenças relativos aos resultados obtidos pelos alunos da nossa amostra, no que se refere à Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA em função do género.

Género	n	Media	DP	Mínimo	Máximo	F	p
Masculino	69	44.58	7.24	27	58	1.487	.225
Feminino	73	46.11	7.65	28	59		
Total	142	45.37	7.47	27	59		

Quadro 9. Médias, desvios-padrão e ANOVA para a SRP do QVA em função do género

Foi confirmada a homocedasticidade entre as médias através do teste de Levene que obteve um valor não significativo (Levene (1,140)=0.329, $p=.567$). Não foram encontradas diferenças significativas entre as médias na Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA, em função do género.

Em função dos resultados obtidos com a nossa amostra não nos foi possível confirmar a quarta hipótese de investigação, o que nos possibilita admitir que o género parece não exercer um efeito diferencial no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores.

Para além do objectivo de estudar a forma como o relacionamento com os professores variava em função do ano de escolaridade, da existência ou não de retenções e do género foi também nossa intenção procurar saber se os alunos gostavam ou não da escola e quais as razões que atribuíam às suas escolhas.

Tal como já explicámos anteriormente, no ponto relativo à operacionalização das variáveis, o questionário por nós elaborado para a caracterização sócio-demográfica dos alunos apresentava uma questão aberta (nº 5), em função da qual formulámos algumas hipóteses deste estudo.

Estes dados foram objecto de um estudo qualitativo, através da técnica de análise de conteúdo. Os resultados obtidos depois de categorizados, foram introduzidos na base de dados, construída no programa SPSS, de forma a poderem ser cruzados com os dados sócio-demográficos obtidos através do questionário e da Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA.

No enquadramento teórico referimos algumas investigações que nos permitiram concluir que, na generalidade, os alunos gostavam de andar na escola (Menezes & Campos, 1992 cit. por Menezes, 2003). As razões apontadas para esse facto incidiam, sobretudo, na dimensão relacional, salientando o apoio dos professores, ao nível das manifestações de ajuda e amizade, na confiança e abertura demonstrada e no interesse manifestado pelos professores face às ideias dos seus alunos.

Foi com base nestas conclusões que formulámos a **Hipótese 5** do nosso estudo, segundo a qual sugeríamos a existência de um efeito diferencial no facto de os alunos gostarem ou não da escola no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores.

Para confirmar a homocedasticidade entre as médias foi calculado o teste de Levene que obteve um valor não significativo (Levene (1,140) = 0.013, $p = .909$). Não foram encontradas diferenças significativas entre as médias na SRP do QVA, entre quem gosta e quem não gosta da escola.

Procedemos, então, a uma análise de variância (ANOVA) apresentando no quadro 9 as estatísticas descritivas e os respectivos testes das diferenças relativos aos resultados obtidos pelos sujeitos da nossa amostra na Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA, em função do facto de o aluno “gostar ou não da escola”.

Gostar/ não gostar da escola	n	%	Media	DP	Mínimo	Máximo	F	p
Não	12	8.5%	43.95	8.23	28	58	.466	.496
Sim	130	91.5%	45.50	7.42	27	59		
Total	142	100%	45.37	7.47	27	59		

Quadro 10. Médias, desvios-padrão e ANOVA para a SRP do QVA em função de “gostar ou não da escola”

Na nossa amostra, constituída por 142 alunos, apenas 12 sujeitos (8.5%) afirmam não gostar da escola.

Da análise do quadro 10, podemos verificar que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as médias na Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA em função do facto de o aluno gostar ou não da escola, pelo que não podemos confirmar a nossa hipótese 5.

No âmbito da **Hipótese 6**, prevíamos a possibilidade dos motivos pelos quais os alunos gostam de andar na escola exercerem um efeito diferencial na natureza do relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores. Num primeiro momento, tentámos perceber quais os motivos principais apontados pelos alunos para o facto de gostarem de andar na escola.

Assim, já aqui referimos que os dados obtidos a partir da questão aberta apresentada no questionário - *Gostas de andar na escola? Porquê?* – foram sujeitos à técnica de análise de conteúdo. Após a categorização desses dados e apoiados nos estudos apresentados no

primeiro capítulo deste trabalho, foi possível estabelecer oito subcategorias de resposta, de acordo com os motivos apontados pelos alunos: *porque gosta de aprender, para conviver com colegas e amigos, porque gosta dos professores, porque se diverte, porque gosta do ambiente da escola, porque gosta dos espaços verdes da escola, porque tem boa relação com os funcionários e porque não gosta da escola.*

No quadro 11 procuramos sistematizar as oito subcategorias identificadas e a sua distribuição percentual em função do ano de escolaridade, do género e da existência ou não de retenções durante o percurso escolar dos sujeitos da nossa amostra.

Subcategorias	%	Ano de escol.		Género		Retenções	
		6º	9º	m	f	não	sim
1. Porque gosta de aprender	55.6%	52.9%	59.6%	49.3%	61.6%	58.1%	48.6%
2. Para conviver com os colegas e amigos	54.9%	61.2%	45.6%	44.9%	64.4%	58.1%	45.9%
3. Porque gosta dos professores	16.9%	22.4%	8.8%	11.6%	21.9%	17.1%	16.2%
4. Porque se diverte	4.2%	7.1%	.0%	4.3%	4.1%	4.8%	2.7%
5. Porque gosta do ambiente da escola	7.7%	6.0%	10.5%	7.4%	8.2%	6.7%	11.1%
6. Porque gosta dos espaços verdes da escola	5.6%	5.9%	5.3%	4.3%	6.8%	4.8%	8.1%
7. Porque tem boa relação com os funcionários	2.1%	2.4%	1.8%	.0%	4.2%	2.9%	.0%
8. <i>Porque não gosta das aulas</i>	5.6%	2.4%	10.5%	8.7%	2.7%	5.7%	5.4%

Quadro 11. Motivos para gostar e não gostar da escola por ano de escolaridade, género e retenções

Das oito subcategorias de resposta, apresentadas no quadro anterior e constituídas com base nas respostas dadas à questão aberta do questionário de caracterização sócio-demográfica verificámos que apenas três permitem calcular o qui-quadrado, uma vez que as restantes apresentam uma baixa frequência de respostas.

No quadro 12 sistematizamos as estatísticas descritivas e os respectivos testes das diferenças relativos aos resultados obtidos pelos sujeitos da nossa amostra na Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA em função dos motivos apresentados para “gostar da escola”.

Categoria		n	Média	DP	Máximo	Minimo	F	p
1. Porque gosta de aprender	não	63	44.73	7.63	27	58	.819	.367
	sim	79	45.87	7.34	29	59		
2. Para conviver com os colegas e amigos	não	64	44.77	7.38	28	58	.738	.392
	sim	78	45.85	7.55	27	59		
3. Porque gosta dos professores	não	118	44.31	7.52	27	59	15.385	.000
	sim	24	50.56	4.49	43	58		

Quadro 12. Médias, desvios-padrão e ANOVA para a SRP do QVA em função das subcategorias identificadas para “gostar da escola”

Consideradas as respostas obtidas na Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA registámos diferenças estatisticamente significativas ($p=.000$) na subcategoria “*porque gosta dos professores*”, sendo que os alunos que a referiram obtiveram médias mais elevadas quando comparadas com as outras duas subcategorias.

Perante estes resultados, parece-nos estarem reunidas as condições para podermos afirmar que a nossa Hipótese 6 foi confirmada parcialmente, uma vez que só se registam diferenças estatisticamente significativas ao nível da terceira subcategoria.

Na **Hipótese 7** prevíamos a possibilidade de se registar um efeito diferencial do ano de escolaridade na natureza dos motivos pelos quais os alunos gostam de andar na escola.

Assim, da análise dos resultados sistematizados no quadro 11 podemos verificar que “gostar dos professores” como motivo pelo qual os alunos gostam de andar na escola, é mais referido pelos alunos do 6º ano (22.4%) do que pelos do 9º ano (8.8%), sendo a diferença estatisticamente significativa ($\chi^2(1) = 4.481, p=.034$).

Através dos resultados apresentados julgamos poder afirmar que a nossa hipótese 7 foi parcialmente confirmada, uma vez que apenas se registam diferenças estatisticamente significativas, em função do ano de escolaridade, ao nível da subcategoria “*porque gosta dos professores*”.

Foi também nossa intenção procurar saber se o género dos alunos registava um efeito diferencial na natureza dos motivos pelos quais os alunos gostam de andar na escola, pelo que formulámos a nossa **Hipótese 8**.

Da análise dos resultados obtidos podemos constatar que a variável género exerce um efeito diferencial apenas ao nível da subcategoria “*para conviver com colegas e amigos*” sendo este motivo mais referido pelas raparigas (64.4%), do que pelos rapazes obtendo-se, assim, uma diferença estatisticamente significativa ($\chi^2 (1) = 5.424, p = .020$).

Por último, procurámos também saber se a existência ou não de retenções regista um efeito diferencial na natureza dos motivos pelos quais os alunos gostam de andar na escola, o que nos levou a formular a **Hipótese 9** do nosso trabalho.

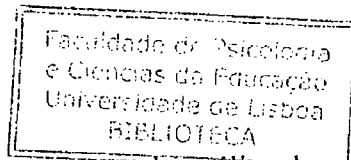
Da análise dos resultados obtidos podemos verificar que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função da variável existência ou não de retenções em qualquer das três subcategorias consideradas, referentes aos motivos que os alunos apontam para gostar da escola. Perante estes resultados, parece-nos possível concluir que a nossa hipótese 9 não foi confirmada.

9.2.2. Resultados da correlação

Na nossa **Hipótese 2** sugeríamos a possibilidade de a idade dos alunos se correlacionar positivamente com o relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores. Relativamente à correlação entre a idade e os dados obtidos na Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA, o valor encontrado foi de $r = -.45$ ($p = .000$), correlação estatisticamente significativa, sugerindo que à medida que a idade aumenta, diminuem as pontuações na referida subescala do QVA.

Estes resultados permitem-nos concluir que, tal como foi referido no enquadramento teórico, à medida que os alunos “crescem” passam a desvalorizar um pouco mais o relacionamento com os professores, para darem mais importância às suas competências académicas e pedagógicas. Assim, poderemos afirmar que a nossa **Hipótese 2** foi confirmada.

Em síntese, das nove hipóteses por nós delineadas para esta investigação, e face aos resultados apresentados e analisados, é possível verificar que se confirmam totalmente as hipóteses 1 e 2, parcialmente as hipóteses 6, 7 e 8, infirmando-se as hipóteses 3, 4, 5 e 9.



9.3. Entrevistas

Os doze protocolos das entrevistas constituem o ~~corpus de análise de~~ nosso trabalho. Para os descrever e analisar recorreremos à análise de conteúdo, que segundo Amado (2000: 61), constitui “um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam”.

A análise de conteúdo é um processo que nos permite fazer inferências a partir das manifestações verbais dos sujeitos, ou seja, como refere Bardin (2004), permite a passagem da descrição à interpretação. Assim, a finalidade da análise de conteúdo é “efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986:104).

Para podermos iniciar a análise de conteúdo, organizámos a sequência de trabalho que, na perspectiva de Bardin (2004:89), deve ter em conta três momentos principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e sua interpretação.

Desta forma e num primeiro momento, estabelecemos um novo contacto com os protocolos das entrevistas, fazendo o que se denomina de leitura “flutuante” para uma familiarização com o sentido do discurso para, depois, o fazermos de uma forma mais sincrética e prolongada o que nos permitiu um maior conhecimento do texto. Esta leitura, em conjugação com os temas decorrentes dos blocos do guião da entrevista, permitiu equacionar algumas hipóteses de categorização temática dando início ao processo de codificação.

Para Bardin (1997:97) a codificação “corresponde a uma transformação- efectuada segundo regras precisas- dos dados em bruto do texto (...) que permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto”. De seguida, estes dados foram integrados em unidades de análise, estreitamente ligadas às categorias de análise que derivam do nosso objectivo de estudo. A respeito das unidades de análise, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994: 233) “...por unidade de análise de dados queremos dizer partes das suas notas de campo, transcrições ou documentos que caem dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação...”.

Num sentido mais prático, os mesmos autores (Bogdan *et al*: 221) dizem-nos que: “...à medida que se vão lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas frases, padrões de

comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos (...) estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu.”. Por ser uma das técnicas mais utilizada nas Ciências Sociais, esta grelha de análise das respostas permitiu-nos fazer uma descrição mais objectiva e sistemática do conteúdo das respostas por nós obtidas (Vala, 1986: 101).

9.3.1. Análise de Conteúdo

Concluído o processo de tratamento e transformação dos dados, ou seja, a organização da codificação e estruturados os dados em temas, categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo, obteve-se a matriz de análise de conteúdo apresentada no Anexo 7. Esta grelha permite visualizar o total de informações recolhidas a partir do discurso dos entrevistados. Do processo de tratamento e transformação dos dados, resultaram quatro temas:

Tema 1. *Relações interpessoais professor-aluno*. Neste tema, incluímos toda a informação referente às opiniões dos alunos acerca do relacionamento estabelecido com os seus professores. Pela análise dos testemunhos, verificámos que os alunos caracterizam a relação atribuindo sempre a responsabilidade, positiva ou negativa, aos professores, ou seja, a caracterização é unívoca, no sentido de os alunos focalizarem mais as suas opiniões nas atitudes do professor. A informação obtida sobre este tema foi organizada nas seguintes categorias:

Categoria 1.1. Caracterização da relação professor-aluno, incluindo as opiniões positivas e negativas que os alunos expressam sobre a relação que mantêm com os seus professores.

Categoria 1.2. Comunicação informal na relação professor-aluno, englobando a percepção dos alunos acerca da disponibilidade dos professores no apoio e diálogo sobre os problemas pessoais e a relação de proximidade/ambiente descontraído que se estabelece entre eles dentro e fora da sala de aula.

Tema 2. *Perfil do professor*. Neste tema, estão presentes as informações obtidas a partir do discurso dos entrevistados que nos permitem caracterizar o perfil do professor.

A categoria 2.1. - características do perfil do professor – refere-se às características que os alunos associam ao que consideram ser um bom e um mau professor.

Tema 3. *Inter-relação entre afectividade e autoridade*. Este tema vai permitir-nos caracterizar a relação que os entrevistados estabelecem com os seus professores em função do binómio afectividade/autoridade.

A categoria 3.1. - caracterização da relação em função do binómio afectividade/autoridade - é constituída por várias subcategorias:

- situações que os alunos consideram positivas e negativas em relação à autoridade manifestada pelo professor;
- reacções dos alunos face a essas atitudes de autoridade;
- circunstâncias em que os professores exercem a sua autoridade;
- tipos de “castigos” aplicados pelos professores;
- circunstâncias que os alunos consideram que o professor deve exercer a sua autoridade.

Tema 4. *Dimensão relacional no processo de ensino-aprendizagem*. Neste tema procurámos saber qual a importância atribuída pelos alunos aos aspectos relacionais no processo de ensino-aprendizagem.

Na categoria 4.1. - importância da dimensão relacional no processo de ensino-aprendizagem - foi encontrada uma única subcategoria que se refere aos métodos de ensino e clima de aula preferidos pelos alunos.

Apresentamos, agora, os dados obtidos com base nos protocolos das entrevistas, as quais, como já foi referido, são constituídas por questões semi-estruturadas realizadas a seis alunos do 6º ano e seis do 9º ano de escolaridade.

Na análise por categorias, a ordem dos indicadores registada em cada quadro, não será sempre respeitada pois, em determinadas situações, parece-nos mais pertinente fazê-la em função do número de entrevistados que os referiram, do que pela ordem apresentada.

Os entrevistados designados pela letra A (A₁ a A₆) correspondem aos seis alunos do 6º ano e os identificados com a letra B (B₁ a B₆) correspondem aos do 9º ano de escolaridade.

9.3.1.1. Apresentação dos principais resultados

Apresentaremos agora os principais resultados obtidos com base na análise de conteúdo das doze entrevistas realizadas a seis alunos do 6º ano e a seis do 9º ano de escolaridade. Para cada um dos temas serão apresentados quadros onde constarão os dados relativos a cada uma das categorias encontradas, por subcategorias, indicadores e respectivas unidades de registo.

Tema 1. Relações interpessoais professor-aluno

Começando pelo *Tema 1 - Relações interpessoais professor-aluno* – verificamos que este é constituído por duas categorias: caracterização da relação professor aluno e comunicação informal professor-aluno. Nos quadros 13 e 14 serão apresentadas as subcategorias, indicadores e respectivas unidades de registo para cada uma das categorias referidas.

O quadro 13 refere-se à categoria *caracterização da relação professor-aluno*, dividida em duas subcategorias (opiniões positivas e opiniões negativas), os respectivos indicadores e unidades de registo. Nestas unidades de discurso, os entrevistados evidenciam as opiniões positivas e negativas que caracterizam a relação que mantêm com os seus professores. É de assinalar o facto de os alunos caracterizarem a relação, em função das vivências experienciadas com os docentes, no ano lectivo em que decorreu o estudo, atribuindo, a maioria das vezes, apenas a estes últimos a responsabilidade no estabelecimento de uma relação positiva ou negativa.

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo											
		A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B
1.1.1 Opiniões positivas	Boa relação	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
	Relação aberta / à vontade	x	x	x				x	x	x	x	x	
	Relação de compreensão			x			x		x		x	x	
	Relação de amizade				x	x	x		x		x	x	x
	Demonstração de interesse pelos alunos preparando-se e ensinando bem	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x
	Simpatia						x	x	x	x		x	x
	Sentido de humor	x	x			x	x		x	x		x	x
	Imposição de respeito		x	x	x	x		x		x	x		
	Disponibilidade para ajudar			x			x	x	x				x
	Empatia							x		x			x
	Carinho							x			x		
Professores gostam dos alunos			x		x	x	x	x	x	x	x		
1.1.2 Opiniões negativas	Relação pouco aberta							x	x	x		x	
	Pouca autoridade / sem imposição de respeito	x	x			x	x	x		x		x	
	Injustiça	x	x	x							x	x	
	Sem sentido de humor			x	x		x			x		x	
	Tratamento diferenciador								x		x		x
	Rigidez / Autoritarismo			x		x			x	x		x	
Prática pedagógica ineficaz e errada	x	x			x		x			x	x	x	

Quadro 13. Dados relativos à caracterização da relação professor/aluno por subcategorias, indicadores e unidades de registo com base nas doze entrevistas realizadas

Como podemos verificar no quadro 13, das opiniões positivas apresentadas para caracterizar a relação professor-aluno, a existência de uma boa relação é um dos indicadores mais referidos pela maioria dos entrevistados o que se pode verificar, também, através da observação da matriz de conteúdo (anexo 7) e confirmado pelas seguintes opiniões: “...a relação entre nós é boa. Sentimo-nos bem nas aulas” (A2) e “eu gosto das aulas porque os stôres têm uma boa relação connosco” (A5). Da mesma opinião é (B2) ao sublinhar que “nós interagimos muito com eles... Há stôres que são espectaculares nisso”, ao que (B5) acrescenta “... pela maneira como eles nos ensinam e como nos demonstram não só a matéria mas também o sermos pessoas para lá das aulas, destas quatro paredes”. Também (B6) ao referir-se à relação com os professores adianta que “...nós temos uma relação muito boa. Os stôres não nos tratam só como alunos, tratam-nos como pessoas”.

Grande parte dos entrevistados considera haver uma relação aberta e de à vontade entre professores e alunos, pelo que afirmam “ (...) *eles põem-nos à vontade. Assim é bom estar nas aulas*” (A3) e também que “*Há uma relação muito aberta entre nós*” (B4). No entanto, alguns respondentes do 9ºano referem ter uma opinião negativa relativamente a alguns professores por demonstrarem pouca abertura na relação dizendo “...*mas há certos professores que se fecham assim um bocado e não pode haver assim uma relação tão aberta*” (B1), opinião também reforçada por (B6) que afirma, a este propósito, “*mesmo nas aulas criam uma distância. Não dão abertura nenhuma*”.

Alguns entrevistados referem, também, o facto de os professores serem compreensivos tornar a relação mais positiva, afirmando que “*eles tentam perceber como nós estamos*” (A3). A existência de compreensão como elemento positivo na relação, na opinião de uns dos alunos, é considerada biunívoca, pelo que manifesta a sua opinião acentuando também a importância da reciprocidade “*eu consigo ver o lado dos stôres, consigo ver que também para eles é difícil estar ali no papel deles a tentarem ensinar e, mesmo assim, eles também nos compreendem bem*” (B2).

A relação de amizade que alguns dos alunos consideram ter desenvolvido com os professores tem uma expressão bastante significativa, sendo esta opinião reforçada com a afirmação de que “*alguns stôres são mesmo nossos amigos*” (A4) e “*Os stôres para nós não são só stôres...são mais do que isso...são quase nossos amigos*”. Apesar de ter também esta opinião, (B6) faz a distinção clara de hierarquia de papéis dizendo que “*claro que não falamos com eles como com os colegas, mas a relação é também de amigos*”.

Muitos dos entrevistados atribuem também, como uma das razões para que haja uma boa relação com os professores, o facto de considerarem que estes gostam dos alunos. A esse respeito (A5) e (A6) afirmam, respectivamente, que “*se eles não gostassem de nós via-se logo...a relação não era a mesma*”, “*Os stôres gostam muito da minha turma*”. Este aspecto parece também ter importância para os alunos do 9º ano que sublinham “*Gostam de nós, preocupam-se connosco e nós sentimos isso nas aulas*” (B2) o que é corroborado por (B5) ao dizer que “*nós sentimos que os stôres gostam de nós. Eles não dizem isso...não sei, sente-se*”

O sentido de humor é também uma das condições considerada positiva na relação professor-aluno. Neste indicador, é também identificada uma relação biunívoca entre os intervenientes,

pois, nos seus testemunhos, os alunos deixam transparecer que a responsabilidade da existência de situações em que consideram haver sentido de humor é tanto sua como dos professores, afirmando: “*Os stôres acham piada ao que nós fazemos...*” (A6) e “*Nós rimo-nos com eles. Assim, é divertido*” (B2) “*Os stôres têm muito sentido de humor (...) são muito engraçados*” (B5). Já a ausência de sentido de humor é apenas referida como atributo do professor, pelo que criticam dizendo “*Às vezes é tudo muito sério. Não podemos rir nem mandar ‘bocas’ porque eles não gostam (...) não têm sentido de humor*” (A3), “*Não gosto dos stôres que não têm sentido de humor*” (A4) e também (B6) reforça dizendo que “*Tenho um stôre que não tem sentido de humor e nós não gostamos nada disso*”

A maioria dos entrevistados salienta também, como opinião positiva acerca da relação, a capacidade do professor para impor respeito. Sublinham a importância de os professores serem “*...brincalhões também mas quando a turma se porta mal estão lá para nos corrigir*” (A2) e, adiantam outros “*(...) nós assim sabemos quando havemos de parar*” (A3), “*quando é para brincar, brincamos...Mas quando é para trabalhar eles...*” (A4), “*Lógico, eles sabem impor respeito, se não...*” (B3). Ao avaliarem negativamente a falta de capacidade de um professor para impor respeito na sala de aula, alguns alunos reafirmando as suas posições, comentam que “*se os stôres não impõem o respeito na sala nós não conseguimos aprender nada*” (A5) e também (B6) diz “*Há stôres que não sabem impor respeito e depois está tudo estragado*”.

A disponibilidade que os professores demonstram para ajudar os alunos, quer a nível escolar como pessoal, é também considerada como significativa, sublinhando que “*Os stôres estão sempre prontos a ajudar*” (A3) e, para além disso, que “*Eu nunca precisei, mas sei que eles nos ajudavam...*” (A6). Outros alunos afirmam que “*Posso contar sempre com os meus professores. Já me foi necessário e posso contar com eles*” (B1), “*A nossa relação com os stôres dá para falar com eles se tivermos algum problema da escola ou pessoal*” (B6).

É também bastante referida a simpatia do professor como elemento positivo na relação. Assim, um dos entrevistados considera que “*A nossa relação é boa porque os stôres são simpáticos connosco*” (B3) e outro aluno, reitera acrescentando que “*Eu acho que a simpatia é importante para podermos estar bem nas aulas. Comigo é assim. Ficamos mais interessados até pela matéria*” (B5). Outro aluno, na ausência de simpatia da parte de um dos seus professores, afirma “*Os nossos stôres são quase todos simpáticos. Só há um que não.*

Nós assim também não lhe damos confiança” (B6).

A demonstração de interesse dos professores pelos alunos, preparando-se e ensinando bem é, também, segundo a maioria dos respondentes, uma das características dos docentes que influencia positivamente a relação Assim, entre muitas afirmações apresentadas destacamos, como exemplo, “os stôres explicam bem a matéria. E dizem que se estivermos com atenção explicam quantas vezes for preciso” (A4) o que é corroborado por outros que dizem “Gosto da maneira de darem aulas e de explicarem. Gosto!” (B3) e “Explicam-nos tudo quando nós não entendemos (...) Dão matéria andando pela sala e vêem se temos dúvidas (...) vêem se nós estamos com atenção e se precisamos de alguma explicação” (B4). Um número bastante significativo de alunos considera, conseqüentemente, que uma prática pedagógica ineficaz e errada é um factor negativo para a relação estabelecida entre eles e os professores, pelo que criticam afirmando “...alguns stôres, às vezes, só dão matéria e não param para conversar connosco” (A2), “eu, às vezes, não percebo bem e eles não explicam outra vez...” (A5). Outros reforçam estas opiniões acrescentando que “(...) às vezes dá a matéria mas outras foge ao assunto e nós sentimo-nos prejudicados no aproveitamento” (B4) , “alguns explicam aquilo de uma maneira tão intelectual, à professor mesmo, que nós achamos que vamos ter que aprender mas, assim, não há forma alguma de aprender” (B5).

A empatia e o carinho, considerados como elementos caracterizadores da relação professor-aluno, são também referidos positivamente, mas com uma expressão pouco significativa, sendo a primeira referida por apenas três alunos e a última por dois alunos do 9º ano de escolaridade. No entanto, estes afirmam, respectivamente, que “a relação depende um bocado da empatia entre nós e os professores” (B3) e “Nós notamos que os professores têm carinho por nós e isso faz com que haja uma boa relação”(B1).

No que se refere à categoria 1.2. do Tema 1 - comunicação informal na relação professor-aluno, apresentaremos no Quadro 14 as respectivas subcategorias, indicadores e unidades de registo, incluindo os dados relativos às opiniões dos entrevistados acerca da comunicação estabelecida com os seus professores, sobretudo, fora do contexto formal de sala de aula.

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo											
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6
1.2.1. Relação informal professor - aluno	Apoio / Diálogo sobre os problemas pessoais	x	x		x			x	x	x	x	x	x
	Relação de amizade							x			x		x
	Relação de proximidade / Ambiente descontraído (fora da sala de aula)		x	x			x	x	x		x		x

Quadro 14. Dados relativos à comunicação informal professor-aluno, por subcategorias, indicadores e unidades de registo, com base nas doze entrevistas

Neste âmbito, a maioria dos entrevistados salienta o apoio que sentem da parte de alguns professores e a possibilidade por eles permitida de dialogarem acerca dos seus problemas pessoais. Através das unidades de registo analisadas, podemos verificar que os alunos do 9º ano, mais do que os do 6º, procuram e valorizam, as situações em que podem comunicar informalmente com os professores. Temos, como exemplo, alguns testemunhos que referem que *“Sinto-me à vontade para falar com alguns stôres. Também é conforme os problemas. (...) Se for assim muito pessoal, não vamos logo contar, mas...”* (A1). Uma aluna do 9º ano, por outro lado, já diz que *“Sempre que preciso comunico com os professores. Se for preciso desabafar alguma coisa assim mais particular também desabafo”* (B1) e também outra aluna salienta que *“alguns põem-nos mais à vontade e dá para falarmos da nossa vida, dos nossos problemas”* (B2). A mesma aluna refere ainda a reciprocidade desta relação adiantando que *“os stôres também nos contam um bocadinho da vida deles.”* (B2). Outro entrevistado, a este propósito, afirma que *“eu quando tenho algum problema falo com a D.T, fora das aulas ou com algum professor meu. Eles estão sempre lá para apoiar”* (B5) ao que (B6) também adianta *“eles estão sempre atentos a nós, até fora das aulas”*.

Uma relação de proximidade e um ambiente descontraído constituem factores considerados essenciais para muitos dos entrevistados, uma vez que reflectem a relação informal que mantêm com os seus professores. Para alguns dos alunos entrevistados, sobretudo do 6º ano, essa informalidade e proximidade reflecte-se quando os professores manifestam uma atitude de brincadeira, pois, segundo (A2), *“o professor F. está sempre a brincar connosco e quando passamos ao pé dele, às vezes dá-nos um pontapé no rabo, sempre a brincar connosco”*.

Também (A6) diz que “*há stôres que se dão muito bem connosco tanto nas aulas como cá fora e há outros que cá fora nem parecem os mesmos... põem-nos à vontade... brincalhões*”. Os alunos do 9º ano, por outro lado, referem-se à existência de um ambiente descontraído e de proximidade entre alunos e professores, sobretudo, nas visitas de estudo ou outro tipo de saídas da escola. A afirmação de (B6) confirma que “*em excursões e outras saídas da escola, nessas alturas temos uma abertura diferente com os professores*”. Este facto é corroborado por (B2) ao afirmar que “*nas visitas de estudo nós falamos mais com os professores, brincamos uns com os outros. Há assim um ambiente mais descontraído... e, depois, às vezes, é em jantares*”.

Através da análise do quadro 14, podemos verificar ainda que, embora com uma expressão não muito significativa e apenas referida pelos entrevistados do 9º ano, os alunos consideram a informalidade existente na comunicação entre si e os seus professores como uma relação de amizade. Assim, sentem que na relação que o professor estabelece com eles “*é como se fossem pessoas amigas*” (B1) e também (B4) adianta que “*conseguimos ter uma relação de amizade mesmo fora da escola (...) eles tratam-nos, em algumas situações como amigos*”

Em síntese, os resultados da análise dos diferentes aspectos das relações interpessoais professor-aluno, apresentados nos quadros 13 e 14 permitem-nos destacar que na caracterização da relação professor-aluno, as opiniões positivas são dominantes em relação às negativas. A boa relação existente com os alunos e a demonstração de interesse por parte do professor, preparando-se e ensinando bem, são os aspectos mais salientados pelos entrevistados. Das opiniões negativas que os alunos expressam acerca da relação destacam-se a pouca autoridade e a falta de imposição de respeito e, ainda, a prática pedagógica ineficaz e errada demonstrada pelo professor. Acerca da comunicação informal na relação professor-aluno, estes últimos consideram como o aspecto mais importante, a disponibilidade demonstrada pelo professor, no apoio e diálogo sobre os problemas pessoais dos alunos.

Passando agora ao *Tema 2. Perfil do professor*, verificamos que este é constituído apenas por uma categoria relativa à caracterização do perfil do professor.

No quadro 15 apresentamos os dados relativos à *caracterização do perfil do professor* por subcategorias, indicadores e as unidades de discurso, de acordo com o que expressam os doze entrevistados ao caracterizarem o que consideram um bom ou mau professor.

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo											
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6
2.1. Características do bom professor	Justo	x			x		x		x	x			
	Paciente	x		x		x		x				x	x
	Amigo								x	x			
	Simpático			x	x		x	x			x	x	
	Meigo / Carinhoso										x	x	
	Compreensivo / Preocupado com os alunos			x		x	x				x	x	
	À vontade / Aberto com os alunos									x		x	
	Alegre / Com sentido de humor / Brincalhão Extrovertido	x				x	x	x	x	x	x		x
	Crete nas capacidades dos alunos											x	x
	Com autoridade / Sabe impor respeito		x		x		x	x	x		x		
	Competência académica e pedagógica		x	x		x		x		x	x	x	x
Competência relacional	x	x		x		x		x	x	x			
Combinação das competências académica e pedagógica e a relacional	x		x		x	x	x	x	x	x	x		
2.2. Características do mau professor	Injusto			x		x	x				x		x
	Distante							x	x				x
	Pouco aberto com os alunos								x		x		
	Sem sentido de humor	x	x		x		x	x	x				x
	Rígido / Inflexível nas exigências		x	x		x	x		x				x
	Pouca competência académica e pedagógica	x		x	x		x					x	x

Quadro 15. Dados relativos à caracterização do perfil do professor, por subcategorias, indicadores e unidades de registo, de acordo com as doze entrevistas

Em relação às características atribuídas pelos entrevistados ao que consideram ser um bom professor, destacam-se o facto de ser alegre, com sentido de humor, brincalhão e extrovertido. Neste sentido, (A5) afirma que “*nós gostamos mais dos professores brincalhões*”, enquanto que (B1) expressa a sua opinião dizendo que o professor deve ser “*alegre, tem que ser alegre... com sentido de humor*”. Por sua vez, (B4) salienta que, segundo ele “*os professores devem ser extrovertidos*” e (B6) remata dizendo que “*quando eles são divertidos é muito*

importante". Como consequência, também vários alunos referem a falta de sentido de humor como uma característica que atribuem ao mau professor pelo que (A2) comenta "O *stôre A. não tem sentido de humor. Não se ri, nem nos deixa rir*" e também (B6) se manifesta afirmando que "um professor sem sentido de humor não consegue nada dos alunos".

Na caracterização do que consideram ser um bom ou mau professor, os alunos manifestam as suas opiniões de forma bipolar ao afirmarem, respectivamente, que é aquele que é justo ou injusto. A justiça, como característica de um bom professor, é defendida por (A4), ao expressar que "um bom professor deve ser justo com os alunos" o que é reiterado por (B3) "justo em todas as situações". Por inerência, os alunos manifestam-se contra situações de injustiça criadas pelo professor dizendo que "nós não gostamos dos *stôres que são injustos com os alunos. Eu já tive um e demo-nos mal com ele*" (A5) e "um professor injusto não deixa que haja uma boa relação. Os alunos ficam contra ele" (B4).

Uma característica do bom professor também bastante sublinhada pelos os alunos refere-se à paciência demonstrada. Para eles "os *stôres devem ser pacientes*" (A3) pois "a paciência é muito importante (A5). Também (B1) partilha das opiniões anteriores sublinhando que "É muito, muito, muito preciso que o professor seja paciente" mas, a este respeito, (B5) numa visão mais crítica defende que "para mim um professor tem que ser paciente. Às vezes não é fácil...".

Se por um lado os alunos esperam que um bom professor tenha autoridade e saiba impor respeito na sala de aula, por outro, consideram que demasiada rigidez e alguma inflexibilidade nas exigências são características do mau professor. Neste sentido, (A2) manifesta-se dizendo que "quando a turma chega a um certo ponto que já estão a abusar um bocadinho, o professor deve impor respeito, autoridade para que os alunos não vão mais longe" ao que (B1), referindo-se à necessidade de o aluno participar na construção das regras para que desse modo saiba quais os limites definidos, acrescenta que "Deve ter autoridade...deve comunicar aos alunos aos alunos onde é que há a parte da brincadeira...qual o limite e depois onde é que começa a grande autoridade".

Em relação ao excesso de rigidez e inflexibilidade por parte do professor, são os alunos do 6º ano que, com uma posição mais demarcada, criticam algumas atitudes manifestando que alguns docentes "são muito severos. Brutos também..." (A2), "não nos deixam sequer olhar

para o lado” (A3), “*É como eles querem e nós não podemos fazer nada*” (A5). Os alunos do 9º ano demonstram maior sensatez nas suas apreciações afirmando que “*acho que os professores não podem ser muito rígidos e não podem ligar muito às regras (...) têm que saber levar-nos porque se há muita disciplina e rigor não dá...*” (B2) ao que (B6) acrescenta “*os stôres demasiado rígidos fazem com que haja mau ambiente nas aulas. Os alunos sentem-se presos assim*”.

A competência académica e pedagógica do professor (ou a sua ausência) foram as características que os alunos mais referiram, manifestando esta bipolaridade em relação ao bom e ao mau professor. Assim, consideram que “*os professores têm que ensinar bem também para percebermos a matéria*” (A2), “*É muito importante o professor explicar bem a matéria*” (A3) e reforçando esta ideia (B5) considera necessário que “*...nos expliquem bem a matéria mas não aquela matéria que não nos diz nada, mas aquela matéria em que a gente possa ver a realidade e falar sobre o assunto, mas não aquela coisa com muita pressão*” (B5). Paralelamente, afirmam que os maus professores são aqueles que “*só dão matéria pelo livro. Não fazemos nada de diferente. Isso é mau*” (A4) e, mais drasticamente (B6) diz que “*os stôres têm que saber ensinar. Se não sabem não devem ser professores*”.

A competência relacional, ou seja, a existência de um bom relacionamento entre alunos e professores (relembramos que é, frequentemente, perspectivada sob um ponto de vista unilateral, sendo ao professor que cabe a responsabilidade única de um bom ou mau relacionamento) foi também bastante apontada como característica essencial a um bom professor. Deste modo, afirmam que “*eu acho que o bom relacionamento ajuda mais a percebermos melhor a matéria*” (A4) e também que “*a relação que têm connosco é muito importante. Nós assim estamos com mais à vontade nas aulas*” (A6). Alguns alunos do 9º ano estabelecem, nas suas afirmações, uma comparação entre a competência académica e relacional ao dizerem que “*O mais importante para mim é a forma como o professor se relaciona*” (B2), “*há outros que até podem ensinar bem, mas se forem muito rígidos dá-nos vontade é de nem ligar (...) acho mais importante a forma como se relaciona*” (B3). Ainda a este propósito, (B4) remata afirmando que “*... se a relação entre professor e aluno fosse boa, mesmo que ele não soubesse dar bem a matéria os alunos até faziam um esforço para ajudá-lo*”.

Por último, da análise dos resultados apresentados no Quadro 15 e na matriz de Análise de Conteúdo (Anexo 7), verificamos que a maioria dos alunos não hesita em considerar a combinação das competências académica, pedagógica e relacional como características essenciais do que consideram ser um bom professor. Assim, (A3) afirma que é fundamental que o professor saiba “*explicar bem e ter uma boa relação connosco*” corroborado também por (A5) e (A6) ao afirmarem que “*deve ser assim: explicar bem, saber bem a matéria e ter um bom relacionamento connosco*”. Os alunos do 9º ano reiteram estas afirmações e, nomeadamente, (B5) diz “*Eu acho que é a maneira como eles entram na sala e como passam para nós a matéria e nos fazem aprender (...) se não, não vale a pena, não é um professor*”.

Deste modo, a informação relativa às representações dos alunos acerca do perfil do bom *versus* mau professor, recolhida com base nas entrevistas realizadas pode sintetizar-se do seguinte modo: a maioria dos alunos destaca, como características de um bom professor, a combinação das competências académica, pedagógica e relacional (sendo as competências académica e pedagógica mais referidas pelos alunos do 9º ano do que pelos do 6º ano de escolaridade) e o facto de o professor ser alegre, ter sentido de humor, ser brincalhão e extrovertido. Como características atribuídas a um mau professor salientam a pouca competência pedagógica, a falta de sentido de humor e a rigidez e inflexibilidade nas exigências e atitudes.

No que se refere agora ao Tema 3. - *inter-relação entre afectividade e autoridade* - verifica-se que é composto por uma única categoria.

No quadro 16 apresentamos as seis subcategorias, os indicadores e as unidades de registo que representam as opiniões dos alunos acerca da autoridade do professor. As primeiras duas subcategorias reflectem as posições dos alunos sobre o modo como vêem a autoridade do professor (positiva ou negativa). A subcategoria 3.1.3. informa-nos sobre as opiniões dos alunos em relação às atitudes de autoridade por parte do professor. Na subcategoria seguinte podemos verificar quais as circunstâncias em que os professores, sob o ponto de vista dos alunos, devem exercer a sua autoridade. Elencaremos, assim, alguns tipos de castigos identificados pelos alunos e, finalmente, como é que estes julgam que o professor deve demonstrar a sua autoridade.

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo												
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6	
3.1.1. Situações positivas	A autoridade do professor é necessária	x	x		x	x	x				x	x	x	x
3.1.2. Situações negativas	Os alunos excluem o autoritarismo	x	x		x	x	x		x	x	x	x		
3.1.3. Reacções a atitudes de autoridade	Revolta contra castigos	x	x		x				x	x				
	Reacções contra injustiças / injustiça	x	x	x		x	x				x			x
3.1.4. Circunstâncias em que os professores devem exercer autoridade	Alunos irrequietos / faladores / mal comportados	x	x		x	x	x	x	x	x	x			
3.1.5. Tipos de "castigos"	Fazer cópias / tabuadas, ...	x	x											
	Ralhar				x		x				x	x		x
	Mandar para a rua											x		
	Marcar faltas								x					
	Mandar ao quadro											x		
	Escrever recado na caderneta			x		x	x		x	x	x			x
3.1.6. Como deve o professor demonstrar a sua autoridade	Marcar falta					x		x						
	Mandar para a rua / fazer participação			x			x				x			
	Ralhar / Repreender com calma		x		x				x				x	x
	Ralhar / Repreender com sentido de humor												x	

Quadro 16. Dados relativos à caracterização da relação professor aluno em função do binómio afectividade/ autoridade, por subcategorias, indicadores e unidades de registo, de acordo com as doze entrevistas

Pela análise das duas primeiras subcategorias podemos verificar que se regista o mesmo número de respondentes a considerar, simultaneamente, a autoridade do professor como positiva e negativa. As diferenças verificam-se, essencialmente, na interpretação que o aluno faz de cada situação e em determinada circunstância. A maioria dos alunos considera necessária a autoridade do professor como um meio para manter a ordem na sala de aula. No entanto, podemos verificar que os mesmos alunos explicam claramente as situações em que essa autoridade não é bem vista por eles. Assim, enquanto (A1), num primeiro momento, defende as atitudes dos professores dizendo que “ *quando nós nos portamos assim muito mal*

está bem, porque senão passamos dos limites”, num segundo momento, explica o tipo de autoridade que considera negativa, dando com exemplo *“aquela autoridade tipo ‘tens que fazer isto, tens que fazer aquilo’, não!...também muita autoridade é mau...pensam que mandam eles. Que temos que fazer tudo o que eles pensam”* (A1). Também nesta linha de pensamento (A2) revela que *“ a autoridade é uma coisa positiva. O professor tem que ter autoridade para impor respeito”* mas, também considera que é *“muito mau estarmos sempre ali com as costas direitas, isso também não”*. Ainda nesta perspectiva (B4), por um lado, afirma que *“ é preciso autoridade dentro de uma sala de aula (...) Eu acho que devem saber ralhar quando é preciso, ou chamar a atenção e, quando não é preciso, devem reconhecer que não”* e, por outro, refere que *“pode ser negativo se forem autoritários demais, não deixarem fazer mesmo nada”* e, afirma ainda que alguns professores *“exercem autoridade sobre os que não gostam tanto”* (B4).

Os entrevistados, no seu discurso, manifestaram também as reacções que têm face às atitudes de autoridade por parte do professor. Por um lado, compreendem e, eventualmente, aceitam essas atitudes, mas expressam a sua revolta contra os “castigos” aplicados. A este respeito, (A1) insurge-se e diz *“Põem castigos injustos...cópias grandes, dez ou mais. (...) Alguns castigos são injustos”* e também tem consciência que *“se forem alunos mais problemáticos os castigos não levam a nada”*. (A2) já não se manifesta contra os castigos *“é preciso castigos”* mas sublinha que *“...mas alguns castigos não...sei lá...muitas cópias não”*. Através dos relatos dos alunos podemos verificar também que, para os do 9º ano, os “castigos” já não são bem vistos pelo que (B2) afirma *“ Não é muito por castigos. (...) Conosco isso já nem resulta porque isso revolta mais os alunos”* o que é corroborado por (B3) ao defender que *“...acho que podem repreender mas agora fazer logo participações!...Tipo o aluno faz qualquer coisinha e mandam logo para a rua”*.

Alguns alunos, sobretudo os do 6ºano, mostram alguma indignação quando consideram haver injustiça por parte dos professores na demonstração do seu poder. As reacções que manifestam contra estas injustiças, não são só em relação a eles próprios mas também em função dos colegas pelo que afirmam *“quando estão a ser injustos sinto-me mal...porque não deviam fazer isso”* (A1), *“A turma não tem culpa pelos actos de uns alunos”* (A2) e *“não devem ralhar antes de saberem quem foi que se portou mal”* (A6). Ao criticar o tratamento diferenciador dos professores em relação a alguns alunos afirmam que *“ não acho bem alguns*

stôres só ralharem a alguns. Aos mesmos de sempre” (A5) e “ ...mas só a alguns e isso é que eu não gosto. Há professores que gostam mais de uns alunos do que de outros e fazem essa distinção e isso também é muito mau...” (B6).

Os testemunhos obtidos relativamente às circunstâncias em que os professores exercem a sua autoridade, permitem-nos verificar que os entrevistados reconhecem que a autoridade do professor é necessária quando exercida perante alunos irrequietos, faladores e mal comportados. Enquanto alguns alunos se referem apenas às circunstâncias em que os professores têm que intervir para modificar os seus comportamentos, nomeadamente, *“Quando está muito barulho, quando estão a desobedecer ao professor” (A1), “quando estão a abusar, a fazer barulho” (A2), “...quando for preciso pôr calma na turma” (A6),* outros opinam, favoravelmente, à atitude do professor. Assim, temos como exemplo os seguintes relatos: *“os stôres devem ralhar-nos quando estamos a portar-nos mal” (A4), “...quando a turma está um bocado irrequieta é preciso autoridade” (B1), “nós estamos a falar e acho bem os professores mandarem calar” (B2) e “quando estão a dar matéria e nós estamos a falar acho que devem ser um bocadinho autoritários” (B4).*

Em relação ao tipo de castigos que os professores costumam aplicar verifica-se que mandar fazer cópias, tabuadas, mandar para a rua, marcar falta disciplinar e mandar ao quadro são alguns dos castigos referidos por apenas alguns alunos. Escrever recados na caderneta e ralhar, no entanto, são as atitudes do professor mais referidas pela generalidade dos alunos que, neste sentido, afirmam que *“Ralham connosco” (A4), “a maior parte escreve na caderneta”, (A5) e, com uma expressão algo irónica (B4) diz que “tenho um stôre que ainda escreve na caderneta recados para casa”.*

Finalmente, quando questionados sobre como deve o professor demonstrar a sua autoridade, alguns alunos defendem que devem ser mandados para a rua, ser feita participação ao Director de Turma e serem marcadas faltas. Mais significativas foram, no entanto, as opiniões dos alunos que consideram que os professores devem ralhar e repreender, mas com calma. A este respeito, (A2) defende que *“o professor tem que ser mais pacífico com esses alunos...tem que ir com calma para eles fazerem alguma coisa”* e, também (A4) julga que *“devem ter um bocadinho de paciência...não é logo aos berros”.* Esta opinião é corroborada por (B5) que concorda que os professores devam ralhar mas de modo a que *“...a gente perceba que*

devemos estar sossegados, calados, mas devem dizer com calma”.

Em síntese, e no que se refere à categoria inter-relação entre afectividade e autoridade, a maioria dos nossos entrevistados considera a autoridade do professor de uma forma simultaneamente, positiva e negativa. Os seus testemunhos revelam que a consideram necessária para manter a ordem na sala de aula, mas são sensíveis e críticos quanto à forma como a professor demonstra a sua autoridade. Os alunos do 6º ano, mais dos que os do 9º, manifestam-se mais negativamente em relação a algumas atitudes de autoridade, sobretudo, quando consideram haver injustiças por parte do professor na aplicação de castigos. Um grande número de entrevistados é unânime em afirmar que os professores devem exercer a autoridade perante alunos irrequietos, faladores e mal comportados.

Finalmente e no âmbito do Tema 4 - *Dimensão relacional no processo de ensino-aprendizagem* – este é composto por uma única categoria, na qual se destaca a importância dos aspectos afectivos e relacionais na aprendizagem.

No quadro 17, apresentamos a subcategoria, os indicadores e respectivas unidades de registo, que representam as opiniões dos alunos acerca dos métodos de ensino e clima de aula que dizem preferir e com os quais consideram que aprendem.

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo											
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6
4.1. Métodos de ensino e clima de aula preferidos pelos alunos	Métodos de aprender fazendo				x		x	x					
	Aulas com humor	x		x				x	x			x	
	Aulas bem preparadas		x					x			x	x	x
	Aulas mais activas		x	x		x				x		x	x

Quadro 17. Dados relativos à importância dos aspectos relacionais na aprendizagem por subcategoria, indicadores e unidades de registo, de acordo com as doze entrevistas

Através da análise do quadro 17 verifica-se que, em relação à prática pedagógica dos professores, os alunos defendem, sobretudo, aqueles que utilizam métodos em que podem

aprender através da acção. A este propósito referem que *“fazemos muitas experiências e assim aprendemos de outra maneira...”* (A4), *“quando fazemos trabalhos em grupo e tentamos nós descobrir a matéria (A6) e também (B1) adianta dizendo “alguns têm métodos diferentes. Fazem jogos em que podemos estar a praticar e, ao mesmo tempo, a aprender, a estudar...”*

Relativamente ao clima de aula refere-se, os alunos preferem aulas com humor, aulas bem preparadas pelo professor e aulas mais activas. A presença do humor no decurso das aulas, além de facilitar e melhorar o relacionamento entre professores e alunos, é visto também, por estes últimos, como um elemento facilitador da aprendizagem. Neste sentido, (A1) ao referir-se a uma das suas professoras explica que *“ela quando estamos a ler histórias, mas da matéria, fica muito bem-humorada e diz algumas graças e nós assim até gostamos mais de aprender”*. Também ao referirem algumas situações ocorridas na sala de aula com os professores, outros alunos comentam que *“ eles mandam umas ‘bocas’ que fazem parte da matéria, mas que marcam aquele momento, fica diferente a aula”* (B1), *“Não é assim nada de especial. É a relação...de vez em quando há uma brincadeirazita (...) a forma de explicar é comum a outros professores mas é o tal à vontade com os alunos, o bom humor e isso reflectiu-se nas nossas notas nesta disciplina”* (B2). Também (B5) ao referir-se a um professor, em particular, explica que *“...nós estamos a dar a matéria e depois há uma parte em que ele faz um comentário que nos faz divertir, faz um comentário sobre a matéria e depois nós discutimos esse comentário um bocadinho e voltamos de novo à matéria. Ele é o stôre com que aprendemos mais”*.

As aulas bem preparadas pelo professor foram também uma constante no discurso dos entrevistados, sobretudo os do 9º ano de escolaridade. Embora não refiram concretamente as metodologias de ensino que preferem, os seus relatos deixam perceber a influência que o relacionamento que têm com os professores exerce no sucesso da aprendizagem. Neste sentido, (A2) diz que *“explicam bem, explicam, mas ali serenos...têm assim um efeito especial para com os alunos para que percebam bem a matéria”*. Da mesma opinião são outros alunos que afirmam que *“...isso sente-se que há professores que tentam modificar as aulas para que não sejam sempre aquela coisa que começa a saturar”* (B1), *“não dão aulas diferentes nem utilizam métodos diferentes, mas sabem impôr respeito numa sala de aula e estipulam a matéria a dar, ou seja, preparam sempre bem a aula, sabem fazer entender as*

coisas” (B4) o que é corroborado por (B6) ao declarar que *“não é preciso a aula ser muito diferente mas é mais se está bem preparada”*. No seu relato, (B5) relaciona o aproveitamento dos alunos com os professores e o tipo de aulas que dão pelo que diz que *“se nós não formos com a cara de um professor e se ele não explicar a matéria com à vontade acho que nunca mais vamos com aquela matéria, com aquela disciplina, com aquela aula. O nosso aproveitamento também tem muito a ver com os professores”*

É perceptível no discurso dos entrevistados a sua preferência por aulas mais activas e, também, a influência positiva que estas podem ter no processo de aprendizagem. Um dos alunos pronuncia-se acerca destas aulas dizendo *“... muito movimentadas ao nível de brincar, mas também da aprendizagem”* (A2) o que é reiterado por (A3) ao afirmar que *“gosto daquelas aulas em que fazemos muitas coisas, não é só ler e escrever no quadro...”*. Estas opiniões são também corroboradas pelos alunos do 9º ano que lembram que neste tipo de aulas *“convivemos mais e as aulas são mais vivas e a professora diz as coisas de uma maneira mais simpática”* (B3), *“as aulas têm muito ritmo. Nunca paramos. Mas mesmo assim nós aprendemos bem”* (B6). Ao identificar uma professora que relembra como dando aulas bastante activas (B5) relata *“Até hoje, lembro-me dela. Nunca mais me esqueci. A stôra explicava, dava a aula mas ao mesmo tempo brincava, ensinava e era uma mistura daquilo. Eu nunca tinha tirado tão boas notas. Eu acho que até hoje não me esqueci daquelas matérias”*.

À laia de síntese, e tendo em conta o que foi expresso pelos doze entrevistados, consideramos que, no âmbito da importância da dimensão relacional no processo de ensino-aprendizagem, os alunos dão especial destaque ao sentido de humor do professor em sala de aula, sobretudo quando este resulta de uma reacção às atitudes de gracejo do grupo. Referem também que gostam de aulas mais activas salientando, sobretudo o ritmo que o professor imprime à aula.

Tendo em conta os resultados da análise dos diferentes temas anteriormente abordados, poderemos concluir que ao nível das relações interpessoais professor-aluno, os alunos da nossa amostra, expressam opiniões bastante positivas acerca do relacionamento que mantém com os seus professores, considerando a autoridade do professor de uma forma simultaneamente, positiva e negativa; ou seja, defendem que é necessária para manter a ordem na sala de aula, mas são críticos quanto à forma como o professor demonstra a sua autoridade.

Ainda nesta perspectiva, e através dos testemunhos dos nossos entrevistados, podemos verificar que estes atribuem maior importância aos aspectos relacionais no processo de ensino-aprendizagem do que às metodologias ou técnicas de ensino utilizadas pelos professores.

Assim, a análise realizada com base nas doze entrevistas permite-nos afirmar que, os alunos da nossa amostra, de uma maneira geral, consideram bastante relevantes os aspectos afetivos e relacionais para o estabelecimento de uma relação pedagógica de qualidade.

10. Discussão dos Resultados

A apresentação dos resultados foi organizada de modo a que num primeiro momento foram apresentados os resultados obtidos a partir das respostas dadas à Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA, quando aplicada a 142 alunos que, no ano lectivo 2006/2007 frequentavam o 6º e 9º anos de escolaridade da Escola de Lagoa; num segundo momento, apresentámos a análise de conteúdo de 12 entrevistas realizadas a seis alunos do 6º ano e seis do 9º ano de escolaridade da mesma escola.

Procurando dar algum sentido aos resultados obtidos, é nossa intenção, neste ponto, apresentar a discussão dos resultados tendo em consideração as hipóteses previamente formuladas e, sempre que oportuno, analisá-las também em função dos dados obtidos com base nos testemunhos dos alunos entrevistados.

Tal como referimos anteriormente, a dimensão *Relacionamento com Professores* do QVA, avalia o diálogo com os professores, a possibilidade de contactos dentro e fora da sala de aula e a sua disponibilidade de tempo em relação aos alunos. Com base na análise das médias reduzidas, verificámos que os alunos da nossa amostra apresentavam uma representação muito positiva do seu relacionamento com os professores. Esta tendência de resultados vem corroborar as conclusões de estudos realizados com outros tipos de amostras (Jesus, 1996; Seco, 2000; Albuquerque, 2006) e já anteriormente referenciados.

Ao testarmos as diferenças entre as médias na Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA, em função do ano de escolaridade, verificámos que os alunos do 6º ano apresentaram médias significativamente superiores aos do 9º ano. A partir destes resultados podemos considerar que foi confirmada a nossa primeira hipótese, a qual sugeria que o ano de escolaridade apresentaria um efeito diferencial no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores.

A correlação entre a idade dos alunos e os dados obtidos na Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA sugere que, à medida que a idade aumenta, diminuem as pontuações na referida subescala. Estes resultados permitem-nos considerar que a segunda hipótese por nós estabelecida, a qual apontava no sentido de a idade dos alunos se correlacionar positivamente com o relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores, foi também confirmada.

A confirmação das duas primeiras hipóteses do nosso estudo vem reforçar os resultados de outras investigações, as quais sublinham também que à medida que a idade dos alunos avança, as relações de ordem afectiva com o professor não ocupam um lugar tão importante, como em idades precedentes.

Em relação a esta suposta desvalorização dos aspectos emocionais no relacionamento com os professores, em função da idade, Amado (2001:404) afirma que, nesta fase da pré-adolescência e adolescência, o aluno “começa a compreender até onde pode ir a afectividade na relação; ele reconhece que ultrapassando um certo limite nesta aproximação afectiva, o que se está a pretender é exercer um controlo que aos seus olhos não é legítimo, constituindo uma espécie de violência (ainda que simbólica) inaceitável”. O mesmo autor, afirma que este facto remete para “a relação existente entre a idade do aluno (e o ano de escolaridade) e o modo com vê o problema da amizade e afectividade do professor (...) para ele a simpatia do professor não se demonstra por uma dimensão afectiva, mas por uma competência de ordem técnica, a *capacidade de fazer participar o aluno na aula*”. Também Perrenoud (1994:72) salienta que a partir dos dez ou onze anos “para a grande maioria dos alunos, a relação pedagógica situa-se, por consequência, entre a simpatia superficial e o conflito aberto”.

De salientar, no entanto, os resultados das investigações de Gilly e Farioli (1976) sobre as representações construídas pelos professores acerca dos alunos, constatando-se que a prioridade é dada a critérios relacionados com o sucesso escolar, privilegiando-se os aspectos cognitivos da personalidade dos alunos e a suas atitudes face à realização das actividades escolares e desvalorizando-se as suas qualidades afectivas e relacionais. Pelo contrário, o aluno atribui mais importância às qualidades humanas e relacionais do professor do que às que se encontram associadas à sua competência técnica e pedagógica.

A análise global das entrevistas, no âmbito do tema *relações interpessoais professor-aluno*, vem reforçar, também, a imagem positiva manifestada pelos alunos acerca do seu relacionamento com os professores, e já expressa no questionário aplicado. Os resultados obtidos permitem-nos destacar que, na caracterização da relação professor-aluno, as opiniões positivas são dominantes em relação às negativas.

Assim, as opiniões positivas dos alunos acerca da relação com os professores, expressas nas entrevistas, são atribuídas à existência de uma *relação aberta, de compreensão, de amizade, demonstração de interesse pelos alunos, simpatia, sentido de humor, disponibilidade para ajudar*, entre outras. Como se pode verificar, os indicadores reflectem essencialmente a importância conferida pelos alunos aos aspectos relacionais e afectivos na interacção.

No âmbito das opiniões negativas que os alunos expressam acerca da referida relação destacam-se uma *prática pedagógica ineficaz e errada, pouca autoridade e falta de imposição de respeito* por parte do professor, *falta de sentido de humor, tratamento diferenciador* em relação a alguns alunos (sempre os mesmos, segundo os seus testemunhos) e, também, a existência de uma *relação fechada* entre professor e aluno.

Esta perspectiva é defendida também por diversos autores (Gilly, 1980; Bidarra, 1985; Pinho 1997) ao sublinharem que, apesar de se registarem algumas diferenças em função da idade, as qualidades humanas, afectivas e relacionais do professor, ou seja, as variáveis que se relacionam com a afectividade, assumem ainda bastante relevância para os alunos, mesmo em idades mais avançadas, no estabelecimento e desenvolvimento de uma relação positiva com os professores.

Ainda no âmbito das relações interpessoais, os entrevistados referem a possibilidade e oportunidade que os professores lhes proporcionam ao permitirem o desenvolvimento de uma comunicação informal, sobretudo fora da sala de aula, salientando como aspectos mais importantes, o apoio e o diálogo sobre os problemas pessoais, a relação de proximidade e o ambiente descontraído existente na relação professor-aluno.

Estes resultados são de grande importância pois alguns estudos (Eccles *et al.*, 1993; Ryan *et al.*, 1994; Roeser *et al.*, 1996; cit. por Telan, 2000) têm vindo a confirmar que a vivência de relacionamentos positivos com os professores durante a adolescência podem reforçar a motivação escolar, o envolvimento, a auto-regulação, a aprendizagem e o bem-estar emocional dos alunos.

É sabido também que a experiência de relações interpessoais positivas na escola, nomeadamente na relação professor-aluno, parece ser muito significativa para a forma como os alunos perspectivam a escola. Alguns autores por nós abordados no enquadramento teórico, defendem que as representações que o aluno constrói acerca da escola dependem das suas experiências subjectivas, as quais, por sua vez, são amplamente condicionadas pela atitude e postura do professor. A variabilidade das situações pedagógicas na sala de aula, os diversos estilos de intervenção do professor e as oportunidades de relacionamento interpessoal proporcionadas são, segundo Santiago (1997:94), aspectos que se encontram intimamente ligadas ao sentimento dos alunos em relação à escola.

Perante estes pressupostos teóricos, procurámos saber qual a natureza dos motivos referidos pelos alunos da nossa amostra para o facto de gostarem ou não da escola. Assim, a partir das respostas dadas à questão aberta do questionário de caracterização sócio-demográfica, identificámos oito subcategorias: *porque gosta de aprender, para conviver com colegas e amigos, porque gosta dos professores, porque se diverte, porque gosta do ambiente da escola, porque gosta dos espaços verdes da escola, porque tem boa relação com os funcionários e porque não gosta da escola*. Verificámos, no entanto, que destas oito subcategorias, apenas três permitiram calcular o qui-quadrado, uma vez que as restantes apresentavam uma baixa frequência de respostas. Deste modo, foram consideradas apenas as três primeiras: *porque gosta de aprender, para conviver com colegas e amigos e porque gosta dos professores*.

Quando cruzámos as respostas dadas à Subescala *Relacionamento com Professores* do QVA com os dados obtidos nas 3 subcategorias referidas, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas ($p=.000$) na subcategoria “*porque gosta dos professores*”, sendo que os alunos que a referiram, obtiveram médias mais elevadas quando comparadas com as outras duas subcategorias.

Neste contexto, a sexta hipótese por nós estabelecida, a qual previa a possibilidade de os motivos pelos quais os alunos gostam de andar na escola exercerem um efeito diferencial na natureza do relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores, vem confirmar, ainda que parcialmente, os pressupostos teóricos referenciados.

Tendo em conta os estudos de Santiago (1997) e outras investigações realizadas em diversos países, constata-se que há uma grande percentagem de alunos a afirmar que, de uma forma geral, gosta de andar na escola. No entanto, tais estudos revelam também que esta opinião positiva tende a diminuir com o avanço na idade e no nível de escolaridade frequentado pelos alunos, tornando a aumentar nos anos finais do ensino secundário. Sublinham ainda que as raparigas, mais do que os rapazes, a expressarem respostas mais positivas em relação à escola.

Considerando agora a nossa hipótese 7, a qual sugeria que o ano de escolaridade poderia exercer um efeito diferencial na natureza dos motivos pelos quais os alunos gostam de andar na escola, e tendo em conta os resultados obtidos com os sujeitos na nossa amostra, podemos concluir que a percentagem de alunos do 6º ano a referir a subcategoria “*porque gosta dos professores*”, como motivo para gostar da escola, é superior à dos alunos do 9º ano de escolaridade, pelo que a hipótese foi parcialmente confirmada

Ainda neste âmbito, e com o objectivo de avaliar as representações dos alunos do 3º Ciclo sobre o clima psicossocial da escola, o estudo de Moos (cit. por Menezes, 2003) sugere que climas percebidos pelos alunos como amigáveis e colaborativos, envolvendo tarefas variadas e desafiantes se relacionam positivamente com as atitudes dos alunos face à escola e também com o seu comportamento.

De salientar, ainda, que nas suas representações acerca da escola, e sobretudo ao nível da dimensão relacional, os alunos sublinham positivamente o apoio, as manifestações de ajuda e

amizade, de abertura e confiança por parte dos professores. É incluído também o grau de amizade entre os alunos expresso, essencialmente, pelas oportunidades de se conhecerem e pelo prazer do trabalho em comum.

Baseando-nos, ainda, no pressuposto de que algumas variáveis de natureza sócio-demográfica pudessem exercer um efeito diferencial na natureza dos motivos pelos quais os alunos gostam de andar na escola, pareceu-nos legítimo formular a hipótese 8, prevendo um efeito diferencial do género em tais motivos. Assim, esta hipótese foi também parcialmente confirmada, pois registaram-se diferenças estatisticamente significativas, entre rapazes e raparigas, na subcategoria “*para conviver com colegas e amigos*”, sendo que as raparigas apresentaram médias superiores.

Alguns dos estudos que abordam as razões invocadas pelos alunos para gostarem da escola referem-se, de facto, mais às oportunidades de convívio que ela facilita e proporciona do que aos aspectos académicos da aprendizagem. Por outro lado, o facto de as raparigas da nossa amostra pontuarem de forma superior aos rapazes, na subcategoria “*para conviver com colegas e amigos*”, poderá ter uma explicação nas características intrínsecas à educação do género, sendo que, desde cedo, as relações interpessoais e a dimensão da expressividade assumem grande relevância no processo de socialização feminino.

Ao analisar as relações entre convivência e indisciplina, no contexto de sala de aula, e com base num estudo feito com estudantes do 3º Ciclo, Ferreira (2003) concluiu que a relação professor-aluno era o aspecto mais valorizado por pais, professores e alunos. Verificou-se, ainda, que as raparigas valorizaram mais a relação com os professores, mostrando-se mais positivas que os rapazes quanto à natureza das relações estabelecidas entre docentes e alunos.

A propósito das representações dos alunos acerca dos professores referimos os estudos de Nash (1978), os quais salientam a construção de representações de forma bipolar, com base em seis constructos. Assim, para os alunos, o professor é justo-é injusto, amigo-é hostil, bem humorado-aborrecido, ensina-não ensina, explica-não explica, mantém a ordem-é incapaz de manter a ordem.

No nosso estudo e através do discurso dos alunos, foi possível obtermos um conjunto de informações que nos permitiram traçar algumas características do perfil do bom *versus* mau

professor que, de uma maneira geral, reforçam a bipolarização proposta por Nash.

Assim, na opinião da maioria dos entrevistados o bom professor é aquele que se revela: *justo, paciente, simpático, alegre (com sentido de humor, brincalhão, extrovertido), saiba impor respeito*, destacando-se, sobretudo *a combinação das competências académica, pedagógica e relacional*.

Em oposição, como características atribuídas ao que consideram um mau professor referem, essencialmente, ser *injusto, rígido (inflexível nas exigências)*, não ter *sentido de humor revelar pouca competência pedagógica*.

Através deste breve conjunto de resultados podemos constatar que a existência ou inexistência de características como o sentido de humor e a competência académica e pedagógica podem distinguir, segundo os entrevistados, o bom do mau professor. Segundo Dubberley (1995), o sentido de humor do professor, além de ser bastante valorizado pela maioria dos alunos, referem ser uma das características do docente da sua preferência.

Ao falar-se da relação interpessoal professor-aluno não podemos deixar de referir a hierarquização de papéis, já abordada anteriormente, sobretudo ao nível do poder e autoridade que são conferidos ao professor no exercício das suas funções lectivas.

Com base na análise das entrevistas, concluímos que a maioria dos entrevistados expressa uma perspectiva, simultaneamente positiva e negativa, da autoridade exercida pelo professor. Esta posição pode ser aparentemente paradoxal, mas é facilmente explicada quando retomamos os testemunhos dos alunos, os quais revelam que apesar de a considerarem necessária para manter a ordem na sala de aula, se mostram bastante críticos e sensíveis quanto à forma como o professor demonstra a sua autoridade.

A este propósito Hammersley (1976 cit. por Amado, 2001:122) afirma que, tal como os professores, “os alunos sabem o que é a boa disciplina e parece que julgam um professor, pelo menos parcialmente, em termos do modo como ele é capaz de alcançar o que se presume serem os seus objectivos (...) qualquer falhanço na manutenção da disciplina, seja qual for o motivo, está em perigo de ser visto como fraqueza e, por isso, falta de autoridade a ser explorada pelos alunos”.

Foi possível verificarmos, também, que os alunos do 6º ano, mais dos que os do 9º, demonstram algum desagrado em relação a certas atitudes de autoridade, nomeadamente, a aplicação de castigos e injustiças com eles relacionadas, cometidas pelo professor. No que se refere às ocasiões em que os alunos se sentem ofendidos, diversos autores (Furlong, 1977; Marsh, 1978; Woods, 1977, 1990 cit. por Amado, 2001:141) salientam que é, sobretudo, “quando o professor trata os alunos de uma forma distante e desumana, cumprindo à letra o seu papel de autoridade” e “quando é parcial e injusto ao avaliar, ao punir e ao fazer comparações abusivas e despropositadas”.

Por outro lado, a maioria dos entrevistados é unânime ao afirmar que os professores devem exercer a autoridade perante alunos irrequietos, faladores e mal comportados, opinião corroborada por Pollard (1989 cit. por Amado, 2001:156) que afirma que “os alunos sabem, normalmente, quando merecem uma censura; o problema está no modo como o professor faz essa censura”

Concluindo, os nossos entrevistados admitem a necessidade de o professor exercer a sua autoridade para a manutenção da ordem na sala de aula, sobretudo em determinadas circunstâncias. No entanto, e no “olhar do entrevistador”, essa autoridade, deverá ser demonstrada de uma forma suave, com calma e, se possível, utilizando algum sentido de humor.

Neste âmbito, Sampaio (1995) salienta as qualidades pessoais do professor como uma base de poder na relação educativa afirmando que este poder não tem sequer a possibilidade de não ser exercido, e que é transmitido aos alunos através das atitudes e comportamentos, tanto durante as aulas como durante todo o tempo que professor e aluno estão presentes na escola e até pela forma como se relacionam espontaneamente.

Assim é reafirmada a necessidade do poder e autoridade do professor se alicerçarem na competência científica e pedagógica mas também nas suas qualidades pessoais, criando condições necessárias ao desenvolvimento intelectual, afectivo e social do aluno.

Nesta perspectiva, e em relação à dimensão afectiva/relacional no processo de ensino-aprendizagem, os alunos entrevistados conferem uma ênfase especial aos aspectos relacionais deste processo. Salientam, sobretudo, a importância do humor na sala de aula, pois segundo

Goodson & Walker (1991 cit. por Amado, 2001:90), “o humor de professores e alunos possui formas e funções diferentes consoante se trata de uma aula em que se usa uma metodologia de ensino designada por ‘formal’ ou de outras em que se utilizam métodos mais ‘informais’ os quais parecem favorecer um clima de boas relações entre” iguais”.

A preferência por aulas mais activas é referida, também, por muitos dos entrevistados caracterizando-as, essencialmente, em função do ritmo que o professor imprime à aula e não tanto pela diversidade dos métodos ou tecnologias utilizadas.

Assim, os resultados obtidos com a nossa amostra, tanto na Subescala *Relacionamento com Professores* como nas entrevistas, de uma forma geral, vêm corroborar estudos de diversos autores (Woods, 1979; Freire, 1990) anteriormente abordados no enquadramento teórico. Assim, alguns dos critérios de avaliação utilizados pelos alunos em relação aos docentes poderão ser sistematizados da seguinte forma: os alunos valorizam os professores em função das suas “técnicas de ensino”, ou seja, os que ajudam e explicam bem, variam o ensino e permitem maior liberdade; a preferência foi também para professores carinhosos, bem humorados, amistosos e compreensivos; a firmeza e controlo são atitudes muito valorizadas pelos alunos considerando, avaliando, contudo, de uma forma negativa, a excessiva severidade ou brandura; a justiça ou a injustiça nas atitudes, ou o tratamento diferencial de alguns alunos, são critérios também utilizados por este para avaliarem os seus professores.

Perante o discurso dos alunos, concluiremos que a “eficácia do ensino não se limita à qualidade científica dos procedimentos didácticos mobilizados. Não significa isto que eles sejam vãos, indiferentes ou nocivos, mas que não são suficientes por si. O êxito do ensino - e mais amplamente de uma educação – não se inscreve simplesmente no registo da racionalidade mas no da afectividade” (Avanzini,1996 cit. por Amado ,2001:412). Assim, a afectividade não será mais do que a capacidade de empatia, o respeito mútuo, o conhecimento e a crença nas capacidades dos outros, a responsabilização e o auto-controlo, competências básicas para o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade.

É, portanto, pela sua competência profissional, tanto ao nível científico, pedagógico como relacional, que o professor pode legitimar o seu poder e autoridade perante os alunos. Deste modo, e no âmbito da importância da dimensão afectiva na relação pedagógica, parece ser tarefa fundamental de um pedagogo, nas palavras de Restrepo (2004:86), “avançar em

direcção a climas afectivos onde a dependência não esteja condicionada a que o outro renuncie à sua singularidade, onde não permitamos chantagens afectivas, onde a ternura se tenha convertido num paradigma fundamental”.

Conclusão

Chegados ao momento final do nosso trabalho parece-nos pertinente procurar sistematizar os seus aspectos mais relevantes e reflectir sobre eles de forma a garantir-lhes a coerência e consistência necessárias.

Num primeiro momento desta dissertação, foi nossa pretensão reflectir sobre alguns dos aspectos inerentes à relação pedagógica, começando por tecer algumas considerações históricas em torno da mesma, para depois a perspectivarmos, focalizada essencialmente, nos pressupostos da escola construtiva por oposição à escola impositiva e transmissiva.

Ainda neste âmbito, e tendo em conta a temática geral deste trabalho, procurámos analisar algumas representações sociais sobre a relação pedagógica, para depois nos centrarmos sobre diversos estudos realizados em torno das representações dos alunos acerca da escola e do professor.

No segundo capítulo, dedicámo-nos a uma reflexão sobre a importância da dimensão afectiva na relação pedagógica, contextualizando-a na vertente das relações interpessoais e na natureza da relação afectiva que se estabelece na interacção entre professor e aluno.

Além da relevância dos aspectos comunicacionais para o desenvolvimento desta relação, procurámos reflectir também sobre a responsabilidade do professor neste processo, salientando algumas das competências ou capacidades emocionais e relacionais que terá de operacionalizar tendo em vista a eficácia da sua relação pedagógica.

Reconhecida a importância dos aspectos relacionais e afectivos no desenvolvimento do indivíduo e a sua influência na relação professor-aluno, o nosso trabalho empírico foi estruturado no sentido de procurar identificar algumas das representações dos alunos acerca do relacionamento com os seus professores e as características de tal relação, bem como analisar a importância dos aspectos relacionais e afectivos no processo de aprendizagem.

Para o efeito, estruturámos um estudo enquadrado, essencialmente, num paradigma interpretativo, conjugando técnicas de recolha de dados dos modelos quantitativos e qualitativos, nomeadamente, um inquérito por questionário e entrevistas a alunos.

Assim, e com base no inquérito por questionário, procurámos avaliar o efeito das variáveis de índole sociodemográfica, como o género, o ano de escolaridade e a existência ou não de retenções no percurso escolar no relacionamento com os professores, tal como era percebido por alunos dos 6º e 9º anos de escolaridade. Foi nossa intenção, ainda, procurar saber se os alunos gostam ou não de andar na escola e quais os motivos que apontavam para justificar a sua opinião.

De uma forma geral, os resultados do estudo obtidos com base na aplicação da Subescala *Relacionamento com os professores* do Questionário de Vivências Académicas a uma amostra de 142 alunos dos 6º e 9º anos do ensino básico permitem-nos afirmar que estes revelam uma percepção muito positiva da relação com os seus professores, perspectivando de uma forma positiva o contacto que com eles desenvolvem dentro e fora da sala de aula, a disponibilidade dos professores e o diálogo efectivo que existe entre as duas partes.

A análise global das entrevistas realizadas aos doze alunos vem reforçar as respostas dadas ao referido questionário, no que se refere à imagem positiva manifestada pelos alunos acerca do seu relacionamento com os professores. Assim, desta análise, concluímos que os alunos revelaram, na sua maioria, opiniões bastante positivas ao caracterizarem a relação que mantêm com os seus professores, salientando sobretudo a percepção de disponibilidade e apoio por parte dos professores dentro e fora da sala de aula.

Concluímos também que, da nossa amostra de 142 alunos, apenas uma pequena minoria diz não gostar da escola e, entre os motivos mais apontados pelos alunos para gostarem da escola, salientam-se três: *porque gosta de aprender, para conviver com colegas e amigos e porque gosta dos professores.*

Através do discurso dos alunos concluímos também que, de uma maneira geral, estes valorizam sobretudo as competências académicas, pedagógicas e relacionais dos professores com ligeiras diferenças entre os alunos do 6º ano e os do 9º, sendo que os primeiros valorizam mais os aspectos relacionais. Estas conclusões são reforçadas quando os alunos apontam as características que atribuem ao que consideram ser o perfil do bom professor *versus* mau professor.

Apesar do que é comumente afirmado, os alunos da nossa amostra mostram preferência por professores que saibam impor respeito e ordem na sala de aula, sublinhando, no entanto, que a forma como os professores exercem essa autoridade é muito relevante para a natureza da relação.

Finalmente, os testemunhos dos alunos salientam a importância dos aspectos relacionais no processo de aprendizagem. De uma maneira geral, expressam a sua preferência por aulas mais activas, as quais pressupõem uma estruturação das tarefas que envolvam a interacção professor-aluno, mas também dos alunos entre si. Este tipo de aulas permite que o professor motive os alunos, simultaneamente nas vertentes afectiva e cognitiva.

Na generalidade, julgamos ser legítimo afirmar que os alunos da nossa amostra apresentam uma opinião muito positiva dos professores e do relacionamento que com eles estabelecem, assim como da escola na sua globalidade, sublinhando-se a importância conferida aos aspectos relacionais e afectivos na relação pedagógica.

Tendo em conta as limitações que subjazem a este tipo de investigação, importa referir que a análise e as conclusões enunciadas se limitam à especificidade da amostra e realidade estudadas, não podendo, por isso, ser generalizadas. Tratando-se de um estudo transversal, não é possível verificar as alterações que ocorrem na forma como os alunos perspectivam o seu relacionamento com os professores, por exemplo, ao longo de um mesmo ciclo de estudos. Registam-se também algumas limitações decorrentes da natureza dos instrumentos utilizados. Por um lado, e apesar da aparente flexibilidade da entrevista como processo de recolha de dados, é provável que esta nem sempre tenha permitido uma completa espontaneidade dos entrevistados da nossa amostra, nem uma total neutralidade do entrevistador. Por outro lado, sendo o QVA um questionário de auto-relato com um formato tipo Likert, constituído por questões fechadas, face às quais é pedido aos sujeitos que respondam de acordo com o seu grau de concordância, é de admitir a possibilidade de os alunos da nossa amostra terem respondido em função do que consideram ser o mais desejável e não tanto de acordo com a sua opinião.

Algumas implicações práticas podem ser retiradas do nosso estudo, sendo que gostaríamos de realçar, sobretudo, a necessidade de os programas de formação de professores (inicial e contínua) incidirem mais no desenvolvimento de competências emocionais, como forma de

ajudar a construir relações pedagógicas de qualidade e eficazes para o processo de ensino-aprendizagem pois, como salienta Seco (2000:29), para dar resposta aos grandes desafios das reformas e inovações em contexto educativo, é necessário “assumir que, na prática de um professor, as esferas cognitiva e emocional nunca se expressam, de forma completamente independente, mas, antes, se inter cruzam numa matriz mais ou menos consistente”. De facto, cada um de nós tem uma forma diferente de manifestar os afectos e é isso que, de alguma forma, influencia a forma como construímos as relações com os outros e a natureza da relação pedagógica que desenvolvemos com os nossos alunos.

Parafraseando Perrenoud (2002:123) “ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas podemos considerar uma formação que ensine uma forma ortodoxa de nadar e uma só, e uma outra que prepare a pessoa a sentir-se bem dentro de água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos e a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar.”

Apesar das muitas limitações e dificuldades encontradas ao longo da concretização deste trabalho, e das muitas inquietações experienciadas, sentimos que este constitui um marco muito importante na nossa formação, sobretudo pelo processo constante de aprendizagem do difícil caminho do rigor científico, onde cada etapa significou um grande passo para a nossa formação profissional, mas também pessoal.

Conscientes da multidimensionalidade e grande complexidade da problemática em estudo, consideramos que este foi apenas um modesto contributo, deixando muitas portas abertas para esforços de investigação futuros. Nesta perspectiva, propomos como um dos tópicos para futuras investigações, procurar saber qual a importância atribuída pelos professores à dimensão afectiva na relação pedagógica, tendo em conta a sua relevância nos sistemas de comunicação e de interacção e, também, no processo de ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- ALBARELLO, L. et al (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALLISON, P. D. (2002). *Missing data*. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in Social Sciences, 07-136. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ALMEIDA, L., Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Editora Psiquilíbrios.
- ALTET, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ALVES PINTO, C. (1995) *Sociologia da Escola*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- AMADO, J.S., (2000). *O nascimento de uma relação: estratégias de professores e alunos na aula de apresentação*. Cad.Educ.FAE/UFPEl, Pelotas: (14):19-36, Jan./Jun. 2000.
- AMADO, J.S., (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- ANASTASI, A. (1990). *Psychological testing (6th edition)*. New York: Mc Millan.
- ARAÚJO, U.(2003). *A dimensão da psique humana e a educação em valores*. In ARANTES, V. (2003) *A afectividade na escola – Alternativas teóricas e práticas* S.Paulo: Summus Editorial.
- BARDIN, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BIDARRA, G. (1985). *Contributo para o Estudo das Interações na Turma: As Representações Recíprocas Professor-Aluno*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BIDARRA, G. (1986). *O Estudo das Representações Sociais: Considerações Teórico-Conceptuais e Metodológicas*. In Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XX, 345-354.

- BOAVIDA, J., AMADO, J. (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e ao método*. Porto: Porto Editora.
- BRAZELTON, B.; GREENSPAN, S., (2004). *A criança e o seu mundo, requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*, 4ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- BROPHY, J. e GOOD, T. (1974). *Teacher-Student Relationships Causes e Consequences*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- CANAVARRO, M. C. (1999). *Relações Afetivas e Saúde Mental – Uma abordagem ao longo do ciclo de vida*. Coimbra: Quarteto Editora.
- COUTO, M. J. (1999). *O Professor como condutor de sentidos*. Jornal a Página da Educação, ano 8, nº76.
- CRONBACH, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing (5th edition)*. New York: Harper Collins Pubs.
- CUESTA, M. (1996). *Unidimensionalidade*. In MUÑIZ, J. *Psicometria*. Madrid: Editorial Universitas.
- CUETO, E. G. (1993). *Introducción a la psicometria*. Madrid: Siglo XXI de España.
- CURY, A. (2005). *Pais Brilhantes, Professores Brilhantes - Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- DAMÁSIO, A.(1995). *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DAMIÃO, M.H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva.
- DELAMONT, S. (1987). *Interação na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

TALÃO DE EMPRÉSTIMO

Faculdade de Psicologia | Instituto de Educação

Alameda da Universidade

Cidade Universitaria

1649-013 Lisboa

<http://www.fp.ul.pt> | <http://www.ie.ul.pt>

Email: biblio@fpie.ul.pt

Tel: 217943891/2 Fax: 217933408

Editor: GOMES Sandra Christina Brito

Nº: 12811291

"12811291"

Título: A dimensão afectiva na relação pedagógica - representações dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico

Código: ULFF029459

"ULFF-029459"

Nota: TM-CE AND*DIM

Desc.:

Desde: 05/01/2015

hora
mp: 18:12

até: 20/01/2015

hora
ev: 19:00

funcionario: _____

utilizador: _____

- DEVELLIS, R. F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage Publications.
- DIAS, F.(2006). *Teoria dos Sistemas e Abordagem Centrada na Pessoa (Contributos para uma Recentragem da Comunicação na Relação Pedagógica)*. Disponível on-line em: www.sociuslogia.com.
- DUPONT, P. (1987). *Prática da aula: domínio relacional*.Coimbra: Coimbra Editora.
- ESTRELA, A (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, A. e ESTRELA, M. T. (1977). “*Essai d’application de la technique des incidents critiques à la formation des enseignants – perspectives du changement de l’attitude et du comportement* ». Les Sciences de L’éducation pour l’ère nouvelle. Octobre-Novembre-Décembre.
- ESTRELA, M.T. (1986) *Une étude sur l’indiscipline en classe*. Lisboa : INIC.
- ESTRELA, M. T. (2002), *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- FELOUZIS,G.(1994). *Le Collège au Quotidien*. Paris : PUF.
- FERNANDES, E, (1990) *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto: Edições ASA.
- FERNANDES, M.(2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade Perspectivas Curriculares*, Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, M. (2003). *Relações de convivência e indisciplina no contexto de sala de aula – implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Departamento de Ciências Históricas e da Educação, Universidade Portucalense, Porto.
- FORMOSINHO, J., ARAÚJO (2002). *Ouvir as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: Um artigo metodológico (no prelo)* Revista Infância e Educação: Investigação e Prática.
- FREIRE, I.(1990). *Disciplina e Indisciplina na Escola -Perspectivas de Alunos e Professores de uma Escola Secundária*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Análise e Organização do Ensino), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

- FREIRE, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação.
- FREINET, C. (1975). *As técnicas Freinet na Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GALVÃO, I. (2003). *Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon*. In ARANTES, V. (2003) *A afectividade na escola – Alternativas teóricas e práticas*. S.Paulo: Summus Editorial.
- GILLY, M. (1980). *Maitre-Élève- Rôles Institutionelles et Représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GOLEMAN, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Lisboa :Temas e Debates.
- HANNOUN, H.(1975). *Os conflitos da Educação*. Lisboa: Socicultur.
- HARGREAVES, D., HESTER, S. & MELLOR, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HARGREAVES, D., (1979). *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HECK, S. F., WILLIAMS, C. R. (1984). *The Complex Roles of the Teacher*. Londres: Teachers College.
- HESS, R. & WEIGAND, G. (1994). *La Relation Pédagogique*.Paris: Armand Colin Éditeur.
- HOUSSAYE, J. (1996). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF Éditeur.
- HOWELL, D. (2002). *Statistical methods for psychology (5ªEd.)*. Duxbury: Pacific Grove.
- HUBERMAN, A., MILES, M. (1991). *Analyse des donnés qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- JESUS, S. N (2003). *Influência dos professores sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.

- KAISER, H. F. (1974). *Little Jiffy, Mark IV. Educational and Psychology Measurement*, 34:111-117.
- KUPFER, M.C. (2003). *Afectividade e cognição: uma dicotomia em discussão*. In ARANTES, V. (2003) *A afectividade na escola – Alternativas teóricas e práticas*. S.Paulo: Summus Editorial.
- LEITE, D.L. & ALENCAR, M. L. (2005). *A influência da afectividade na relação educador-educando e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem*. In Actas das Jornadas Galaico-Portuguesas 2005, Braga: IEP (Universidade do Minho) 379-386.
- LESSARD-HÉBERT, M., et al. (1994). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MARQUES, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- MIALARET, G. (1991). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MENEZES, I. (2003). *A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade*. In COSTA, M.E. (2003) *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MORISSETTE, D. GINGRAS, M. (1999). *Como Ensinar Atitudes, Planificar, Intervir, Avaliar*. Porto: Edições Asa.
- MOSCOVICI, S. (2003). *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- NETO, F. (1998). *Psicologia Social, Vol.I*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NOBRE, A.(2004). *A importância da afectividade e a inter-relação entre as emoções e aprendizagem – perspectivas inovadoras da educação num contexto de mudança*. Disponível on-line em: www.eselx.ipl.pt/actasonline.
- NUNNALLY, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw-Hill.
- PASQUALI, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- PERRENOUD, P.(2002). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- PINHO, L. V. (1991). *A Comunicação Afectiva e Relacional Professor-Aluno- A Empatia na Relação Educativa Escolar*, Revista Portuguesa de Educação,4 (3),83-97.Universidade do Minho.
- PINHO, L. V. (1997). *Afectividade e cognição: as apresentações sociais e o envolvimento sócio-afectivo dos professores e dos alunos na escola*, Psicopedagogia. Educação e Cultura I: 77-86.
- POSTIC, M., (1990). *Relação Pedagógica*, Coimbra: Coimbra Editora.
- POSTIC, M.(1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- REIS, E. (1998). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- QUIVY e CAMPENHOUDT, (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RESTREPO, L. C. (2004). *Ética do Amor*. Coimbra: Ariadne Editora.
- RIBEIRO, A. (1990). *Relação Educativa*. In Campos et al., *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Vol.I, Lisboa: Universidade Aberta, 133-159.
- ROGERS, C. (1983). *A terapia centrada no paciente*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROGERS, C. (1988). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROJAS, E. (1999). *El Laberinte de la Afectividad*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- SAMPAIO, D. (1995). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Caminho.
- SANTIAGO, R. (1993). *Representações Sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores, no Espaço Rural*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTIAGO, R. (1997). *A Escola representada pelos alunos, pais, professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SASTRE, G., MORENO, M. (2003). *O Significado afetivo e cognitivo das ações in* ARANTES, V. (org.). *Afectividade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. (p.132). São Paulo: Summus.
- SECO, M. G. (2000). *A Satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

- SÊCO, J. (1997). *Chamados pelo nome. Da importância da afectividade na educação na adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SPRINTHALL, N., SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- STEVENS, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- TELAN, P. (2000). *Teacher-student relationships and the link academic adjustment and emotional well-being in early adolescence*. PhD. Florida International University. Disponível on-line em: www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9991555.
- VALA, J. (1986). *Análise de Conteúdo*, in Silva, A.S.; Pinto, J. M. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VALA (1993). *Psicologia Social*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- VAN DER MAREN, J.M.(1996). *Méthodes de Recherche pour L'éducation*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- VEIGA SIMÃO, A.M. (2002). *Aprendizagem Estratégica – Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VIEIRA, H., (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- VYGOTSKY, L. (1993). *Obras Escogidas*. Vol.2. Madrid: Visor.
- ZABALZA, M.A., (1994). *Diários de Aula. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

ANEXO 1. Pedido de autorização dirigido ao Presidente do Conselho
Executivo do Agrupamento de Escolas da Lagoa

Lagoa, 15 de Janeiro de 2007

Exmo Srº
Presidente do Conselho Executivo
Do Agrupamento de Escolas de Lagoa

Eu, Maria João Salvador André, professora do Grupo 230 pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica, colocada na Escola do 2º e 3º Ciclos de Lagoa, frequento o 2ºano do Curso de Mestrado em Ciências de Educação, na área de especialização Teoria e Desenvolvimento Curricular, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa. Encontrando-me, neste momento, em fase de investigação para a respectiva dissertação, provisoriamente intitulada “A Dimensão Afectiva na Relação Pedagógica: representações dos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico”, orientada pela Professora Doutora Graça Seco, venho por este meio solicitar a V.Exª se digne autorizar a aplicação de questionários a todas as turmas dos 6º e 9º anos e a realização de entrevistas a seis alunos do 6º e seis do 9º ano de escolaridade, para as quais será pedida autorização prévia aos respectivos Encarregados de Educação.

Com os melhores cumprimentos,

A Professora

(Maria João Salvador André)

ANEXO 2. Pedido de autorização dirigido aos Encarregados de Educação

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Maria João André, professora de Matemática e Ciências da Natureza, colocada na Escola do 2º e 3º Ciclos de Lagoa encontra-se a realizar, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, um projecto de investigação cujo tema é “A Dimensão Afectiva na Relação Pedagógica – As representações dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico”.

Para esta investigação há necessidade de saber o que pensam os alunos sobre as relações interpessoais que desenvolvem com os professores e a sua importância para o processo de ensino/aprendizagem. Para a recolha de dados serão realizadas entrevistas a alunos dos 6º e 9º anos de escolaridade, entre os quais foi seleccionado o seu educando.

Este estudo foi aprovado pelo Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Lagoa e será realizado entre Março e Abril do ano em curso. O horário para as entrevistas ser-lhe-á comunicado oportunamente, sendo elaborado de forma a não prejudicar as actividades lectivas do seu educando.

Todas as informações recolhidas serão alvo da garantia de anonimato e confidencialidade.

Agradeço, desde já, a vossa compreensão e apoio à realização deste estudo.

Atenciosamente

(*Maria João André*)

 Autorizo

Não Autorizo

Ass. Enc. Educação _____

ANEXO 3. Questionário de caracterização sócio-demográfica dos alunos

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

Este questionário pretende conhecer as tuas opiniões em relação a diversas situações e vivências escolares. Solicitamos que preenchas o questionário de acordo com as tuas experiências do dia a dia enquanto estudante nesta escola. Agradecemos muito a sinceridade das tuas respostas e podes ficar seguro de que as mesmas serão tratadas com o máximo de confidencialidade.

1. Ano de escolaridade:

2. Género: Masculino Feminino

3. Idade:

4. Já reprovaste algum ano? Não Sim Quantos anos? _____

5. Gostas de andar na escola? Sim Não Porquê? _____

ANEXO 4. Subescala *Relacionamento com Professores* do Questionário de Vivências Acadêmicas - QVA

SUBESCALA RP – QVA

Em relação a cada afirmação e de acordo com a tua opinião, **pontua a tua resposta numa escala de 1 a 5 pontos, e assinala com uma cruz o número que melhor a traduza.**

1. **Totalmente em desacordo, nunca se verifica.**
2. **Bastante em desacordo, poucas vezes se verifica.**
3. **Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se, outras não.**
4. **Bastante de acordo, verifica-se bastantes vezes.**
5. **Totalmente de acordo, verifica-se sempre.**

1. Não me é fácil estabelecer contacto com os professores.	1	2	3	4	5
2. Tenho dificuldades de relacionamento com os professores.	1	2	3	4	5
3. Considero que os meus professores não ensinam bem.	1	2	3	4	5
4. Relaciono-me com os meus professores fora das aulas.	1	2	3	4	5
5. Julgo não poder contar com a ajuda dos meus professores se tiver algum problema.	1	2	3	4	5
6. Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula.	1	2	3	4	5
7. Os professores revelam pouca disponibilidade de tempo para os alunos.	1	2	3	4	5
8. Os professores que tenho gostam de ensinar.	1	2	3	4	5
9. São-me dadas oportunidades para me relacionar informalmente com os professores.	1	2	3	4	5
10. Sinto-me à vontade para falar dos meus problemas com alguns professores.	1	2	3	4	5
11. Tenho professores muito bons ou mesmo excelentes.	1	2	3	4	5
12. Senti apoio dos professores na integração nesta escola.	1	2	3	4	5
13. A escola que frequento promove a interacção entre professores e alunos.	1	2	3	4	5
14. Procuro os professores para tirar dúvidas.	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 5. Guião das entrevistas

GUIÃO DA ENTREVISTA

I. TEMA: *Representação dos alunos sobre a importância das relações Interpessoais (professor-aluno) na relação pedagógica*

II. OBJECTIVOS GERAIS

- Recolher dados que nos permitam caracterizar as relações interpessoais professor-aluno;
- Conhecer as representações dos alunos acerca do perfil do “bom” professor;
- Analisar a eventual interacção entre relação afectiva e autoridade;
- Identificar a importância da dimensão afectiva/relacional no processo de ensino-aprendizagem.

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Tópicos de entrevista	Formulário de Questões
<p>A</p> <p><i>Legitimação da Entrevista e Motivação do Entrevistado</i></p>	<p>.Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar os entrevistados</p>	<p>-Informar, em traços gerais, a finalidade deste trabalho de investigação.</p> <p>-Pedir a colaboração e salientar a importância do seu contributo para o êxito do trabalho</p> <p>- Garantir confidencialidade das informações prestadas</p> <p>-Solicitar para gravar magneticamente a entrevista</p>	
<p>B</p> <p><i>Relações Interpessoais Professor-Aluno</i></p>	<p>Caracterizar a relação interpessoal aluno/professor</p> <p>Obter dados que permitam traçar o perfil do professor</p>	<p>-Indagar sobre experiências escolares anteriores</p> <p>- Saber como se relacionam os professores e alunos da turma</p> <p>Saber como se relaciona o aluno com os professores</p> <p>- Saber qual a percepção que os alunos têm sobre o que os professores pensam deles.</p> <p>-Saber quais as características que atribuem ao que consideram ser um bom e um mau professor</p>	<p>Quais os momentos mais (menos) gratificantes no teu percurso escolar?</p> <p>Como é o relacionamento entre os professores e a tua turma?</p> <p>Como é a tua relação com os professores neste momento?</p> <p>Gostarias de ter os mesmos professores para o ano? Porquê?</p> <p>O que achas que os professores pensam (ao nível comportamental e cognitivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - dos teus colegas - de ti <p>Como actuam contigo na sala de aula?</p> <p>Que características tem o que consideras ser um mau professor?</p> <p>O que faz com que os alunos gostem mais de uns professores do que outros?</p> <p>Consideras mais importante a forma como o professor ensina ou a forma como se relaciona com os alunos? Porquê?</p>

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Tópicos de entrevista	Formulário de Questões
<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Inter-relação entre Afectividade e Autoridade</p>	<p>Identificar a importância da comunicação informal na relação professor/aluno</p> <p>Caracterizar a relação em função do binómio afectividade/ autoridade</p>	<p>- Saber que tipo de relação mantêm com os professores fora da sala de aula.</p> <p>- Levar o aluno a lembrar episódios positivos ou negativos que tenham ocorrido na sua relação com os professores.</p> <p>- Saber como reagem em situações que impliquem uma atitude de autoridade por parte do professor</p>	<p>.Como é a tua relação com os professores fora da sala de aula?</p> <p>. Julgas poder contar com os teus professores se vieres a ter algum problema?</p> <p>.Sentes à vontade para falar dos teus problemas pessoais com alguns professores?</p> <p>Pensa num professor com o qual consideras ter (ou ter tido) uma boa (má) relação: Dá exemplos de algum episódio que ateste essa boa (má) relação.</p> <p>Há professores que têm uma atitude de autoridade em relação aos alunos. O que é para ti a "autoridade" de um professor?</p> <p>-Achas que a autoridade do professor é positiva ou negativa? - Em que circunstâncias?</p> <p>Os professores costumam aplicar castigos? -Quais? -Em que situações? -Como te sentes?</p> <p>Achas que os professores devem repreender os alunos? Em que situações?</p> <p>O que devem fazer os professores para os alunos terem respeito por eles?</p>

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Tópicos de entrevista	Formulário de Questões
<p>D</p> <p>Dimensão afectiva/ Relacional no processo de ensino/ aprendizagem</p>	<p>Analisar a importância dos aspectos afectivos/ relacionais na aprendizagem</p>	<p>- Saber que tipo de aulas e que métodos utilizam os professores que dizem preferir e com os quais aprendem.</p> <p>- Saber a que características do professor dão mais importância para o seu aproveitamento escolar.</p>	<p>De todos os professores que tiveste certamente que gostaste de alguns e até consideras ter aprendido.</p> <p>Como é que eram as suas aulas?</p> <p>Que métodos utilizavam?</p> <p>Como se relacionavam contigo e com a turma?</p> <p>O que achas mais importante para o teu aproveitamento escolar, a forma como o professor te trata ou como ele ensina?</p>
<p>E</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Agradecer a disponibilidade dispensada pelos alunos</p>		

ANEXO 6. Transcrição de uma entrevista

TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

P: Durante o teu percurso escolar consegues lembrar-te de alguns momentos que consideras terem sido muito gratificantes ou pouco gratificantes?

R: Houve um problema o ano passado com a stora de M. em que uma aluna andou a dizer mal da stora por ela lhe ter dado negativa. Depois todos os alunos que tiveram problemas com a stora e tendo negativa nos testes também andaram a dizer mal dela foram metidos dentro desse grupo e então eram quase todos suspeitos. Foi mesmo mau. Depois um dizia que tinha sido o outro a dizer e o outro dizia que tinha sido ao contrário...Foi uma confusão...

P: Esse incidente alterou a relação que tinham com a professora?

Nos primeiros dias a seguir, sim. Mas a professora foi esquecendo ou pelo menos não deixou que isso estragasse as aulas. Não foi nada comigo, mas senti-me mal, às vezes. A stora não merecia isso.

P: Como é que é o relacionamento dos professores com a tua turma?

R: É bom. Eu acho que se os professores não tivessem um bom relacionamento connosco eles não nos ajudavam quando temos dificuldades. Quando nós temos problemas sem ser da escola ou mesmo da escola não falavam connosco. Eu quando tenho algum problema falo com a D.T. ou com algum store meu. Eles estão sempre lá para apoiar. Nós sentimos que gostam de nós. Eles não dizem isso, não sei...sente-se.

P: E na sala de aula há um bom relacionamento?

R: Há, há. Há tempo de nós brincarmos antes de começarmos a dar a matéria chata, que a gente odeia, dão aquele espaço. Dá tempo para tudo.

P: Que características têm os professores para haver esse bom relacionamento?

R: São amigos, compreendem-nos por serem mais velhos e é bem melhor, têm mais experiência que nós e então são muito mais compreensivos. São mais sinceros, se calhar. Acho que nunca nos mentiriam sobre alguma dúvida que a gente tinha.

P: E contigo, concretamente?

R: Eu não sou uma pessoa muito envergonhada, muito tímida, pelo menos eu acho que os mais abertos têm todo o à vontade com os stores. Não aquele à vontade todo mas o à vontade que dá para ter com os professores.

P: O que achas que os professores pensam dos alunos?

R: Não podemos falar na generalidade da turma porque cada pessoa é diferente, não sei, as storas se calhar acham que alguns são mais atrevidos, que outros são mais irrequietos, mais barulhentos, mais chatos, ou mais criancinhas.

P: Mas sentes que os professores gostam de dar aulas?

R: Ah sim, eu acho que sim. O nosso store de B. é assim: nós estamos a dar a matéria e depois há uma parte em que ele faz um comentário que nos faz divertir, faz um comentário sobre a matéria e depois nós discutimos esse comentário um bocadinho e voltamos de novo à matéria. Ele é o stôre com quem aprendemos mais. Eu acho que se ele não gostasse de dar aulas nem sequer dava aquela brincadeira nem aquele comentário. A professora de C. também. Começamos a aula e ela começa a brincar connosco, depois escreve o sumário e damos a matéria. Depois, a meio, vai outra brincadeirazita. Eu acho que se ela não gostasse de nós não brincava assim connosco porque sabia lá se “vou brincar com eles, vai ser já uma galhofa e não vão estar atentos o resto da aula”. Nem sequer tentava brincar...

P: Que comportamentos de um professor consideras positivos e negativos?

R: Negativos... não gosto de ter professores que simplesmente quando estamos a dar matéria começam a falar de coisas que não têm nada a ver e depois vai dizer que tem. Professores que se esquecem dos testes, professores que não sabem dar uma aula, acho que não é um professor. Nesta escola há um store que faz isso e eu não compreendo como é que ele ainda dá aulas. Se ele tem problemas (acho que de memória, só pode) e continua a dar aulas nós é que somos prejudicados e isto eu acho que está mal. Mas não podem fazer nada porque acho que está efectivo... Positivos... para mim um professor tem que ser paciente. Às vezes não é fácil...

P: O que é que faz com que os alunos gostem mais de uns professores do que de outros?

R: Que nos metam à vontade, nos expliquem a matéria mas não aquela matéria que não nos diz nada, mas aquela matéria em que a gente possa ver a realidade e falar sobre o assunto mas não aquela coisa com muita pressão muita... Mais... o serem compreensivos connosco é muito importante, ajudarem-nos quando a gente tem muitas dificuldades, o nunca, nunca perderem a esperança em relação a nós, tipo “aquele já não consegue, não dá, tem negativas já não dá”...nunca perderem a esperança.

P: E acontece isso?

R: Ah, acontece. Pelo menos a nossa D.T. quando percebe que nós não conseguimos encaixar com a matéria faz sempre revisão e diz “meninos, como eu sei que ainda não está muito bem vamos recapitular a matéria” e isso é muito importante.

P: Como é que a tua relação com os professores fora da sala de aula?

R: É fixe. Eu gosto. Eu falo com os professores de forma normal. Há uma stôra aqui que por acaso é a professora T., costumo falar com ela às vezes, falo normal como falo com colegas meus, com mais educação, pois claro que é um professor.

P: Então não sentes que os professores ponham uma barreira entre professor e aluno?

R Ah, não. Se calhar há stores que sim... Eu acho que os nossos não. Na generalidade, acho que não.

P: Julgas poder contar com os professores se tiveres um problema pessoal?

R: Acho que sim. Eu por acaso já tive. A minha doença. E eu falei com a minha D.T., porque é stora de Ciências, sabe a matéria e fui falar com a stora, fora das aulas falei com ela. Também falo muito com a stora T. Tenho uma boa relação com elas.

P: Sentes apoio da parte deles?

R: Sim, porque eu gosto dos meus colegas, são da minha idade, compreendem-nos, já andamos juntos há muitos anos só que eu às vezes acho que não dá para falar com eles porque não têm mentalidade para tanto eu acho que há assuntos que são criancinhas ainda então sinto-me mais à vontade com gente mais adulta, mais...que perceba do assunto e que seja mais compreensiva que não leve aquilo tão na brincadeira.

P: Os professores também demonstram à vontade convosco para falar dos seus problemas?

R: Às vezes sim. Há alunos que pensam que os professores não o deveriam fazer, mas eu não. Às vezes desabafo com os stôres. Eu acho que se nós também desabafamos porque é que eles não podem desabafar connosco também? Somos todos iguais. Se o professor se sentir à vontade é muito melhor para ele ver que também pode falar connosco.

P: O que é para ti a autoridade de um professor?

R: Autoridade?!...Quando eles vêem que nós estamos muito faladores metem aquela autoridade mesmo “Eu sou mau, vocês calam-se e quem manda sou eu” fazem aquelas caras e toca a trabalhar, a fazer exercícios...isso é autoridade negativa. E a positiva é aquela parte em que eles mandam calar mas com muito mais suavidade, estão a ser autoritários mas ralham com mais suavidade, não tão pesado com que a gente leve aquilo e diga “Ih fogo!, o stôre passou-se mesmo”. Em que a gente perceba que devemos estar sossegados, calados mas devem dizer com calma.

P: Os professores costumam ser injustos ao exercer essa autoridade?

R: Comigo, o período passado aconteceu o professor mandar-me calar e simplesmente não era eu eram os de trás que estavam a falar e eu fiquei...”Store, não era eu eram os detrás” , “Ah, mas eu mandei-te calar”, “Pronto, tudo bem”.... E por mais que a gente prove que não somos nós...somos nós que ficamos culpados, prontos.

P: Mas na generalidade não são injustos....

R: Não, na generalidade até são muito compreensivos...

P: Os professores costumam aplicar castigos?

R: Os castigos já não, isso já era na primária, isso já acabou....A stora de M. às vezes, (nunca tinha ouvido a stora dizer isto, mas pronto ouvi) a stora a dizer que se a gente não sabe levamos cem vezes para casa para fazer....A brincar, claro! Ela disse aquilo num tom autoritário mas a gente percebeu que era a brincar...alguma vez!

P: Que características terão que ter os professores para que os alunos tenham respeito por eles?

R: Eu acho que é a maneira como eles entram na sala e como passam para nós a matéria e nos fazem aprender, é pela maneira como eles nos ensinam. Alguns explicam aquilo de uma maneira tão intelectual, à professora mesmo, que nós achamos que vamos ter que aprender mas assim não há forma alguma de aprender. Os outros stores não, os outros stores entram e explicam a matéria e quando a gente não percebe metem aqueles exemplos que acontecem no dia-a-dia e isso sim, isso é que é um bom professor. Porque a gente encaixa melhor com a matéria assim. Com um professor todo intelectual diz “Meninos, isto é assim, assim, assim e pronto decorem”. Eu acho que é muito como os stôres foram ensinados na escola também. Eu às vezes fico com a noção disso porque há stôres, às vezes, costumam dizer que “eu na escola, antigamente o professor dizia isto ou aquilo” e eles quando nos dizem isso são tal e qual iguais e nós pensamos que com a educação que teve em pequeno está a ser agora.

P: Como eram as aulas dos professores que gostaste e consideras ter aprendido? As aulas eram diferentes?

R: Até hoje, lembro-me dela. Nunca mais me esqueci. Era stôra explicava, dava a aula mas ao mesmo tempo brincava, ensinava e era uma mistura daquilo. Eu não sei...eu nunca tinha tirado tão boas notas a Matemática. Eu acho que até hoje não me esqueci daquelas matérias.

P: O que é que ela tinha então de diferente?

R: É o ela brincar. Ela explicar a matéria de maneira que a gente em pequenos, nós ainda não temos aquela noção bem daquelas palavras “caras” que os professores utilizam, Às vezes ficamos assim....É então ela não, ela usava aquilo para nós percebermos o vocabulário que nós utilizávamos e brincava ao mesmo tempo connosco e depois punha exemplos da realidade, da actualidade do dia-a-dia. Eu acho que até hoje, de toda a minha turma, acho que toda a gente se lembra daquela stôra.

P: Quais são, para ti, as características de um bom professor?

R: Que seja muito extrovertido, mas ao mesmo tempo formal, que explique a matéria não com aquelas palavras “caras”, à professor mesmo, mas com a nossa maneira de falar, que não seja muito exigente, possa ser mas não muito exigente. Não aquele exigente que tenha que ser assim à maneira dele e não de outra maneira.

P: Consideras que o aproveitamento dos alunos está, de alguma maneira, associado aos professores?

R: Está. Se nós não formos com a cara de um professor e se ele não explicar a matéria com a vontade acho que nunca mais vamos com aquela matéria, com aquela disciplina, com aquela aula. O nosso aproveitamento também tem muito a ver com os professores. Se a stora explica de uma maneira e depois em casa vão estudar da mesma maneira, vai dar a mesma coisa mas, de outra maneira se a stora não gostar, acabou, não vale a pena mesmo.

P: O que é que achas mais importante: a forma como o professor se relaciona com os alunos ou a sua preparação académica?

R: As duas. Tem que ser as duas coisas senão não vale a pena, não é um professor. Se eu escolher um professor muito extrovertido e não souber nada do que está a dar, é assim, o que é que a gente está a fazer com ele se ele não sabe a matéria? Se eu for escolher a parte académica, ali um stôre certinho e muito formal, não se rir, não dizer nada, aquelas “bacoradas que a gente diz.... Tem que ser mesmo a mistura das duas.

P: Se fizeres o balanço do teu percurso escolar ele é positivo?

R: Acho que sim. Acho que foi mesmo muito bom. Também tenho más recordações e continuo a ter este ano mas o saldo é mesmo muito positivo. Por acaso se não fosse positivo acho que não tinha chegado ao nono ano.

P: Então relacionas-te bem com os teus professores porque....

R: Eu dou-me excelentemente bem com os meus professores e é mesmo positivo pelo à vontade que eles nos dão e pela maneira como eles nos ensinam e como nos demonstram não só a matéria mas também o sermos pessoa para lá das aulas, destas quatro paredes.

P: Muito obrigada!

ANEXO 7. Matriz de Análise de Conteúdo

Matriz de Análise de Conteúdo

Tema 1. Relações interpessoais professor/ aluno

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
1.1. Caracterização da relação professor / aluno	1.1.1. Opiniões positivas	Boa relação	<i>. É boa. (a relação)</i>	A1
			<i>. Com a maior parte dos stôres a relação é boa.</i>	A2
			<i>. A relação entre nós é boa. Sentimo-nos bem nas aulas.</i>	A3
			<i>. Os stôres têm muito bom relacionamento connosco.</i>	A5
			<i>. Temos todos uma boa relação. Damo-nos muito bem.</i>	A6
			<i>. Eu gosto das aulas porque os stôres têm boa relação connosco.</i>	B1
			<i>. Há um bom ambiente nas aulas.</i>	B2
			<i>. Temos bom relacionamento com os stôres quase todos.</i>	
			<i>. Em geral a relação entre nós é boa.</i>	B3
			<i>(...) há um bom relacionamento entre os professores e os alunos.</i>	
			<i>. Trocavam-se e-mails e números de telefone.</i>	B4
			<i>. Temos uma grande ligação</i>	
		<i>. Nós interagimos muito com eles... Há stores que são espectaculares nisso.</i>	B5	
		<i>(...) falamos de filmes, emprestamos filmes uns aos outros uma coisa que eu nunca pensei que pudesse haver...</i>		
		<i>. Nós aqui ficamos na sala com os stores a falar, trocamos DVD's, livros materiais...</i>	B6	
		<i>. Há um ambiente muito engraçado...</i>		
		<i>. Há um ambiente muito forte com as professoras A. e B.</i>	A1	
		<i>. Os stôres gostam de algumas coisas que eu também gosto e vamos falando desses gostos</i>		
		<i>. Os stôres dão-se bem connosco.</i>	A2	
		<i>. A minha turma tem óptima relação com quase todos os professores.</i>		
		<i>. eu dou-me excelentemente bem com os meus professores.</i>	A3	
		<i>. Pela maneira como eles nos ensinam e como nos demonstram não só a matéria mas também o sermos pessoas para lá das aulas, destas quatro paredes</i>		
		<i>. Temos uma relação muito boa.</i>	A4	
		<i>. Os stôres não nos tratam só como alunos, tratam-nos como pessoas.</i>		
<i>. Eles fazem-nos sentir bem na escola. Deixa de ser uma seca. Até gostamos mais das aulas.</i>	A5			
<i>. Não são nossos amigos, da nossa idade, mas podemos falar tudo com eles.</i>				
Relação aberta/ à vontade	<i>. Temos uma relação muito aberta.</i>	A1		
	<i>(...) eles põem-nos à vontade. Assim é bom estar nas aulas.</i>	A2		
	<i>. Com alguns stôres é aberta, não há assim um entrave na ligação.</i>	A3		
	<i>. Damo-nos bem. independentemente da altura, a ligação é aberta, dentro e fora da aula, é igual.</i>	B1		
	<i>Há sempre aqueles momentos de descontração...</i>	B2		
	<i>(...) eles põem-nos à vontade e nós achamos isso importante...</i>			
	<i>(...) às vezes até vêm com algum problema de casa e contam-nos as coisas que se passam para a gente compreender melhor</i>	B3		
	<i>(...) Têm o tal à vontade com os alunos... Sentimo-nos muito à vontade nas aulas com alguns stôres</i>			
	<i>. sentimo-nos muito à vontade com os professores</i>	B4		
	<i>. Há uma relação muito aberta entre nós</i>			
	<i>. é mesmo positivo pelo à vontade que os stôres nos dão</i>	B5		

A Dimensão Afectiva na Relação Pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
		Relação de Compreensão	<i>..Eles tentam perceber como nós estamos</i>	A3
			<i>..Quando não percebemos ou não fazemos alguma coisa eles compreendem alguns, claro.</i>	A6
			<i>Eu consigo ver o lado dos stôres, consigo ver que também para eles é difícil estar ali no papel deles a tentarem ensinar e, mesmo assim, eles também nos compreendem bem.</i>	B2
			<i>..Falamos com ele e sempre que há qualquer coisa, ele tenta sempre compreender-nos sempre que há alguma injustiça e nós achamos que alguma coisa que nos fizeram ou disseram não está certo, nós vamos ter com ele e ele, às vezes fica do nosso lado e outras vezes não, mas ele tenta explicar-nos e ser justo connosco.</i>	
			<i>Sabem falar connosco, sabem entender-nos...</i>	B4
			<i>..Os stôres são muito compreensivos.</i>	
		<i>..Compreende-nos por serem mais velhos e é bem melhor, têm mais experiência que nós e então são muito mais compreensivos</i>	B5	
		<i>... Eu gosto mais de uns stôres do que de outros mas todos eles têm muita compreensão com os alunos</i>		
		Relação de Amizade	<i>..Alguns stôres são mesmo nossos amigos</i>	A4
			<i>Os stôres tratam-me, a mim e aos meus colegas, como se fossemos amigos.</i>	
			<i>.. Eles têm amizade por nós... Vê-se, não sei explicar</i>	A5
			<i>..Eu acho que eles são muito nossos amigos. E nós deles.</i>	A6
			<i>..Os stôres para nós não são só stôres... são mais do que isso... são quase nossos amigos...</i>	B2
			<i>..Os stôres tratam-nos bem. Vê-se que é com amizade.</i>	B4
			<i>... Eles tratam-nos, em algumas situações, como amigos.</i>	
			<i>... Nota-se que há amizade entre nós. Eles tratam-nos bem, assim como se fossemos amigos</i>	B5
			<i>... São amigos</i>	
		<i>Claro que não falamos com eles como com os colegas, mas a relação é também de amigos.</i>	B6	
		Demonstração de interesse pelos alunos preparando-se e ensinando bem	<i>..Quando temos muitas dificuldades eles explicam muitas vezes.</i>	A1
			<i>Porque uns explicam melhor brincam também um bocadinho</i>	A2
			<i>Alguns explicam melhor que outros, mas tentam sempre saber se percebemos</i>	A3
			<i>Os stôres explicam bem a matéria. E dizem que se estivermos com atenção explicam quantas vezes for preciso</i>	A4
			<i>Os stôres, alguns, sabem dar muito bem a matéria. Nós conseguimos perceber tudo.</i>	A6
			<i>A nossa stôra de H. é impressionante como é que ela, também já dá aulas há muito tempo, tem a história toda, a do país, a do mundo "metida" nela.</i>	B1
			<i>..Gosto da maneira de darem aulas e de explicarem. Gosto !</i>	B3
			<i>...é a maneira de explicar. É boa.</i>	
			<i>Explicam-nos tudo quando nós não entendemos.</i>	B4
		<i>..Dão matéria andando pela sala e vêem se temos dúvidas</i>		
		<i>..Vêem se nós estamos com atenção e se precisamos de alguma explicação.</i>		

A Dimensão Afectiva na Relação Pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
			<i>É pela maneira como os stóres ensinam.</i>	
			<i>Os stóres sabem explicar bem a matéria e assim nós não temos tanta dificuldade em aprender</i>	B5
			<i>..Há tempo de nós brincarmos antes de começarmos a dar a matéria chata, que a gente odeia, dão aquele espaço. Dá tempo para tudo.</i>	
			<i>A maioria dos stóres dão a matéria de maneira que nós não achamos uma seca.</i>	
			<i>..Os stóres entram e explicam a matéria e quando a gente não percebe metem aqueles exemplos que acontecem no dia-a-dia e isso sim, isso é que é um bom professor.</i>	B6
	Simpatia		<i>Os stóres são quase todos muito simpáticos</i>	A6
			<i>Os stóres são todos muito simpáticos</i>	B1
			<i>..São simpáticos</i>	B2
			<i>A nossa relação é boa porque os stóres são simpáticos connosco</i>	B3
			<i>Eu acho que a simpatia dos stóres é importante para podermos estar bem nas aulas. Comigo é assim. Ficamos mais interessados até pela matéria</i>	B5
			<i>..Os nossos stóres são quase todos muito simpáticos. Só há um que não. Assim nós também não lhe damos confiança.</i>	B6
	Sentido de Humor		<i>Os meus stóres têm sentido de humor e isso é muito importante.</i>	A1
			<i>Quase todos têm bom sentido de humor</i>	A2
			<i>Dizem piadas e brincam connosco</i>	A5
			<i>Os stóres às vezes acham piada ao que nós fazemos</i>	A6
			<i>Nós rimo-nos com eles. Assim é divertido.</i>	B2
			<i>... O stóre S. é uma pessoa espectacular... nós brincamos com ele e ele tem imensa graça.</i>	B3
			<i>Os stóres têm muito sentido de humor</i>	B5
			<i>Os professores são muito engraçados.</i>	B6
	Imposição de respeito		<i>...São brincalhões também mas quando a turma se porta mal estão lá para nos corrigir</i>	A2
			<i>Nós assim sabemos quando temos que parar</i>	A3
			<i>Quando é para brincar, brincamos. Mas quando é para trabalhar eles...</i>	A4
			<i>A gente percebe quando está a passar dos limites. Os stóres não deixam</i>	A5
			<i>Uns stóres conseguem dominá-la (a turma) mais rapidamente</i>	B1
			<i>..Lógico, eles sabem impor respeito. Se não...</i>	B3
			<i>É importante para toda a turma que o professor "ponha na linha" os que não querem estar com atenção. Se não for assim fica um mau ambiente</i>	B4
	Disponibilidade para ajudar		<i>Os stóres estão sempre prontos a ajudar</i>	A3
			<i>Eu nunca precisei mas sei que eles nos ajudavam</i>	A6
			<i>..Posso contar sempre com os meus professores. Já me foi necessário e posso contar com eles.</i>	B1
			<i>Depende dos professores mas há alguns que eu sei que posso desabafar se tiver algum problema</i>	B2
			<i>..A nossa relação com os stóres dá para falarmos com eles se tivermos algum problema da escola ou pessoal</i>	B6

A Dimensão Afetiva na Relação Pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
		Empatia	<i>Depende da empatia...aquela empatia que há primeira vista...em que não há nada a fazer</i>	B1
			<i>A relação depende um bocado da empatia entre nós e os professores</i>	B3
			<i>É muito importante haver empatia entre professor/aluno e aluno/professor</i>	B6
		Professores gostam dos alunos	<i>... eu acho que eles gostam de nós ...</i>	A3
			<i>... Se eles não gostassem via-se logo, a relação não era a mesma.</i>	A5
			<i>... Os stôres gostam muito da nossa turma. Não sei ... às vezes falamos muito</i>	A6
			<i>... Tenho a impressão que os stôres gostam de mim ...</i>	B1
			<i>Gostam de nós, preocupam-se connosco e nós sentimos isso nas aulas</i>	B2
			<i>... Vê-se que os stôres gostam dos alunos. E pela maneira como nos tratam</i>	B3
			<i>... Acho que no fundo gostam de nós</i>	B4
		Carinho	<i>... Nós sentimos que gostam de nós. Eles não dizem isso, não sei, sente-se.</i>	B5
			<i>... Eu acho que se ela não gostasse de nós não brincava assim connosco. Nem sequer tentava brincar</i>	B5
			<i>... Nós notamos que os professores têm carinho por nós e isso faz com que haja uma boa relação</i>	B1
			<i>... Algumas stôras são muito carinhosas connosco</i>	B4
		I.1.2 Opiniões Negativas	Relação Pouco aberta	<i>(...)e há certos professores que se fecham assim um bocado e não pode haver assim uma relação aberta.</i>
	<i>(...) e não liga a ninguém</i>			B2
	<i>... Há uns stôres que não dão grande confiança</i>			B4
	<i>Mesmo nas aulas criam uma distância. Não dão abertura nenhuma</i>			B6
	Pouca autoridade / sem imposição de respeito		<i>Um stôre menos autoritário não porque depois não aprendemos nada e depois ...</i>	A1
			<i>Havia um professor que deixava fazer tudo o que eles queriam(...) era o caos nessa sala.</i>	A2
			<i>Se os stôres não impõem o respeito na sala nós não conseguimos aprender nada.</i>	A5
			<i>Já tive stôres que não tinham mão em nós ... Fazíamos o que queríamos ... Não aprendemos quase nada.</i>	A6
			<i>... Outros nem tanto, às vezes nem conseguem ter quase autoridade</i>	B1
			<i>(...) outros que têm a menos (autoridade)</i>	B3
	Injustiça		<i>Há stôres que não sabem impor respeito e depois está tudo estragado</i>	B6
			<i>...Eu estava em E.F. os outros começaram com coisas e o stôre começou logo a meter-me as culpas a mim</i>	A1
		<i>...E o stôre de F. Muitos têm dificuldades e ele começa com coisas</i>	A1	
<i>às vezes os meus colegas fazem barulho e o stôre manda-me calar a mim.</i>		A2		
<i>às vezes são injustos alguns stôres</i>		A3		
<i>Uma vez culpou um aluno com uma coisa que tinha sido outro aluno a fazer</i>		B4		
<i>...O professor não nos deixa dizer que não fomos nós, acusa-nos logo e não nos deixa falar, começa logo a mandar calar.</i>	B4			
<i>...De vez em quando é injusto para nós.</i>	B6			

A Dimensão Afectiva na Relação Pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
		Sem sentido de humor	<i>As vezes é tudo muito . Nem podemos rir nem mandar "bocas" porque eles não gostam ... não têm sentido de humor.</i>	A3
			<i>..Não gosto dos stôres que não têm sentido de humor.</i>	A4
			<i>..Sem sentido de humor os stôres não nos conseguem levar ...</i>	A6
			<i>Há alguns stôres que não têm sentido de humor</i>	B3
			<i>..Tenho um stôre que não tem sentido de humor e nós não gostamos nada disso</i>	B6
			Tratamento diferenciador	<i>(...)mas tenho colegas meus que ficam logo marcados pelos stôres e nunca mais são os mesmos para eles.</i>
		<i>(...)mas há um (professor) que está sempre a pôr defeitos, mas só a alguns alunos.</i>		B4
		<i>..Põe o aluno de lado só por causa do feitiço dele.</i>		
		<i>..As vezes os stôres não tratam os alunos da mesma maneira.</i>		B6
		Rigidez / Autoritarismo	<i>Há um stôre que não nos deixa fazer nada. Não é barulho... é nada...</i>	A3
			<i>As vezes são muito rígidos, mas sem razão ...</i>	A5
			<i>(...) Há um ou outro que é mais rígido. É horrível.</i>	B2
			<i>..Tem que ter alguma mas há uns stôres que têm a mais (autoridade) e por isso nem nos apetece estar ali.</i>	B3
			<i>..Há stôres, alguns, que são muito rígidos. Não nos deixam fazer nada.</i>	B5
		Prática pedagógica ineficaz e errada	<i>Aqueles que estão sempre a dar matéria, a marrar, a marrar</i>	A1
			<i>..Estamos sempre a trabalhar e depois cansamo-nos de estar lá muito tempo e depois ...</i>	
			<i>Alguns é só dar matéria ,matéria. Começam logo a trabalhar...</i>	A2
			<i>..Alguns stôres ,às vezes, só dão ,matéria e não param para conversar connosco</i>	A5
			<i>..Eu, às vezes, não percebo bem e eles não explicam outra vez</i>	B1
			<i>Já me aconteceu ter professores que só tinham a preocupação de dar a matéria até ao fim do ano.</i>	
			<i>(...) se nós tivéssemos dúvidas ficávamos assim um bocado como quem lhe estava a estragar o plano todo.</i>	
			<i>Ele, nas aulas, está sempre com umas teorias que não têm a ver com a aula.</i>	B4
		<i>(...) às vezes dá a matéria mas outras foge ao assunto e nós sentimo-nos prejudicados no aproveitamento.</i>	B5	
		<i>Ele escreve a matéria no sumário mas às vezes não a dá.</i>		
<i>..Alguns explicam aquilo de uma maneira tão intelectual, à professor mesmo, que nós achamos que vamos ter que aprender mas assim não há forma alguma de aprender.</i>				
<i>..Há aí uma stôra que não dá muito bem a matéria.</i>	B6			
1.2 Comunicação informal na relação Professor / Aluno	1.2.1 Relação informal Professor / Aluno	Apoio / Diálogo sobre os problemas pessoais	<i>..Posso sempre contar com eles. Se for assim muito pessoal, não vamos logo contar, mas ... os stôres</i>	A1
			<i>..Sinto-me tão à vontade para falar com alguns stôres. Também é conforme os problemas.</i>	
			<i>..Se tivermos um bom relacionamento com eles podemos desabafar.</i>	A2
			<i>Os stôres que eu tenho sei que nos apoiam se tivermos problemas . Eles são muito fixes nisso.</i>	A4
			<i>..Sempre que precisava comunicava com os professores. Se fosse preciso desabafar alguma coisa assim mais particular também desabafava.</i>	B1
			<i>..Sim, os professores estão lá sempre para apoiar quando é preciso.</i>	B2
			<i>..Alguns põe-nos mais à vontade e dá para falarmos da nossa vida, dos nossos problemas.</i>	
			<i>(...) Os stôres também nos contam um bocadinho da vida deles.</i>	B3
<i>.. A minha D.T. há momentos em que nós estamos mal e ela vê-nos e vai ter connosco ou tenta ajudar-nos a resolver o nosso problema</i>				
<i>.. Depende dos professores mas há alguns que eu sei que posso desabafar se tiver algum problema.</i>				
<i>(...) às vezes temos um problema e eles conseguem fazer-nos falar.</i>	B4			
<i>(...) Eu estive muito mal e os professores deram-me muito apoio, principalmente a D.T. mas acho que dariam todos.</i>				
<i>.. Com todos não, mas com a maior parte dos stôres sim. Mas sei que posso contar com eles.</i>				

A Dimensão Afetiva na Relação Pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
			<p>..Eu quando tenho algum problema falo com a D.T. fora das aulas ou com algum professor meu. Eles estão sempre lá para apoiar.</p> <p>..A minha doença... eu falei com a D.T. fora das aulas. Também falo muito com a stora T. Tenho muito boa relação com elas.</p> <p>..Às vezes desabafo com os stôres. Eu acho que se nós desabafamos porque é que eles não podem desabafar connosco também ?</p>	B5
			<p>.. Sempre, sempre que preciso, eles estão lá.</p>	B6
		Relação de amizade	<p>.. É como se fossem pessoas amigas.</p> <p>.. Conseguimos ter uma relação de amizade mesmo fora da escola.</p> <p>.. Eles estão sempre atentos a nós, até fora das aulas.</p>	B1 B4 B6
		Relação de proximidade / ambiente descontraído (fora da sala de aula)	<p>.. Quando nos encontramos fora da aula eles contendem? comigo, eu contendo com eles .</p> <p>.. O professor F. está sempre a brincar connosco e quando passamos ao pé dele, às vezes, dá-nos um pontapé no rabo, sempre a brincar connosco.</p> <p>.. Nesta escola há um ambiente descontraído... os stôres não põem aquela distância de stôres, nem nas aulas nem cá fora.</p> <p>.. Há stôres que se dão muito bem connosco tanto nas aulas como cá fora e há outros que cá fora nem parecem os mesmos... põem-nos à vontade... brincalhões.</p> <p>.. No final dos periodos em que estamos mais em família e podemos brincar.</p> <p>.. Em excursões e outras saídas da escola. Nessas alturas temos uma abertura diferente com os professores.</p> <p>.. Não há aquela relação como na escola, aquela preocupação aluno-professor. De estarmos a dar aulas...</p> <p>.. Nas visitas de estudo nós falamos mais com os professores brincamos uns com os outros. Há assim um ambiente mais descontraído... e depois, às vezes é em jantares.</p> <p>.. Nós cruzamo-nos com os professores na rua e paramos e falamos... há uma relação muito próxima entre professores e alunos.</p> <p>.. Na rua também, às vezes vemo-nos e há deles que param.</p> <p>.. Não é tanto nas aulas mas mais fora das aulas que nos damos melhor com os professores</p>	A2 A3 A6 B1
			<p>..Eu se vir um professor ou se ele me vir nós cumprimentamo-nos e perguntam sempre como é que estamos... Não há uma relação de distância, nem que seja só para dizer boa-tarde ou bom-dia.</p>	B4
			<p>.. Temos boa relação fora das aulas. Conversamos deles e de nós...</p>	B6

Tema 2 . Perfil do Professor

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
2.1 Caracterização do perfil do professor	2.1.1. Características do bom professor	Justo	. Os stôres devem ser justos	A1
			. Um bom professor deve ser justo com os alunos	A4
			. Devem ter justiça nas aulas	A4
			. Primeiro os professores devem ser justos	B2
			. Justo em todas as situações	B3
		Paciente	. Pacientes, pacientes ...	A1
			. Os stôres devem ser pacientes.	A3
			. A paciência é muito importante	A5
			. É. Muito, muito, muito preciso que o professor seja paciente.	B1
			. Para mim um professor tem que ser paciente. As vezes não é fácil	B5
			. Os stôres devem ter paciência com os alunos	B6
		Amigo	. Ser amigo dos alunos e ajudá-los.	B2
			. (...) pode ser muito bom professor mas se não souber levar os alunos, se não souber ser amigo deles...	B3
		Simpático	. Têm que ser simpáticos	A3
			. Se forem simpáticos os stôres, os alunos gostam mais das aulas e deles.	A4
			. A simpatia faz com que a gente goste mais dos stôres	A6
		 Simpatia também é necessária.	B1
			. Tem que ser simpático.	B4
			. (...) serem simpáticos para os alunos	B5
		Meigo / Carinhoso	. Devem ser meigos com os alunos.	B4
			. Os stôres devem ser meigos, carinhosos connosco	B5
		Compreensivo/ preocupado com os alunos	. Os stôres devem compreender-nos. Pelo menos tentar. Temos outra idade.	A3
		 Deviam compreender os alunos.	A5
		Têm que perceber que temos as nossas dificuldades...	A6
			. Compreendê-los (aos alunos) . Devem tentar entender a nossa linguagem . Saberem ajudar quando é preciso, saberem que temos um problema e tentarem ajudar... preocuparem-se.	B4
			. (...) serem compreensivos connosco é muito importante	B5
		À vontade/Aberto com os alunos	. Devem ter à vontade com os alunos.	B3
			. Os stôres devem ser abertos com os alunos e devem estar à vontade	B5
		Alegre / com sentido de humor / brincalhão / extrovertido	. Bom sentido de humor. É importante.	A1
			. Nós gostamos mais dos stôres brincalhões.	A5
			. Quando eles estão bem dispostos, brincalhões até as aulas correm melhor.	A6
			. Alegre, tem que ser alegre... com sentido de humor. . Acho que para haver uma maior ligação os professores têm que se integrar mais no nosso grupo, terem mais brincadeiras em comum.	B1
		 têm que ser um bocado brincalhões.	B2
			. Devem ter sentido de humor	B3
			. Alegre e com sentido de humor.	B3
			. Os professores devem ser extrovertidos	B4
. Quando eles são divertidos é muito importante	B6			

A Dimensão Afetiva na Relação Pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
		Crentes nas capacidades dos alunos	<i>. O nunca, nunca perderem a esperança em relação a nós... nunca perderem a esperança... a nossa D.T. quando percebe que nós não conseguimos encaixar com a matéria faz sempre revisão, vamos recapitular a matéria e isso é muito importante.</i>	B5
			<i>. Devem confiar nas nossas capacidades para nós fazermos melhor</i>	B6
		Com autoridade / saiba impor respeito	<i>. Quando a turma se porta mal também têm que lá estar para nos corrigir.</i>	A2
			<i>. Quando a turma chega a um certo ponto que já estão a abusar um bocadinho, o professor deve impor respeito, autoridade para que os alunos não vão mais longe.</i>	
			<i>... têm que saber impor respeito na turma.</i>	A4
			<i>. Os stôres têm que mandar calar quem faz barulho para podermos todos aprender... se não, não dá ...</i>	A6
			<i>. Mas é necessária nas aulas porque se não fosse assim não se chegava a lado nenhum (autoridade)</i>	B1
			<i>. Deve ter autoridade... deve comunicar aos alunos onde é que há a parte da brincadeira... qual o limite e depois onde é que começa a grande autoridade.</i>	
		<i>. Ser flexível, mas também tem que impor respeito ...</i>	B2	
		<i>... impor respeito quando é preciso...</i>	B4	
		Competência académica e pedagógica	<i>. Os professores têm que ensinar bem também para percebermos a matéria.</i>	A2
			<i>. É muito importante a professor explicar bem a matéria. Assim aprendemos senão, não.</i>	A3
			<i>. Tem que saber ensinar bem, claro ! Mas ...</i>	A5
			<i>... Preferia o professor com melhor preparação académica, apesar de tudo.</i>	B1
			<i>. A preparação académica ... é preciso o professor ter capacidade de transmitir a matéria...</i>	
			<i>(...) acho que é preciso realmente o professor dar o que tem a dar e, quando houver oportunidade, tirar dúvidas ou fazer alguns exercicios ,nem que seja orais, tipo uma conversa onde se integra matéria.</i>	
			<i>. Como eu estou no nono ano se calhar é melhor ter um professor com boa preparação académica.</i>	B3
			<i>... tirar as dúvidas quando é preciso...</i>	B4
		<i>. Deve ensinar bem</i>	B5	
		<i>. Nos expliquem bem a matéria mas não aquela matéria que não nos diz nada, mas aquela matéria em que a gente possa ver a realidade e falar sobre o assunto mas não aquela coisa com muita pressão.</i>		
		<i>. Devem saber explicar muito bem a matéria.</i>	B6	
		Competência relacional	<i>. É claro o relacionamento. Porque um bom relacionamento nós também já aprendemos um bocado melhor.</i>	A1
			<i>. É mais importante o tratamento. Se nos trata bem nós temos mais atenção.</i>	A2
			<i>. Mas acho que o relacionamento também é fundamental para que os alunos só se interessam pelas aulas que não achem uma seca...</i>	
			<i>. Eu escolhia um store que tivesse um relacionamento mais à vontade connosco e que nós estejamos interessados nas aulas</i>	A4
			<i>. Eu acho que o bom relacionamento ajuda mais a percebermos melhor a matéria.</i>	
			<i>... A relação que têm connosco é muito importante. Nós assim estamos com mais à vontade nas aulas</i>	A6
			<i>...O mais importante para mim é a forma como o professor se relaciona.</i>	B2
			<i>...Um stôre pode até não dar bem a matéria... são tão bons para nós que mesmo que nós não percebamos bem a matéria até nos dá gosto no fim da aula ir falar com eles e perguntar mais sobre as coisas.</i>	
<i>. Há outros que até podem ensinar bem, mas se forem muito rígidos dá-nos vontade é de nem ligar. Portanto acho mais importante a forma como se relaciona.</i>	B3			

A Dimensão Afectiva na Relação Pedagógica

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
			... Mas mesmo se não soubesse dar muito bem as aulas se a relação entre professor e aluno fosse boa, mesmo que ele não soubesse dar bem a matéria os alunos até fariam um esforço para ajuda-lo	B4
		Combinação das competências académica, pedagógica e relacional	. As duas coisas... Um bocado como se relaciona. Se se relacionar mal também não dá lá muito bom resultado mas também a dar matéria mal e depois relacionar-se muito bem também ...	A1
			... explicar bem e ter uma boa relação connosco.	A3
			. Deve ser assim: explicar bem, saber bem a matéria e ter bom relacionamento connosco ..	A5
			. Eu penso que os professores devem ter as duas coisas : saber explicar bem e dar-se bem com os alunos.	A6
			. São as duas coisas muito importantes. . É preciso haver uma boa ligação entre aluno/professor mas também é preciso que o professor consiga ensinar o que tem a ensinar, bem. (...) para haver umas boas aulas, na minha opinião, é preciso haver essas duas partes.	B1
			... pode explicar muito bem a matéria mas se estiver sempre com aquela cara nas aulas e estiver só a dar a matéria e sai daquela porta os alunos nem lhe dão mais confiança ...	
			. É preciso o professor ter capacidade pessoal e psíquica para dar aulas. . É preciso que os professores tenham a ideia que são professores, têm esse estatuto, mas que isso não é tudo na vida... tem que haver um equilíbrio.	B2
			. As duas coisas. São necessárias as duas.	B3
			. As duas coisas. Se ele for simpático e não souber bem a matéria o que é que ele vai lá fazer mas se for antipático e souber a matéria toda e chega a uma aula e despeja tudo nós também não aprendemos grande coisa. . As duas formas são importantes... o professor, claro, tem que explicar bem.	B4
			. Eu acho que é a maneira como eles entram na sala e como passam para nós a matéria e nos fazem aprender . As duas. Tem que ser as duas coisas senão não vale a pena, não é um professor . Se eu escolher um professor muito extrovertido e não saber nada do que está a darSe eu for escolher a parte académica, ali um store certinho e muito formal, não se rir, não dizer nada, aquelas "bacoradas" que a gente diz...	B5
			...Tem que ser mesmo a mistura das duas. (...) agora o relacionamento também é muito importante	B5 B6
	2.1.2 Características do mau professor		Injusto	. Um store injusto. Acho que não é bom professor assim.
		. Nós não gostamos dos stores que são injustos com os alunos. Eu já tive uns e demo-nos mal com ele.		A5
		. A injustiça dos stores. É mau.		A6
		. Um professor injusto não deixa que haja uma boa relação. Os alunos ficam contra ele.		B4
		. Acho que há stores que são injustos. Assim não dá.		B6
		Distante	. Há professores que levam mais à letra a palavra "professor", como era antigamente. . Uma pessoa inocável uma pessoa que entrava e ... não se chega lá, não se pode lá chegar. . Pensa que é o maior, o maior em estatuto.	B1
			(...) Não pode haver assim uma ligação tão afectiva e acho que isso contribui um bocado para que os alunos gostam mais de uns professores do que de outros. ... Há stores que não estão para ouvir os alunos	B2
			... Ficamos sem perceber o que se está a passar e assim se os stores nos disserem o que se passa os alunos compreendem melhor.	B6

A Dimensão Afectiva na Relação Pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
		Pouco aberto com os alunos	. Há aqueles stóres que não contam nada que a vida pessoal é a vida pessoal e a profissional é a profissional	B2
			. Os stóres que não se abrem connosco. Não falam nada deles. Só dão matéria.	B4
		Sem sentido de humor	. Os alunos gostam mais dos professores que fazem muitas brincadeiras. Dos outros não.	A1
			. O stóre F. não tem sentido de humor. Não se ri, nem nos deixa rir.	A2
			. Os professores devem ser brincalhões connosco. Nós gostamos mais do que quando não são.	A4
			... as aulas não correm tão bem. Tudo muito sério. Ninguém pode dizer nada. Isso não são aulas.	A6
			.Um stóre que não esteja carrancudo.	B1
			(...) e depois podem vir para aqui com uma cara de quem está mesmo mal disposto e o aluno tem que aturar o mau humor dele	B2
			. Um professor sem sentido de humor não consegue nada dos alunos.	B6
		Rígido / Inflexível nas exigências	. São muito severos. Brutos também ...	A2
			.Não nos deixam sequer olhar para o lado.	A3
			... É como eles querem e nós não podemos dizer nada.	A5
			. Tem a mania que eles é que mandam e só podemos fazer como eles mandam. Tem que ser assim, senão ...	A6
			... Acho que os professores não podem ser muito rígidos e não podem ligar muito às regras.	B2
			. Têm que saber levar-nos porque se há muita disciplina e rigor não dá...	
		Pouca competência pedagógica	. Os alunos têm dificuldades na matéria e ele começa com coisas.	A1
			. Aqueles stóres que só dão matéria, não explicam nada, só falam, não esses não.	A3
			... Só dão matéria pelo livro. Não fazemos nada diferente. Isso é mau !	A4
			.Explicam mal. Esses stóres não deviam dar aulas.	A6
			. Professores que não sabem dar uma aula,acho que não é um professor.	B5
			. Não gosto de ter professores que simplesmente quando estamos a dar matéria começam a falar de coisas que não têm nada a ver.	
			. Os stóres têm que saber ensinar. Se não sabem não devem ser professores.	B6

Tema 3. Inter-relação entre afectividade e autoridade

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
3.1. Caracterização da relação em função do binómio afectividade / autoridade	3.1.1 Situações positivas	A autoridade do professor é necessária	<i>.Têm que arranjar alguma maneira de nos pôr calados. . Quando nós nos portamos assim muito mal está bem, porque senão passamos dos limites.</i>	A1
			<i>. A autoridade é uma coisa positiva. . O professor tem que ter autoridade para impor respeito ... mas impor respeito para que não deixe levar a aula a uma grande barulheira</i>	A2
			<i>... têm que ter autoridade na turma senão ...</i>	A4
			<i>. Eu acho que os stôres têm que nos mandar calar e ralhar</i>	A5
			<i>. Se os stôres não têm autoridade está tudo estragado. Têm que ter.</i>	A6
			<i>(...) se for até um certo ponto o professor consegue manter a turma ali caladinha e concentrada.</i>	B3
			<i>. é preciso autoridade dentro de uma sala de aula. . Eu acho que devem saber ralhar quando é preciso, ou chamar a atenção e quando não é preciso devem reconhecer que não.</i>	B4
			<i>... eles mandam calar mas com muito mais suavidade, estão a ser autoritários mas com mais suavidade.</i>	B5
	<i>. Se os stôres não tiverem autoridade na aula é o caos. Têm que ter. . Eles podem impor o respeito mas ao mesmo tempo serem bons para nós. Não precisam de andar aos gritos.</i>	B6		
	3.1.2 Situações negativas	Os alunos excluem autoritarismo	<i>. Aquela autoridade tipo " tens que fazer isto, tens que fazer aquilo " não ... também muita autoridade também é mau Pensam que mandam eles. Que temos que fazer tudo o que eles pensam.</i>	A1
			<i>... muito mau estarmos sempre ali com as costas direitas isso também não .</i>	A2
			<i>. Devem ter autoridade mas não ser sempre aos berros, a ralhar . Como alguns.</i>	A4
			<i>... aqueles que não deixam quase os alunos respirar. Esses não.</i>	A5
			<i>... não podemos fazer nada. Começam logo aos berros. Mas gostamos desses stôres</i>	A6
<i>É não perceber o lado dos alunos. Não ser flexível. Não deixar fazer nada. . Agora se ele for rígido demais e não tiver muita razão, se for mesmo só por embirração, como alguns stôres fazem, acho que é mau.</i>			B2	
<i>... e se tiver uma autoridade muito forte pode levar a que os alunos não engracem tanto com esse professor e é mais complicado. . A severidade tem que ter uns limites ...</i>	B3			
<i>(...) pode ser negativo se forem autoritários demais, não deixarem fazer mesmo nada. Quando eles vêem que nós estamos muito faladores metem aquela autoridade mesmo. "eu sou mau, vocês calam-se e quem manda sou eu "fazem aquelas caras e toca a trabalhar, a fazer exercícios ... isso é autoridade negativa.</i>	B4			

A Dimensão Afetiva na Relação Pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
	3.1.3 Reacções a atitudes de autoridade	Revolta contra castigos	... quando estão a ser injustos não deviam castigar	A1
			. Põem castigos injustos... cópias grandes, dez ou mais...	A2
			. Alguns castigos são injustos ...	
			... se forem alunos mais problemáticos já os castigos não levam a nada	
			. É preciso castigos... mas alguns castigos não... sei lá... muitas cópias, não	A4
			. Não é muito por castigos.	B2
		. Conosco isso já nem resulta porque isso revolta mais os alunos.		
		... E acho que podem repreender mas agira fazer logo participações !... Tipo o aluno faz qualquer coisinha e mandar-nos logo para a rua ...	B3	
		Reacções contra injustiças	. Quando estão a ser injustos sinto-me mal... porque não deviam fazer isso.	A1
			. A turma não tem a culpa pelos actos de alguns alunos.	A2
	. Às vezes, culpam a turma toda por causa de um aluno.		A3	
	. Não acho bem alguns stôres só ralharem a alguns. Aos mesmos sempre.		A5	
	. Não devem ralhar antes de saberem quem foi que se portou mal.		A6	
	. Uma vez culpou um aluno com uma coisa que tinha sido outro aluno a fazer e o professor não nos deixa dizer que não fomos nós.		B4	
	. (...) acusa-nos logo e não nos deixa falar... começa logo a mandar calar.			
	. De vez em quando é injusto para nós			
	... quando damos uma coisa a um colega porque ele nos pede, nós temos que falar, e o professor começar logo a ralhar e não nos deixa dizer nada ...		B6	
	... Mas só a alguns e é isso que eu não gosto... Há professores que gostam mais de uns alunos do que de outros e fazem essa distinção e isso também é muito mau... (na aplicação de castigos)			
	3.1.4. Circunstâncias em que os professores exercem autoridade	Alunos irrequietos / faladores / mal comportados	. Quando está muito barulho, quando estão a desobedecer aos outros e ao professor.	A1
			... quando estão a abusar, a fazer barulho.	A2
. Os stôres devem ralhar-nos quando estamos a portar-nos mal.			A4	
. Sempre que nós não lhes obedecemos.			A5	
... quando for preciso pôr calma na turma.			A6	
. Quando a turma está um bocado irrequieta é preciso autoridade.			B1	
. A autoridade é uma coisa positiva. É preciso ter autoridade em tudo ...				
. Há aqueles momentos em que eles ralham quando a gente abusa.			B2	
. Nós estamos a falar e acho bem os professores mandarem calar.				
. estava numa aula e estava com calor e em vez de pedir à professora, não, despi-me logo e fiquei em tronco nu, não é ... e a professora escreveu na caderneta. Foi um bocadinho estúpido da minha parte.			B3	
. Quando estão a dar matéria e nós estamos a falar acho que devem ser um bocadinho autoritários.	B4			
. Quando estamos a ser mal comportados, quando os alunos fazem alguma coisa que não devem				

A Dimensão Afectiva na Relação Pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
	3.1.5 Tipos de "castigos"	Fazer cópias	. Passar as cópias.	A1
			. Fazer regras para casa.	A2
			. Fazer a tabuada	
			. Duplicar as cópias	
		Escrever recado na caderneta	. Escrever aos nossos pais na caderneta	A3
			. A maior parte escreve na caderneta.	A5
			... também escrevem na caderneta	A6
			. Recados para casa	B2
			. Escreveu na caderneta	B3
			. E tenho um stôre que ainda escreve na caderneta recados para casa.	B4
		Ralhar	. Recados para casa	B6
			. Escreveu na caderneta	
			. Ralham connosco...	A4
			. Ralham só ...	A6
			. Ralham	B3
	Mandar para a rua	. Ralham	B4	
		. Ralham	B6	
	Marcar faltas	. Mandam para a rua, dois minutinhos para pensar	B4	
		. É mais por faltas	B2	
	Mandar ao quadro	. Já tive faltas disciplinares por dizer asneiras	B3	
		... e às vezes quando estamos a fazer algum exercício e essa pessoa não está atenta manda-o ao quadro para o resolver, dá um bocadinho de tempo e depois manda-o ao quadro.	B4	
	3.1.6. Como deve o professor demonstrar a sua autoridade	Marcar falta	. Devem marcar falta a vermelho na caderneta. Mas depende do que fizemos.	A5
			. Estávamos a fazer exercícios de Matemática e a turma estava irrequieta. Começamos a fazer os exercícios em grupo e depois houve um ou dois que começaram a desestabilizar e a professora começou a ficar sem paciência para mandar calar e mandar estar quieto e começou a ameaçar que marcava faltas e aí a coisa começou a acalmar.	B1
		Mandar para a rua / fazer participação	... mandar para a rua os que estão a fazer barulho	A3
			... por exemplo, mandar para a rua	A6
		Ralhar / repreender com calma	. Se o aluno fizer muito barulho ou se estiver a desconcentrar os colegas ... o professor tem que mandar para a rua e falar com a Directora de Turma	B3
			. Há alunos que o professor tem que ser mais pacífico com esses alunos... tem que se ir com calma para eles fazerem alguma coisa.	A2
			. Devem também ter um bocadinho de paciência... não é aos berros, logo.	A4
			. Ralhar, repreender	B2
			. Deve ralhar connosco	B6
		Ralhar / repreender com humor	. Em que a gente perceba que devemos estar sossegados, calados mas devem dizer com calma.	B5
	... Eles mandam calar mas com muito mais suavidade, estão a ser autoritários mas como ralham com mais suavidade ...			
		... a stôra a dizer que se a gente não sabe levamos cem vezes para casa para fazer... A brincar, claro ! Ela disse aquilo num tom autoritário mas a gente percebeu que era a brincar ...	B5	

Tema 4. Dimensão relacional no processo de ensino-aprendizagem

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Unidades de Registo	Entrevistado
4.1 Importância da dimensão afetiva na aprendizagem	4.1.1 Métodos de ensino e clima de aulas preferidos pelos alunos	Métodos de aprender fazendo	<i>É assim como em ciências...fazemos muitas experiências e assim aprendemos de outra maneira ...</i>	A4
			<i>... quando trabalhamos em grupo e tentamos nós descobrir a matéria.</i>	A6
			<i>... Alguns têm métodos diferentes. Faziam jogos em que pudéssemos estar a praticar e, ao mesmo tempo, a aprender, a estudar.</i>	B1
		Aulas com humor	<i>... ela quando estamos a ler histórias, mas da matéria, fica muito bem humorada e diz algumas graças e nós assim até gostamos de aprender.</i>	A1
			<i>... É dar a matéria mas sem ser com um ar sério...</i>	A3
			<i>... outros davam as aulas de uma maneira normal... mas de vez em quando havia umas "saídas" e riarmo-nos todos</i>	B1
			<i>... Eles mandam algumas "bocas" que fazem parte da matéria, mas que marcam aquele momento, fica diferente a aula.</i>	
			<i>... Não é assim nada de especial. É a relação... de vez em quando há uma brincadeirazita.</i>	B2
			<i>... A forma de explicar era comum a outros professores mas o tal à vontade com os alunos, o bom humor e isso reflectiu-se nas nossas notas a esta disciplina.</i>	
		<i>... E acho que é necessário e fundamental para as aulas.</i>		
		Aulas bem preparadas	<i>... O nosso stôre de B. é assim: nós estamos a dar a matéria e depois há uma parte em que ele faz um comentário que nos faz divertir, faz um comentário sobre a matéria e depois nós discutimos esse comentário um bocadinho e voltamos de novo à matéria. Ele é o stôre com que aprendemos mais</i>	B5
			<i>... A professora de C. também. Começamos a aula e ela começa a brincar connosco, depois escreve o sumário e damos a matéria. Depois, a meio, vai outra brincadeirazita.</i>	
			<i>... explicam bem, explicam, mas ali serenos, têm assim efeito especial, para com os alunos para que percebam a matéria.</i>	A2
			<i>... Mas isso sente-se que há professores que tentam modificar as aulas para que não sejam sempre aquela coisa que começa a saturar.</i>	B1
		Aulas mais activas	<i>... Não davam aulas diferentes nem utilizavam métodos diferentes. Mas sabiam impor respeito numa sala de aula e estipulavam a matéria a dar, ou seja, preparam sempre bem a aula, sabem fazer entender as coisas.</i>	B4
			<i>... Não é preciso a aula ser muito diferente mas é mais se está bem preparada.</i>	B6
			<i>... muito movimentadas ao nível de brincar, mas também da aprendizagem.</i>	A2
			<i>... Gosto daquelas aulas em que fazemos muitas coisas, não é só ler ou escrever do quadro.</i>	A3
<i>... Quando fazemos muita coisa diferente na aula.</i>	A5			
<i>... Convivíamos mais e as aulas eram mais vivas e a professora diz as coisas de outra maneira mais simpática.</i>	B3			
<i>... Até hoje lembro-me dela. Nunca mais me esqueci. A stora explicava, dava a aula mas ao mesmo tempo brincava, ensinava e era uma mistura daquilo.</i>	B5			
<i>... Eu nunca tinha tirado tão boas notas. Eu acho que até hoje não me esqueci daquelas matérias.</i>				
<i>... As aulas têm muito ritmo. Nunca paramos.</i>	B6			