



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria  
Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor

## **O COMPORTAMENTO INTERPESSOAL DO PROFESSOR – PERCEÇÃO DE ALUNOS DE 9.º ANO**

Lucília Maria da Silva Moniz

Relatório de Projeto

Orientadora: Doutora Maria João Sousa Pinto dos Santos

Coorientadora: Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, dezembro de 2020

*“O professor deve adotar o papel de facilitador, não de provedor de conteúdo.”*

Lev Vygotsky

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus filhos,  
a quem tenho o dever de inspirar e sempre que possível ser para eles um exemplo de tenacidade.

Às minhas orientadoras, Professoras Doutoras Maria João Santos e Clarinda Barata, que me foram orientando nesta caminhada, muitas vezes difícil.

À Professor Doutora Maria Antónia Barreto, coordenadora deste mestrado, pelo incentivo e insistência para não desistir.

À minha “irmã de coração” Xana Magalhães Duarte, pelos conselhos e orientações, mesmo longe esteve sempre presente e tudo me facilitou.

A uma colega, que me projetou no que sou hoje e a quem muito devo, Carina Diogo.

Aos meus filhos e marido, aos meus pais e irmã, sabem o que são para mim, TUDO!

## Resumo

A relação pedagógica entre alunos e professores desperta desde sempre enorme interesse, mostram esse interesse os inúmeros estudos já publicados. Podemos referir que este interesse advém da importância que esta relação tem no sucesso dos alunos.

Optámos por analisar a percepção de alunos do 9.º ano de escolaridade, de uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo, têm em relação às características facilitadoras para a sua aprendizagem. A presente investigação usou o mesmo instrumento de recolha de dados, o Q.I.P, da tese da Sandra Silveirinha (2016) e alguns dos dados obtidos foram comparados com este trabalho com o título “O Comportamento Interpessoal do Professor – Percepção dos Alunos de um Agrupamento de Escolas do Ensino Básico”. Assim, foi formulada a seguinte questão de partida: “Na percepção dos *alunos*, *quais as características facilitadoras da aprendizagem devem ter os professores?*”

Este estudo pretende dar-nos a perspetiva, de um grupo de alunos, sobre as características dos professores que podem potencializar a aprendizagem, numa ótica de sucesso académico.

O trabalho realizado é do tipo quantitativo e não-experimental. Nele participaram 37 alunos, de duas turmas. Não foi realizado o inquérito à totalidade dos alunos devido ao aparecimento súbito da pandemia, o que inviabilizou a realização da totalidade dos inquéritos.

Para a recolha de dados utilizamos o inquérito por questionário, que é um instrumento de análise quantitativo.

Os resultados obtidos permitem ter uma visão ampla, e na perspectiva dos alunos, das características potencializadoras para o sucesso escolar, que os professores devem ter.

O processo de ensino-aprendizagem é muito complexo e envolve variantes várias e também elas muito complexas.

Realçar que os alunos chegam à escola trazendo consigo conhecimentos adquiridos no seio familiar, sendo este contexto o primeiro a transmitir conhecimentos. Mas outros têm igualmente importância, os seus pares, o contexto escolar já frequentado e não devem ser ignorados. Este deve ser o ponto de partida de qualquer professor, perspetivar, planificar para ir ao encontro das necessidades tendo em conta que cada aluno é único.

O lado afetivo é extremamente importante. O estilo de liderança a ser adotado é determinante na motivação e posteriormente refletido no desempenho académico. E na forma como os alunos encarem a aprendizagem e se veem envolvidos.

### **Palavras-chave**

Aprendizagem, Emoções, Expetativas, Relação Professor/Aluno

## ABSTRACT

The pedagogical relationship between students and teachers has always aroused enormous interest, as shown by the countless studies already published. We can mention that this interest comes from the importance that this relationship has in the students' success.

We chose to analyze the perception of students in the 9th grade, in private and cooperative school, regarding the characteristics that facilitate their learning. The present investigation takes into account others already carried out and is interested in further developing this study and being able to compare the results obtained. Thus, the following starting question was formulated: "In the students' perception, what are the facilitating characteristics of learning that teachers should have?"

This study intends to give us the perspective, of a group of students, about the characteristics of the teachers that can potentiate the learning, in a perspective of academic success.

The present investigation is of the quantitative, non-experimental type, in which 37 students from two classes participated. The survey of all students was not carried out due to the sudden appearance of the pandemic, which made it impossible to carry out all inquiries.

In collecting data, quantitative instruments (questionnaire surveys) were used.

The results obtained allow us to have a broad view, and in the students' perspective, of the potentializing characteristics for school success, which teachers must have.

The teaching-learning process is very complex and involves several variants and they are also very complex.

Emphasize that students arrive at school bringing with them knowledge acquired in the family, this context being the first to transmit knowledge. But others are equally important, their peers, the school context already attended and should not be ignored. This should be the starting point for any teacher, to envision, to plan, to meet the needs taking into account that each student is unique.

The affective side is extremely important. The leadership style to be adopted and determinant in motivation and later reflected in academic performance. And how students view learning and see themselves involved.

Key words

**Keywords**

Learning, Emotions, Expectations, Teacher/ Student Relationship

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract .....	vi
Índice Geral .....	viii
Índice de Figuras .....	x
Índice de Tabelas .....	xi
Índice de Gráficos .....	xii
Abreviaturas .....	xiii
Introdução .....	1
Parte I – Enquadramento Teórico .....	4
Capítulo 1 - Perspetivas Teóricas em torno do Desenvolvimento e da Aprendizagem... 4	4
1.1. Piaget e o Construtivismo Cognitivo .....	5
1.2. Teoria Sociocultural de Vygotsky .....	7
1.3. Inteligências Múltiplas .....	8
Capítulo 2 - Conceito de Educação Emocional .....	10
2.1. Objetivos da Educação Emocional .....	11
2.2. Fundamento Teórico da Educação Emocional .....	12
2.3. Modelos de Intervenção da Educação Emocional .....	18
2.4. As Competências Emocionais .....	18
2.4.1. Conceito de Competência .....	18
2.4.2. Classes de Competências .....	19
2.4.3. Modelo Pentagonal de Competências Emocionais .....	20
Capítulo 3 - O Papel da Escola na Promoção da Educação Emocional .....	22
3.1. Gestão de Sala de Aula .....	26
3.2. Competências Educacionais do Professor .....	28
3.2.1. Gestão de Conteúdos .....	29
3.2.2. Gestão de Comportamentos .....	31
3.2.3. Gestão de Conflitos .....	36
3.2.4. Gestão da Comunicação .....	37
3.2.5. Gestão dos Espaços .....	40

3.2.6. Gestão dos tempos .....	43
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	47
Capítulo 4 – Metodologia .....	47
4.1. Introdução .....	47
4.2. Pergunta de Partida e Objetivos do Estudo .....	48
4.3. Caraterização do Colégio .....	49
4.4. Caraterização das Turmas .....	50
4.4.1. Idade e Sexo .....	52
4.5. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados .....	53
4.5.1 Inquérito por questionário .....	55
4.5.2 Questões Éticas – Procedimento .....	60
Capítulo 5 - Análise e Discussão de Resultados .....	62
Conclusões .....	69
Bibliografia .....	74
Anexos .....	85
Anexo 1 – Questionário de Interação do Professor .....	86
Anexo 2 – Pedido de Autorização para Administração dos questionários .....	88
Anexo 3 – Dados do Questionário de Interação de Interação do Professor .....	89

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Modelo Pentagonal de Competências Emocionais -----	20
<b>Figura 2</b> – Modelo interpessoal do comportamento do professor -----	71

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Classes de competências -----	19
<b>Tabela 2</b> – <i>Distribuição de Alunos pelas turmas 9.1 e 9.2</i> -----	67
<b>Tabela 3</b> – Descrição de cada traço comportamental do QIP -----	75

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

**GRÁFICO 1** – DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS----- 52

**Gráfico 2** - Número de alunos da turma 9.1, do 9.º ano de escolaridade distribuídos por sexos. ----- 54

**Gráfico 2** - Número de alunos da turma 9.12, do 9.º ano de escolaridade distribuídos por sexos. ----- 55

## **ABREVIATURA**

**Q.I.P.** - Questionário de Interação do Professor

## INTRODUÇÃO

A relação que um professor pode construir com um aluno ultrapassa, sem dúvida, uma mera transmissão de saberes e conhecimentos académicos sobre determinada área do saber. O professor desempenha um papel muito importante e que eu venho a desempenhar, há mais de duas décadas e meia. Conjugado com o de mãe/ educadora sempre senti curiosidade em saber o que pensavam os alunos dos seus professores e o que poderiam estes fazer para poderem orientar, ainda mais os alunos, e serem um agente facilitador da aprendizagem. O professor pode e deve ser visto como uma referência ou um modelo para um aluno. Este deve estimular a sua curiosidade natural e despertar-lhe competências que o próprio desconhecia que tinha.

Um dos objetivos é compreender se essa dinâmica de relacionamento pode ter influência, ou não, no comportamento do aluno, sendo necessária uma consciencialização e possível adaptação, mudança do professor no seu papel de educador, e poderá também influenciar o aluno, no seu papel de aprendiz. Com esta investigação pretendemos estudar qual a perceção que alunos do 9.º ano de escolaridade têm acerca do comportamento interpessoal dos seus professores.

Este trabalho é inspirado na Tese da Sandra Silveirinha, de 2016, com a designação de “O comportamento Interpessoal do Professor – Perceção dos Alunos de um Agrupamento de Escolas do Ensino Básico” apresentada na ESECS, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Com esta investigação pretendemos estudar qual a perceção que um grupo de alunos do 9.º ano de escolaridade tem acerca do comportamento interpessoal dos seus professores e que poderão facilitar a sua aprendizagem.

A utilização do Questionário de Interação do Professor é método privilegiado de recolha de dados na presente investigação, uma vez que o objetivo é recolher dados acerca da perceção de alunos de 9.º ano, do Ensino Básico, em relação à sua perceção do professor “ideal”.

Assim, a pergunta de partida do nosso estudo é ***“Que características facilitadoras da aprendizagem devem ter os professores, na ótica dos alunos?”***.

Tendo como ponto de partida esta questão definimos um objetivo geral e três objetivos específicos. Desta forma, o objetivo geral deste estudo é descrever as percepções dos alunos acerca da interação professor-aluno, através do Questionário de Interação do Professor (QIP). São objetivos específicos desta investigação:

- Analisar as percepções em relação às características “Professor Ideal”;
- Identificar, no que se refere à percepção dos alunos, da relação interpessoal do professor em cada dimensão da Escola;
- Comparar dos dados recolhidos, com outro estudo já realizado.

O presente estudo encontra-se organizado em duas partes distintas, Parte I – Enquadramento Teórico; Parte II – Estudo Empírico, mas que se complementam. Na primeira parte, apresentamos o Enquadramento Teórico da problemática em estudo, que inclui três capítulos: o capítulo 1 - Perspetivas Teóricas em torno do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Do Construtivismo Cognitivo ao Construtivismo Social, dividido em 3 subcapítulos - Piaget e o Construtivismo Cognitivo; A Teoria Sociocultural de Vygotsky; Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. No capítulo 2 – Conceito de Educação Emocional - que se divide quatro subcapítulos: Objetivos da Educação Emocional; Fundamentos Teóricos da Educação Emocional; Modelos de Intervenção da Educação Emocional; As Competências Emocionais. Este último - As Competências Emocionais - subdivide-se em três partes - Conceito de Competências; Classes de Competências e o Modelo pentagonal de Competências Emocionais. No Capítulo 3, O Papel da Escola na Promoção da Educação Emocional, referimo-nos à Gestão de Sala de Aula, às Competências Educacionais do professor, à Gestão de Conteúdos, de Comportamentos, de Conflitos, de comunicação, de espaços e de tempos. A Parte II – Estudo Empírico - encontra-se dividida em dois capítulos: No Capítulo 4 – Metodologia – temos uma Introdução, a pergunta de partida e objetivos do estudo, à caracterização do colégio e da amostra, às técnicas e instrumentos de recolha de dados, ao inquérito enquanto instrumento quantitativo e às questões éticas e procedimentos. Por fim, no Capítulo 5, é feita a Análise e a Discussão de resultados.

Termina com a Conclusão dos principais resultados do estudo, limitações e recomendações para o aprofundamento futuro da investigação.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **Capítulo 1 – Perspetivas Teóricas em torno do Desenvolvimento e da Aprendizagem**

As conceções de Desenvolvimento e Aprendizagem dificilmente se conseguem dissociar, estão claramente relacionados entre si. A aprendizagem é um processo contínuo que acontece durante toda a vida de qualquer indivíduo, desde o seu nascimento até à mais avançada idade. O desenvolvimento geral do indivíduo será resultado das suas potencialidades genéticas e, sobretudo, das habilidades aprendidas durante as várias fases da vida. O professor terá um papel importante a desempenhar no desenvolvimento destes dois conceitos. Alarcão e Tavares (2005) mencionam:

“Se considerarmos o desenvolvimento humano como um refinamento progressivo da estrutura do sujeito através de transformações que se efetuam e autorregulam dentro do próprio sistema da estrutura da pessoa e a aprendizagem como um processo de construção interna que leva o sujeito a tornar-se cada vez mais apto, mais capaz, mais humano, mais igual a si mesmo, parece haver muito em comum entre estes dois conceitos.” (Alarcão e Tavares, 2005, p. 87 as cited in Silveirinha, 2016, p. 3)

“Somam a esta ideia uma outra “Com efeito, e à exceção do desenvolvimento fisiológico (crescimento em altura, peso, desenvolvimento sexual), o desenvolvimento psico-motor, cognitivo, axiológico, social e linguístico processa-se em interligação com a aprendizagem”. Como tal, desenvolvimento e aprendizagem influenciam-se mutuamente. De acordo com os mesmos autores, a criança aprende porque atingiu desenvolvimento, e por aprender consegue desenvolver-se ainda mais.” (Alarcão e Tavares, 2005). Cit. Silveirinha, 2016, p.3

O processo de desenvolvimento humano é também o resultado de múltiplos fatores – psicológicos, biológicos, sociais e culturais, tendo início no momento da conceção e prolonga-se por todo o ciclo de vida. O desenvolvimento resulta das mudanças que vão ocorrendo ao longo de toda a vida do indivíduo, quer seja na “sua estrutura, no seu

pensamento ou no seu comportamento como resultado da interação entre fatores biológicos e contextuais. Estas mudanças são progressivas, contínuas, cumulativas e resultam de uma crescente reorganização interna.” (Tavares, 2007, p.34)

Entre o conceito de aprendizagem e desenvolvimento, foram surgindo um conjunto de perspetivas teóricas que tinham em comum a ideia de que o indivíduo tem um papel ativo na concretização dos seus processos psicológicos, dando ênfase à “natureza construtiva do psiquismo humano” (Coll, 2004a, p. 36), o qual se mencionou por *construtivismo* defendido por autores como Jean Piaget (1973), Jérôme Bruner (1960/1998, 1966/1999, 1973, 1986) ou Lev Vygotsky (1926/2004, 1934/2007). Cit. Silveirinha, 2016, p.3

### **1.1. Piaget e o Construtivismo Cognitivo**

Embora Piaget não tenha abordado diretamente o problema da escola quanto à prática pedagógica, o seu amplo trabalho trouxe conceitos que tiveram grande repercussão no campo educacional. A aprendizagem, de acordo com Piaget, é um processo normal, gradual e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade (Alarcão & Tavares, 2005).

O papel ativo que o sujeito tem no seu próprio desenvolvimento é realçado por Piaget (1973). O Construtivismo Cognitivo refere a forma como o sujeito obtém o conhecimento e as estruturas enroladas no processo e no pensamento de aprendizagem que se revestem de elevada relevância. Por oposição, dá pouca relevância aos conteúdos, aos resultados da aprendizagem e aos fatores sociais. Assim, para Piaget, a aprendizagem só é concretizável se existirem as estruturas cognitivas necessárias (Carretero & León, 1992. 2004)

Para Piaget educar, é "provocar a atividade" - isto é, estimular a procura do conhecimento. O professor não deve pensar no que a criança é, mas naquilo em que ela se pode tornar. Assim, a perspetiva cognitivista do desenvolvimento defende a ideia de que na resolução de problemas, nos processos cognitivos internos, é pensando que se

criam e testam hipóteses mentalmente e que vai surgindo a aprendizagem. Consiste num processo de compreensão, a partir de algo que o sujeito já conhece. (Veiga et al. 2013).

O desenvolvimento da criança, processa-se em diferentes estádios. A cada um destes estágios correspondem diferentes características comportamentais e intelectuais específicas.

Piaget (1952), citado por Gleitman, (2008), na sua teoria o desenvolvimento apresentou 4 estádios pelos quais todas as crianças passam. Embora limitados pelas idades, não são rígidos, dependendo de cada criança em causa:

- 1- Estádio sensório-motor (0-2 anos)
- 2- Estádio intuitivo ou Pré-operatório (2-6 anos)
- 3- Estádio das operações concretas (7-11 anos)
- 4- Estádio das operações formais (dos 12 anos em diante)

Esta teoria defende que a idade com que cada criança atinge cada estágio depende do seu grau de maturação (crescimento biológico) e dos estímulos que recebe. No decorrer do seu desenvolvimento, a criança vai tendo progressos, partindo de respostas de tipo reflexo para uma forma cada vez mais complexa de interação com o seu ambiente físico e social.

Se Piaget concebe o desenvolvimento dos conhecimentos como um processo espontâneo, valorizando as trocas entre o sujeito e o objeto, essa concepção educacional supõe uma intervenção planeada e sistematizada em situação de ensino. As trocas, incluem também a figura do professor, e os objetivos e os meios utilizados são intencionais, selecionados deliberadamente para resultarem em aprendizagem (Piaget, 1982)

## 1.2. Teoria sociocultural de Vygotsky

Passamos agora a apresentar a “A perspectiva de Vygotsky enfatiza a mediação histórico-cultural dos fenómenos psicológicos sublinhando que a característica principal da atividade especificamente humana é ser socialmente mediada” (Matta, 2001:72).

Vygotsky (1896-1934) tem sido cada vez mais valorizado, pelo que tem dado à investigação, sobre o pensamento e a linguagem, conceção de desenvolvimento e a maneira como olha a sua relação com o processo pedagógico. Sendo assim, auxilia um papel fundamental da linguagem na formação do pensamento, e enquanto meio de transmissão social, é que o desenvolvimento humano é o resultado de um processo de aprendizagem socialmente mediado, sendo finalidade da educação promover aprendizagens (Coll, 2001, 2004b). Cit. Silveirinha 2016, p. 6

De todos os instrumentos sociais que a criança tem acesso, a linguagem, é um poderoso instrumento de comunicação, mas também um forte instrumento de mediação semiótica. Segundo Vygotsky, as crianças não se esforçam sozinhas, os seus esforços estão inseridos num contexto social. Uma criança é um aprendiz do pensamento, cujo crescimento intelectual é estimulado e orientado pelos outros membros da sociedade com mais capacidade. Com a ajuda de outros, as crianças aprendem a pensar através de uma participação guiada nas experiências sociais e descobertas do seu próprio universo (Berger, 2004).

“A criança aprende através da interação com o meio, pelo que é através das relações sociais que a pessoa vai construindo processos psicológicos cada vez mais complexos. Vygotsky (1934/2007) enfatiza, desta forma, o papel social da educação, no desenvolvimento.” (Silveirinha, 2016, p.7)

Para Vygotsky, no desenvolvimento de cada pessoa existe uma Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, um conjunto de capacidades que uma pessoa pode treinar/realizar com ajuda, pois ainda não está preparada para o realizar de forma independente (Berger, 2004). “A criança resolve ativamente os problemas, inicialmente na presença de outras pessoas e, progressivamente passa a realizá-los autonomamente.” (Tavares, 2007:39). Existe, um processo de internalização assumindo

o adulto um papel de suporte. Este suporte e regulação daí resultante, deve manter-se na “zona de proximidade, isto é, na distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado pela capacidade de resolução de problemas – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela resolução de problemas sob orientação externa.” (Tavares, 2007:39). As teorias de Piaget e Vygotsky são compatíveis de várias formas. No entanto, cada perspectiva sugere limitações na outra, como se observa na comparação entre as duas: (Berger, 2004:270) Para Piaget a aprendizagem é ativa, as crianças procuram por si mesmas entender, motivadas pela curiosidade inata; enquanto para Vygotsky existem uma participação guiada, ou seja, com a ajuda de um adulto orienta o passo seguinte na sua aprendizagem, motivada pela necessidade do aprendiz pela interação social.

“Ao professor cabe o papel claro de interferir neste processo, ao contrário de situações informais nas quais o aluno aprende por estar focado em determinado ambiente cultural. Sendo assim, o professor é uma referência, desperta competências e tem o papel de provocar progressos nos alunos, através da sua interferência na zona proximal.” (Vygotsky, 1926/2004; 1934/2007). Cit. Silveirinha, 2016, p.8

“Não podemos deixar de referir que o aluno não é somente o sujeito da aprendizagem, mas também aprende junto do outro, dos seus pares, o que o seu grupo social consegue produzir, e o professor é um dos principais agentes no acesso ao conhecimento, valores e linguagem.” (Silveirinha, 2016, p.8)

### **1.3. Inteligências Múltiplas**

Para o nosso estudo é importante abordar a teoria das Inteligências múltiplas de Howard Gardner, que em 1980 defende a ideia de que não existe uma só inteligência, mas múltiplas inteligências. Esta teoria ajudar-nos-á a compreender melhor o comportamento interpessoal, saber que existem várias inteligências potenciará a compreensão do nosso estudo.

Assim, é de salientar que Gardner liderou um grupo de investigadores da Universidade de Harvard, nos EUA, cujo objetivo era compreender as habilidades cognitivas dos indivíduos. Contestou a ideia de inteligência única. Gardner estudou o cérebro humano e constatou que existem oito tipos de inteligência. No entanto, a maioria das pessoas domina apenas uma ou duas delas. De acordo com os fundamentos da teoria, as habilidades podem ser genéticas. Isto é, acompanham os seres desde o nascimento. Mas não são condição única. Os estímulos e experiências vividas são capazes de influenciar o desenvolvimento das competências.

Ao elaborar esta teoria, Gardner não deixou de ter em conta as características individuais de cada pessoa, assim como os seus interesses e potencialidades (Akkuzu & Akçay, 2011) e considera que todas as inteligências são importantes, não existindo uma inteligência mais importante que outra. Cada uma dessas inteligências representa uma diferente maneira de aprender. Gardner (2011) considera ainda que todas as inteligências são independentes uma das outras, mas podem funcionar em conjunto dentro de uma área.

Assim, torna-se pertinente abordar o tema da inteligência emocional, tendo em conta o nosso estudo. Durante muito tempo, as emoções, nas escolas, foram completamente ignoradas. O conceito de inteligência emocional é relativamente recente. No final do século XX, início do século XXI, tornou-se cada vez mais óbvio que a inteligência académica não era suficiente, nem para garantir êxito na vida profissional, nem felicidade na vida quotidiana. Impelidos por estas constatações, os teóricos começaram a considerar outros ideais e modelos de pessoa, diferentes do puramente racionalista, até então dominante na ciência e nas sociedades pós-cartesianas (Pacheco e Berrocal, 2001).

## Capítulo 2 - Conceito de Educação Emocional

A pesquisa sobre Educação Emocional é relativamente recente. Foi a partir do século XX, mais precisamente nos anos 90, que surgiram pesquisas que impulsionaram o estudo desta temática. A informação recolhida nestes estudos veio influenciar grandemente a nossa forma de sentir, pensar e de atuar na sociedade. Isto só foi possível devido à contribuição dos estudos realizados nas áreas da neurociência, da inteligência emocional, da psicologia positiva, entre outros.

Segundo Bisquerra (2008, p. 225), a educação emocional pode definir-se como “Processo educativo, continuo Y permanente, que pretende potenciar el desarroll emocional como como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”. Esta ideia só poderá ser concretizada com o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre as emoções, por parte de cada indivíduo, com o objetivo de encarar as dificuldades quotidianas da vida e de o tornar apto para o seu bem-estar social e pessoal.

A educação emocional é com certeza um processo educativo permanente e contínuo, terá de estar presente não só durante a vida académica de cada indivíduo, mas também fora dela e ao longo de toda a sua vida. A educação emocional é extremamente importante e não deverá ser ignorada ao longo de todas as fases da vida. Os conflitos que podem afetar o estado emocional do aluno podem surgir em qualquer uma das fases da sua vida académica, necessitando-se assim de uma intervenção psicopedagógica para atenuar esses conflitos ou eliminá-los. A não intervenção, psicopedagógica, numa fase aguda de desequilíbrio emocional pode ter consequências nefastas e com consequências imprevisíveis.

As crianças e os adolescentes requerem, ao longo das suas fases de desenvolvimento de vida, que lhes sejam oferecidos meios e estratégias diferenciadas de modo a que estes sejam capazes de enfrentar as inevitáveis experiências que a vida lhes dá (Bisquerra, 2016; Vallés & Vallés, 2003; Abarca, Marzo & Sala, 2002)

A educação emocional tem como objetivo o desenvolvimento de competências emocionais, da mesma forma que a inteligência acadêmica está relacionada com o desempenho acadêmico (Bisquerra, 2016). Para Bisquerra (2016, p.71) “Las emociones nos acompañan diariamente, forman parte de nosotros y deben educarse para poder crecer, desarrollarse y convivir mejor con uno mismo y con los demás”. Tendo em conta esta ideia, é potencialmente favorável que a educação emocional se inicie o mais cedo possível, de preferência nas primeiras etapas da vida, pois é nessas fases do desenvolvimento humano que há uma maior probabilidade de se conquistarem melhores resultados. O mesmo autor refere ainda que “Cuando se nace, el bebé no tiene palabras para decir las cosas; el primer lenguaje de comunicación y de relación es el llanto. Cuando se aprende a hablar se hace necesario poner nombre a lo que nos pasa, a nuestros sentimientos y emociones” (Bisquerra, 2016, p. 71). Esta é a altura com máximo potencial para o adulto ajudar e incentivar a criança a manifestar as suas emoções e a entender os seus sentimentos. É com a constante imitação do adulto, seja ele familiar ou educador, que a criança irá aprender a expressar as suas emoções e irá fazê-lo de uma maneira bastante fidedigna e para esse ser um processo de sucesso a criança tem de estar emocionalmente preparada.

## **2.1. Objetivos da educação emocional**

Tendo em conta o que anteriormente foi mencionado, a educação emocional tem objetivos gerais bem definidos que segundo Bisquerra (2008, p. 226) que são:

- “adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones;
- identificar las emociones de los demás;
- desarrollar la habilidad para regular las propias emociones;
- prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas;
- desarrollar la habilidad para generar emociones positivas;
- desarrollar la habilidad de automotivarse;
- adoptar una actitud positiva ante la vida;
- aprender a fluir.”

Por sua vez, estes objetivos mais globais podem dar origem a objetivos mais específicos em função do contexto de intervenção. Segundo Bisquerra (2008, p. 226-227) são alguns exemplos:

- “Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos;
- Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo;
- Potenciar la capacidad para ser feliz;
- Desarrollar el sentido del humor;
- Desarrollar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel pero a largo plazo;
- Desarrollar la resistencia a la frustración;”

A educação emocional pode ajudar a desenvolver outras capacidades como por exemplo: o desenvolvimento das habilidades sociais e das relações intra e interpessoais; a melhoria da autoestima e a redução dos pensamentos autodestrutivos; a diminuição de atitudes violentas e agressivas; a regulação de comportamentos a nível académico, melhorando as atitudes e o desempenho, evitando situações de conflito e de marginalização; a diminuição de situações depressivas, de ansiedade e ainda de distúrbios alimentares (Bisquerra, 2008).

## **2.2. Fundamentos Teóricos da Educação Emocional**

A Educação Emocional não é uma área científica específica com conceitos teóricos bem definidos, como outras. Bisquerra afirma que “La educación emocional recoge las aportaciones de otras ciencias, integrandolas en una unidad de acción fundamentada” (Bisquerra, 2009, p.159).

As investigações na área das emoções, por parte da psicologia e da neurociência, nomeadamente, possibilitaram a obtenção de um conhecimento mais aprofundado sobre o funcionamento das emoções. Na sua obra, “Psicopedagogía de las Emociones” (2009), Bisquerra expõe alguns dos fundamentos teóricos mais interessantes e pertinentes para a educação emocional. Muitos teóricos e representantes destes movimentos têm vindo a chamar a atenção para a importância da dimensão afetiva do aluno. É também de referir que, muitas outras áreas como a educação psicológica, a educação moral, educação para a saúde, entre outras, têm contribuído para uma nítida influência na educação emocional. Já em 1996, Jacques Delors no relatório da UNESCO

com o título “A Educação: é um Tesouro a descobrir”, considerava que educação ao longo da vida se baseia em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sendo os dois últimos pilares, segundo Jacques Delors, que contribuem para fomentar a educação emocional. Nesta perspetiva, a educação emocional é vista como uma inovação indispensável na prática educativa para ao encontro das necessidades sociais.

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1999), em particular no que se refere à inteligência interpessoal e a intrapessoal, é uma referência fundamental no âmbito da educação emocional. Nesta teoria, o autor defende que, tanto a inteligência interpessoal como a intrapessoal, são influenciadas pela inteligência emocional. A inteligência emocional de Salovey e Mayer (1990), e difundida por Goleman (1996) é também um modelo importante no que diz respeito à educação emocional. Sem dúvida, que a educação emocional aparece no contexto da revolução emocional iniciada pelas contribuições dos autores atrás mencionados.

Os conceitos de consciência emocional e de regulação emocional, baseados na inteligência emocional, são fundamentais nas competências sociais. As investigações das neurociências apresentadas e partilhadas por autores como Damásio (1996) e LeDoux (1996) possibilitaram um melhor conhecimento sobre o funcionamento cerebral das emoções, vinda a partilhar informações valiosas para a intervenção ao nível da inteligência emocional.

O fundamento básico da educação emocional são as competências emocionais. Por isso “Sobre ellas o sobre la forma de desarrollarlas es donde inciden los referentes teóricos que se acaban de citar. Son unos fundamentos teóricos de carácter integrador, ya que incluyen un marco amplio de referentes” (Bisquerra, 2009, p.163).

### **2.3. Modelos de Intervenção da Educação Emocional**

John Mayer e Peter Salovey, no ano de 1990, abordaram o conceito de Inteligência Emocional. Mas foi em 1985 que Payne, na sua tese de doutoramento, mencionou o

termo pela primeira vez, apresentou-o numa perspetiva fundamentalmente filosófica (Hein, 2003). Foram Mayer e Salovey (1990) que consubstanciam o conceito na ideia de que "as nossas emoções, na prática, deixam-nos mais perspicazes. Longe de obstruírem o pensamento racional, elas ajudam a moldá-lo (Caruso e Salovey, 2007, p.24). Numa primeira fase estes autores consideraram que a Inteligência Emocional seria uma subclasse das Inteligências múltiplas de Gardner, já anteriormente referidos.

Os modelos de intervenção da educação emocional também estão estreitamente relacionados com as estratégias e os procedimentos necessários à sua implementação (Bisquerra, 2008). Bisquerra (2008) realça na sua obra "Educación emocional y bienestar" dois modelos de intervenção: à intervenção por programas e a do modelo de consulta. Colocar nas escolas programas de educação emocional não é fácil. Depende, em muito, das especificidades de cada contexto escolar, mas também da disponibilidade e do perfil do seu corpo docente (Bisquerra, 2008).

Em relação à intervenção por programas, destacam-se os seguintes exemplos:

- Orientação ocasional: acontece quando o professor, por ação própria, utiliza as circunstâncias do momento para apresentar conteúdos relacionados com a educação emocional na sua sala de aula. Neste caso, não será propriamente um programa, mas como afirma Bisquerra (2008, p. 231) "pero puede ser la semilla de lo que, con el tiempo, se pueda convertiren él."
- Programas paralelos: são ações que têm o seu desenvolvimento à margem das diversas áreas curriculares e acontecem num período extracurricular. Nestas ações, a frequência pelos alunos é opcional, os alunos podem optar por frequentar, ou não, sendo por isso frequentadas, normalmente, por um grupo mais reduzido de alunos. Estes acabam por lhe darem uma importância diminuta, mas o contributo de Bisquerra (2008, p. 231) quando refere que estas ações "puede ser un punto de partida para otras actividades posteriores más relacionadas con el curriculum académico", não deixa margem para dúvida da sua importância.
- Assuntos opcionais: De forma progressiva as escolas estão a oferecer cada vez mais um vasto leque de disciplinas opcionais, e muitos dos temas estão agora

arrolados à educação emocional. Sendo uma matéria opcional, é usual que nem todos os alunos se inscrevam. No entanto, estas disciplinas opcionais podem ser uma forma de começar uma ação no âmbito da educação emocional e pode vir a ser desenvolvida e aprofundada ao longo do tempo, havendo cada vez mais a consciência de que são ações muito válidas para projetar a importância da educação emocional e conseqüentemente dos seus efeitos benéficos na vida académica, não só, dos alunos.

- Assuntos de síntese: Alguns sistemas de ensino sugerem os chamados "assuntos de síntese". Estes são realizados durante um período de tempo, normalmente curto, e têm como principal objetivo incorporar o conhecimento das diferentes áreas curriculares. Como pontos de abordagem nestes assuntos, podem ser selecionados conteúdos que estarão diretamente relacionados com a educação emocional. Este modelo tem a vantagem de ser de carácter obrigatório.
- Ação Tutorial: O Plano de Ação Tutorial (PAT) deve ser uma ferramenta dinamizadora da educação emocional. Este modelo tem a vantagem de a ação tutorial ser de grupo e direccionada a todos os alunos. A maioria dos conteúdos da educação emocional está abrangida nas sessões de tutoria.
- Integração curricular: Os conteúdos da educação emocional podem inserir-se de uma forma transversal, aproveitando os diferentes conteúdos académicos e em todos os níveis educativos. O professor de qualquer área disciplinar pode lecionar nas suas aulas conteúdos de carácter emocional. Trata-se de uma união integrativa no currículo académico de conteúdos que é muito mais do que exclusivamente instrutivo.
- Integração curricular interdisciplinar: É mais uma vantagem na integração curricular. Nesta interação é necessário haver interesse e disponibilidade de todos os professores e a deve haver uma coordenação exemplar, para poder apresentar conteúdos que possam ser articulados entre os diferentes professores. Em todas as áreas disciplinares é possível fazer abordagens de diferentes temas de forma interdisciplinar.

- Sistemas de Programas Integrados (SPI): Este modelo vai mais além do que o anterior: devem interrelacionar-se programas diferentes. Os SPI, tendo em conta a educação emocional, precisariam ter alguns elementos dinamizadores, como o conselheiro ou o tutor. Partindo da tutoria poderia colocar-se um foco importante na dimensão emocional.

Em analogia ao Modelo de Consulta, Bisquerra (2008, p. 233) observa que “La aplicación del modelo de programas en educación emocional debe complementarse con el modelo de consulta.” A consulta suporta uma relação entre dois profissionais de áreas académicas diferentes: um consultor (orientador, psicopedagogo) e um consultante (professor, tutor). Esta relação far-se-á de forma voluntária e sem hierarquia. A consulta tem como objetivos: “a) aumentar la competencia dei consultante en sus relaciones con un cliente (alumnos, padres), teniendo en cuenta que el cliente puede ser una persona, un grupo o una organización (todo un centro educativo); b) desarrollar las habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por si mismo problemas similares en el futuro” (Bisquerra, 2008, p. 233).

A existência de profissionais é fulcral e imprescindível bem como a de um cliente, isto fará com que exista uma natureza triádica da consulta (consultor - consultante - cliente). Podemos falar de diferentes fases do modelo de consulta. Podemos esquematizá-las do seguinte modo:

- 1) fase informativa e de clarificação do problema;
- 2) fase de delimitação de um plano de ação;
- 3) fase de execução e avaliação do plano de ação;
- 4) fazem-se sugestões ao consultante de modo a que ele possa enfrentar a “função da consulta”. Na visão de Bisquerra (2008, p. 233) “Es un proceso largo y complejo que requiere de la ayuda de los diferentes agentes implicados”.

Tendo em conta o mesmo autor, a consulta colaborativa é um dos modelos de intervenção psicopedagógica mais adequada em educação. Nesta abordagem, o consultor e o consultante, adotam uma responsabilidade compartilhada em todos os aspetos do processo de consulta: ambos definem o problema juntos, acordam os objetivos, desenvolvem um plano de ação e compartilham a responsabilidade de colocá-lo em prática e avaliá-lo (Bisquerra, 2008).

Pelo que se observadas leituras e do que é referido pelos autores, nomeadamente Bisquerra, executar um programa de educação emocional numa escola é um processo de elevada complexidade, pelo que é imprescindível ter em linha de conta as características de cada contexto escolar, o perfil do corpo docente bem como a sua disponibilidade, não há duas escolas iguais, todas elas são diferentes e precisam de ajustamentos, nos seus modelos. A escola é um espaço de elevada multiplicidade, onde interagem seres humanos diferentes entre si, com vivências igualmente diferentes, que desempenham diferentes papéis e que estão encaixados num contexto próprio e característico (seja o contexto familiar e/ou social).

No âmbito da intervenção de programas, existem diferentes tipos de intervenção e tendo em conta as singularidades de cada escola, bem como as características do corpo docente e a sua disponibilidade, a implementação da intervenção de programas deve favorecer a integração curricular e interdisciplinar. Isto porque, a integração curricular interdisciplinar é um tipo de intervenção que possibilita que todos os professores colaborem e desenvolvam entre si um trabalho integrado, onde todos possam participar e estão envolvidos, e contribuir, não havendo lugar a uma sobrecarga só para um ou para alguns dos professores.

Por outro lado, é importante realçar que esta intervenção possibilita uma abordagem aos conteúdos da educação emocional nas diferentes unidades curriculares, lecionadas por cada professor, oferecendo uma abordagem interdisciplinar e integrada de cada tema abordado no âmbito da Educação Emocional. Isto é, um mesmo tema da Educação Emocional é analisado sobre diferentes abordagens e integrado nas diferentes unidades curriculares. Cada professor, nas suas aulas, poderá realizar uma abordagem sobre um mesmo tema, mas sobre uma ótica particular, a da sua disciplina/ área, sendo uma intervenção que compreende professores e alunos. Logo, é uma intervenção que está direcionada para a maioria, na medida em que admite todos os alunos e o trabalho a desenvolver por todo o corpo docente, numa ótica de integração e interdisciplinaridade.

## **2.4. As Competências Emocionais**

### **2.4.1. Conceito de Competência**

Entendemos ser relevante introduzir aqui o conceito de Competência uma vez que, no nosso entendimento, é basilar o professor ter este conceito presente e assim potenciar esta aptidão. Por competência entende-se uma característica individual ou um conjunto de aptidões que conduzem a realizações mais eficazes (Goleman, 1996). Na linha de pensamento de Masten e Coatsworth (1998), competência é definida como um sucesso nas principais tarefas de desenvolvimento esperadas para uma pessoa, de uma determinada idade e género, no contexto da sua cultura, da sociedade e do momento em que são realizadas. Bisquerra e Pérez (2007) especificam que a competência consiste na capacidade de um indivíduo gerir com qualidade e eficácia os seus conhecimentos, atitudes e habilidades nas suas mais diversas atividades diárias.

O conceito de competência integra, de acordo com Mogensen e Schnack (2010), também o exercício de uma reflexão crítica que capacite o indivíduo para tomar decisões. Por sua vez, um sentimento de competência, ou um sentimento de autoeficácia, consiste na crença de que é possível alcançar o sucesso em âmbitos de relevância pessoal (Chawla & Cushing, 2007). Segundo os mesmos autores, as pessoas empenham-se e acabam por comprometerem-se mais se tiverem um sentimento pessoal de competência e uma crença na sua competência coletiva, ou seja, na sua capacidade de atingir os objetivos, trabalhando juntamente com um grupo ou individualmente.

## 2.4.2. Classes de Competências

Existem inúmeras denominações de classes de competências na perspectiva de diferentes autores (Bisquerra, 2009; Bisquerra & Pérez, 2007). No entanto, apesar de diferentes designações, algumas podem considerar-se quase como sinónimos, pelo que Bisquerra e Pérez (2007) classificam-nas em duas dimensões gerais, nomeadamente, as competências de desenvolvimento socio-pessoal e as competências de desenvolvimento técnico-profissionais (Tabela 1).

CLASES DE COMPETENCIAS	
Socio-personales	Técnico-profesionales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación</li> <li>- Autoconfianza</li> <li>- Autocontrol</li> <li>- Paciencia</li> <li>- Autocrítica</li> <li>- Autonomía</li> <li>- control del estrés</li> <li>- Asertividad</li> <li>- Responsabilidad</li> <li>- Capacidad de toma de decisiones</li> <li>- Empatía</li> <li>- Capacidad de prevención y solución de conflictos</li> <li>- Espíritu de equipo</li> <li>- Altruismo</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominio de los conocimientos básicos y especializados</li> <li>- Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión</li> <li>- Dominio de las técnicas necesarias en la profesión</li> <li>- Capacidad de organización</li> <li>- Capacidad de coordinación</li> <li>- Capacidad de gestión del entorno</li> <li>- Capacidad de trabajo en red</li> <li>- Capacidad de adaptación e innovación</li> <li>- ....</li> </ul>

**Tabela 1** – Classes de competências (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 4)

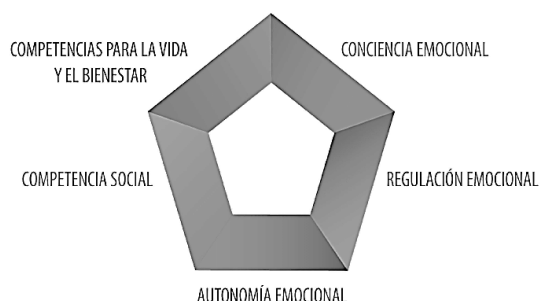
Segundo os mesmos autores, as competências técnico-profissionais focam-se nos conhecimentos e nos procedimentos de âmbito profissional, relacionando-se com o “saber” e o “saber fazer”, necessários para o desempenho de uma determinada função no trabalho. Por sua vez, dentro das competências de desenvolvimento socio-pessoais incluem-se as competências do foro pessoal e interpessoal. Como se pode constatar, as competências emocionais surgem dentro das competências socio-pessoais.

As competências emocionais, segundo Bisquerra e Pérez (2007, p. 8) compreendem “un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Representam, assim, a capacidade de o indivíduo lidar de forma funcional com uma diversidade de situações, através de respostas adequadas e eficazes, com vista a adaptar-se às referidas

situações (Amaral, 2014). Mayer e Salovey (1990, citados por Silva, 2011), consideram que o desenvolvimento das competências emocionais diz respeito à capacidade de um indivíduo identificar as suas emoções, refletir sobre as suas causas e respetivos efeitos e, por fim, compreender como elas condicionam as suas ações, com vista à gestão dessas mesmas emoções. Desta forma, as competências emocionais compreendem capacidades como a compreensão e a expressão das emoções, a capacidade de adaptação a essas emoções, bem como a apropriação de um comportamento emocional, com vista à concretização de objetivos (Denham, 1998).

### 2.4.3 - Modelo Pentagonal de Competências Emocionais

No contexto da construção das competências emocionais, Bohnert, Crnic e Lim (2003) expõem as competências do foro emocional como sendo constituídas por um conjunto de capacidades relacionadas entre si, mas que, segundo Bisquerra (2009), a sua construção encontra-se em constante processo de análise e revisão. De acordo com este modelo de Bisquerra “las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar” (Bisquerra, 2009, p. 147). Sendo por isso, denominado de modelo pentagonal de competências emocionais, representado na figura seguinte.



**Figura 1** – Modelo Pentagonal de Competências Emocionais. Adaptado de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007, p.70).

Em cada uma das competências existem aspetos mais específicos denominados por microcompetências (Bisquerra, 2009).

A Consciência Emocional poderemos defini-la como o conhecimento das nossas próprias emoções e também das emoções dos outros, baseados numa auto-observação e de uma observação direta das pessoas que nos rodeiam (Bisquerra & Pérez, 2007). Segundo estes autores, a consciência emocional passa por tomar consciência e distinção das próprias emoções e por compreender as emoções e as respetivas perspetivas dos que nos rodeiam, logo haverá um envolvimento empático nas vivências emocionais. A consciência emocional é a primeira etapa para podermos atingir as outras competências (GROP, 2010).

A Regulação Emocional é a capacidade que cada indivíduo possui para gerir, avaliar e regular as emoções que está a sentir (Pacheco, 2015). O processo de crescimento de cada indivíduo leva-o a adquirir competências. Avaliar e expressar emoções e a capacidade de perceber contribuem para a tomada da consciência emocional e conseqüentemente permite desenvolver a capacidade de nos regularmos emocionalmente (Salovey & Mayer, 1990). Segundo Bisquerra e Pérez (2007), significa a atribuição de uma resposta adequada às emoções que vivenciamos.

A Autonomia Emocional é um conceito vasto, nele encontramos, entre outras características e relacionadas com a própria gestão emocional, ter uma boa imagem de si (autoestima), ter uma atitude positiva perante a vida, ser pessoa otimista, ter um comportamento eticamente correto e responsabilidade, procurar recursos e se necessários recursos para a autoeficácia emocional (Bisquerra, 2009).

Decorrem da avaliação de um comportamento social adequado as Competências Sociais, influenciadas pelas relações interpessoais que alteram de cultura para cultura e através de variáveis como o sexo, a idade, o nível socioeconómico e a habilitação académica (Freitas, Simões & Martins, 2011). A Competência Social manifesta-se na capacidade de um indivíduo manter uma boa relação com as outras pessoas (Bisquerra & Pérez, 2007). Esta competência permite que o indivíduo domine as habilidades sociais, isto é que tenha uma boa capacidade de comunicação, de partilha de emoções, demonstração de respeito pelos outros. Ter a capacidade de ouvir, manifestar agradecimento, promoção do diálogo entre muitas outras capacidades permitem ao

indivíduo construir relações interpessoais satisfatórias e adaptar-se às diversas situações sociais de forma eficaz e ajustada, favorecendo a aceitação pelos pares (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

Na opinião de Bisquerra (2012), as Competências para a Vida e o Bem-estar são um conjunto de valores, atitudes e habilidades que promovem experiências satisfatórias de bem-estar pessoal e social e que nos permitem organizar a vida de forma saudável e equilibrada. Estas referem-se também à capacidade de um indivíduo para tomar para si comportamentos adequados e responsáveis como resposta aos desafios diários do dia-a-dia, tanto pessoais, como profissionais e sociais (Bisquerra & Pérez, 2007).

### **Capítulo 3 - O Papel da Escola na Promoção da Educação Emocional**

O papel da escola na promoção da Educação Emocional é relevante no nosso estudo porque este é realizado em ambiente escolar e conseguir desenvolver a capacidade para gerir as emoções e filtrar estímulos é muito importante no dia-a-dia de toda a comunidade educativa e no contexto educativo.

Vários autores revelam que as competências emocionais são elementares para a adaptação do ser humano aos ecossistemas em que se encontra (Bisquerra & Pérez, 2007; Caruso & Salovey, 2007; Goleman et al., 2007). Assim sendo, o professor terá de conhecer e transmitir aos seus alunos um amplo vocabulário emocional, incutindo nestes, capacidades para aprenderem e gerirem as suas emoções.

É inevitável a ocorrência de conflitos na escola, por isso torna-se importante formar os professores com as competências necessárias para os enfrentar, admitindo a sua existência, dever-se-á reformar e adequar a formação de professores à realidade e às exigências dos dias de hoje, principalmente no que às emoções diz respeito. Fernández-Berrocal e Extremera (2002) consideram que vivemos um momento de mudanças educativas em que importa refletir sobre o desafio da inclusão das competências emocionais de uma forma explícita no sistema escolar. Os autores preconizam que “o professor para este novo século terá que ser capaz de ensinar a aritmética do coração e a gramática das relações sociais” (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002, p. 6).

A primeira escola de aprendizagem emocional de qualquer criança é sem dúvida a família. Estudos desenvolvidos por Gottman e Declaire (2000) referem que a educação emocional deverá começar no seio familiar e que se as crianças forem habituadas a expressar e a lidar com as suas emoções desde a mais tenra idade, contando sempre com o auxílio dos pais, estas revelar-se-ão emocionalmente mais inteligentes e conseguirão ter maior sucesso no meio escolar e nas suas relações entre pares.

No que diz respeito à escola, para além de ter de desenvolver todo o trabalho académico, esta deverá contribuir para o desenvolvimento das competências emocionais e sociais que serão extremadamente importantes no que respeita a diminuição da indisciplina, da desmotivação, das frustrações e até das angústias dos alunos.

Assim sendo, educar hoje a inteligência emocional dos alunos, tornou-se numa tarefa imprescindível no contexto educativo, pelo que a maioria dos professores reconhece que é elementar dominar habilidades que contribuam para o desenvolvimento sócio-emocional dos seus alunos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). A mesma ideia é destacada por Cejudo, López-Delgado, Rubio e Latorre (2015) quando declaram que:

“En las últimas décadas, surge la necesidad de considerar a la educación no solo como un instrumento para el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias cognitivas, sino también como un espacio que contribuye a la formación integral de los alumnos, de aquí la importancia de la educación emocional y, por tanto, del desarrollo de las competencias emocionales. El profesor es un agente único para la educación emocional, ya que además de la responsabilidad de administrar la tarea de enseñanza y hacer un traspaso de conocimientos técnicos a sus alumnos, es también un persona que siente, hace sentir, se comunica y establece unas relaciones intersubjetivas entre él y sus alumnos” (2015, pp.46-47).

A educação emocional foi conquistando o seu espaço nas nossas escolas e é encarada como mais um desafio. É consensual que a educação emocional é encarada como um novo desafio para as escolas. Segundo Santos, (2018) atualmente vive-se um desequilíbrio de comportamento, de conduta e de ética e a educação emocional poderá ajudar na resposta a tantos problemas sociais (stresse emocional, ansiedade, transtornos, etc.). Importa mencionar o estudo de García (2003), onde concluiu, através

da sua revisão teórica, que a formação em educação emocional deve primar por uma mudança de perspectiva sobre o papel das interações do professor, escola e sala de aula, acrescentando que esta mudança de perspectiva implica formação de professores e, de igual forma, a de todos os envolvidos no processo educacional.

Vários estudos indicam os efeitos muito positivos que a educação emocional reflete nos seus alunos e na própria escola. Aliás, García (2003) faz referência aos processos educacionais que terão um grande impacto no futuro dos alunos, esclarecendo que, em primeiro lugar, os processos de escolarização estão imbuídos de um complexo de relações pessoais que marcam especificamente as pessoas, nomeadamente nos primeiros anos de formação e, em segundo, em todos os momentos, o professor tem-se constituído como um modelo para seus alunos, pelo que a forma como ele gere as suas emoções será um referencial para os alunos.

Também Goleman (2003) diz-nos que os alunos mais competentes a nível emocional têm uma maior tendência para conseguirem os melhores resultados escolares, bem como a desempenharem de uma melhor forma os diversos papéis que desempenham na sua vida. É de referir que o ensino proporcionado pela escola não se deve reduzir aos conteúdos cognitivos (quando assim é, não é suficiente e é limitador) tornando-se fundamental integrar, no processo educacional, a aprendizagem de competências emocionais e sociais, porque o objetivo é proporcionar um desenvolvimento global do aluno (Santos citado por Rêgo & Rocha, 2009).

O contexto escolar é considerado o espaço mais vantajoso à aquisição e desenvolvimento de competências sócio-emocionais (Casares, 2009; Del Prette & Del Prette, 2003), uma vez que uma educação restrita ao conhecimento cognitivo se revela insuficiente e insatisfatória (Rêgo & Rocha, 2009).

Dada a importância da educação emocional nas nossas escolas os professores devem ter como objetivo educar os seus alunos para que estes estabeleçam relações com o próximo para que consigam expressar as suas emoções e a comunicarem. Para ser professor é preciso ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina” (Connel, 1997 citado por Peres, 1999, p. 91). Segundo Extremera e Fernández-Berrocal (2004), citando autores como Abarca, Marzo e Sala (2002) e Vallés e Vallés (2003), a prática docente do professor, face à educação emocional, implica:

- Estimulação afetiva e a expressão regulada de sentimentos positivos e de emoções negativas (raiva, inveja, ciúme, entre outros);
- A criação de ambientes (tarefas escolares, dinâmicas de trabalho em grupo, etc.) que desenvolvam habilidades sócio emocionais e a solução de conflitos interpessoais;
- Exposição a experiências que podem ser resolvidas por estratégias emocionais;
- O ensino de habilidades empáticas, mostrando aos alunos como prestar atenção, saber ouvir e entender os pontos de vista dos outros.

A aprendizagem sistematizada, a emoção e a afetividade são elementos indissociáveis no processo educativo (Santos, 2018), isto porque os momentos de aprendizagem são fortemente influenciados por aspetos emocionais que predispõem a criança a aprender e influenciam o seu envolvimento e motivação no contexto escolar (Cordeiro, 2015

A educação emocional não será a solução para todos os problemas existentes no contexto escolar, mas pode funcionar como um instrumento pedagógico de grande relevância para minimizar os obstáculos sociais e educacionais (Santos, 2018). A família e a escola são duas instituições incontornáveis para o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança.

### **3.1. Gestão de Sala de Aula**

Podemos considerar a gestão de sala de aula como todas as ações planeadas e colocadas em prática pelo professor que visam estimular o aluno, trabalhando competências tidas como significativas podendo ser sociais, emocionais, práticas e/ ou cognitivas. Essa gestão deve ocorrer diariamente e o professor deve ficar atento aos seus alunos, às suas dificuldades, facilidades, habilidades e talentos para traçar os principais problemas, trabalhá-los e procurar soluções.

A forma como o professor se exprime e comunica em sala de aula, o seu tom de voz, a sua entoação, os seus gestos, o seu olhar, valorizando ou não a qualidade das relações que estabelece, pode ser determinante no processo de aprendizagem de um aluno.

“Lemos (2005) refere que “o contexto em que a aprendizagem decorre, evoca determinadas cognições e afetos nos alunos, como sejam as expectativas de sucesso, a autoeficácia ou a satisfação, as quais condicionam o modo como os mesmos percebem o professor e, por conseguinte, o seu estilo educativo.” Wittaker (2004) alude que uma das características que distingue a eficácia de um professor é a criação de uma atmosfera positiva na sala de aula e na escola. Este facto reveste-se de grande importância, uma vez que, pelo facto de os professores assumirem determinados padrões de comportamentos, os alunos formarão a sua ideia em relação aos mesmos. A gestão de sala de aula arrola com o conjunto de ações que são fundamentais para criar um ambiente de ensino e de aprendizagem apropriado, com regras e procedimentos próprios, cujo foco é manter o envolvimento dos alunos nas tarefas e a atenção nos conteúdos a aprender” (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011; Yilmaz, 2009 Veiga, 2013 as cited in Silveirinha, 2016, p.37)

A gestão da sala de aula exige múltiplas e diferenciadas competências educacionais do professor, que vão muito além de uma simples transmissão de conteúdos e/ou conhecimentos. Para auxiliar o ensino deve ter-se em atenção alguns comportamentos não aceitáveis, é um aspeto essencial para simplificar o ensino e potenciar a aprendizagem pelos alunos. O professor deve ser dotado de um conjunto de características que lhe permitam identificar e comportamentos e utilizar estratégias adequadas na gestão de conflitos para assim minimizar ou mesmo anular potenciais focos de destabilização, evitando assim prejudicar o processo de ensino e de aprendizagem. Para Marzano (2005) a gestão de sala de aula emerge como o fator principal do rendimento escolar dos alunos.

A heterogeneidade dos alunos nas salas de aula tem vindo a aumentar. Temos hoje salas de aulas com uma diversidade de alunos vindos de contextos múltiplos, com vivências e objetivos muito díspares que requerem novas respostas. Esta é uma nova realidade que nenhum professor pode ignorar e para alcançar o êxito nas aprendizagens, o professor deve estimular nos alunos o desejo de aprender e de adquirir conhecimentos. Para isso é necessário uma organização e gestão de estratégias diferenciadas e interativas de aprendizagem (Zóboli, 1996), mais ajustadas à realidade de cada aluno.

“Valente (2015) aponta para estudos que mostram que um ambiente de elevada qualidade, tanto a nível emocional como da instrução, parece ser particularmente importante para as crianças que iniciam as aprendizagens formais em risco de insucesso escolar. Hughes e Kwok (2006) destacam que, alunos com maior probabilidade de não conseguirem responder às exigências académicas, parecem ser mais sensíveis a variações no apoio emocional por parte dos professores. Também pelo facto de se estabelecer uma relação próxima com um professor parece contribuir para a aquisição de competências de literacia, em crianças cujos pais têm ideias e crenças autoritárias” (Cadima, Leal & Cancela, 2011, as cited in Silveirinha, 2016, p. 38)

Foram também registadas por Sterling (2009) correlações significativas entre a gestão de sala de aula e a aprendizagem dos alunos, nomeadamente nos primeiros minutos de aula, durante o primeiro dia de aulas e durante a primeira semana no ano letivo. Estes são dados que devem ser valorizados pelos professores e devem ser projetados na planificação das aulas, uma boa gestão destes dados potenciam uma boa aprendizagem. Também foram considerados como elementos importantes e potenciadores de aprendizagem o arranjo do ambiente físico, antes dos alunos entrarem na sala de aula, a preparação da sala de aula, as rotinas e procedimentos, assim como a gestão dos materiais (Sterling, 2009).

Segundo um estudo realizado por Howes (2000), um clima emocional global, caracterizado por uma grande proximidade e pouco conflito, é condizente com comportamentos sociais mais aceites e poderá arrolar um menor número de comportamentos disruptivos. Estes resultados parecem apoiar a certeza de que um clima emocional positivo, em que os alunos tendem a ser próximos e o professor está atento às necessidades das crianças, contribui tanto para a competência emocional das crianças bem como para o seu progresso académico.

### **3.2. Competências Educacionais do Professor**

O ato de ensinar é um desafio no dia-a-dia de qualquer professor. Trabalhar com uma grande diversidade de alunos exige muita competência do professor, que tem um papel

fundamental. Lecionar está diretamente relacionado com o ato de comunicar com o outro, neste caso falamos da comunicação entre o professor e o aluno, sendo este ato fundamental para a aprendizagem. Mas é evidente que não há formas de comunicar ideais, o comportamento do professor é influenciado pelo comportamento dos alunos e vice-versa. (Koul & Fisher, 2006).

Ter criatividade para despertar a atenção dos estudantes é uma estratégia a realçar, pois é essencial que os alunos estejam atentos e incentivados para adquirirem conhecimentos e refletirem sobre tudo o que ouvem, leem e veem.

A empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro, gera confiança que será necessária para se estar recetivo à aprendizagem. A atividade docente é uma tarefa exigente não só do ponto de vista científico, mas também emocional e afetivo (Freire, 2000).

O professor também deve ser capaz de orientar uma turma com diferentes perfis, adotando metodologias ativas de ensino e propondo inovações, trabalhos e perspetivas que desafiem e façam sentido para todos. Assim, os professores precisam desenvolver competências técnicas que, somadas às suas competências comportamentais, os tornem ainda melhores. Cabe também ao professor procurar conhecer e estar consciente de que a adoção de tecnologias da informação e da comunicação na área educacional tem reflexos na sua prática docente e nos processos de aprendizagem, auxiliando a aquisição de conhecimentos (Pereira, 2009).

Um bom professor não é aquele que apenas ensina, mas o que inspira e motiva os seus alunos. Assim, cabe ao professor de hoje identificar os conteúdos “de boa qualidade” e orientar o aluno para que procure construir o seu próprio conhecimento, não nos podemos esquecer que as crianças e jovens que hoje temos nas escolas nasceram numa era digital, num mundo pleno de informações, mas que precisam de ser selecionadas e trabalhadas. O ritmo dos alunos é consequentemente diferente e é natural que o professor precise inovar em sala de aula para captar a atenção desses alunos tão estimulados fora dela, assim, a capacidade de inovar é fundamental. Por isso, todos os meios, que de alguma forma levem os alunos a absorver bons conteúdos deve ser

aproveitado como é o caso de livros, cursos, palestras, seminários, congressos, entre muitos outros.

Seguidamente, vamos referir algumas competências dos professores, que achamos pertinentes em relação à gestão de sala de aula, nomeadamente, gestão de conteúdos, gestão de comportamentos, gestão de conflitos, gestão de comunicação, gestão de espaços e gestão dos tempos.

### **3. 2. 1. Gestão de Conteúdos**

Os professores são elementos centrais na promoção das aprendizagens dos alunos, desempenham um papel fulcral na implementação das estratégias de aprendizagem, na definição de metas, na proposta de concretização de tarefas e procedimentos de avaliação claros (Bruner, 1986; Veiga Simão, 2002). Têm como objetivo conseguir orientar os alunos para que se tornem autónomos e capazes de autorregular a sua aprendizagem, de modo a que o ensino seja um constructo de significados (Arends, 2008; Doyle, 1986; Kounin, 1970; Veiga, 2013).

É assim necessário que o professor promova estratégias de gestão de sala de aula e depara que o conhecimento seja retido e lembrado por mais tempo, aumentando assim a capacidade de aprender outros conteúdos, mais facilmente (Paulo, 2011). Deste modo, parece ser essencial que sejam dadas aos alunos oportunidades sistemáticas para analisar, aplicar e avaliar o que aprenderam (Brophy, 1999).

Um professor que planifica as atividades, tendo por base os conteúdos que quer trabalhar, dispõe de maiores e melhores condições para assegurar a qualidade do seu trabalho pedagógico. Sabendo nós que o papel do professor é proporcionar condições para que o conhecimento seja adquirido pelo aluno, para além de administrar bem o tempo e o espaço escolar, implicitamente o ritmo, as intervenções/participações, os imprevistos e os obstáculos, o professor deve selecionar os objetivos e as atividades curriculares tendo em mente os conteúdos a lecionar.

Partindo deste pressuposto, é possível motivar mais ou menos os alunos e a gestão de conteúdos será, assim, essencial para dar resposta a todo o tipo de alunos e suas expectativas. Sabendo que a gestão de conteúdos diz respeito aos métodos de ensino utilizados, mais expositivos ou mais por descoberta orientada (Veiga, 2013).

Uma boa gestão da sala de aula facilitará o trabalho, para que o professor possa melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, é imprescindível que se organizem e selecionem os conteúdos para que estes envolvam os alunos no que às tarefas diz respeito. A multiplicidade de estratégias que os professores têm ao seu dispor são uma mais-valia. A adaptação aos diferentes tipos de aulas, consoante as necessidades dos seus alunos, é muito relevante.

A influência dos conteúdos tem também impacto no envolvimento dos alunos nas tarefas da aula e no comportamento na sala de aula. Há por isso que ter em atenção a importância e o gosto relativamente aos conteúdos por parte dos alunos (Paulo, 2011). Porém, nem sempre é fácil criar atividades de aprendizagem que interessem, simultaneamente, por exemplo, aos alunos mais ativos e aos menos ativos (Arends, 2008).

De acordo com Estanqueiro (2010), devem também utilizar-se estratégias específicas para diferentes tipos de aulas, tais como o trabalho de pares ou em grupo, aulas mais expositivas ou o debate. O envolvimento dos alunos em tarefas adequadas e apelativas facilita a gestão de sala de aula, no que aos conteúdos diz respeito.

A investigação já feita, parece confirmar que o envolvimento dos alunos nas aprendizagens aumenta, quando a tarefa é percecionada como tendo uma dificuldade moderada (Britt, 2005). É importante que os alunos percecionem que a matéria que o professor ensina está ao alcance de todos e para isso o professor deve levar o aluno a crer que o esforço é o caminho para o sucesso, o que lhe poderá trazer grandes benefícios.

Devido à heterogeneidade dos alunos a necessidade de diferenciação e individualização do que é ensinado e dos respetivos conteúdos, requer por parte do professor competências adicionais na planificação e gestão das atividades, de acordo com a especificidade do trabalho realizado (Woolfork, 2011). Os conteúdos a transmitir devem

adequar-se ao aluno nomeadamente, pela sua clareza e quantidade de pormenores. Defendida pela investigação psicoeducacional, o professor deve proporcionar a informação necessária para que o aluno entenda a estrutura, sendo salientados os aspetos mais importantes evitando assim que os alunos se dispersem com pormenores (Gagné, Golas, & Keller, 2005).

Em sùmula, e como refere (Estanqueiro, 2010) é pertinente uma adaptação à mudança no processo de ensino e aprendizagem, na gestão de sala de aula e na forma como as estratégias de gestão dos conteúdos são desenvolvidas, de forma a adaptá-las ao perfil da turma e alunos.

### **3.2.2. Gestão de Comportamentos**

A relação pedagógica que se estabelece na sala de aula pressupõe uma série de condições que marcam o seu percurso, encontrando-se o saber, num lugar de destaque, num conjunto de relações entre professor e aluno, onde se articulam aspetos formais e sociais que visam primeiramente o desenvolvimento do aluno. As ligações que se estabelecem entre os vários intervenientes são assinaladas pelo saber e papéis que desempenham, criando uma relação de saber-poder que projeta à relação pedagógica para um patamar mais interessante.

Quando nos referimos à gestão de comportamentos, pensamos muitas vezes em alunos problemáticos e específicos. Pensamos ser útil fazer alguma "triagem" para decidir quais os comportamentos que estão criando mais desafios e que colocam em causa sucesso da aprendizagem. Em muitos casos, abordar um grupo de comportamentos problemáticos com uma estratégia específica pode resolver algumas dificuldades. Ao abordar questões de grupo, é igualmente importante fazer abordagens e intervenções individuais com os alunos.

São inúmeras as estratégias que podem ser aproveitadas pelo professor, as que demonstram ser eficazes evidenciam-se não pela maneira como lidam com o comportamento disruptivo, mas antes pela forma como organizam e mantêm o ritmo das atividades e como monitorizam o ambiente na sala (Brophy, 2000).

Reforçamos a ideia de que são elementos importantes e potenciadores de aprendizagem o arranjo do ambiente físico, antes dos alunos entrarem na sala de aula, a preparação da sala de aula, as rotinas e procedimentos, assim como a gestão dos materiais (Sterling, 2009). Sendo assim, o professor eficaz exige que os alunos entrem na sala de aula de uma forma ordenada. Não é tão invulgar como isso os alunos entrarem na sala de aula aos empurrões e em passo de corrida. Apesar de muitos professores não valorizarem este aspeto, na verdade quando a aula começa mal a probabilidade de continuar a correr mal é maior, e torna-se mais difícil a gestão dos comportamentos. A entrada ordenada deve por isso ser instituída como uma rotina, devendo os que se esquecem de cumprir esta regra. Também a saída da sala deve obedecer às regras.

Antes de iniciar a aula propriamente dita, o professor deverá usar um sinal específico ou verbalizar algo que os alunos entendam como um indicador de que a partir daquele momento terão de se calar e prestar atenção. Quando este indicador não existe, o professor começa a falar tentando que a sua voz se sobreponha às conversas desordenadas dos alunos, o que frequentemente é pouco eficaz.

Uma outra estratégia fundamental para facilitar a gestão da sala de aula e consequentemente a gestão dos comportamentos, ensinar os alunos a aprender a falar um de cada vez e a controlar a sua impulsividade consiste em exigir que qualquer participação seja antecedida do levantamento do braço. "Levantar o braço" tem uma importante função na regulação do comportamento dos alunos. Embora esta possa parecer uma regra demasiado elementar, não o é assim tanto, se tivermos em consideração que muitas vezes numa situação de grupo são aceites participações que não foram antecedidas do levantamento do braço. Quando tal acontece põem-se em causa regras já anteriormente definidas. O que parecia um pormenor de menor importância torna-se algo fundamental, uma vez que estamos a falar de questões de coerência.

Um outro aspeto fundamental, para gerir os comportamentos, prende-se com o contacto visual. Para evitar comportamentos perturbadores é elementar manter o contacto visual com o grupo turma. Quando tal não acontece a tentação da do

comportamento disruptivo aumenta seguramente. O professor que permanece longos períodos sentado e que não consegue "varrer" a sala com o seu olhar vê aumentada a probabilidade de vir a ter de confrontar-se com comportamentos disfuncionais.

Tendo em conta a multiplicidade e estratégias ao dispor do professor, abordamos agora a adoção de uma intervenção proativa ou reativa, que poderá beneficiar a gestão do comportamento.

Assim, as abordagens proativas projetam a substituição de um comportamento menos desejado por um mais desejado. Abordagens proativas envolvem a criação de muitas oportunidades para usar o comportamento substituto e reforçá-lo. As abordagens reativas envolvem a criação de consequências ou punição pelo comportamento indesejado.

“É determinante reforçar a necessidade das regras e da sua estruturação ao aluno (Kayikci, 2009). A investigação tem esclarecido que as regras devem ser positivas, claras, sucintas e de fácil interiorização (Amado & Freire, 2009, citado em Veiga, 2013). Fomentam ambientes harmoniosos de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, nomeadamente quando os alunos têm um papel ativo na sua criação e no estabelecimento das suas consequências, em virtude da sua transgressão (Veiga, 2013). O comportamento ignorado pode ser uma habilidade que pode ser usada para comportamentos desadequados que normalmente não são graves ou frequentes e que, ao serem valorizados pelo professor, podem trazer mais perturbação e de alguma forma extrapolar um pequeno problema que rapidamente seria ultrapassado se fosse ignorado”. Cit. Silveirinha, 2016, p.48

Na gestão do comportamento podemos também adotar estratégias positivas. Por exemplo, criar uma narrativa social que modele o comportamento de substituição com o aluno-alvo pode ser uma forma eficaz de lembrá-lo de como o comportamento de substituição deve ser. Outra estratégia poderá ser o um contrato de comportamento que estabelecerá os comportamentos esperados e a recompensa e as consequências de comportamentos específicos. Esta estratégia poderá envolver os pais e, assim, tornar-se-á ainda mais eficiente. Dar feedback com alguma regularidade aos pais e aos alunos

torna esta estratégia eficaz na abordagem a comportamento pouco desejados. Sandra Siveirinha (2006) faz também ela esta abordagem no seu trabalho.

“Informar o aluno acerca do seu comportamento inadequado ocorrido e da forma como deve ocorrer (Feedback) é outra estratégia a utilizar. Deve ser atribuído com a maior brevidade possível, após a apresentação do comportamento inadequado, até para que o comportamento não se propague a outros alunos (Kounin, 1970, citado em Veiga, 2013). Por último, as consequências lógicas são orientações comportamentais transmitidas aos alunos, na sequência de algo inadequado por ele feito (Veiga, 2013). Segundo Dreikurs (1992) as consequências lógicas estão relacionadas com quatro fatores: o comportamento; respeito ao aluno; promoção da sua responsabilidade e permissão de escolha. Quando um aluno compreende o procedimento e não o cumpre para receber atenção ou por outras razões inadequadas, o professor pode mudar de atividade ou de estratégia pois muitas vezes o comportamento sucede fora da tarefa, quando os alunos estão tempo excessivo ocupados em tarefas repetitivas, estratégias monótonas ou que não captam a atenção do aluno. Quando o comportamento desadequado se estende à turma, atribuir trabalho no lugar, mudar o assunto ou a atividade, exigindo outro tipo de resposta dos alunos, são métodos adequados” (Veiga, 2013, as cited in Silveirinha, 2016, p.48)

Nas estratégias reativas podemos considerar as que têm uma consequência. Um bom sistema de "consequências lógicas" ajuda a ensinar o comportamento que se deseja e transmite uma mensagem, a todos, que alguns comportamentos não são aceitáveis.

Não podemos esquecer que a gestão de comportamentos está relacionada ao tipo de autoridade que o professor exerce na aula e compreende aspetos tais como regras e procedimentos, comportamento ignorado, comunicação não-verbal, feedback e consequências lógicas para o comportamento adotado.

“Dreikurs (1964), Glasser (1969) e Canter e Canter (1976) concretizaram um estudo, defendendo que a resolução dos problemas comportamentais em sala de aula passa pelo aluno. Os autores consideraram que as causas comportamentais se centram em fatores psicológicos como a insegurança, necessidade de atenção, ansiedade, falta de disciplina e também fatores sociológicos, como a superproteção parental e mau

relacionamento com os colegas, entre outros fatores. Aos professores foi sugerido que salientassem o apoio individual ao aluno, através de aconselhamento ou modificação de comportamentos, em detrimento da sua preocupação com a gestão da turma para travar os comportamentos desadequados” (Arends, 1995, as cited in Silveirinha, 2016, p.46)

Por oposição, o estudo de Kounin (1970) conseguiu mostrar que a forma como os professores disciplinavam e controlavam os alunos tinha resultados considerados mais positivos na forma como trabalhavam com os grupos e não tanto na forma como aplicam a disciplina aos alunos individualmente, o trabalho feito em grupo era mais prolífico. Com este estudo, conseguiu-se concluir que o facto de se estabelecerem rotinas é mais eficaz para a gestão do comportamento. Estas rotinas devem ser partilhadas e clarificadas logo no início do ano letivo (Arends, 1995).

Esta forma de comunicação não-verbal requer alguns cuidados, que resultam da heterogeneidade que existe entre os alunos e os seus contextos de vida (Heiman et al., 2006).

Morgado (1999), salienta, que «...o bom professor não é aquele que lida bem com a indisciplina, mas o que tem poucas situações com que lidar» (p.40). Em simultâneo, se se conseguirem reduzir os tempos de espera e as transições entre as atividades, aparentemente prevenir-se alguns comportamentos disruptivos e potenciam-se mais oportunidades de ensino-aprendizagem. Um dos aspetos indispensáveis para manter a ordem é a atuação rápida e eficaz do professor sobre os acontecimentos. A hesitação é vista pelos alunos como um indicador de vulnerabilidade, como um sinal de que é possível "esticar mais a corda". O professor que não toma decisões rápidas, rapidamente tem muitos alunos empenhados em testar os limites e em infernizar-lhe a vida.

“Sendo, porém, óbvio que mesmo no 2.º e 3.º ciclos há turmas que infernizam a vida a determinados professores e revelam comportamentos adequados com outros, é inevitável concluir que a diferença de atitudes dos alunos tem em grande parte origem no comportamento dos professores.” João A. Lopes (2001).

### **3.2.3. Gestão de Conflitos**

O conflito é inevitável à condição humana, sendo assim, o educador tem o dever de ensinar a geri-los de forma a construir uma aprendizagem social, congruente e positiva (Pacheco, 2006).

Os conflitos em sala de aulas estão na sua grande maioria relacionados com a indisciplina. Este é um dos maiores problemas para a gestão da sala de aula. O professor deve observar em que momentos ele ocorre e como se caracteriza. A partir dessa observação, o professor deverá refletir e agir ponderadamente, para assim interromper o mais rapidamente possível o conflito, para que este fique circunscrito e se restrinja ao menos número de alunos possível.

O diálogo é a principal solução para a gestão dos conflitos na sala de aula. Mais do que punir, o professor deve atuar como um mediador dos conflitos para entender os motivos da discussão e ajudar os estudantes a lidarem com o problema, a resolvê-lo. Segundo Crispino (2002), o conflito começa quando há interesses diferentes, de desejos, de aspirações e de posições que são defendidos em relação a outros, podem anteceder estas diferenças dificuldades de comunicação, falta de assertividade das pessoas e das condições para estabelecerem diálogo. No entanto, para Seijo (2003), o conflito não é necessariamente negativo, podemos promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e aproveitar o conflito para melhorar a comunicação entre os pares.

Todos os professores têm que gerir conflitos na escola, dentro e fora da sala de aula. Até há pouco tempo as opções tomadas tinham muito de empíricas e partiam de características ou interesses pessoais. Entretanto, o conhecimento científico reunido nesta área permite que essas opções sejam fundamentadas e propositadas. Assim, educador tem o dever de ensinar a geri-los de forma a construir uma aprendizagem social, congruente e positiva (Pacheco, 2006). Responder de forma assertiva a um conflito, requer competências específicas. Poderá recorrer-se a um tipo de negociação, com o objetivo de satisfazer as necessidades dos intervenientes que procuram uma

solução. Foi criado por Gordon (2003) um método designado “no lose”, que é caracterizado por pequenas competências, que são negociadas na tentativa de encontrar uma solução que satisfaça as partes envolvidas.

Veiga (2007) apresenta algumas vantagens deste método: previne ressentimentos, favorece aceitação e processos das decisões; promove relacionamentos interpessoais e a coesão da turma; resolve comportamentos disruptivos e aumenta tempo efetivo das aprendizagens.

### **3.2.4. Gestão da Comunicação**

A Gestão da comunicação é um elemento fundamental a ter em conta para o sucesso dos alunos. O professor tem de estar muito atento e deve ter capacidade para perceber o que pode estar a condicionar os alunos. Isto é, em alguns casos, o professor percebe que os alunos não interagem ou respondem apenas “sim” ou “não” às perguntas colocados pelo professor, não desenvolvem a sua resposta. Muitas vezes, essas atitudes podem ser o sintoma de um problema maior, como a dificuldade em compreender a mensagem que se está a tentar transmitir. O facto de os alunos não conseguirem interagir ou mesmo desenvolver a sua resposta pode estar diretamente relacionado com a forma como o professor formula as questões abertas, por exemplo, estas exigem reflexão e, provavelmente, uma tomada de posição, mas têm de ser colocadas, pois com elas os alunos podem desenvolver o raciocínio e aprender a articular os pensamentos e comunicar cada vez mais e melhor, mas a forma como se questiona pode ser adaptada.

Por vezes, o professor também apresenta uma atividade que não desperta o interesse dos alunos. Nesse caso, deve refletir-se sobre a atividade, para assim identificar o que pode ser melhorado e/ou corrigido na comunicação ou na própria atividade. Além disso, sabemos que quando os alunos estão desmotivados o professor pode e deve iniciar a comunicação com os alunos, para entender os seus interesses e pontos de vista, e deve ir ao encontro das suas necessidades e expectativas, para ultrapassar dificuldades e atingir os seus objetivos. Neste sentido, a atitude comunicacional do professor interfere

diretamente no comportamento dos alunos, isto é, quando o professor fala de forma clara, estrutura os conteúdos, fala com entusiasmo, os alunos ficam motivados e envolvem-se nas tarefas da aula e conseqüente há uma diminuição da indisciplina.

Também é importante propor atividades variadas, usar recursos tecnológicos, jogos diferentes e encontrar outras formas de estimular a curiosidade da turma. Portanto, para facilitar a gestão da sala de aula é importante observar a turma e estimular o diálogo, a comunicação, não esquecendo que, a partir das opiniões e das reações dos alunos, é possível entender o que pode ou não ser aproveitado e alterar, inclusive, a planificação de aula.

Ao comunicar o professor imprime um estilo próprio, direto ou indireto (Flanders, 1969; Soar, 1966, citados por Benett, 1976). De uma maneira consciente ou inconsciente o professor através da comunicação cria no aluno expectativas e transporta imagens, estas poderão ser positivas ou negativas, por isso, o professor deve gerir muito bem o ato de comunicar para que ele seja “um meio para atingir o fim” pretendido. Estanqueiro (2010) menciona que ensinar é comunicar, sendo que para comunicar de forma eficaz, deve conhecer-se o que se ensina, pois não é possível expressar com clareza o que não se sabe.

Apresentamos agora as categorias comunicacionais, referenciadas em termos de competências e obstáculos, presentes na comunicação entre os docentes e os seus alunos:

“-Categoria avaliativa: exprime uma crítica negativa, desaprovação ou castigo, podendo assumir a forma de ameaça ou ridicularização;

- Categoria orientativa. Tipo I: é uma ordem ou um dever, entendido como desnecessário. Tipo II: exprime uma opinião ou uma informação, percebida como oportuna ou útil;

- Categoria interpretativa. Tipo I: pretende explicar a razão do comportamento. Tipo II: visa explicar o objetivo do comportamento;

- Categoria tranquilizadora. Tipo I: é um elogio à pessoa. Tipo II: é um elogio à tarefa ou encorajamento;

- Categoria exploratória. Tipo I: é uma pergunta percebida como inoportuna ou inconveniente. Tipo II: é uma pergunta sentida como oportuna e conveniente;

- Categoria empática. É descrita como o «colocar-se no lugar do outro». Tipo I: é uma repetição do que foi ouvido. Tipo II: resume o sentimento. Tipo III: clarifica o pensamento. As categorias descritas de tipo I, à exceção da empática, funcionam como obstáculos comunicacionais. As de tipo II operam como competências promotoras da comunicação” (Veiga, 2013, as cited in Silveirinha, 2016, p. 52)

As competências comunicacionais deste modelo envolvem categorias de elevada importância, todas, sem exceção nos remetem para a importância que a comunicação tem e como ela pode ser entendida ou percebida. Os professores devem ter conhecimentos destas categorias e o que elas encerram.

Concluindo, a comunicação é um elemento fundamental e imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem. É com ele e através dele que se podem conseguir, ou não, atingir os objetivos traçados. É a ferramenta basilar para a interação com o aluno e que levará ao desenrolar de todo o processo relacional na procura de soluções para os problemas e sobretudo na construção do conhecimento.

### **3.2.5. Gestão dos Espaços**

Numa relação pedagógica o espaço pode vir a facilitar, dificultar ou inibir a relação a estabelecer entre o professor e os alunos e destes entre si, dando destaque a limites e papéis, estabelecendo e dando a conhecer os estatutos, regras e valores. O tamanho, a forma, a densidade de ocupação, mais do que nunca devem ser adaptados às possibilidades de utilização e condições de apropriação do espaço. Esta adaptação virá a condicionar as relações que neles se irão desenvolver.

Na sala de aula, podemos considerar-se que há uma hierarquização espacial entre os que mandam, normalmente os professores, e os que irão obedecer, usualmente os alunos, os que ensinarão e os que irão aprender. Tendo em conta a estruturação do

espaço, surgem naturalmente dois tipos de relações, a vertical e a horizontal, considerando-se a primeira a que se fará entre o professor e os alunos, e a segunda será aquela que se fará entre alunos, quer pela partilha do mesmo espaço quer pela proximidade irão desenvolver relações de afetividade e de cumplicidade, dando origem uma rede de pequenos grupos informais, dentro do grupo-turma.

“Há escolas onde predominam espaços abertos, que são facilitadores da comunicação e da circulação, onde o espaço está organizado para facilitar o estabelecimento de relações horizontais, onde os alunos podem aproveitar para criar laços de acordo com razões de ordem afetiva, com quem mais se identificam, por diferentes razões, ou funcional. Mas, a sensação de que se pertence a uma organização espacial com estabilidade, nem sempre sucede, frequentemente existe uma mudança, os alunos têm de frequentar diferentes salas, tendo em conta a estrutura física e humana da escola, a função da disciplina de estudo e/ou o lugar ocupado na sala, o que leva a uma despersonalização dos espaços e conseqüentemente uma não responsabilização pela sua conservação e embelezamento, bem como, perda de tempo e situações de indisciplina.” (Estrela, 2002, pp. 41-44).

O espaço de aprendizagem, conforme Luís M. Aires (2010), deve ser agradável, estar composto para o convite e existência de leitura tranquila, de cooperação, de trabalho autónomo, com acesso fácil a materiais didáticos. A sala de aula pode estar organizada de diferentes formas, tendo em conta o perfil da turma ou o espaço físico. A organização mais utilizada, e vista nas nossas escolas, será aquela que está dividida em pequenos em espaços pessoais, o chamado “modelo clássico”, onde os alunos estão todos voltados para o quadro, em filas paralelas, onde os lugares são individuais ou em duplas, consoante o mobiliário existente na escola, onde o foco é o professor e as suas exposições, bem como o trabalho em pares.

Podemos ter outra organização que será por zonas de interesse, as vulgarmente chamadas “ilhas”, mais utilizadas com alunos mais novos. Aqui a disposição das mesas e dos armários, que poderão ter material diferenciado e ter uma decoração apelativa e de acordo com vários temas, definem diferentes zonas de trabalho ou intervenção diferenciados, apresentações e demonstrações do professor, atividades que requerem manipulação de materiais, trabalhos de grupo, leituras e utilização das Tecnologias de

Informação e Comunicação para trabalhos de pesquisa. Estes dois tipos de organização complementam-se e têm em conta as diferentes dinâmicas das aulas e das interações que se estabelecem nas relações verticais e horizontais da sala de aula (Aires, 2010, pp. 71-73).

Relativamente à estruturação do espaço pedagógico, João Amado (2000) menciona a instalação física como um contexto social da escola, contemplando a relação entre a sala e a escola e a própria ecologia interna, aspetos relevantes para compreender o «nicho ecológico» que é a sala de aula, enquanto ambiente físico e humano. Sendo assim, a organização da sala de aulas, o género de mobiliário e a forma como está organizado, o espaço ocupado por alunos e professores levam-nos a ter em conta três níveis diferenciados de espaço, diferenciação feita por Hall (1986), a saber: o fixo (edifício, sala), o semifixo (mobiliário) e o informal (o que separa umas pessoas das outras).

No espaço fixo, a arquitetura da escola e a configuração das salas de aula tem influência no comportamento das pessoas, verificando-se assim que em espaços amplos e abertos, onde a gestão do mesmo é feita tendo em conta as atividades, o professor utilizará menos tempo a disciplinar os alunos nas aulas abertas do que nas aulas tradicionais. Não deixando de ter controlo, por vezes autoritário, a relação pedagógica neste sistema de open classrooms (Burgess, 1990) permite uma maior interação com os alunos em particular e em grupos de trabalho. O espaço semifixo, isto é, o mobiliário com o seu uso e disposição elucida as conceções do professor tendo em conta a comunicação e o estilo de ensino, como é exemplo a disposição das carteiras em fila, em círculo ou em U, estará diretamente ligada à ordem ou ao desvio, às regras, às rotinas e ao controlo.

Deste modo, a organização do espaço funciona como um instrumento disciplinar, definindo e consagrando estatutos de superioridade e inferioridade, veiculando normas e valores, também, subjacentes ao currículo oculto (Bourdieu et al., 1982). As noções de segurança e de autonomia dependem em geral da organização do espaço, do mobiliário e da sua conservação, da sensibilidade estética de conforto existentes na sala de aula. Habitualmente os espaços escolares são exíguos e despersonalizados, com mobiliário padronizado que não atende às singularidades dos alunos, obedecendo a uma “cultura

de sofrimento” (McLaren, 1992), ao serviço duma ideologia de formação de corpos e mentes dóceis e submissos.

No espaço informal, estudado pela ciência proxémia, estão em causa os traços espaciais do comportamento comunicativo e interpessoal, particularmente o comportamento territorial, o micro-espço que tem em conta a proximidade-distância: íntima, pessoal, social, pública e a orientação do corpo, tal como o ângulo entre os interlocutores ou se esta é ao nível do ombro. Como tal, os “códigos proxémicos” são um conjunto de regras e padrões de comportamento que modelam as interações, que designam a presença ou ausência de estímulos à autonomia do aluno, que exibem a conceção de poder, de saber e de ensino-aprendizagem do professor, expõem expectativas e preferências, a personalidade do docente, bem como o “aparelho disciplinar” e a cultura da escola. A proximidade ou distância e a organização espacial na sala de aula revelam que os intervenientes criam uma “fronteira invisível” à sua volta, para não possibilitar a aproximação de intrusos, tendo essa fronteira, esse limite, uma proporção relativa às circunstâncias, lugar, estatuto, intenções das pessoas em interação e à cultura, portanto os distanciamentos e direções do corpo são uma forma de comunicar, e operam como formalidades que compõem a vida em sociedade.

Em relação ao comportamento territorial, destacamos o lugar que os professores e alunos ocupam e os seus movimentos na sala de aula, considerando que a preferência das deslocações em “T” do professor indicam uma certa sacralização de lugares enquanto representação de autoridade e de segurança, ou marcam o ritmo dos tempos da aula, dando lugar, muitas vezes, a uma espécie de ritual. O lugar ocupado pelo aluno, na sala de aulas, está frequentemente relacionado com forma que interage com o professor e os seus ares e simultaneamente com o seu desempenho escolar, frequentemente ocupam os lugares da frente e mais centrais, os alunos mais participativos e entusiasmados, comunicativos, sensíveis, dependentes ou imaginativos, e mostrando com esta preferência uma relação com o autoconceito escolar e a necessidade de um contacto visual direto e próximo com o professor. Por outro lado, inúmeras vezes, os alunos desinteressados e/ou mais rebeldes optam por lugares mais atrás ou perto das janelas, para de alguma forma poderem ter mais alguma liberdade de ação. Estas escolhas são, por vezes, geradoras de alguns conflitos e disputas na

conquista de territórios, principalmente quando se quer ocupar um lugar perto de um colega com o qual se identificam ou partilham os mesmos valores, criando uma atmosfera convival, cooperativa e tranquilizadora.

Também, verificamos que neste comportamento territorial, ganha importância o “olhar do professor” como meio de ensino-aprendizagem, como forma de tornar distâncias menores em salas grandes e com turmas numerosas, como auxiliar no domínio da turma, na motivação individual e na prevenção de problemas de disciplina (Amado, 2000, pp. 81-85)

### **3.2.6. Gestão dos Tempos**

A relação pedagógica tem uma multiplicidade de ritmos, relacionadas com a sensibilidade dos professores e alunos, estes últimos podem sentir os ritmos da aula desadequados aos seus, ou às tarefas propostas, a que aliam a perda ou o ganho de tempo. Na escola deparamo-nos com vários tempos - físico, social, fisiológico, psicológico, pedagógico e os agentes educativos vão gerindo os mesmos tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades. Por exemplo, Montagner, citado por M. T. Estrela (2002), sobre os ritmos biológicos e a indisciplina que têm como variável o tempo (hora, dia da semana, mês) mostram distintamente como o tempo escolar não se coaduna com os ritmos individuais.

Da mesma maneira, o horário inflexível tem pouco respeito pelo escalonamento dos conteúdos em etapas, para que estes sejam apreendidos sem aborrecimento ou frustração. A aprendizagem tem em conta indicativos de eficácia que reprimem ainda mais os ritmos mais lentos e as expectativas temporais de longo prazo, uma vez que estão relacionados a grupos sociais e culturas diferenciadas. A relação pedagógica é limitada e condicionada pelo tempo e é um exercício nem sempre fácil o de tentar equilibrar propensões opostas que consistem em submeter o aluno aos ritmos sociais ou a sujeitar estes em relação aos ritmos pessoais.

É pedido à escola o equilíbrio nesta gestão do tempo, ao ter a percepção do tempo escolar como valia no desenvolvimento social e pessoal, atribuindo margens de autonomia grandes para a gestão do tempo dentro dos limites formais postos pela instituição externa. Para Husti (1994), numa experiência de “trabalho a ritmo individual”, em que os professores se organizam numa equipa flexível, onde permutam e equilibram os seus horários em função dos conteúdos, atividades e ritmos dos alunos, verificou-se que foi possível o seguinte: adaptar os aspetos temporais ao projeto pedagógico; utilizar sequências de ensino de duração variável; acelerar ou tornar mais lento o ritmo de ensino de uma disciplina durante um período do ano; variar o número de alunos; a aprendizagem segundo o ritmo individual do aluno; uma organização dinâmica do estabelecimento.

Pode concluir-se que “o tempo pode ser fator de desenvolvimento equilibrado do aluno se conseguir conciliar a espontaneidade da “instituição interna” com o carácter impositivo da “instituição externa”, o que contribui fortemente para a existência da disciplina no contexto escolar” (Estrela, 2002, pp. 46-47).

Para João Amado (2000) a estruturação do tempo na escola é feita nas dimensões social e psicológica, sendo na cultura ocidental um tempo social marcado pelo calendário, quantificável, gerido pela razão e padrões em função de determinados fins, um tempo técnico-racional, na definição de Andy Hargreaves (1992). Ao nível psicológico o tempo é pessoal, uma forma de estar e de ser comum e padronizado dos membros de uma cultura ou instituição. As atividades dos indivíduos estão de regras sociais e institucionais do tempo social e psicológico, sendo que a aprendizagem tida na infância sobre o jeito de fazer as coisas, as recompensas e castigos que nos são dados e propostos transforma a nossa forma de atuar. Sendo assim, a forma única e sem personalização que está presente no tempo programado e pré-estabelecida para as atividades, pode vir a gerar conflitos.

Na escola a vivência do tempo concede aos comportamentos características únicas, como é o caso da “hora do dia”, “o dia da semana”, “o período” ou “o ano escolar”. Esta gestão pedagógica dos horários, nem sempre vai ao encontro dos ritmos biológicos do aluno, a essência e contextualização das interações que têm lugar em certos períodos do ano, como é o primeiro dia de aulas e o último, levam-nos para padrões de

comportamento ritualizados e previsíveis, bem como as diferentes etapas de uma aula, obedecem a padrões comportamentais adaptados a cada etapa – entrada, preparação, lição, clarificação e saída, alterando as regras na aplicação e nas exigências, o que Hargreaves e colaboradores (1975), emolduram numa perspectiva de interacionismo simbólico e de “construção social”.

Concluindo, “cada aula tem um percurso temporal, onde alguns acontecimentos ficam na “memória partilhada” de forma positiva ou negativa, motivando as interações e avaliações futuras, num processo de comunicação contínua e dando-lhe um cunho de historicidade.” (Amado J. d., *Interação pedagógica e indisciplina na aula*, 2000, pp. 78-81). Nesta perspectiva, a vertente temporal que se estabelece na sala de aula e que faz parte da sua gestão, torna-se bastante útil na organização do trabalho, salientando Ana Carita e Graça Fernandes (2012) a clareza sobre o tempo disponível para as tarefas, e as sugestões dadas para uma aprendizagem de gestão do tempo autónoma.

Nas atividades que requerem mais compreensão, tendo em conta que podem ser mais complexas, é essencial que se esclareça qualquer dúvida, e se necessário for devem propor-se subtarefas a efetuar seguindo uma sequência, com tempos para cada tarefa, devendo esse tempo ser controlado e ajustado, se necessário. O ritmo da aula deve ser dinâmico e ajustado, com um mínimo de quebras e atrasos, tendo que existir um tempo prévio de preparação para não haver uma perda de tempo com desatenções menores e pontuais. A haver uma desatenção maior e/ou problemática deverá agir-se em conformidade para pôr cobro a essa situação, proceder à movimentação para mais perto do aluno, questionar diretamente o aluno, haver um contacto visual, no sentido de no mais curto espaço de tempo voltar a ter a atenção do aluno.

O professor deve ainda ser capaz de, ao mesmo tempo e com várias tarefas, ser capaz de prestar atenção ao funcionamento geral da turma e dar atenção um grupo ou aluno, deve demorar pouco tempo na entrega e correção das avaliações para não criar ansiedades e manter a focalização dos alunos nos conteúdos estudados (Carita & Fernandes, 2012, pp. 89-94). Feliciano H. Veiga (2007) entende que a manutenção da disciplina na sala de aula compreende a reorganização do espaço e do tempo, proporcionando condições mais confortáveis e atraentes na sala de aula, com atividades interativas de fácil acesso. Relacionado com o tempo escolar, João A. Lopes, diz que um

aluno que não usa o tempo da aula nas tarefas acadêmicas despende as suas energias a perturbar a aula, incomodando os colegas e professor. Neste caso, a passagem do tempo não resolve a situação, pelo contrário, agrava-a e torna essa situação de indisciplina cada vez mais resistente a qualquer tipo de alteração (Espelage & Lopes, 2013, p. 60).

Alguns comportamentos indisciplinados, na visão de Gordon (1990), são simplesmente pedidos de relacionamento com os colegas ou com o próprio professor. Naturalmente que a articulação equilibrada destes três tipos de tempo, aumenta a eficácia do ensino e previne os comportamentos indisciplinados, ao adiar a gratificação imediata da comunicação informal por parte dos alunos (Veiga, 2007, pp. 97-99).

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

#### 4.1. Introdução

O presente capítulo tem como objetivo principal “(...) informar o leitor sobre as respostas que os dados obtidos forneceram em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho.” (Coutinho, 2011, p. 220).

Segundo Fortin (1999), a presente investigação por questionário é do tipo quantitativa e não-experimental, uma vez que não pretendemos manipular causas ou variáveis de interesse em análise ou estudar as relações entre elas, obtendo os dados a estudar através do questionamento dos participantes. Pretende-se com este estudo medir opiniões dos alunos face ao comportamento dos docentes relativamente à relação pedagógica, através do Questionário de Interação do Professor (Q.I.P.). O tipo de investigação é de natureza qualitativa e quantitativa, pois o estudo relaciona-se com perceções. A utilização do Questionário de Interação do Professor (Q.I.P.).

A metodologia científica é a utilização de um conjunto de técnicas e procedimentos que possibilitam testar hipóteses científicas através de informação por exemplo através de inquéritos por questionários, entrevistas, análise documental, investigação de campo ou diários, e análise de dados, tendo como principal objetivo a construção do conhecimento e a sua possível aplicação para os distintos contextos da sociedade. Para a recolha de dados, o nosso método escolhido assenta no método quantitativo, pois trata-se de um estudo extensivo baseado na frequência de respostas numa correlação de estatísticas (Quivy & van Campenhoudt, 1998).

Atenda-se que a investigação quantitativa oferece-nos o conhecimento dos objetivos, através de técnicas e procedimentos estatísticos. Fortin (1999) ainda acrescenta que “a análise de dados de um estudo com valores numéricos começa pela utilização de

estatísticas descritivas que permitam descrever as características da amostra em que foram recolhidos os dados”, sendo que os resultados obtidos devem ser analisados estatisticamente em todos os casos em que os dados são recolhidos através de um inquérito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 2005). Cit. Silveirinha 2016, p. 62.

## **4.2. Pergunta de Partida e Objetivos do Estudo**

A relação que um professor vai contruindo com um aluno ultrapassa, muitas vezes, uma simples transmissão de saberes e conhecimentos académicos sobre determinada área. O professor é, portanto, alguém que pode ser visto como uma referência ou um modelo para um aluno, que estimula a sua curiosidade natural e desperta competências que o próprio desconhecia, numa lógica de elemento potencial do desenvolvimento de que fala Vygotsky (1896-1934). O principal objetivo é compreender se essa dinâmica de âmbito relacional pode ter, ou não, influência no comportamento do aluno, sendo precisa uma tomada de consciência por parte do professor, qual o seu papel de educador, e do aluno, para o seu papel de aprendiz. É também necessário que os alunos que apresentam algumas características comportamentais possam beneficiar de uma intervenção psicoterapêutica em contexto escolar, reforçam assim, a necessidade da existência de figuras de referência, neste caso a figura será a do professor, que os ajudará a regular e a gerir as relações, para que tornem a aprendizagem um processo de desenvolvimento de interações positivas entre os elementos que a constituem, dando-lhes condições para edificarem uma perceção mais positiva em relação aos mesmos. Com esta investigação pretendemos estudar qual a perceção que alunos do 9.º ano de escolaridade têm acerca do comportamento interpessoal dos seus professores.

Assim, a pergunta de partida do nosso estudo é ***“Que características facilitadoras da aprendizagem devem ter os professores, na ótica dos alunos?”***

Tendo como ponto de partida esta questão definimos um objetivo geral e três objetivos específicos. Desta forma, o objetivo geral deste estudo é descrever as perceções dos

alunos acerca da interação professor-aluno, através do Questionário de Interação do Professor (QIP). São objetivos específicos desta investigação:

- Analisar as percepções dos alunos, em relação à percepção do “Professor Ideal”;
- Identificar as características dos professores, que na percepção dos alunos, favorecem o processo de ensino/ aprendizagem;
- Comparação dos dados recolhidos, com outro estudo já realizado.

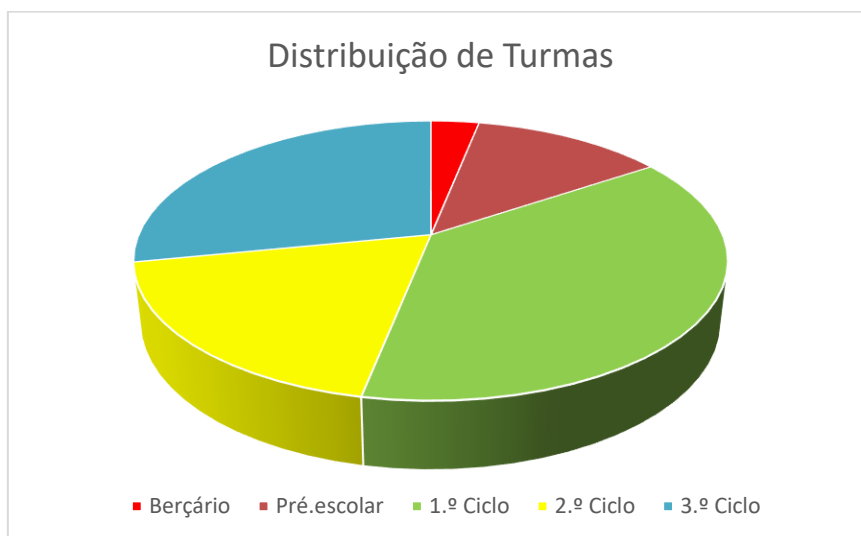
### **4.3. Caracterização do Estabelecimento de Ensino**

O estabelecimento de Ensino é uma escola privada com em contrato de patrocínio no pré-escolar; contrato simples no 1.º CEB e contrato de associação nos 2.º e 3.º ciclos. No ano letivo de 2017/2018 abriu uma sala com o berçário.

“Educar para humanizar” é meta a que se propõe esta escola, através de um projeto e pedagogia de natureza axiológica que favorece o educando no crescimento do ser e do saber. Trata-se de um compromisso assumido pela escola, em prol da formação integral do aluno.

A Proposta Educativa da Escola, traduz-se, especialmente, num projeto educativo como instrumento vocacionado à práxis e estímulo, à liberdade no confronto com os valores dos quais dependem o sentido e o valor da vida, o exercício da inteligência, a responsabilidade, as opções assertivas, o respeito e apreço por si, pelo outro, pela natureza, o cultivo pela fraternidade universal, o cultivo do bem e do belo, entre outras.

Há três anos iniciou o projeto “O líder em mim” baseado nos 7 hábitos de Franklin Covey, que são uma ferramenta que ajudam a que cada aluno seja mais proativo, foque o seu tempo e energia em “coisas” que podem ser controladas por ele, tenha prioridades, trabalhe de forma efetiva e eficiente com os outros alcançando bons resultados, melhore a sua comunicação, crie sinergias e reflita no trabalho realizado, para melhorar.



**Gráfico 1** – Distribuição de Turmas

#### **4.4. Caracterização das turmas**

Para aplicação de um inquérito por questionário, foram escolhidas duas turmas do 9.º ano de escolaridade (turmas 1 e 2), baseada num critério de conveniência. Para além da conveniência, o facto de serem duas turmas que iniciaram o seu percurso escolar no pré-escolar no Estabelecimento de Ensino, indicava um bom conhecimento dos professores. Assim, a amostra eleita podia ser muito útil quanto à questão da investigação. Ou seja, pelo facto de ser uma amostra de conveniência, e de os alunos terem um bom conhecimento dos professores seria fundamental e positivo para as respostas colocadas.

Assim, participaram neste estudo duas turmas do 9.º ano de escolaridade, as turmas 9.1 e 9.2.

A Diretora da Turma 9.1 disponibilizou a informação que é agora apresentada. A turma é constituída por 27 alunos, 12 raparigas e 15 rapazes, sendo a média de idades de aproximadamente de 14 anos. Dois alunos beneficiaram de ASE – escalão A. Cinco alunos foram avaliados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho,

beneficiando de Medidas Universais e Medidas Seletivas e seis alunos foram avaliados ao abrigo do mesmo Decreto-Lei, beneficiando de Medidas Universais.

No final do ano letivo, evidenciaram-se pela positiva no aproveitamento 15 alunos e pela positiva no comportamento 10 alunos. Pela sua irrequietude evidenciaram-se três alunos, não se tendo destacado alunos por mau comportamento. Integraram o Quadro de Mérito Académico três alunos, o Quadro de Louvor oito alunos e o Quadro de Mérito Desportivo 10 alunos. Todos os alunos foram aprovados, tendo concluído o 3.º ciclo. O aproveitamento global da turma foi considerado de bom e o comportamento global da turma foi considerado de satisfatório. De referir que a maioria dos alunos frequenta o Estabelecimento de Ensino desde o Pré-escolar. A maioria dos pais/encarregados de educação tem bacharelato ou licenciatura, tendo alguns, ainda, pós-graduação ou mestrado.

A diretora de turma 9.2 partilhou a caracterização da turma que agora mencionamos. A turma 9.2 é constituída por 28, 15 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. O nível etário dos alunos situa-se nos 15 anos. Beneficia de ASE apenas 1aluno.

Evidenciam-se pela forma positiva, no seu aproveitamento, 11 alunos, 8 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Evidenciam-se pela positiva no seu comportamento 9 alunos. 8 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Evidenciam comportamento negativo 5 alunos. Integram o Quadro de mérito académico 4 alunos, o de Louvor 1 aluno e de Mérito desportivo 5 alunos. Foram avaliados **ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho**, com Medidas universais 6 alunos e com Medidas Universais e Seletivas 6 alunos. A Avaliação geral da turma todos os 28 alunos foram aprovados. O aproveitamento foi bom e o comportamento satisfatório.

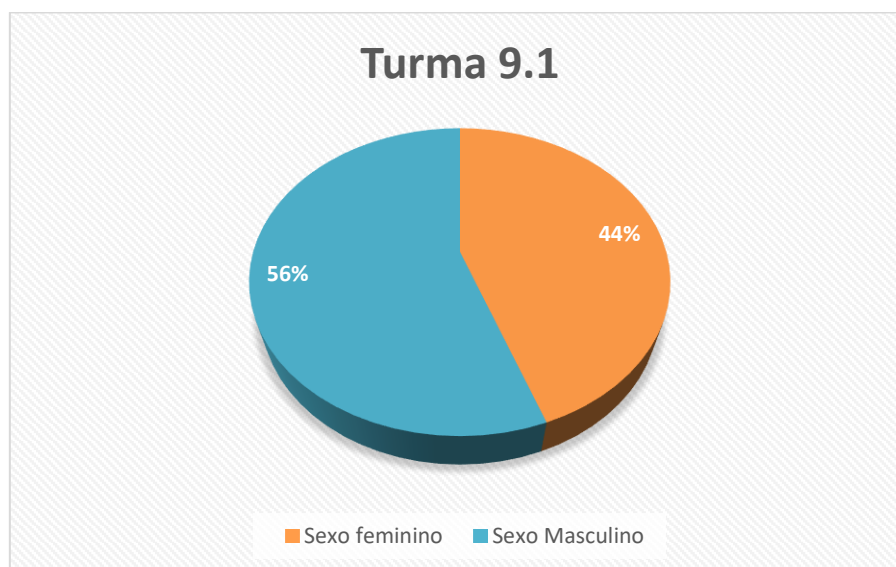
Responderam ao inquérito apenas 36 alunos. Este facto deveu-se ao surgimento da pandemia Covid-19 e à alteração do modelo de aulas de presenciais para on-line. Tendo a psicóloga ficado sem as turmas.

Turma	N.º Total de alunos por turma	Nº Total de alunos que responderam ao questionário
9.1	27	18
9.2	28	18

**Tabela 2** – Distribuição de Alunos pelas turmas 9.1 e 9.2

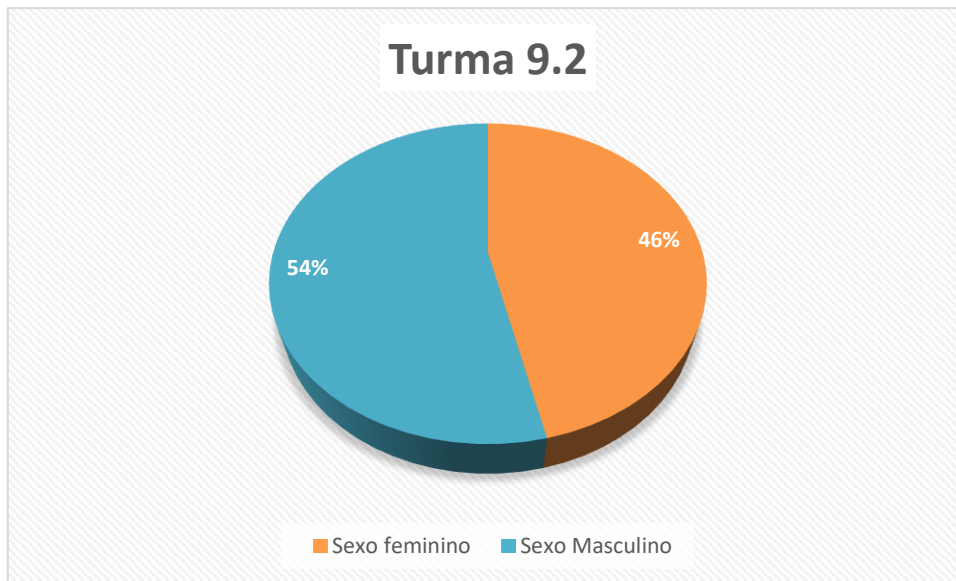
#### 4.4.1. Idade e sexo

A referência utilizada relativamente à idade foi 1 de março de 2020, uma vez que foi a data em que os alunos fizeram o seu último registo no que concerne à investigação. A amostra relativa à turma 9.1 é composta por 27 alunos.



**Gráfico 2** – Número de alunos da turma 9.1 do 9.º ano de escolaridade distribuídos por Sexo.

A amostra relativa à turma 9.2 é composta por 28 alunos.



**Gráfico 3** – Número de alunos da turma 9.2 do 9.º ano de escolaridade distribuídos por Sexo

#### **4.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

A técnica de recolha de dados recai sobre os inquiridos por questionário considerados como “um instrumento de colheita de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, de acordo com Lakatos & Marconi (1991). Estes mesmos autores identificam algumas vantagens para este método: pode proporcionar uma gestão de tempo mais adequada, economizando possíveis deslocações e/ ou viagens; os colaboradores tem grande poder de recolha de dados; poderá atingir-se um elevado número de pessoas simultaneamente; as respostas são mais rápidas e mais precisas; o anonimato concede maior liberdade e segurança nas respostas; não há uma influência do pesquisador logo, aumenta a autenticidade das respostas; há mais tempo para responder e no horário mais favorável; a avaliação é mais uniforme devido à natureza impessoal do instrumento. No entanto, esta técnica pode apresentar algumas limitações: corre-se o risco de uma percentagem dos inquiridos não responder; muitas perguntas podem ficar sem resposta; não pode ser aplicada a pessoas iletradas; em caso de dúvidas relativamente às questões e/ou respostas, não é possível ajudar os inquiridos; a dificuldade de compreensão, por parte dos informantes pode levar a uma uniformidade

aparente; a leitura antecipada de todas as perguntas pode influenciar as respostas; a devolução, fora de tempo, pode prejudicar o calendário ou a sua utilização; o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil controlar e verificar a autenticidade das respostas; nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando as questões (Lakatos & Marconi, 1991, p.202). No entanto, e tendo em conta estas limitações, esta era, sem dúvida a melhor estratégia para a recolha da informação pretendida, reforçando esta escolha, dos inquéritos por questionário, foi também o tamanho da amostra, aproximadamente 50 alunos, a sua praticidade e comodidade de realização, uma vez que o investigador se encontrava ausente.

Reforça ainda esta ideia o facto da investigação quantitativa fornecer-nos conhecimentos objetivos, através de dados numéricos, relativamente às variáveis em estudo, analisados através de técnicas e procedimentos estatísticos. Caracteriza-se pela possibilidade de quantificar o fenómeno, tendo por base a componente estatística, sendo a ferramenta mais utilizada na psicologia, o questionário, o qual constitui um processo sistemático de recolha de dados observáveis e objetivos que possibilitam a validação dos conhecimentos e universalidade dos resultados (Fortin,1996).

Os inquéritos por questionário foram elaborados em formato de formulário, aplicado nas aulas de Orientação profissional, lecionada pela Psicóloga da Instituição, para assim não “contaminar” os resultados, com a presença de algum professor, que poderia, de alguma forma, condicionar as respostas, que se pretendiam francas e verdadeiras. Foi solicitado o preenchimento, em computadores pertencentes à instituição, e apenas pedido aos alunos que o preenchessem com a máxima sinceridade.

Pretende-se com este estudo medir perceções dos alunos face ao comportamento dos docentes relativamente à relação pedagógica, através do Questionário de Interação do Professor (Q.I.P.). Fortin (1999, p. 277) acrescenta que “a análise de dados de um estudo com valores numéricos começa pela utilização de estatísticas descritivas que permitam descrever as características da amostra em que foram recolhidos os dados, sendo que os resultados obtidos devem ser analisados estatisticamente em todos os casos em que os dados são recolhidos através de um inquérito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 2005).

#### 4.5.1 INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.188).

Neste estudo, o questionário utilizado foi o Questionário de Interação do Professor (Q.I.P.), o qual foi concebido por Wubbels e Levy (1992) este permite-nos compreender como os estudantes interpretavam a interação do professor na sala de aula, após o qual se traçam os perfis em estudo.

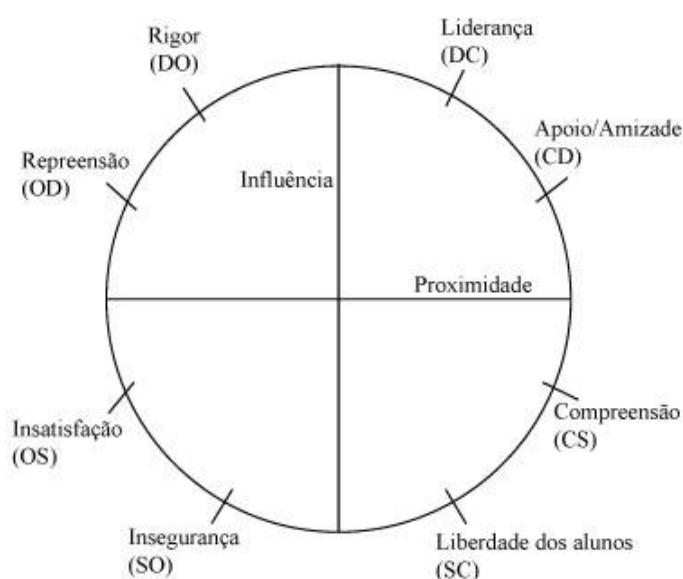
O comportamento interpessoal do professor revela a forma como este se vai relacionando com os seus alunos. Há vários fatores que poderão interferir neste relacionamento, nomeadamente o perfil dos intervenientes e as suas atitudes, bem como outros fatores extrínsecos. As características dos professores serão um fator de elevada importância, mas não podemos falar da eficácia de um professor tendo apenas em conta as suas características pessoais, seria pouco significativo.

Ter em conta os aspetos do ambiente de aprendizagem através da perceção dos alunos, focados no comportamento do professor, permite a obtenção de dados que podem ser úteis na melhoria do mesmo (Wubbels & Levy, 1993), permitirá ao professor uma constante reflexão, exigindo uma atualização e uma permanente autocrítica. Através da perceção dos alunos, acerca do comportamento do professor, é possível avaliar os aspetos do ambiente de aprendizagem e partindo desta avaliação e da autocrítica realizada obter-se-á dados valiosos para melhorar o ambiente de aprendizagem.

Este questionário foi desenvolvido com base no diagnóstico interpessoal da personalidade de Timothy Leary (1957), que o define como “conjunto dos padrões consistentes nas transações que um indivíduo tem com outros. Azevedo et.al. (2010) utilizaram uma versão traduzida e adaptada à população portuguesa, que permite,

através das dimensões utilizadas, originar oito subescalas que dizem respeito a oito traços comportamentais/perfis de interação do professor.

Na Figura 2 (Wubbels, Brekelmans, Brok, & Tartwijk, 2006, citado por Azevedo, Dias, Salgado, Guimarães, Lima e Barbosa, 2012), podemos observar os dois eixos que representam dimensões envolvidas na comunicação: a dimensão Influência (medida em que o professor dirige e controla a comunicação) e a dimensão Proximidade (grau de cooperação ou aproximação entre o professor e o aluno) (Wubbels et.al., 2006, citado por Azevedo et.al., 2012).



**Figura 2** – Modelo interpessoal do comportamento do professor (Wubbels et al., 2006)

No modelo apresentado na Figura 2, cada setor corresponde a características do comportamento do professor, está de acordo com as suas posições no sistema coordenado, em que: DC é a Liderança; CD é Apoio/ Amizade; CS é a Compreensão; SC é a Responsabilização/ Liberdade do estudante; SO é a Insegurança; OS é a Insatisfação; OD é a Admoestação/Repreensão e DO é o rigor.

Os limites entre os setores não são rígidos uma vez que há comportamentos dos professores partilhados em categorias próximas. Por outro lado, sectores opostos descrevem comportamentos opostos, por exemplo, responsabilizar os alunos e dar-lhes autonomia é o oposto da severidade.

Assim, Wubbels e Levy (1993) classificam o comportamento dos professores em oito tipos:

1- *Directivo*: o professor dá as orientações das tarefas que devem ser efetuadas, num ambiente autoritário. O professor revela muita organização, é muito eficiente e com muita regularidade executa as suas aulas planificadas nos tempos previstos. Domina as discussões na sala, mas, geralmente, mantém o interesse dos alunos. Embora casualmente seja amigável e compreensivo, geralmente o professor não é muito próximo dos alunos. Tem padrões de rigor elevados e é visto como um professor exigente. Às vezes fica nervoso e tem de lembrar à turma que está ali para trabalhar. Quando necessário, chama à atenção os alunos que não se comportam bem e não têm iniciativa;

2- *Com autoridade*: o professor permite uma atmosfera onde há autoridade, mas bem estruturada, agradável e com orientações de tarefas. As regras e procedimentos são muito claros e os alunos não precisam de lembretes. São atentos e, usualmente, fazem um trabalho melhor que os da sala do professor de tipo diretivo. O professor com autoridade é entusiasta e aberto às necessidades dos alunos. Tem interesse pessoal pelos alunos. As lições são bem planificadas e conseqüentemente bem estruturadas. É considerado um bom professor pelos alunos;

3- *Tolerante - com autoridade*: o professor preserva uma estrutura que possibilita aos estudantes responsabilidade e liberdade, utilizando vários métodos aos quais os alunos respondem bem;

4- *Tolerante*: o professor, habitualmente, trabalha ao seu ritmo e o ambiente da sala de aula pode, por vezes, tornar-se um pouco confuso. As aulas não são bem preparadas/planificadas e não são desafiantes para os alunos. Quando o professor revela interesse pela vida pessoal dos alunos, as suas expectativas quanto à vida académica, dos alunos, não são claras;

5- *Indeciso - Tolerante*: este professor é extraordinariamente cooperativo, mas não apresenta muita liderança na sala de aula. Habitualmente tolera desordem e os alunos não são bem orientados;

6- *Indeciso - Agressivo*: as aulas deste professor são habitualmente caracterizadas por apresentarem alguma desordem. As regras de comportamento não são transmitidas ou explicadas de forma adequada;

7- *Repressivo*: os alunos deste professor não se envolvem. Acompanham as regras e têm medo dos picos de raiva que o professor possa ter. Este parece reagir de forma excessiva com pequenas desobediências. As aulas são estruturadas, mas não são bem organizadas. Quando são fornecidas informações adicionais, poucas perguntas são permitidas e encorajadas. Como as expectativas deste professor são norteadas de forma competitiva e exaltada, os alunos preocupam-se com as suas avaliações. Eles veem o professor como sendo infeliz e impaciente;

8- *Esforçado*: a atmosfera da sala de aula de um professor esforçado varia entre os tipos 5 e 6. O professor esforça-se constantemente para conseguir controlar a sua turma. Habitualmente tem sucesso, mas para isso têm de ter um gasto enorme de energia. Os alunos apenas estão atentos enquanto a atividade do professor os tenta motivar. Quando se sentem envolvidos pela atividade, o professor não é muito caloroso. Com alguma regularidade o professor segue uma rotina, em que usa apalavra na maioria do tempo e procura não experimentar novos métodos e/ou estratégias.

O questionário é composto por 32 itens de resposta em escala de Likert de três pontos (desde 1, Nunca é assim, a 3, É sempre assim), que se agrupam em oito subescalas. É esta versão mais reduzida desta adaptação, com 32 itens, que se destina a populações mais jovens e que vamos aplicar no nosso estudo.

Relativamente às características psicométricas, o Q.I.P. apresentou resultados satisfatórios, no que diz respeito quer a validade, quer a fidelidade (Brok, Fisher, Brekelmans, Rickards, Wubbels, Levy, Waldrip, 2003). De acordo com Silva (2011), várias investigações foram realizadas e que comprovam a fidelidade e validade do QIP, sendo que “uma importante consideração do questionário é que cada item em escala mede o mesmo aspeto do comportamento de qualquer professor” (p. 50).

A tabela 3, adaptada de Khine; Athputhasamy (2005) mostra a descrição de cada escala/dimensão comportamental do QIP, de acordo com o perfil.

<b>Escala</b>	<b>Descrição</b>
Liderança [DC]	Medida em que o professor fornece a liderança para a classe e prende a atenção do estudante.
Responsabilidade/Liberdade do Estudante [SC]	Medida em que os alunos recebem oportunidades para assumir responsabilidades por suas próprias atividades.
Insegurança [SO]	Medida em que o professor exibe sua incerteza.
Rigor [DO]	Medida em que professor é rigoroso e exigente com os alunos.
Apoio/Amizade [CD]	Medida em que o professor é amigável e útil aos estudantes.
Compreensão [CS]	Medida em que o professor demonstra preocupação/compreensão/cuidado aos estudantes.
Insatisfação [OS]	Medida em que o professor mostra infelicidade / insatisfação com o aluno.
Repreensão [OD]	Medida em que o professor mostra um temperamento de raiva/ impaciência na sala de aula.

**Tabela 3** - Descrição de cada traço comportamental do QIP, de acordo com o perfil (adaptado de Khine; Atputhasamy, 2005, p. 4).

Nesta versão do Q.I.P., com a respetiva distribuição dos itens da escala, podemos encontrar os oito traços comportamentais abordados no modelo de Leary, designadamente a Liderança (1, 9, 17, 25); Liberdade/Responsabilidade dos alunos (4, 12, 20 e 28); Insegurança (5, 13, 21 e 29); Rigor (8, 16, 24 e 32); Apoio/Amizade (2, 10, 18 e 26); Compreensão (3, 11, 19 e 27); Insatisfação (6, 14, 22 e 30) e Repreensão (7, 15, 23 e 31). In Silveirinha, 2016

#### **4.5.2 QUESTÕES ÉTICAS - PROCEDIMENTO**

Acordado o questionário a utilizar, realizámos um contacto com os autores da adaptação à população portuguesa, na pessoa do Doutor Paulo Dias, o qual demonstrou de imediato a sua satisfação pela sua utilização. Atenda-se também a que instrumentos utilizados na recolha de informação foram compatíveis com os recursos humanos e técnicos disponíveis. Assim, e depois de solicitada a autorização à Direção do Colégio Conciliar de Maria Imaculada, aos respetivos diretores de turma, aos Encarregados de Educação dos alunos da amostra e informada a Psicóloga do processo, a aplicação deste instrumento simplificava e tornava exequível a obtenção dos dados que se pretendiam, uma vez que, desta forma, potenciávamos o maior número de respostas para o nosso estudo.

Por último, e perspetivando uma possível intervenção futura, pensámos ser útil a utilização desta amostra, uma vez que havia elementos simplificadores para uma ponderação, mudança ou manutenção das práticas pedagógicas, se os resultados assim demonstrassem, pela aquisição do conhecimento tendo por base o contexto das turmas, e a prática profissional efetivada. A necessidade da utilização deste questionário relaciona-se com o facto de ir ao encontro das nossas necessidades, tendo por base a questão da nossa investigação. Desta forma, após acordado o questionário a utilizar, realizámos um contacto com os autores da adaptação à população portuguesa, na pessoa do Doutor Paulo Dias, o qual demonstrou de imediato a sua satisfação pela sua utilização. Depois do pedido de autorização à Direção do Estabelecimento de Ensino, às diretoras de turma e aos Encarregados de Educação dos alunos, iniciou-se a aplicação

do Questionário de Interação do Professor aos alunos, sendo ponto de honra o anonimato e a plena confidencialidade das respostas. A recolha destes dados foi utilizada para apurar qual a perceção que aqueles alunos tinham acerca do professor, considerado por eles como “ideal”, significativo, e que foi feita pela psicóloga nas aulas de orientação profissional.

Assim, depois de explicados os objetivos da investigação, através do inquérito, reforçando sempre a confidencialidade e anonimato das respostas, os instrumentos foram aplicados por turma, na sala de informática, reforce-se que sem a presença de um professor - para que não houvesse qualquer interferência nas respostas fornecidas pelos alunos. Foram obtidos 36 inquéritos respondidos, de 55 possíveis, o que perfaz 65,5% de taxa de resposta. A percentagem de respostas não foi mais elevada porque os inquéritos foram respondidos exatamente na semana antes do encerramento das escolas por causa da pandemia Covid-19. Após esta interrupção já não foi possível retomar a resposta aos inquéritos.

## CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este ponto destina-se à discussão dos resultados da nossa investigação, tendo por base a nossa pergunta de partida e objetivos definidos para o estudo em análise. Tendo em conta a questão de investigação, ***“Que características facilitadoras da aprendizagem devem ter os professores, na ótica dos alunos?”***. Este estudo pretende reforçar a importância do estabelecimento de uma relação de qualidade entre professor/aluno, de forma a corresponder às exigências do processo ensino/aprendizagem.

Considerando o objetivo geral do nosso estudo que é **“Descrever as percepções dos alunos acerca da relação professor-aluno, através do Questionário de Interação do Professor”**, averiguamos que as mesmas são possíveis de ser mensuráveis, pela observação das características pessoais do professor e do ambiente de aprendizagem que os alunos possam realizar, e que permitem destacar as variáveis envolvidas entre os intervenientes na relação pedagógica. Partindo deste objetivo geral definimos três objetivos específicos, designadamente:

- Analisar as percepções em relação às características “Professor Ideal”;
- Identificar, no que se refere à percepção dos alunos, da relação interpessoal do professor em cada dimensão da Escola;
- Comparar dos dados recolhidos, com outro estudo já realizado.

A análise qualitativa dos resultados será feita como forma de validar as conclusões que retirámos da análise quantitativa, com informações de carácter mais compreensivo, permitindo uma leitura de diferentes dados, provenientes de diferentes pessoas e documentos, com o objetivo de facilitar o estudo das interações na sala de aula.

Comparamos com aspetos teóricos defendidos pelos autores, descritos na parte I da presente investigação. É de salientar que, a presente investigação sendo um estudo muito restrito, não deve ser transportada da realidade onde foi aplicada. Deste modo, os resultados dizem respeito à realidade de duas turmas do 9.º ano, de uma Instituição de ensino Particular e Cooperativo.

Assim, passamos a apresentar os resultados obtidos através das respostas dadas pelos alunos e tendo em conta a versão do Q.I.P., com a respetiva distribuição dos itens da

escala, agrupando as questões nos oito traços comportamentais abordados no modelo de Leary, designadamente:

- Liderança, questões 1, 9, 17 e 25;
- Liberdade/Responsabilidade, questões 4, 12, 20 e 28;
- Insegurança, questões 5, 13, 21 e 29;
- Rigor, questões 8, 16, 24 e 32;
- Apoio/Amizade, questões 2, 10, 18 e 26;
- Compreensão, questões 3, 11, 19 e 27;
- Insatisfação questões 6, 14, 22 e 30;
- Repreensão, questões 7, 15, 23 e 31.

## **LIDERANÇA**

Nesta questão número 1, ***“Com o nosso professor sabemos sempre o que fazer”*** destaca-se que a maioria dos alunos, 72%, indica que *“Às vezes é assim”* sabe o que fazer com o seu professor, 25% respondeu *“É sempre assim”* e apenas 3% dos alunos responderam que *“Nunca é assim”*. Na questão número 9, ***“O nosso professor explica bem”***, 56% dos alunos respondeu que *“Às vezes é assim”* e 44% admite que *“É sempre assim”*. Na questão número 17, ***“Aprende-se muito com o nosso professor”***, 56% dos alunos respondeu que *“É sempre assim”* e 44% respondeu que *“Às vezes é assim”*. Na questão número 25, ***“Com o nosso professor estamos sempre atentos”***, a grande maioria dos alunos, 89% dos alunos respondeu que *“Às vezes é assim”*, só 8% respondeu que *“É sempre assim”* e 3% respondeu que *“Nunca é assim”*. Segundo Vieira (2005), o professor deve conhecer-se bem a si próprio, as suas características e comportamentos para conhecer bem os alunos, e desta forma, com alguma facilidade, controlar o ambiente da sala de aula. A liderança é, sem margem para dúvida, uma componente essencial no processo de ensino/ aprendizagem. Com estas quatro questões sobre a liderança observamos que os alunos também percebem a liderança como muito importante para o seu sucesso, uma vez que o número de alunos, por exemplo na questão número 25, que responde que *“Nunca é assim”* é de 3%, significa que o professor exercendo a sua liderança mantém os alunos atentos e focados. Reconhece-

se que os alunos valorizam a liderança e reconhecem nela importância para o seu sucesso acadêmico.

## **LIBERDADE/ RESPONSABILIDADE**

Na questão número 4, **“O nosso professor pergunta o que é que nós queremos fazer”**, 67% dos alunos respondeu que *“Às vezes é assim”*, 25% respondeu *“Nunca é assim”* e apenas 8% *“É sempre assim”*. Na questão número 12, **“O nosso professor não se importa que conversemos”** 64 % dos alunos respondeu que *“Nunca é assim”*, 31% respondeu que *“Às vezes é assim”* e apenas 6% respondeu *“É sempre assim”*. Na questão número 20, **“Nós podemos escolher o que queremos”**, 64% dos alunos respondeu *“Às vezes é assim”*, 22% respondeu que *“Nunca é assim”* e 14% *“É sempre assim”*. Na questão número 28, **“O nosso professor permite-nos muita coisa”**, 81% dos alunos respondeu que *“Às vezes é assim”* e 17% *“Nunca é assim”*. Existem algumas estratégias comunicacionais específicas para o ensino, que foram identificadas pelas observações detalhadas do discurso utilizado nas aulas (Black, 2004; Cazden, 2001, citados em Veiga, 2013) tais como o «feedback», o «louvor à atividade ou encorajamento» e as «perguntas utilizadas». Estas competências comunicacionais, utilizadas na relação entre os docentes e os alunos têm sido muito valorizadas. Através da análise dos resultados podemos verificar que o professor dá liberdade de opção em relação à participação do aluno, liberdade mas com responsabilidade. Veja-se que na pergunta número 12 apenas 6% dos alunos respondem que *“É sempre assim”*, isto é o professor não se importa que *“conversemos”*.

## **INSEGURANÇA**

Na questão número 5, **“Nós fazemos coisas que o nosso professor não quer”** 89% dos alunos admite que *“Às vezes é assim”*, 6% *“É sempre assim”* e os outros 6% *“Nunca é assim”*. À questão número 13, **“Nós troçamos com o nosso professor”** 53% dos alunos respondeu que *“Nunca é assim”*, 47% respondeu que *“Às vezes é assim”* e nenhum aluno

respondeu “*É sempre assim*”. À questão número 21, “**Alguns alunos são descartados com o nosso professor**” 81% dos alunos respondeu que “*Às vezes é assim*”, 14% respondeu “*Nunca é assim*” e apenas 6% respondeu “*É sempre assim*”. Na questão número 29, “**Nós continuamos a fazer barulho quando devemos estar calados**” a maioria dos alunos, 92% dos respondeu que “*Às vezes é assim*”, 6% reponderam que “*Nunca é assim*” e 3% respondeu “*É sempre assim*”. Andrade (2012) refere que, de acordo com Rost e Smith (1992) existem cinco elementos que asseguram a credibilidade do emissor, neste caso, o professor (quanto mais credível for a intervenção do professor, mais facilmente este será escutado e, conseqüentemente conseguirá transmitir a sua mensagem e fazer com que a mesma seja interiorizada). Os elementos que se relacionam com esta credibilidade são a compostura (forma como o emissor deve lidar com as pressões, de forma calma, assertiva e coerente, assim como exibir adequadamente as suas emoções); caráter (valores que o emissor detém como a honestidade, confiança, integridade e seriedade, sendo que valores como a mentira, por exemplo, retira a credibilidade do emissor); competência (qualquer falha ou indício a este nível pode ser o suficiente para diminuir a credibilidade do emissor); cuidado (ter atenção ao bem-estar dos outros, pois se o recetor não está bem, a capacidade que possui de receção da mensagem estará diminuída) e a coragem (sensações que o emissor deverá transmitir ao recetor, como a força, a convicção, o compromisso, a defesa das suas ideias e as posições que toma).

## RIGOR

Na questão 8, “**O nosso professor castiga-nos**”, 86% dos alunos respondeu que “*Às vezes é assim*” e 14% respondeu que “*Nunca é assim*”. Na pergunta número 16, “**O nosso professor é exigente**”, 47% dos alunos respondeu que “*É sempre assim*”, também 47% responderam que “*Às vezes assim*”. À questão número 24, “**Temos que trabalhar muito para o nosso professor**”, 64% dos alunos respondeu que “*Às vezes é assim*”, 28% respondeu que “*É sempre assim*” e 8% respondeu “*Nunca é assim*”. Na questão número trinta e dois, “**O nosso professor nota logo quando não estamos atentos**”, 69% dos alunos respondeu “*Às vezes é assim*”, 25% dos alunos respondeu “*É sempre assim*” e 6%

respondeu “*Nunca é assim*”. De acordo com Amado e Freire (2005), para criar um bom clima relacional dentro de uma sala de aula torna-se imprescindível que haja três condições: existência de regras, a efetiva liderança por parte do professor e a disciplina e gestão de conflitos. Quase um terço dos alunos, 28%, reconhece que é necessário trabalhar para o seu professor, revela exigência e rigor.

#### **APOIO - AMIZADE**

Na questão número 2, “***O nosso professor gosta de saber como estamos***” 58% respondeu “*Às vezes é assim*”, 36% respondeu “*É sempre assim*” e 6% respondeu “*Nunca é assim*”. Quanto à pergunta número 10, “***Se o nosso professor promove, ele cumpre***” 61% dos alunos respondeu “*Às vezes é assim*”, 39% respondeu “*É sempre assim*”. Na questão número 18, “***O nosso professor é amigável***”, 64% dos alunos respondeu “*Às vezes é assim*”, 36% que o professor “*É sempre assim*”. À questão número 26, “***Se não entendemos, o nosso professor explica outra vez***” 50% dos alunos “*É sempre assim*” e os outros 50% respondeu “*Às vezes é assim*”. Fazer o aluno acreditar que o professor está ali para ensinar todos os alunos e não apenas alguns (os chamados “*mais inteligentes*”) e que o esforço dos seus alunos é a “*chave para o sucesso*”, traz muitos benefícios (Veiga, 2013). Para além disso, é a própria observação que o aluno faz deste professor (que deposita expectativas positivas nos alunos), que vai contribuir para uma melhor percepção do comportamento interpessoal do professor pelo aluno, e que trará, com certeza, implicações no processo ensino-aprendizagem. Graças à heterogeneidade de alunos que existe atualmente, é necessário diversificar estratégias, diferenciar conteúdos, o que requer da parte do professor competências acrescidas, de acordo com as especificidades dos alunos e dos grupos, que vão para além da transmissão dos saberes científicos que, naturalmente, possuem.

## COMPREENSÃO

À questão número 3, "**O nosso professor entende se não estamos a entender alguma coisa**" a grande maioria dos alunos, 81% respondeu "*Às vezes é assim*", 17% respondeu "*É sempre assim*" e 3% respondeu "*Nunca é assim*". À pergunta número 11, "**O nosso professor é simpático**", 58% os alunos respondeu "*Às vezes é assim*" e 42% consideraram que "*É sempre assim*". À pergunta número 19, "**Se acontece alguma coisa podemos contar ao professor**", 50% dos alunos respondeu que "*Às vezes é assim*", 42% respondeu que "*É sempre assim*" e 8% respondeu "*Nunca é assim*". Na pergunta número 27, "**Os nossos professores ouvem-nos**", 50% dos alunos responderam que "*Às vezes é assim*", 47% respondeu que "*É sempre assim*" e 3% respondeu "*Nunca é assim*". De acordo com as diferentes fases do processo de aprendizagem, o professor deve organizar o seu processo de ensino com fases sequenciais correspondentes, com tempos e objetivos previamente planeados (Gagné, Golas, & Keller, 2005; Veiga, 2013). Assim, deverá captar a atenção do aluno, recorrendo à novidade e eliminando, com isso, possíveis distratores; mostrar os objetivos e a sua importância; relacionar a informação atual com a que o aluno já conhece; salientar os aspetos mais importantes; fornecer guias de estudo tais como resumos, esquemas ou gráficos; conduzir os alunos a praticar o que foi aprendido através de exercícios ou trabalhos para casa; dar feedback aos alunos do trabalho realizado; avaliar o desempenho e por último, fazer revisões, fornecer dicas e estratégias de recuperação de informação.

## INSATISFAÇÃO

Na questão número 6, "**O nosso professor é insatisfeito**", 92% respondeu "*Às vezes é assim*" e 8% respondeu "*Nunca é assim*". Na questão número 14, "**O nosso professor reclama muito**" 81% dos alunos respondeu "*Às vezes é assim*", 14% respondeu "*Nunca é assim*" e 6% respondeu "*É sempre assim*." À questão número 22, "**O nosso professor gosta mais de uns do que de outros**", 69% dos alunos respondeu "*Às vezes é assim*", 25% respondeu que "*Nunca é assim*" e 6% respondeu "*É sempre assim*". À pergunta número 30, "**O nosso professor resmunga**", 75% dos alunos respondeu "*Às vezes é assim*", 22% respondeu "*Nunca é assim*" e 3% respondeu "*É sempre assim*". Os

professores eficazes elaboram um enquadramento que contextualiza a aprendizagem, fornecendo instruções e explicações claras para orientar a atenção do aluno para a tarefa e para que consiga estabelecer ligações entre conceitos. É de salientar a importância do tipo de feedback que os professores fornecem aos alunos que, de acordo com investigações realizadas, é essencial para a aprendizagem e contribui para a sua motivação, uma vez que apoia o envolvimento continuado do aluno no processo de aprendizagem (Gagné, Golas & Keller, 2005; Silva, 2014; Tauber, 1999).

## REPREENSÃO

Na questão 7, "**O nosso professor zanga-se**" 89% dos alunos respondeu "*Às vezes é assim*", 8% respondeu que "*É sempre assim*" e apenas 3% respondeu "*Nunca é assim*". Na questão número 15, "**O nosso professor berra-nos**" 78% dos respondeu "*Às vezes é assim*", 19% "*Nunca é assim*" e 3% "*É sempre assim*". Na questão número 23, "**O nosso professor às vezes é impaciente**", 86% dos alunos respondeu "*Às vezes é assim*", 11 % respondeu "*Nunca é assim*" e 3% "*É sempre assim*". Na questão número 31, "**Temos um bocado de medo do nosso professor**", 75% dos alunos respondeu "*Nunca é assim*" 25% responderam que "*Às vezes é assim*". A repreensão está na maioria das vezes relacionada com a gestão de comportamentos. Dreikurs (1964), Glasser (1969) e Canter e Canter (1976) realizaram um estudo, defendendo que a resolução dos problemas comportamentais em sala de aula passa pelo aluno. Os autores consideraram que as causas comportamentais se centram em fatores psicológicos como a insegurança, necessidade de atenção, ansiedade, falta de disciplina e também fatores sociológicos, como a superproteção parental e mau relacionamento com os colegas. Aos professores foi sugerido que salientassem o apoio individual ao aluno, através de aconselhamento ou modificação de comportamentos, em detrimento da sua preocupação com a gestão da turma para travar os comportamentos desadequados (Arends, 1995).

## Conclusões

Seguidamente apresentamos as conclusões do nosso estudo, tendo em vista os três objetivos específicos.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, **analisar as percepções em relação às características do “Professor Ideal”**. Salienta-se que Cadima, Leal e Cancela (2011) reforçam a ideia da importância da relação interpessoal com o professor, relativamente às questões comportamentais dos alunos. De acordo com estes autores, alunos com professores mais apoiantes, apresentam menos problemas comportamentais do que os alunos com professores menos apoiantes. Igualmente Veiga (2013) defende que as expectativas positivas depositadas num aluno, isto é, o facto de se acreditar nas suas potencialidades e competências, faz com que a percepção da relação professor/aluno obtenha um significado particularmente positivo. Deste modo, o aluno empenhar-se-á na tentativa de corresponder ao que dele se possa esperar, garantindo um papel mais ativo, recriando-se, muitas vezes, um ambiente de cooperação, que facilitará as aprendizagens.

Quando o professor experimenta outros métodos, para além do expositivo, tal também acontece, de forma a potenciar um maior envolvimento dos alunos, a incluir a nova informação àquela que os mesmos já haviam adquirido, tendo em conta as suas vivências e interesses, tentando ajustá-los à sua faixa etária. No entanto, se tivermos em conta cada uma das dimensões da escala do Q.I.P., consideradas isoladamente, e que o nosso estudo revela através do segundo objetivo

**“Identificar, no que se refere à percepção dos alunos, da relação interpessoal do professor em cada dimensão da Escola”** reparamos que os dados encontrados comprovam os existentes na literatura. No estudo de Azevedo et al. (2012) se verificou uma relação positiva entre a autorregulação da aprendizagem dos alunos e a percepção de “liderança”, “apoio” e “compreensão” por parte dos professores, e a relação negativa entre a autorregulação e a percepção de “insatisfação”, “insegurança” e “repreensão” dos professores. Vygotsky (1930/1978) refere que a atuação do professor é intencional e constitui um fator relevante para a educação e para o processo de desenvolvimento,

sendo que o aluno não é somente um sujeito de aprendizagem, mas também alguém que aprende junto do outro, pelo que a dimensão social assume aqui relevância. No que diz respeito ao terceiro objetivo **“Comparar dados recolhidos, com outro estudo já realizado”**, o estudo já realizado, de Sandra Silveirinha em 2016, cujos resultados encontrados permitem-nos inferir, que as competências educacionais do professor têm como objetivo principal manter um envolvimento efetivo dos alunos através dos conteúdos a serem adquiridos e um ambiente de sala de aula conveniente e necessário para a aprendizagem seja um sucesso.

Cada professor é único e tem características próprias que o definem a si e à sua dimensão de liderança estas duas dimensões influenciam de forma direta a forma como é percebido pelos alunos. Um ambiente de sala de aula harmonioso, que cada professor conseguirá manter criará um bom clima relacional, correlacionado com a utilização de uma comunicação verbal e não-verbal adequada e acertada, determinará a eficácia da sua atuação, projetará um modelo que será uma referência para os seus alunos. Há autores que reforçam que as práticas positivas, associadas à componente relacional entre professor-aluno, levam a melhores resultados e melhores desempenhos dos alunos. Assim, Batista e Weber (2012) consideram a dimensão exigência, aquela que determina as regras de forma clara e consistente, e a dimensão responsividade, através da qual é esperado que as crianças aprendam com prazer, num ambiente acolhedor, preconizando diferentes estilos de liderança para o contexto escolar, à semelhança dos que já tinham sido referidos relativamente aos pais por Baumrind (1966).

O estilo de liderança utilizado pelo professor considerado como “ideal” no nosso estudo encontra-se mais presente no estilo participativo, de acordo com os autores supracitados (Batista e Weber, 2012). Assim, este professor alia as dimensões responsividade e exigência, apresentando regras e limites, mas, e ao mesmo tempo, utiliza a afetividade nas relações. Tem em conta a opinião das crianças, elogia-as regularmente e deixa-as participar nas decisões. Também Lopes (2001) faz corresponder os estilos parentais aos estilos utilizados pelos professores. Segundo este autor, o professor do nosso estudo enquadra-se no estilo de liderança persuasivo, na medida em que promove o diálogo, a afetividade, os debates e encoraja a independência do aluno, reforçando a sua motivação para a realização. Os alunos que percebem o professor

ideal como mais compreensivo, tendem a percecioná-lo como mais “amigável” e “líder”, com valores estatisticamente significativos. Acresce-nos referir ainda que, quanto mais “repreensivo” é um professor, mais “insegurança” e menos capacidade de “liderança” apresenta. Assim, tal como refere Arens (2005), a confiança só é projetada se os outros a percecionarem dessa forma. Além disso, quanto mais “insatisfeito” se revela, menos capacidade de “compreensão” e “liderança” demonstra. Desta forma, o professor fica, muitas vezes, percecionado por opções metodológicas que toma, sendo que a sua relação com o aluno depende principalmente do ambiente criado, da capacidade reflexiva que manifesta e da capacidade que tem para conseguir gerar empatia com os seus alunos. Tendo em conta o estilo de liderança adotado pelas figuras significativas de referência, principalmente dos pais e dos professores, a criança vai pouco a pouco desenvolvendo princípios morais e padrões sociais que têm origem a partir do controlo externo.

Desta forma, os adultos devem introduzir regras claras e consistentes, reforçando os limites, estimulando a reflexão das crianças sobre as razões da sua existência. Deve ser muito explícito o equilíbrio, com as devidas demonstrações de afeto e atitudes que se adequem à sua faixa etária. De acordo com os autores (Dalbem e Aglio, 2005), tendemos a sustentar durante o processo de desenvolvimento, os modelos com os quais tivemos experiências durante o processo de vinculação.

Assim, os dados obtidos na nossa investigação, muito em particular, vão ao encontro das teorias mais atuais que tratam do estudo do relacionamento interpessoal no contexto educativo e que se enquadram na Psicologia do Desenvolvimento e, nomeadamente, na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner e Morris (1998). Com esta teoria tenta-se perceber de que maneira as relações podem afetar o trajeto do desenvolvimento de um indivíduo. As teorias atuais defendem que não é só o professor que suscita um estado emocional no aluno, mas também o comportamento do aluno que gera uma atitude da parte do professor.

Não podemos deixar de associar a importância das relações com a adequação de estratégias de ensino mais condizentes com as necessidades e interesses dos alunos, principalmente aquelas relacionadas com a aprendizagem ativa.

Com esta investigação pretendemos estudar qual a percepção de um grupo de alunos do 9.º ano de escolaridade têm acerca do comportamento interpessoal dos seus professores e que poderão facilitar a sua aprendizagem. Abordámos esta investigação partindo da questão: “Na percepção dos alunos, quais as características facilitadoras da aprendizagem devem ter os professores?” Um tema muito abrangente, sensível e complexo, mas muito interessante e já alvo de alguns estudos.

A percepção do comportamento interpessoal do professor alavanca reflexões e consequências no estabelecimento do relacionamento entre o professor e o aluno, e que se projetam no processo de ensino e aprendizagem. Um maior conhecimento das percepções dos alunos sobre as características facilitadoras das aprendizagens levará a uma maior reflexão e potenciará um ajustamento das práticas letivas que auxiliarão a relação entre o aluno e o professor e conseqüentemente uma aprendizagem de maior sucesso.

Com o presente estudo, pretendemos responder à pergunta: “Na percepção dos alunos, quais as características facilitadoras da aprendizagem devem ter os professores?” recorreremos a uma investigação não experimental, utilizámos uma amostra constituída por alunos de duas turmas do 9.º ano de uma escola particular e cooperativa.

Tendo em conta o objetivo geral do nosso estudo que é “Descrever as percepções dos alunos acerca da interação professor-aluno, através do Questionário de Interação do Professor (QIP)”, foi possível verificar que as mesmas são possíveis de ser medidas, pela observação das características pessoais do professor.

Este estudo aparenta confirmar a ideia de que percepção da proximidade dos professores influi a forma como observamos o processo de ensino-aprendizagem. Um professor que está próximo dos seus alunos, que revela o seu apoio, que compreende os seus alunos, e que simultaneamente sabe liderar, é reconhecido com alguém que acolhe, respeita e atende as necessidades de cada aluno. Somente criando uma boa interação com os alunos, ser capaz de perceber e atender à singularidade de cada um, se conseguirá obter os objetivos ambicionados.

Este trabalho constituiu um enorme desafio, na medida em que demonstrou a importância da construção da relação e da percepção que é transmitida aos alunos.

Existem competências educacionais, associadas ao estilo pessoal de cada professor, que asseguram a confiança e a solidez necessárias para conseguir exercer influência interpessoal na relação com um aluno. Sugere-se que em futuras investigações, o mesmo estudo seja materializado com amostras mais alargadas de alunos, outras realidades e outros intervenientes, com níveis de escolaridade superiores, Ensino Secundário, ou níveis inferiores, 1.º e/ou 2.º Ciclos, bem como noutros contextos, do ponto de vista socioeconómico. Como forma de complementar e enriquecer todos os estudos efetuados sobre esta temática, é naturalmente importante, manter estes estudos, sendo de crucial importância a partilha de boas práticas, potenciadoras de momentos de reflexão colaborativa, neste mundo que é o ENSINO, que é a ESCOLA.

## BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. M. (2010). *Disciplina na Sala de Aulas* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Amado, J. S. & Freire, I. (2005). *A Gestão da Sala de Aula*. In Miranda, G.L. & Bahia, S. (Orgs.), *Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (Cap. 14, pp 311-331). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Amado, J. (2000). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Amado, J. S. (1999). *Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica*.
- Amado, J. S. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Andrade, D. G. (2012). *Relatório da prática de ensino supervisionada, Ensino da Economia e Contabilidade. Relação professor-aluno: A comunicação na sala de aula - factores que influenciam a comunicação na sala de aula*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Arens, A. K., Morin, J. A., & Watermann, R. (1 de julho de 2015). *Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potencial mediator? Learning and Instruction, 184-193*. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.07.001>.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1999). *Educational psychology: A cognitive view*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Azevedo, A. & Faria, L. (2005). *Manifestações diferenciais das atribuições e dimensões causais no fim do ensino secundário português*. In B. Silva & L. S. Almeida 100 (Coords.).

Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia (pp. 2411- 2424). Braga: Universidade do Minho.

Azevedo, A. S., Dias, P. C. A., Guimarães, T., Lima, I., Salgado, A., Fonte, D., Wubbels, T., & Brok, P. (2010). *Exploring teacher-students interaction and school achievement of younger students: Contributions of the Questionnaire on Teacher Interaction adaptation to Portuguese context. Trabalho apresentado no International Conference on Interpersonal Relationships in Education, Boulder, CO.*

Batista, A. & Weber, L. (2012). *Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 16, 2, 299-307.* Consultado em 23 de março de 2016. Disponível em: [SciELO - Scientific Electronic Library Online.](#)

Baumring, D.. (1966) *Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. Child Development, 37, 887-907.* Consultado em 31 de março de 2016. Disponível em: [http://arowe.pbworks.com/f/baumrind\\_1966\\_parenting.pdf](http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf).

Berger, K. (2004). *Psicologia del Desarrollo, Infancia y Adolescencia, 6ª edição.* Editorial Médica Panamericana.

Berrocal, P. e Ramos, N. (2001), *Corazón y Razón.* Em P. Berrocal e N. Ramos (Eds.), *Corazones Inteligentes* (pp. 17-34). Barcelona: Editorial Kairós.

Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias.* (3ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R.(2012). *De la inteligencia emocional a la educación emocional.* In R. Bisquerra (Coord.), *Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescência* (pp. 24-35). Barcelona: Hospital de Sant Joan de Déu.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida.* Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales*. Jiménez Bénédict, M.S

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. (4ª ed.). Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis, SA.

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82

Black, L. (2004). *Teacher-pupil talk in whole-class discussions and processes of social positioning in primary classrooms*. Languages and Education, 18 (1), 347-360

Britt, T. (2005). *Effects of identity-relevance and task difficulty on task motivation, stress, and performance*. Motivation and Emotion, 29(3), 189-202

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. Em Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.). Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (993-1028). New York: John Wiley.

Brophy, J. (1999). Teaching. Switzerland: *International Academy of Education & International Bureau of Education*.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.

Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J., Goodnow, J., & Austin, A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.

Cadima, J. Leal, T. & Cancela, J. (2011). *Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade*. Revista Portuguesa de Educação, 24 (1), 7-34.

- Caetano, J. & Rasquilha, L. (2007). *Gestão da comunicação*. Quimera Editores.
- Canter, L. & Canter, M. (2001). *Assertive discipline* (3ª ed.). Los Angeles: Canter & Associates.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na Sala de Aula* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Carretero, M. & León, J.A. (1992). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia*. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll(Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. 1. *Psicología evolutiva* (pp. 311-326). Madrid: Alianza.
- Carretero, M. & León, J.A. (2004). *Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia*. In J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll(Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*, 1. *Psicología evolutiva* (pp. 453-469). Madrid: Alianza.
- Casares, M. I. (2009). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales* (PAHS). Madrid: Editorial CEPE.
- Caruso, D. (2007). *MSCEIT feedback guide & script for EI skills group certified professionals: Version 2.2*. New York: EI Skills.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M. & Latorre, J. (2015). *La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros*. *Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Chesebro, J. (2003). *Effects of teachers clarity and nonverbal immediacy on student learnig, receiver apprehension, and effect*. *Communication Education*, 52 (2), 135-147.
- Chripino, A. & Chripino, R. (2002). *Políticas educacionais de redução da violência – mediação do conflito escolar*. São Paulo: Editora Biruta.
- Coll, C. (2004a). *Concepções e tendências atuais em psicologia da educação*. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios & cols., *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. *Psicologia da educação escolar* (pp. 19-42). Porto Alegre: Artmed.

- Coll, C. (2004b). *Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem*. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios & cols., *Desenvolvimento psicológico e educação - 2. Psicologia da educação escolar* (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.
- Cooper, P. J. & Simonds, C. J. (2003). *Communication for the classroom teacher* (7th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Cordeiro, P. M., Lens, W. & Bidarra, M. G. (2009). *O lugar das variáveis motivacionais no processo de instrução e aprendizagem: A teoria dos objetivos de realização*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 43(2), 305-328
- Dalbem, J & Aglio, D. (2005). *Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 57 (1)
- Damásio, A. (1996). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.
- Dreikurs, R. & Cassel, P. (1992). *Discipline without tears: What to do with children who misbehave*. Nova Iorque: Hawthorn Books.
- Dreikurs, R. & Grey, L. (1993). *New approach to discipline: Logical consequences*. Nova Iorque: Meredith Press.
- Dreikurs, R. (1964). *Children: The Challenge*. New York: Hawthorn Books.
- Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O Papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (4ª Edição ed.). Porto: Porto Editora
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O Papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 1-10.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). *La inteligência emocional como una habilidade essencial en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación, 29, 1-6.
- Freire, P. (2000). *Professores sim, tia não-cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Flanders, N. A. (1970). *Analysing teaching behavior*. Reading Mass: Addison.
- Freitas, E.; Simões, M.; & Martins, M. (2011). *Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco*. Comunicação apresentada ao XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, La Coruña.
- FORTIN, S. *The teaching of modern dance: What two experienced teachers know, value and do*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Ohio, 1992.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da Concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gagné, R. M., Golas, K. G. & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design*. Toronto: Thomson Wadsworth.
- García, M. (2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. Revista Universitaria de Investigación, 4(2).
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK
- Gardner, H. (1999). *Arte, Mente e Cérebro – Uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Glasser, W. (1998). *The quality school teacher* New York: Harper perennial. New York: Harper Perennial.
- Gleitman, (2009). *Psicologia*, 8ª edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Good, T. & Brophy, J. (2002). *Looking in Classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de leitores.

- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas Editoriais.
- Gottman, J. & Declaire, J. (2000). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergaminho.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
- GROP. (2010). *Actividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Lisboa: Arteplural Edições.
- Hargreaves, M. K. (1970). Pritchard, J. G.; Dave, H. R.; Chem.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw Hill
- Hughes, J. & Kwok, O. (2006). *Classroom engagement mediates the effect of teacherstudent support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis*. Journal of School Psychology, 43, 465-480.
- Heimann, M., Strid, K., Smith, L., Tjus, T., Ulvund, S., & Meltzof, A. (2006). *Exploring the relation between memory, gestural communication and the emergence of language in infancy: a longitudinal study*. Infant and Child Development, 15 (3), 233-249.
- Ialá, J. (2013). *Da planificação à avaliação das acções de formação*. Relatório final de estágio. Lisboa: Instituto da Educação.
- Interpersonal Relationships in Education, An Overview of Contemporary Research (2012), disponível em «<https://www.sensepublishers.com/media/1407-interpersonal-relationships-in-education2.pdf>».
- João A. Lopes (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, Problemas de "Ensinação"*. Quarteto Editora, Coimbra.
- Jones, V. & Jones, L. (2006). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- kkuzu, N., & Akçay, H. (2011). *The design of a learning environment based on the theory of multiple intelligence and the study its effectiveness on the achievements, attitudes and retention of students*. Procedia Computer Science, 3, 1003-1008.

- Kayikci, K. (2009). *The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1215-1225.
- KOUL, R., & Fisher, D. (2006). *Student's perceptions of teacher's interpersonal behaviour and identifying exemplary teachers*. *Teaching and Learning Forum*.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Lemos, M. (2005). *Motivação e aprendizagem*. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo -Da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-221.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pacheco, N. E. e Berrocal, P. (2001), Educando Emociones. *La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia*. Em P. Berrocal e N. Ramos (Eds.), **Corazones Inteligentes** (pp. 353-375). Barcelona: Editorial Kairós.
- Pacheco, F. M. (2006). *A gestão de conflitos na escola - a mediação como alternativa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade Aberta.
- Pacheco,C.C. (2015). *O papel das competências emocionais no processo de autoeficácia académica em crianças do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.

Papalia, D., Olds, S. & Felman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8º ed). Lisboa: McGraw-Hill.

Paulo, C. M. (2011). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Estratégias de gestão da sala de aula na disciplina de economia do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

PEREIRA, R. S. (2009). *Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação* (vol.I e II). Montijo.

Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. New York: Grossman Publishers.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rêgo, C.& Rocha, N. (2009). *Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 17(62),135-152.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino - O saber e o agir do professor*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.

Rost e Smith. (1992). Disponível em <http://www.artigonal.com/negocios-admin-artigos/lideranca-em-contexto-organizacional-3466169.html>, acesso em 18 de março de 2012.

Santos, B.F. (2018). *Educação emocional: uma breve discussão*. Revista Espaço Acadêmico, n.204, maio,p. 37-50.

Seijo, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: Asa.

Silva, M. F. O. (2011). *A interação professor-aluno nas salas de aula de inglês dos núcleos de línguas e cultura do estado de Pernambuco da Gre Recife-Sul*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não editada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Silveirinha, S.S.R. (2016). *O Comportamento Interpessoal do Professor–Percepção dos Alunos de um Agrupamento de Escolas do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.

- Sterling, D. R. (2009). *Classroom management: Setting up the classroom for learning*. Science Scope.
- Tavares, J., Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra. Almedina.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Torres, Z. (2008). *A influência das Práticas Parentais Educativas no Desenvolvimento de Perturbações na Infância e Adolescência*. Tese de Doutoramento. Málaga. Universidade de Málaga
- Valente, S.F. (2015). *Gestão da Sala de Aula: Um Estudo com Professores do 1º Ciclo* (Tese de Mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/18326>. (IE Dissertações de Mestrado).
- (Van Meerionboer, Kirschener, & Kester, 2003).
- Veiga Simão, M. A. (2002). *Reorganização curricular no ensino básico-Novas áreas disciplinares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência nas escolas: práticas comunicacionais para professores e pais (3ª ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F., García, F., Neto, F. & Almeida, L. (2009). *The differentiation and promotion of students' rights in Portugal*. *School Psychology International*, 30, 421-436.
- Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da educação - Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vygotsky, L. S. (1926/2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes (obra original publicada em 1926; tradução portuguesa a partir da edição russa).
- Vygotsky, L. S. (1934/2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água (obra original publicada em 1934; tradução portuguesa a partir da edição inglesa de 1987 e da edição francesa de 1997).

Wittaker, T. (2004). *What great teachers do differently: Fourteen things that matter most*. Larchmont, NY: Eye on Education

Woolfolk, A. (2011). *Educational psychology. Active learning edition*. Boston: Allyn & Bacon.

Wubbels & Levy (1993). *Do you know what you look like?* Interpersonal Relationships in Education.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. & Tartwijk, J. (2006). *An interpersonal perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands*. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.). *Handbook of Classroom Management: Research, Practise and Contemporary Issues* (pp. 1-30). Mahawan NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wubbels, T., Brok, P. den, Tartwijk, J. V. & Levy, J. (2012). *Interpersonal Relationships in Education: An Overview of Contemporary Research*, Sense Publishers. Rotterdam, The Netherlands.

Zóboli, G. (1996). *Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente*. São Paulo: Ática.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE INTERAÇÃO DO PROFESSOR - Q.I.P.**

NESTE QUESTIONÁRIO PEDIMOS-TE QUE DESCREVAS O COMPORTAMENTO DO TEU PROFESSOR. A TUA COLABORAÇÃO PODE AJUDAR O TEU PROFESSOR A MELHORAR A FORMA COMO ENSINA. **NÃO** ESCREVAS O TEU NOME PORQUE AS RESPOSTAS SÃO CONFIDENCIAIS E ANÓNIMAS. ESTE QUESTIONÁRIO **NÃO** É UM TESTE. O TEU PROFESSOR **NÃO** VAI LER AS TUAS RESPOSTAS E **NÃO** VÃO INFLUENCIAR AS TUAS NOTAS. O PROFESSOR IRÁ APENAS RECEBER A MÉDIA DOS RESULTADOS DA TURMA, **NÃO** OS RESULTADOS INDIVIDUAIS.

Em seguida, irás encontrar 32 afirmações. Para cada afirmação, responde de 1 (Nunca é assim) a 3 (É sempre assim) com base na resposta que mais se aplica ao teu professor.

	Nunca é assim	Às vezes é assim	É sempre assim
1. Com o nosso professor sabemos sempre o que fazer	1	2	3
2. O nosso professor gosta de saber como estamos	1	2	3
3. O nosso professor entende se não estamos a entender alguma coisa	1	2	3
4. O nosso professor pergunta o que é que nós queremos fazer	1	2	3
5. Nós fazemos coisas que o nosso professor não quer	1	2	3
6. O nosso professor é insatisfeito	1	2	3
7. O nosso professor zanga-se	1	2	3
8. O nosso professor castiga-nos	1	2	3
9. O nosso professor explica bem	1	2	3
10. Se o nosso professor promete, ele cumpre	1	2	3
11. O nosso professor é simpático	1	2	3
12. O nosso professor não se importa que conversemos	1	2	3
13. Nós troçamos com o nosso professor	1	2	3
14. O nosso professor reclama muito	1	2	3
15. O nosso professor berra-nos	1	2	3
16. O nosso professor é exigente	1	2	3
17. Aprende-se muito com o nosso professor	1	2	3
18. O nosso professor é amigável	1	2	3
19. Se acontece alguma coisa podemos contar ao professor	1	2	3
20. Nós podemos escolher o que queremos	1	2	3
21. Alguns alunos são descarados com o nosso professor	1	2	3
22. O nosso professor gosta mais de uns do que de outros	1	2	3
23. O nosso professor é impaciente connosco	1	2	3
24. Temos que trabalhar muito para o nosso professor	1	2	3
25. Com o nosso professor estamos sempre atentos	1	2	3
26. Se não entendemos, o nosso professor explica outra vez	1	2	3
27. O nosso professor ouve-nos	1	2	3
28. O nosso professor permite-nos muita coisa			
29. Nós continuamos a fazer barulho quando devemos estar calados	1	2	3
30. O nosso professor resmunga	1	2	3
31. Temos um bocado de medo do nosso professor	1	2	3
32. O nosso professor nota logo quando não estamos atentos	1	2	3

## ANEXO 2 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA ADMINISTRAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Assunto: Pedido de autorização para administração de questionários

Eu, Lucília Maria da Silva Moniz, venho por este meio solicitar autorização para, proceder à administração de um questionário ao seu educando, que tem por objetivo perceber o perfil do professor ideal que os alunos do 9.º ano perspetivam.

Encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, sob a orientação da Professora Doutora Maria João Sousa Pinto dos Santos e da Professora Doutora Clarinda Barata, no âmbito do Mestrado em Educação Especial-domínio cognitivo-motor.

A primeira fase desta investigação constará da administração de questionários aos alunos, em relação aos quais será respeitado o anonimato, **pelo que a identificação do seu educando não será mencionada.**

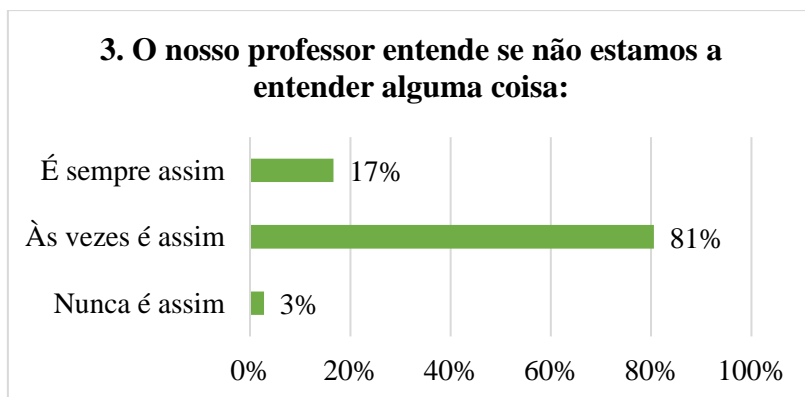
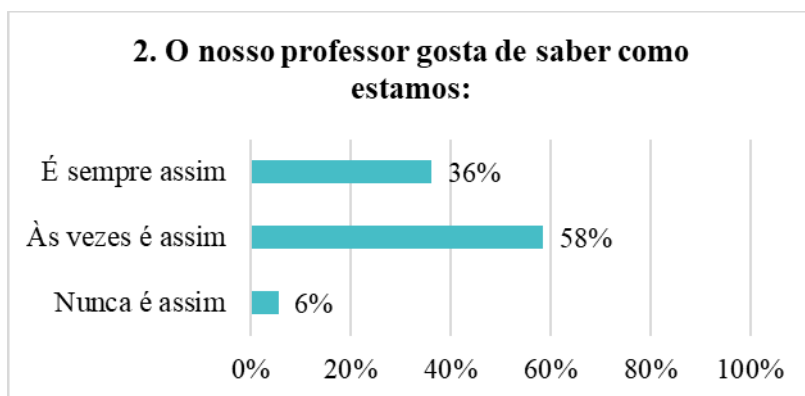
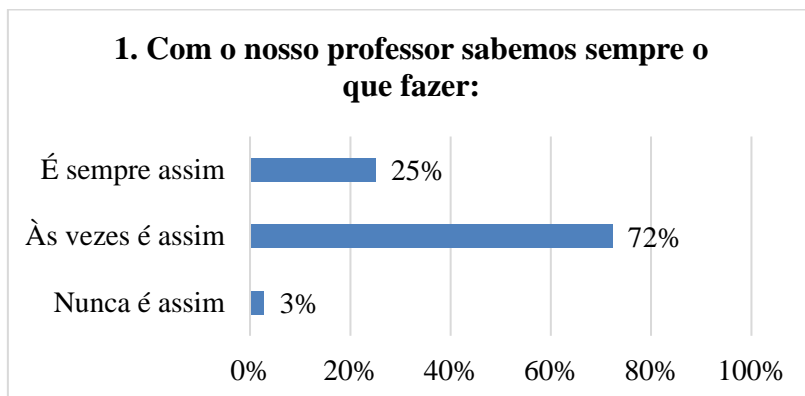
Atenciosamente, com os melhores cumprimentos.

Leiria, 17 de fevereiro de 2020

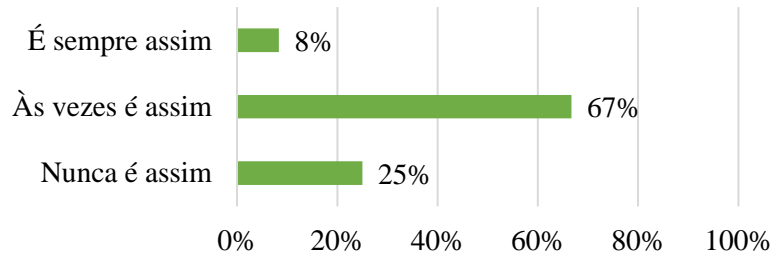
(Lucília Moniz)

## ANEXO 3 – DADOS DO QUESTIONÁRIO DE INTERAÇÃO DO PROFESSOR

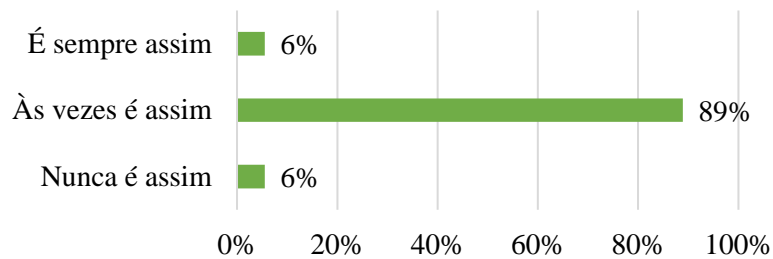
### PROFESSOR



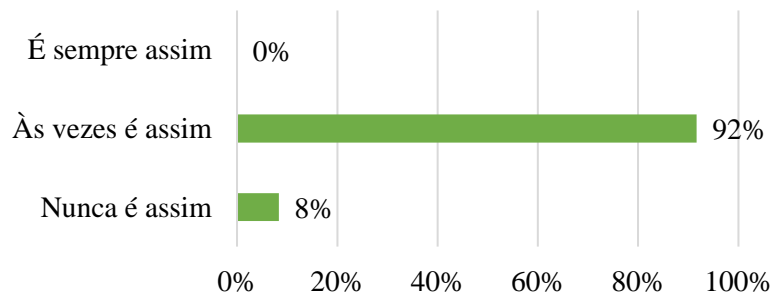
**4. O nosso professor pergunta o que é que nós queremos fazer:**



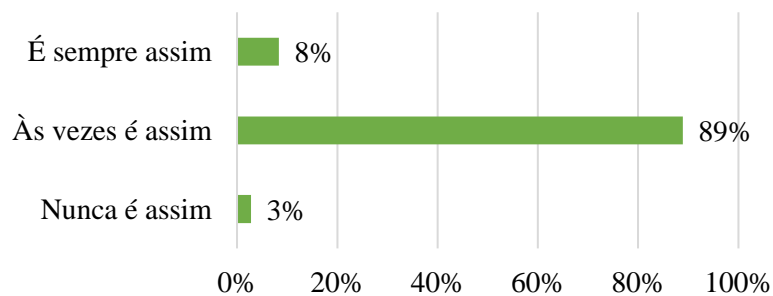
**5. Nós fazemos coisas que o nosso professor não quer:**



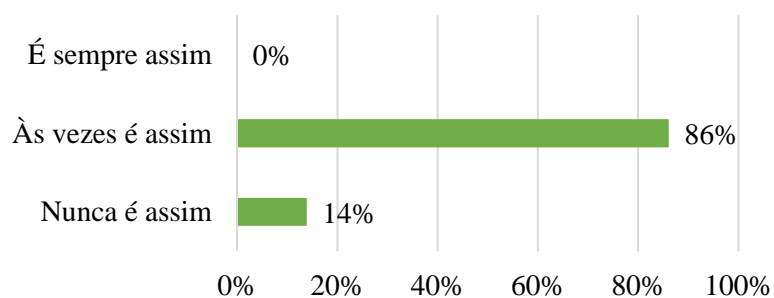
**6. O nosso professor é insatisfeito:**



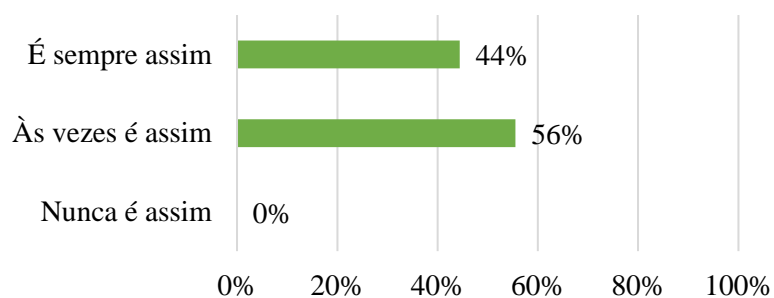
**7. O nosso professor zanga-se:**



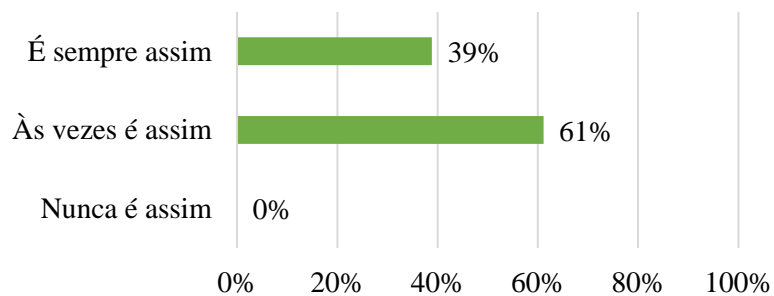
### 8. O nosso professor castiga-nos:



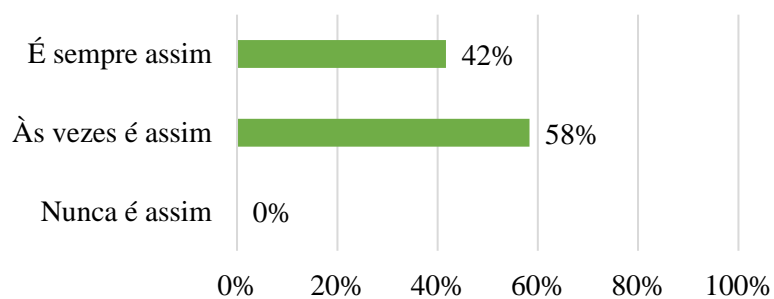
### 9. O nosso professor explica bem:



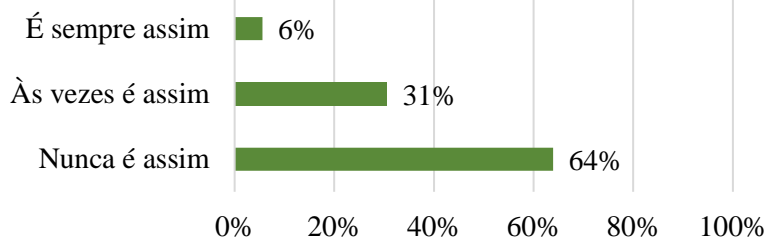
### 10. Se o nosso professor promete, ele cumpre:



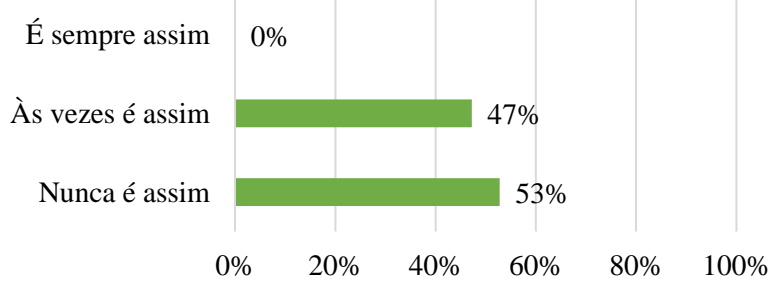
### 11. O nosso professor é simpático:



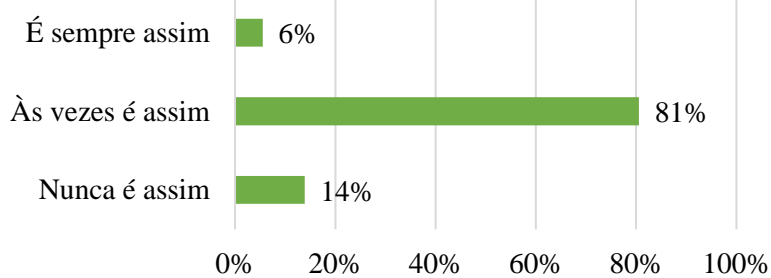
**12. O nosso professor não se importa que conversemos**



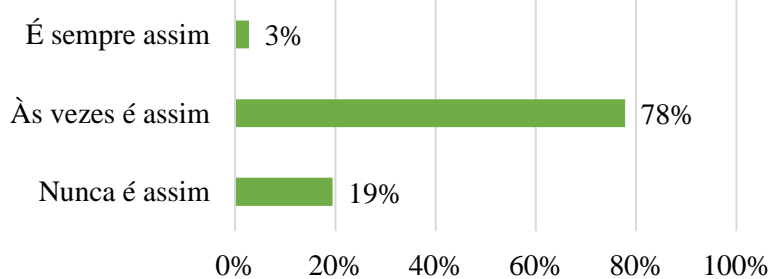
**13. Nós troçamos com o nosso professor:**



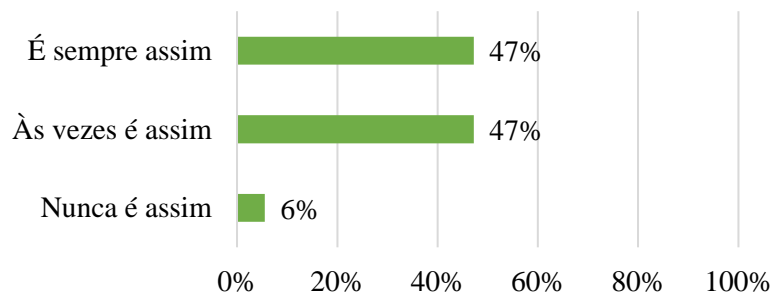
**14. O nosso professor reclama muito:**



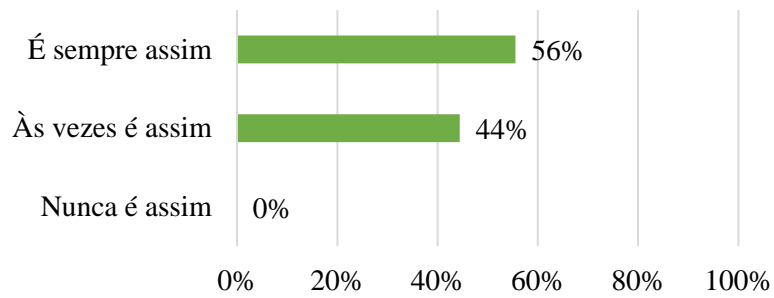
**15. O nosso professor berra-nos:**



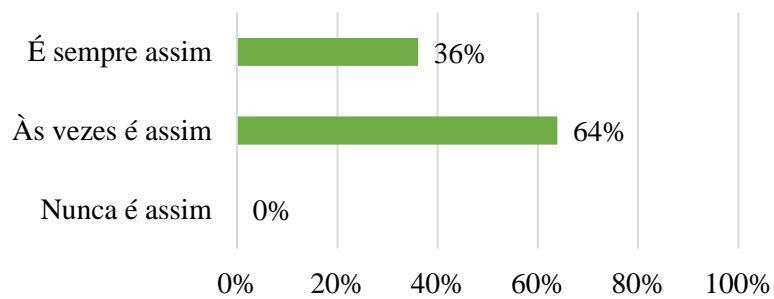
### 16. O nosso professor é exigente:



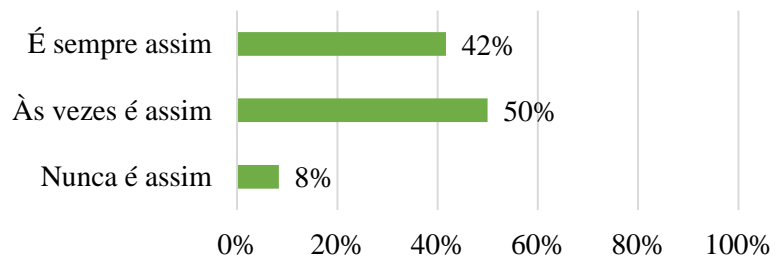
### 17. Aprende-se muito com o nosso professor:



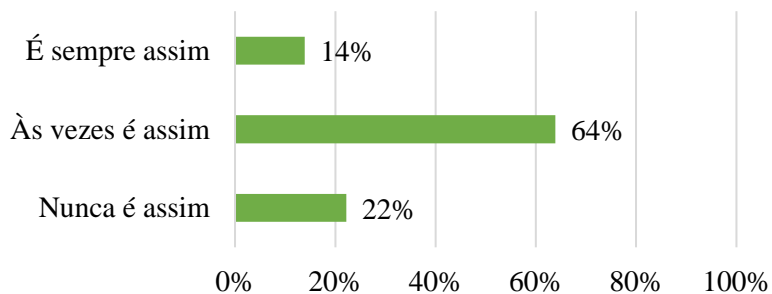
### 18. O nosso professor é amigável:



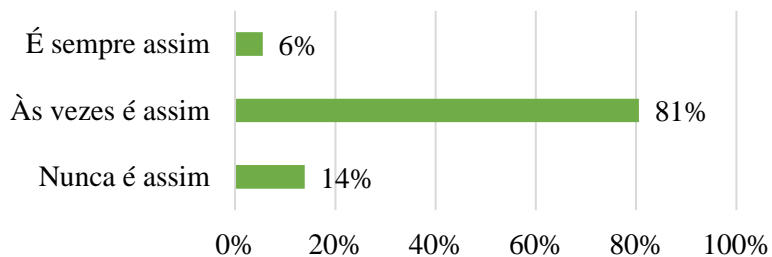
**19. Se acontece alguma coisa podemos contar ao professor:**



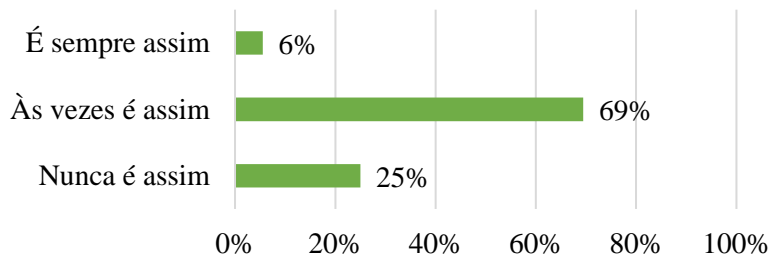
### 20. Nós podemos escolher o que queremos:



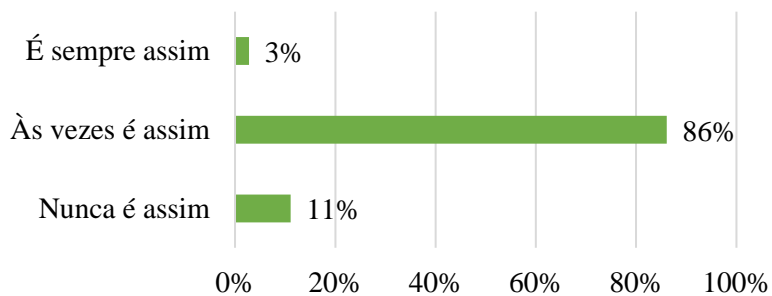
### 21. Alguns alunos são descartados com o nosso professor



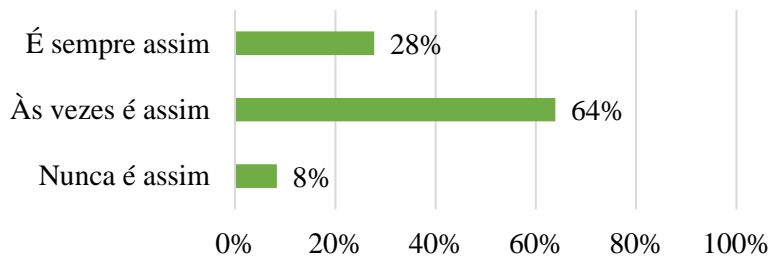
### 22. O nosso professor gosta mais de uns do que de outros:



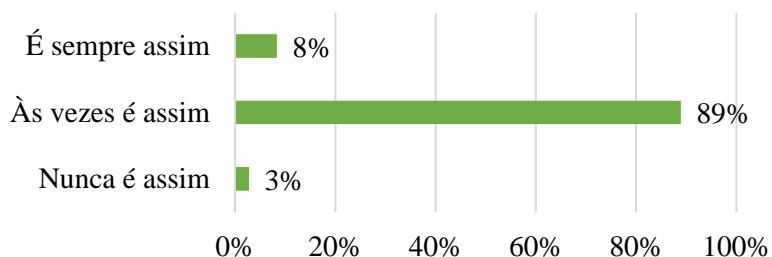
### 23. O nosso professor é impaciente connosco:



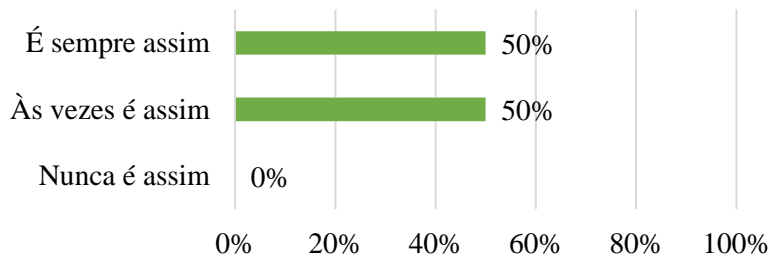
**24. Temos que trabalhar muito para o nosso professor:**



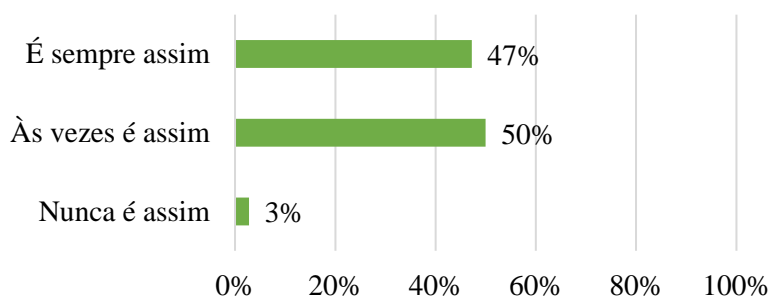
**25. Com o nosso professor estamos sempre atentos:**



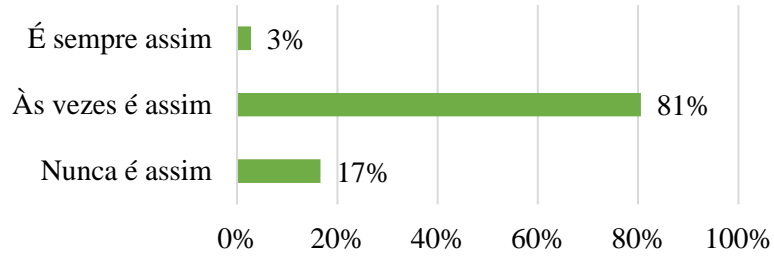
**26. Se não entendemos, o nosso professor explica outra vez:**



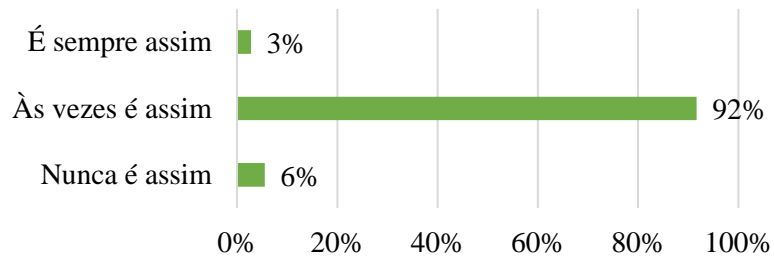
**27. O nosso professor ouve-nos:**



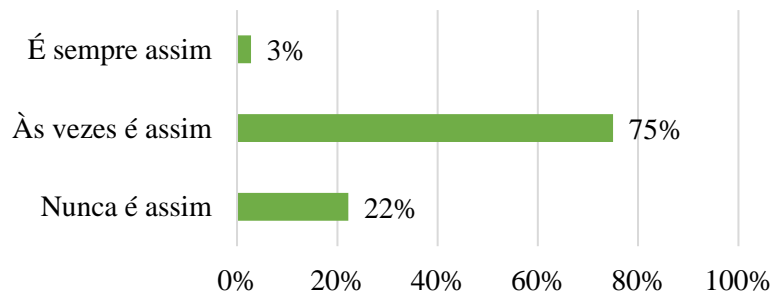
**28. O nosso professor permite-nos muita coisa:**



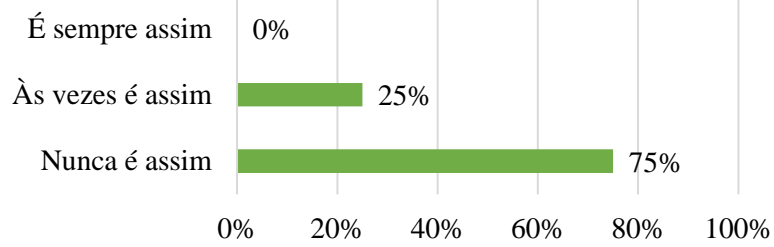
**29. Nós continuamos a fazer barulho quando devemos estar calados:**



**30. O nosso professor resmunga:**



**31. Temos um bocado de medo do nosso professor:**



**32. O nosso professor nota logo quando não estamos atentos:**

