

O Comportamento Interpessoal do Professor –
Perceção dos Alunos de um Agrupamento de Escolas do
Ensino Básico

Relatório de Mestrado

SANDRA SOFIA RAFAEL SILVEIRINHA

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria João Sousa Pinto dos Santos

Leiria, julho de 2016

Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Aos meus pais e ao meu irmão,
a quem devo tudo o que sou e com quem aprendi o valor dos afetos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maria João Santos, à infindável disponibilidade, motivação e sabedoria que entregou a esta investigação. Foi um prazer imenso partilhar consigo estes momentos!

À Professor Doutora Maria Antónia Barreto, coordenadora deste mestrado, pelo interesse e colaboração manifestados.

À Professora Doutora Cláudia Lopes, pela amizade e pelo apoio na metodologia da investigação, com os seus preciosos conhecimentos.

Ao Professor Filipe Santos pelo apoio concedido na parte informática e pela disponibilidade e interesse demonstrados.

À minha cunhada Sónia Hespanhol e à minha amiga Filipa Rodrigues pela revisão atenta do inglês;

Ao Agrupamento de Escolas da Nazaré, na pessoa do Senhor Diretor, João Magueta, pelo apoio prestado, disponibilizando-me todas as condições necessárias para a realização deste estudo.

Às docentes Maria Carlos Delgado e Susana Maria Carvalho, pela colaboração e amizade que demonstraram desde o início deste projeto.

Aos alunos e encarregados de educação que aceitaram colaborar neste estudo.

Às minhas colegas de mestrado, muito especialmente Ângela Sousa e Diana Coelho, uma amizade que fica para a vida.

A todos os familiares e amigos que estiveram comigo nesta caminhada.

Ao Miguel, e aos nossos filhos, Pedro e Sofia, rede de afetos que me completa. Bem sabem que juntos somos FAMÍLIA!

RESUMO

Quando a criança chega à sala de aula, já traz consigo uma «bagagem» de comportamentos aprendidos no contexto familiar, nas interações com professores anteriores, com pares, ou noutros contextos em que se encontra inserida. Essa diversidade de comportamentos espelha-se no conjunto de alunos que constituem uma turma, os quais assumem características específicas que, por vezes, determinam a sua sinalização para intervenção psicoterapêutica, e que se encontram num mesmo contexto de sala de aula, em que outros alunos, não sinalizados para a referida intervenção, também estão.

Por outro lado, os fatores afetivos e o estilo de liderança adotados pelo professor exercem um papel determinante na motivação, no desempenho académico e na forma como os alunos encaram a aprendizagem.

Este estudo remete-nos para as principais perspetivas teóricas em torno do desenvolvimento e da aprendizagem, para o conceito de vinculação e socialização e para os diferentes estilos educativos. Abordamos também a importância da gestão de sala de aula e de adotar práticas pedagógicas baseadas no reforço positivo, promotoras do desenvolvimento de perceções positivas por parte dos alunos, relativamente ao professor. Estas são uma mais-valia neste processo, constituindo uma alavanca para a aprendizagem, fazendo a diferença na perceção entre um professor «facilitador», exímio na arte de promover as capacidades de um aluno e um professor considerado «obstáculo», capaz de o demover das suas realizações e expectativas.

A presente investigação é do tipo quantitativo, não-experimental, na qual participaram 48 alunos, distribuídos por duas categorias (13 alunos sinalizados para avaliação psicoterapêutica e 35 alunos não sinalizados para avaliação psicoterapêutica).

Na recolha de dados foram utilizados instrumentos qualitativos (análise documental dos relatórios técnico pedagógicos, programas educativos individuais e relatórios psicológicos dos alunos) e quantitativos (inquéritos por questionário), utilizando-se, portanto, a triangulação de métodos, a qual permitiu uma descrição mais completa do fenómeno em estudo.

Os resultados obtidos permitem concluir que, se tivermos em consideração as dimensões ou subescalas do questionário da interação do professor, existem diferenças na percepção da relação interpessoal com o professor entre alunos sinalizados e não sinalizados para intervenção psicoterapêutica.

Palavras chave

Alunos Sinalizados, Aprendizagem, Desenvolvimento, Estilos Educativos, Percepção do Comportamento Interpessoal.

ABSTRACT

When the child arrives at the classroom, he or she already brings experiences of behaviours learned in the family context, in the interactions with previous teachers, with pairs, or in other contexts in that one is inserted. This diversity of behaviour is mirrored in the students' group that constitute a class, which assume specific characteristics that sometimes determine their signalling for psychotherapeutic intervention, but who are also in the same context that other students not signalled for such intervention.

On the other hand, the affective factors and the leadership style adopted by the teacher play a decisive role in motivation, academic performance and how students approach learning.

This study brings us to the main theoretical perspectives around the development and learning, for the concept of linking and socialization and different educational styles. The study also approaches the importance of teachers' classroom management and adopting pedagogic practices based in the positive reinforcement, promoters of the development of positive perceptions by the students. Teachers are an asset in this process, constituting a lever for learning, making a difference in perception between a "facilitator" teacher, an expert in the art of promoting the capabilities of a student and a teacher considered an "obstacle", able to frustrate their achievements and expectations.

This research is a quantitative and non-experimental, which was attended by 48 students divided into two categories (13 students signalled for psychotherapeutic assessment and 35 students not signalled for psychotherapeutic assessment).

In data collection qualitative instruments were used (documental analysis of pedagogical technical reports, individual educational programs and the students' psychological reports) and quantitative (questionnaire surveys), using therefore triangulation methods, which allowed a more complete description of the phenomenon in study.

The results showed that if we take into account the dimensions or subscales of the questionnaire of the teacher's interaction, there are differences in perception of the interpersonal relationship with the teacher among signalled students and students not signalled for psychotherapeutic intervention.

Keywords

Development, leadership style, learning, students signalled, perception of interpersonal behavior

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	ii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice Geral	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Gráficos	xv
Índice de Tabelas	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
1. PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Capítulo 1 - Perspetivas Teóricas em torno do Desenvolvimento e da Aprendizagem.....	3
1.1. Introdução.....	3
1.2. Do Construtivismo Cognitivo ao Construtivismo Social	3
1.2.1. Piaget e o Construtivismo Cognitivo.....	4
1.2.2. Bruner e o Socioconstrutivismo	5
1.2.3. Vygotsky e o Construtivismo Social	6
1.2.4. A Teoria do Processamento da Informação.....	8
1.3. Bandura e a Teoria Social Cognitiva.....	9
1.4. A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner.....	17
Capítulo 2 – O Processo de Vinculação	23
2.1. Introdução.....	23
2.2. Padrões de Vinculação.....	23
Capítulo 3 – A Socialização	27

3.1. Os Diferentes Estilos Educativos	27
3.2. Um aspeto particular da Socialização: o Desenvolvimento Moral.....	34
Capítulo 4 – Gestão de Sala de Aula	37
4.1. Competências Educacionais do Professor	39
4.1.1. Gestão de Conteúdos	40
4.1.2. Gestão de Comportamentos	46
4.1.3. Gestão de Conflitos.....	49
4.1.4. Gestão da Comunicação	50
4.1.5. Gestão dos Espaços.....	54
4.1.6. Gestão dos Tempos	54
Capítulo 5 – Padrões de Comportamento Interpessoal do Professor.....	55
2. PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	61
Capítulo 6 – Metodologia.....	61
6.1. Introdução.....	61
6.2. Pergunta de Partida e Objetivos do Estudo	62
6.3. Caracterização do Agrupamento	64
6.4. Caracterização da Amostra.....	65
6.4.1. Idade e Género	66
6.4.2. Caracterização dos Alunos Sinalizados para Intervenção Psicoterapêutica. 69	
6.4.3. Contexto Sociofamiliar dos Alunos Sinalizados e dos Alunos Não Sinalizados.....	69
6.4.4. Número de Retenções.....	72
6.5. Técnicas de Recolha de Dados	73
6.5.1. Análise Documental (Análise Qualitativa).....	73
6.5.2. Inquérito por Questionário (Instrumento Quantitativo).....	74
6.6. Procedimentos	80
Capítulo 7 – Análise e Discussão dos Resultados	83

7.1. Análise dos Resultados	83
7.2. Discussão dos Resultados	88
CONCLUSÃO	95
BIBLIOGRAFIA	99
ANEXOS	113
Anexo I – Declaração de Aprovação da Investigação	114
Anexo II – Declaração de Autorização aos Encarregados de Educação	115
Anexo III A – Caracterização Socioeconómica da Turma A	116
Anexo III B – Caracterização Socioeconómica da Turma C.....	117
Anexo IV – Questionário de Interação do Professor	119
Anexo V – Identificação do Professor “Ideal”	120
Anexo VI A – Grelhas do Excel	121
Anexo VI B – SPSS (Resultados Estatísticos)	128

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Modelo interpessoal do comportamento do professor (Wubbels et.al., 2006 citado por Azevedo et.al., 2012)

Figura 2 Modelo para comportamento interpessoal do professor (Wubbels & Levy, 1993, p. 16).

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Número de alunos do Agrupamento de Escolas da Nazaré distribuídos por ciclos de ensino, no ano letivo 2015/2016.
- Gráfico 2:** Número de alunos do Agrupamento de Escolas da Nazaré distribuídos por escolas, no ano letivo 2015/2016.
- Gráfico 3:** Número de alunos da turma A do 5º ano de escolaridade distribuídos por Sexo.
- Gráfico 4:** Número de Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados da turma A do 5º ano de escolaridade distribuídos por Idade.
- Gráfico 5:** Número de alunos da turma C do 5º ano de escolaridade distribuídos por Sexo.
- Gráfico 6:** Número de Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados da turma C do 5º ano de escolaridade, distribuídos por Idade.
- Gráfico 7:** Número de Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados da amostra total distribuídos por idade.
- Gráfico 8:** Distribuição dos Alunos Sinalizados por perfil de Funcionalidade.
- Gráfico 9:** Habilitações Literárias dos Progenitores dos Alunos Sinalizados.
- Gráfico 10:** Habilitações Literárias dos Progenitores dos Alunos Não Sinalizados.
- Gráfico 11:** Distribuição das Profissões dos Progenitores dos Alunos Sinalizados.
- Gráfico 12:** Distribuição das Profissões dos Progenitores dos Alunos Não Sinalizados.
- Gráfico 13:** Número de Retenções dos Alunos Sinalizados e dos Alunos Não Sinalizados.
- Gráfico 14:** Diferenças entre a perceção dos Alunos Sinalizados e dos Alunos Não Sinalizados relativamente ao comportamento do Professor nas diferentes dimensões ou subescalas do Q.I.P..

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de Alunos pelas turmas A e C.

Tabela 2: Descrição de cada traço comportamental do QIP, de acordo com o perfil (adaptado de Khine; Atputhasamy, 2005, p. 4).

Tabela 3: Diferenças entre médias e desvios padrão de alunos sinalizados e não sinalizados na escala geral de percepção da interação com o Professor.

Tabela 4: Diferenças entre a percepção dos Alunos Sinalizados e a percepção dos Alunos Não Sinalizados relativamente ao comportamento do Professor nas diferentes dimensões ou subescalas do Q.I.P.

Tabela 5: Diferenças entre médias e desvios padrão de alunos da turma A e alunos da turma C na escala geral de percepção da interação com o Professor.

Tabela 6: Distribuição dos *Alphas de Cronbach* de acordo com as dimensões da Escala Q.I.P..

Tabela 7: Correlações entre as dimensões das escalas do Q.I.P.

INTRODUÇÃO

Ser psicóloga numa escola, trabalhar com e para as crianças que se cruzam no nosso percurso profissional, faz-nos desde sempre pensar na construção da relação. Relação de afetos, respeito mútuo, confiança, empatia...E a partir daí, tudo pode começar.

A qualidade das relações que se possa estabelecer com um aluno, enquanto profissionais na área da Educação, sejamos psicólogos ou professores, terá sempre um impacto fulcral na sua aprendizagem. Existem na literatura diversas investigações que relacionam o contexto de sala de aula e a interação com os alunos como fator determinante da aprendizagem, e, por conseguinte, do sucesso escolar (Wubbels, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006).

A ação/intervenção do psicólogo na escola é muito vasta, na medida em que é o elemento que, tendo em conta todos os intervenientes do processo educativo, canaliza a sua atuação para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos, assumindo a sua intervenção um papel preventivo do insucesso e do abandono escolar, para os quais a relação construída assume especial importância, principalmente com aqueles que apresentam características específicas, sinalizados para avaliação psicoterapêutica.

Este relatório de projeto inscreve-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo-Motor. Pretende constituir um contributo no sentido de pensar a importância que a relação pode tomar nas práticas pedagógicas a construir em alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ou, mais especificamente, em alunos sinalizados para apoio psicológico.

Este relatório encontra-se organizado em duas partes: na primeira parte, o Enquadramento Teórico, e na segunda parte, o Estudo Empírico.

Relativamente ao Enquadramento Teórico, iniciamos com o primeiro capítulo, que descreve as principais perspetivas teóricas em torno do Desenvolvimento e da Aprendizagem, nomeadamente o contributo de Bronfenbrenner que realça o papel ativo do sujeito na sua interação com os diferentes contextos em que está inserido, a qual

caracteriza como bidirecional e recíproca; no segundo capítulo explicitam-se o conceito de vinculação, como sendo uma base segura na qual o sujeito encontra proteção e conforto e a partir dela pode explorar o meio, e os diferentes padrões de vinculação, ou seja, diferentes tipos de vinculação desenvolvidos na infância, através dos modelos internos de funcionamento que o sujeito possui e que são reforçados ou não nas interações com outros; o terceiro foca o processo de socialização, os diferentes estilos educativos e os níveis de julgamento moral de Kohlberg, relacionados com o modo como as pessoas pensam sobre as questões morais; no quarto capítulo abordamos a gestão de sala de aula associada ao ambiente em que a aprendizagem decorre e que evoca determinados 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; por último, o quinto capítulo, que caracteriza os padrões de comportamento interpessoal do professor, nos quais se baseiam o nosso estudo.

Na segunda parte deste relatório, apresentamos o estudo empírico, os métodos e as técnicas que utilizámos. É um estudo comparativo e não-experimental, cujo objetivo geral é descrever as percepções dos alunos acerca da interação professor-aluno, através do Questionário de Interação do Professor (QIP). São objetivos específicos desta investigação comparar resultados entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados no que se refere à percepção da relação interpessoal do professor na escala geral; comparar resultados entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados no que se refere à percepção da relação interpessoal do professor em cada dimensão da escala; comparar resultados entre os Alunos da Turma A e da Turma C no que se refere à percepção do comportamento interpessoal do professor e comparar as correlações entre as diferentes dimensões da escala.

Os instrumentos utilizados são os inquéritos por questionário e a análise documental, que nos forneceram os dados pretendidos. Através da análise dos resultados obtidos com os inquéritos por questionário, apresentam-se os resultados estatísticos, a partir dos quais é possível proceder à sua interpretação e discussão.

Por fim, serão apresentadas as conclusões e respetivas implicações do estudo realizado.

1. PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – PERSPETIVAS TEÓRICAS EM TORNO DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

1.1. INTRODUÇÃO

Desenvolvimento e Aprendizagem são dois conceitos relacionados entre si. Tal como referem Alarcão e Tavares (2005):

“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” (p. 87).

E acrescentam, “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, mas por aprender consegue desenvolver-se ainda mais (Alarcão e Tavares, 2005).

1.2. DO CONSTRUTIVISMO COGNITIVO AO CONSTRUTIVISMO SOCIAL

Nesta ligação entre o conceito de desenvolvimento e aprendizagem, foi surgindo um conjunto de perspetivas teóricas que têm em comum a ideia que o indivíduo tem um papel ativo na realização dos seus processos psicológicos, dando relevo à *“natureza construtiva do psiquismo humano”* (Coll, 2004a, p. 36), o qual se designou por *construtivismo* defendido por autores como Jean Piaget (1973), Jérôme Bruner (1960/1998, 1966/1999, 1973, 1986) ou Lev Vygotsky (1926/2004, 1934/2007).

1.2.1. PIAGET E O CONSTRUTIVISMO COGNITIVO

Piaget (1973) é um cognitivista que enfatiza o papel ativo do sujeito na construção do seu próprio desenvolvimento. A forma como o sujeito aprende e as estruturas envolvidas no pensamento e no processo de aprendizagem assumem para si a maior importância (*Construtivismo Cognitivo*). Por outro lado, atribuía pouca relevância aos fatores sociais, aos conteúdos e aos resultados de aprendizagem. Como tal, para este autor, a aprendizagem só é possível, se existirem as estruturas cognitivas necessárias (Carretero & León, 1992, 2004).

Todavia, existem estudos recentes que mostram que o conteúdo da aprendizagem influencia de forma determinante o seu resultado, sendo que as estruturas cognitivas do sujeito, embora importantes, não são suficientes para explicar a aprendizagem, a qual é influenciada pelo conteúdo e pelas ideias prévias (Carretero & León, 1992, 2004; Martí, 2004).

A perspetiva cognitivista do desenvolvimento baseia-se nos processos cognitivos internos, na resolução de problemas, sendo que é a pensar, gerar e a testar hipóteses mentalmente que surge a aprendizagem. Consiste num processo de compreensão, a partir de algo que o sujeito já conhece. (Veiga et al. 2013). Enquanto para os comportamentalistas o comportamento era algo diretamente aprendido, para os cognitivistas, é o conhecimento que é aprendido e que provoca mudança no comportamento (Woolfok, 2006).

O estudo da aprendizagem relaciona-se estreitamente com a investigação de processos cognitivos elementares como a atenção, a memória e a motivação. As aprendizagens efetuadas em contexto educativo, em disciplinas como matemática ou física, devem ser utilizadas para ensinar os alunos a pensar e a resolver problemas (Veiga et al., 2013, p. 221).

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 pensamento e os processos psicológicos são essencialmente fenómenos internos e a aprendizagem consiste em relacionar novas informações e experiências com as representações internas já existentes.

Piaget descreveu o desenvolvimento cognitivo de acordo com quatro estádios principais e qualitativamente diferentes: *sensório-motor*, *pré-operacional*, *operacional concreto* e *operacional formal*.

Segundo Piaget (1973), todas as crianças passam por cada um desses estádios, sempre pela mesma ordem. No entanto, a idade com que cada criança atinge cada estágio depende do grau de maturação em que se encontra (crescimento biológico) e da estimulação recebida. Ao longo do desenvolvimento, a criança vai progredindo, a partir de respostas de tipo reflexo para um modo cada vez mais complexo de interagir com o seu ambiente físico e social.

Por outro lado, tal como é referido em Papalia et. al. (2009), tendo em linha de conta o contributo de Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre através de três processos inter-relacionados que são a *organização* (tendência para criar estruturas cognitivas ou esquemas cada vez mais complexos e que ajudam os indivíduos a atuar perante as situações), a *adaptação* (modo como a criança lida com as novas informações de acordo com o que já sabe e que pode ocorrer por *assimilação*, se absorver informação nova e a incorporar à já existente ou por *acomodação*, se ajustar as suas estruturas cognitivas para encaixar a nova informação) e a *equilibração* (esforço constante para atingir a estabilidade, estabelecendo a passagem da assimilação para a acomodação).

1.2.2. BRUNER E O SOCIOCONSTRUTIVISMO

Bruner (1960/1998, 1966/1999, 1973, 1986) é um cognitivista que acredita que a aprendizagem é um processo interno, mediado cognitivamente, e não um produto direto do ambiente, das pessoas ou de fatores externos àquele que aprende. No entanto, ao contrário da teoria defendida por Piaget, é uma teoria desenvolvimentista que tenta explicar a forma como as crianças, nas diferentes etapas da vida, representam a realidade, através do social, da cultura e da linguagem. Esta perspetiva leva-o a afirmar que o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido, quanto mais estimulante for o ambiente a que o sujeito tem acesso. Sendo assim, a educação é percecionada, segundo este autor, como um esforço ou oportunidade, no sentido de apoiar e moldar o desenvolvimento, assumindo especial destaque a interação educador/educando e, mais

especificamente, a linguagem, que serve para estabelecer ordem no ambiente, para além de ser uma forma de intercâmbio (Bruner, 1966).

Na sua teoria do desenvolvimento cognitivo, opõe-se a abordagens de natureza comportamentalista, e é um cognitivista que defende as ideias de Piaget sobre a importância do conhecimento como um processo construtivo e ativo no processo de desenvolvimento (Alarcão e Tavares, 2005, p. 168). Daí que “a selecção de informação, a criação de hipóteses, e a tomada de decisão assumem-se como sendo imprescindíveis no processo de integração de novas experiências no conhecimento e referenciais já existentes no indivíduo” (Bruner, 1960, 1966). No entanto, ao contrário de Piaget, refere que os indivíduos, ao longo do seu percurso de evolução, desenvolvem diferentes formas de representação da realidade, colocando a tónica no social e na cultura.

A perspectiva de Bruner enfatiza o papel da aprendizagem pela descoberta (“*método da descoberta*”), em relação à qual é o aluno é ativo e participante em todas as tomadas de decisão, utilizando o raciocínio hipotético-dedutivo, através de exemplos, conceitos subjacentes e resolução de problemas (Bruner, 1960, 1973). No entanto, tal como referem Alarcão & Tavares (2005, p. 173), este tipo de aprendizagem é “incompatível com os programas formais que os professores devem (têm) de cumprir nos mais diversos níveis de ensino” e que não lhes permite enveredar por caminhos mais arrojados, mas que muitas vezes vão ao encontro daquilo que os alunos procuram e que se relacionam com as suas experiências do dia-a-dia.

1.2.3. VYGOTSKY E O CONSTRUTIVISMO SOCIAL

L. Vygotsky (1896-1934) tem vindo a ser cada vez mais considerado, não só pelo contributo oferecido à investigação sobre o pensamento e a linguagem, mas também pela sua conceção de desenvolvimento e a forma como vê a sua relação com o processo pedagógico. Desta forma, defende um papel fundamental da linguagem na formação do pensamento, e enquanto meio de transmissão social, e que o desenvolvimento humano é resultado de um processo de aprendizagem socialmente mediado, sendo finalidade da educação promover aprendizagens (Coll, 2001, 2004b).

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) salienta, desta forma, o papel social da educação, no desenvolvimento.

De acordo com este autor, existem dois planos de desenvolvimento: *linha natural do desenvolvimento*, relacionada com as características biológicas da espécie e com os processos psicológicos inferiores, e a *linha cultural do desenvolvimento*, relacionada com a evolução histórica e cultural da humanidade, e que possibilitou, através da linguagem e outros processos simbólicos, a aquisição de funções superiores (Veiga, 2013). Tendo em conta que os processos psicológicos superiores têm origem na vida social das pessoas, Vygotsky refere-se à *dupla formação das funções psicológicas* que aparecem num nível interspíquico (plano social), e depois num nível intraspíquico (plano individual) (Veiga, 2013). É o conceito de *zona de desenvolvimento próximo* ou *proximal* que permite compreender a forma como se processa a passagem do interpessoal ao intrapessoal, ou seja a “distância entre o *nível real de desenvolvimento*, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto através ou em colaboração com outro companheiro mais capaz” (Vygotsky, 1930/1978, p. 85 citado em Veiga, 2013, p. 279). É uma zona dinâmica, porque está sempre em transformação. A criança desenvolve-se contínua e progressivamente, dependendo da estimulação (apropriada ou não) que for feita na zona de desenvolvimento proximal. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, a aprendizagem e o desenvolvimento, inter-relacionados.

Aplicado ao contexto educativo, o modelo de Vygotsky atribui grande relevo aos processos interativos que ocorrem na sala de aula, como promotores da zona de desenvolvimento próximo, devido ao seu carácter dinâmico. A escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem. Atividades de grupo e diálogos entre pares facilitam a internalização pelo sujeito de modos de pensar e estar na sociedade que passam a ser seus (Papalia et al., 2009). Nas diferentes disciplinas, o conhecimento surge através desta participação dos alunos em “jogos de linguagem” (Prawat, 2007).

Ao professor cabe o papel explícito de interferir neste processo, ao contrário de situações informais nas quais o aluno aprende por estar imbuído de 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). Decorrente das interpretações destas teorias, surge ainda a atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, com uma intervenção deliberada e, na sua perspetiva, como fator relevante para a educação e no processo de desenvolvimento. Isso mostra-nos o processo pedagógico como intencional. O aluno não é somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto do outro, o que o seu grupo social consegue produzir (valores, linguagem e até o próprio conhecimento).

1.2.4. A TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Coll (2004b), tendo em consideração as semelhanças entre as várias conceções construtivistas, bem como os contributos das diferentes áreas da teoria e investigação psicológica aplicadas aos fenómenos educativos, propõe uma visão integrada e integradora para uma conceção construtivista do ensino e da aprendizagem.

O modelo proposto leva em linha de conta o carácter social da educação e as características das práticas educacionais, e integra os contributos de algumas teorias explicativas do desenvolvimento e da aprendizagem que, para além das diferenças entre si, partilham uma visão construtivista do funcionamento psicológico.

Destas teorias é exemplo a *teoria do processamento cognitivo da informação*, a qual defende que as crianças são ativas e bastante capazes na sua aprendizagem, na medida em que desenvolvem estratégias para se lembrarem dela, raciocinam e resolvem problemas para obterem mais informação e construam mais conhecimento. (Woolfolk, 2006). Assim sendo, o processamento de informação envolve receber informação, organizá-la (tendo em conta o conhecimento anterior), guardar essa informação e recuperá-la (se necessário), tal como faz um computador. É um modelo descritivo, que tenta compreender os mecanismos de receção, processamento, retenção e utilização dos conhecimentos do cérebro humano.

Considera-se que a aprendizagem é um processo que se inicia com um *estímulo* (visual, auditivo, etc.) e que produz *uma reação* (o que fazer, o que dizer, o demonstrar qualquer coisa) que, vinda da pessoa, se reflete no meio ambiente. A partir da sua reação, o sujeito autorregularia o seu modo de proceder, quer seja a partir do mecanismo de autorregulação ou de qualquer forma de regulação externa fornecida pelos outros (Tavares & Alarcão, 2005).

Para os defensores deste modelo, “a aprendizagem é um processo de aquisição de diferentes esquemas de reação e adaptação do organismo ao seu ambiente” (Tavares e Alarcão, 2005, p. 109).

A atenção e a memória são componentes importantes na aprendizagem que permitem sustentar e guardar a informação recolhida, trabalhando-a cognitivamente.

A teoria do processamento de informação atribui um papel importante à *metacognição* na aprendizagem, ou seja, a consciência que a pessoa tem dos processos cognitivos que utiliza, e que é utilizada para regular o pensamento e a aprendizagem, bem como à atenção e à memória, componentes essenciais na aprendizagem que permitem sustentar e reter a informação recebida, trabalhando-a cognitivamente (Tavares e Alarcão, 2005).

1.3. BANDURA E A TEORIA SOCIAL COGNITIVA

De acordo com Bandura (1977, 1989, citado em Papalia et al., 2009, p. 36), a *teoria da aprendizagem social clássica* sustenta que “a pessoa aprende o comportamento social apropriado principalmente observando e imitando modelos- isto é, observando outras pessoas. Esse processo é chamado de modelamento ou aprendizagem observacional”. A imitação de modelos assume especial importância para os teóricos da aprendizagem social, pois está na base da aprendizagem de uma língua, na forma como lidamos com a agressão ou como desenvolvemos comportamentos relacionados com o género.

A teoria da aprendizagem social baseou-se nos estudos experimentais de Bandura, em relação aos quais se verificou que, desde que se preste atenção a determinado modelo, as pessoas conseguem aprender comportamentos que observam nos outros. E se os modelos forem prestigiantes, atrativos ou competentes, maior é a atenção prestada (Veiga, 2013).

Tal como os defensores das teorias clássicas da aprendizagem, Bandura postula que a aprendizagem é feita através das consequências diretas (reforço ou punição), mas que pode também ser realizada em função dos modelos observados. É assim que a criança estabelece mentalmente uma relação causa/efeito, perspetivando as consequências prováveis para certos comportamentos. É esta ideia da observação de modelos sociais dos comportamentos e o facto de enfatizar a aprendizagem feita em contexto social que vai designar a teoria de Bandura por *teoria da aprendizagem social*. Como o reforço não assume um carácter imediato, nem direto (tal como no caso do condicionamento operante dos comportamentalistas), o reforço é *vicariante*.

Um elemento fundamental na teoria da aprendizagem social formulada por Bandura é o facto de considerar a presença de elementos cognitivos durante o processo de aprendizagem por observação. Assim, nas tradicionais teorias comportamentalistas (em que a de Skinner se enquadra e de onde Bandura parte), este ponto de partida constitui um avanço considerável, dando origem a uma formulação teórica designado por “cognição social” (Green e Piel, 2002), que alerta também para o carácter intencional do comportamento. Daí que a agência pessoal envolva a *intencionalidade da ação*.

Para além disso, abarca ainda a *perspetiva temporal de futuro*, em que a pessoa adota comportamentos consistentes com as expectativas relativas aos resultados do seu comportamento futuro, associadas a recompensas externas e a *autorregulação*, relacionada com a capacidade para tomar decisões, realizar planos de ação, motivar-se e regular essa mesma ação (Veiga, 2013). Este processo envolve, muitas vezes, uma auto monitorização e autocorreção de comportamentos que devem ser efetuadas para atingir determinados objetivos, como seja o sucesso escolar dos alunos, por exemplo. Estudos há que comprovam que, alunos com melhores resultados escolares utilizam mais estratégias autorregulatórias, quando comparados com os que apresentam piores resultados (por exemplo, Zimmerman & Martinez- Pons, 1986, 1988, 1992).

A autorregulação relaciona-se também com a autoeficácia (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Outras investigações sugerem que a modelação da autorregulação ocorre em situações tais como quando o professor explica e demonstra aos alunos a aplicação de determinada estratégia de aprendizagem para alcançar os objetivos propostos. O feedback sobre a utilização dessas estratégias promove a autoeficácia, a autorregulação e a compreensão da parte dos alunos (Graham & Harris, 1989).

A representação cognitiva que o sujeito faz de acontecimentos futuros a curto, médio e longo prazo permite uma regulação do comportamento, estruturando e dando sentido à vida (Veiga, 2013).

Outro conceito envolvido na aprendizagem é a *metacognição*, para a qual Flavell (1976), citado em Veiga (2013), propôs uma definição segundo a qual esta seria «o conhecimento relacionado com os próprios processos cognitivos e produtos ou algo relacionados com eles» (p. 232). A metacognição pressupõe que o indivíduo reflita sobre os seus próprios processos mentais e que demonstre um controlo consciente da sua atividade de pensar. O conceito de metacognição apresenta duas dimensões, segundo o mesmo autor. São elas o *conhecimento metacognitivo*, relacionado com a aquisição de informação sobre os processos cognitivos, capacidades, estratégias e recursos exigidos pelas tarefas em presença e que pode ser usado para controlar os processos cognitivos e as *experiências metacognitivas* ou *regulação*. Estas envolvem a utilização de estratégias metacognitivas que são sequências processuais que os alunos usam para controlar e assegurar que o objetivo cognitivo foi alcançado.

A mais recente versão da teoria da aprendizagem social é a *teoria social cognitiva*, que atribui maior ênfase aos processos cognitivos na aquisição, manutenção e modificação de comportamentos, no campo da aprendizagem e do desenvolvimento (Veiga, 2013). Desta forma, os processos cognitivos vão permitir juntar “fragmentos” de comportamentos, tornando-os em complexos padrões de comportamentos, permitindo ao indivíduo ser mais seletivo nas suas escolhas. Começa a desenvolver-se ainda o sentido de autoeficácia, que, segundo Bandura (1997), “... não é outra coisa que as autoavaliações que o indivíduo faz sobre o que acredita ser capaz de fazer (p.3)”.

De acordo com este autor, as crenças de autoeficácia permitem às pessoas controlar os seus próprios comportamentos e pensamentos, constituindo, pois, um sistema interno de influência, essencial para atingir objetivos e executar com sucesso as tarefas a que se propõem. Veiga (2013, p. 228) refere que “apesar da influência do meio e dos outros como guias da nossa ação, são as crenças de autoeficácia que permitem às pessoas lidar com as situações que exigem aprendizagem”. Bandura (1997) identifica também quatro fontes na formação das crenças de autoeficácia: *experiências de mestria*, *experiências vicariantes*, *persuasões sociais* e *estados somáticos e emocionais*.

As *experiências de mestria* relacionam-se com experiências anteriores da pessoa, quer sejam de sucesso ou de fracasso, e que mais influenciam a formação das crenças de autoeficácia, na medida em que vão utilizando essas interpretações para desenvolver crenças sobre as suas capacidades de realização em atividades futuras ou agindo de acordo com essas crenças.

A formação de crenças de autoeficácia também se realiza através das *experiências vicariantes*, ou seja, através da observação de outras pessoas na realização de tarefas e atividades. Quanto menos experiência tiver uma pessoa (ou falta de confiança nas suas capacidades) e quanto mais se identificar com o modelo, mais importantes se tornam as experiências vicariantes.

As *persuasões sociais* são outra forma de realizar crenças de autoeficácia, fortalecendo-as ou enfraquecendo-as, consoante a credibilidade, eficácia e experiência do persuasor. Por último, os *estados somáticos e emocionais* (ansiedade, excitação ou estados elevados de stress) influenciam o comportamento da pessoa, a confiança nas suas capacidades e as suas expectativas de realização. Quando as pessoas têm pensamentos negativos acerca das suas capacidades, as suas reações emocionais têm tendência para evidenciar comportamentos de uma perceção mais negativa de autoeficácia, com apresentação de comportamentos de ansiedade, comprometendo os desempenhos; ao contrário, a redução de estados emocionais negativos pode fazer aumentar as crenças de autoeficácia (Pajares & Olaz, 2008; Woolfolk, 2007; Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008).

Bandura fala também de uma rede de influências mútuas entre a *pessoa* (as suas capacidades cognitivas, características físicas, crenças e atitudes), o seu *comportamento* (respostas motoras, respostas verbais, interações sociais) e o *ambiente* que a rodeia (contexto físico, família e amigos, outras influências sociais) que o autor designou de *determinismo recíproco* e que descreveu através do *modelo da causalidade recíproca* (Schunk & Zimmerman, 2003; Woolfolk, 2007).

Esta reciprocidade também pode ser exemplificada pelo conceito de *perceção de autoeficácia* (Bandura, 1997) que descrevemos anteriormente. Assim, o papel que é atribuído à autoeficácia influencia as expectativas de resultados e ajuda a explicar o facto de muitas vezes os comportamentos das pessoas não se relacionarem com as suas

capacidades reais (Pajares & Olaz, 2008). Desta forma, determinadas reações emocionais podem reduzir a percepção de autoeficácia, aumentando o nível de ansiedade e comprometendo as realizações do sujeito. Por outro lado, crenças de autoeficácia podem influenciar os estados fisiológicos e reduzir o nível de ansiedade ou preocupação face às tarefas (Pajares & Olaz, 2008; Woolfolk, 2007; Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008).

A teoria de Bandura atribui ainda um papel importante às circunstâncias triviais nos percursos de vida do sujeito, as quais são muitas vezes ignoradas, apesar de contribuírem para a compreensão de acontecimentos fortuitos na aprendizagem. Assim, na opinião de Bandura, apesar de inesperadas, não significa que existe falta de controlo do sujeito sobre os efeitos das mesmas, uma vez que os recursos pessoais tornam o sujeito apto a reagir perante as oportunidades que possam surgir.

Por último, acrescenta compreensão ao conceito de aprendizagem, sobretudo, no que se refere à importância que os modelos e a sua observação têm na aquisição e manutenção dos comportamentos. Assim, ao contrário de Skinner, Bandura dá importância à atividade mental e atribui um papel importante aos processos cognitivos na aprendizagem.

Apresentam-se de seguida alguns **contributos para aplicação aos contextos educativos destes modelos teóricos**, tentando enquadrá-los nas investigações que foram sendo produzidas. Serão focadas em primeiro lugar as aplicações mais próximas do construtivismo cognitivo, passando depois a propostas mais ancoradas nos pressupostos do construtivismo social:

- Processo de scaffolding

Relaciona-se com o suporte que é dado a uma pessoa para que consiga realizar uma tarefa que não é capaz de realizar sozinha. Este suporte vai sendo gradualmente retirado, quando a pessoa começa a compreender a tarefa e a conseguir realizá-la autonomamente. Pode ser fornecido pelo professor ou por outro(s) aluno(s) que já consiga realizar a tarefa. Deve ser ajustado necessidades e níveis de funcionamento atuais do sujeito (Santrock, 2008; Slavin, 2006; Woolfolk, 2007).

O conceito de *scaffolding* (“andaime”) foi introduzido por Bruner, com origem nas ideias de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento próximo, relacionada com a distância entre o que o estudante é capaz de fazer autonomamente e aquilo que consegue realizar em interação com alguém mais experiente.

Existem diferentes processos de ensino e aprendizagem que implicam a utilização de processos de *scaffolding*, tais como a aprendizagem assistida, os processos de participação guiada e a autoinstrução cognitiva (Woolfolk, 2007; Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008).

- Aprendizagem entre pares (*peer-assisted learning*)

Relaciona-se com a aquisição de conhecimentos e competências através da ajuda ativa e apoio entre colegas (Topping, 2007). Para surtir efeito, deve ser feita entre pessoas com níveis de desenvolvimento semelhante, de forma a possibilitar a criação de zonas de desenvolvimento próximo; se existirem diferenças nos níveis de capacidade ou interesse entre os alunos, poderá existir um desinvestimento da pessoa mais capaz que não sente quaisquer ganhos cognitivos na interação. Este sistema implica que se tomem em consideração algumas variáveis tais como o contexto, os objetivos, as áreas curriculares, o número de participantes, os materiais, o processo de monitorização e de avaliação dos estudantes (Topping, 2007).

Esta estratégia é particularmente relevante na aplicação dos modelos construtivistas aos processos educativos, se tivermos em conta os processos de interação na construção do conhecimento. São exemplos de aprendizagem entre pares, a *tutoria entre pares* e a *aprendizagem cooperativa*.

Na *tutoria entre pares* existe uma relação de compromisso mútuo entre tutor e tutorado, com foco nos conteúdos curriculares, mas que ultrapassa a relação pedagógica. Estão subjacentes procedimentos muito claros para as interações e o treino dos participantes. (Santrock, 2008; Topping, 2007).

Na *aprendizagem cooperativa* realça-se a interdependência dos participantes, pelo que os objetivos são partilhados por todos os elementos do grupo. Como tal, cada elemento só pode alcançar os seus próprios objetivos, se todos os outros alcançarem os seus. Implica o treino prévio dos participantes, de forma a possibilitar iguais oportunidades de participação e confiança mútua (Topping, 2007). Utiliza tarefas complexas e muito estruturadas, visando o desenvolvimento de competências, a resolução de problemas e a promoção de capacidades comunicacionais (Woolfolk, 2007; Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008).

Existem diferentes formas de organização de estruturas cooperativas em contexto escolar, desde a constituição de equipas de aprendizagem até à formação de grupos de investigação (que utiliza trabalho individual e de grupo). Existem também estruturas de aprendizagem cooperativa entre várias salas de aula de uma mesma escola e, até, entre várias escolas, não se confinando apenas a uma sala. Em todas estas modalidades de organização existem pressupostos comuns, nomeadamente a necessidade de desenvolver e promover nos grupos de estudantes uma interdependência positiva e direta, competências colaborativas e responsabilidade individual (Ovejero, 1990; Woolfolk, 2007).

Alguns estudos comprovam que a tutoria entre pares e a aprendizagem cooperativa podem conduzir a ganhos, quer no que concerne a competências sociais e de comunicação, quer a nível do funcionamento afetivo dos participantes (aumento da autoestima, maior solidariedade e relações afetivas entre colegas), com a consequente redução ao nível dos conflitos (Topping, 2007). Além disso, estes benefícios também melhoraram o nível de motivação dos estudantes, o seu envolvimento nas atividades escolares (Santrock, 2008) e as suas competências académicas ao longo da escolaridade (Colomina & Onrubia, 2004; Ovejero, 1990; Woolfolk, 2007).

- *Diálogos de ensino (instructional conversation)*

A utilização de “diálogos de ensino” (Woolfolk, 2007) ou de “jogos de linguagem” (Prawat, 2007) é uma das estratégias utilizadas pelas abordagens do construtivismo social, referindo-se ao processo de construção do conhecimento, enquanto produto

social mediado pelas ferramentas de uma dada cultura ou sociedade, e particularmente, pela linguagem. Cada um dos intervenientes tem um papel ativo na construção do conhecimento e na resolução de problemas, estabelecendo ligações entre o conhecimento do professor e ideias prévias do estudante.

Os “diálogos de ensino” são conversas estruturadas para promover a aprendizagem, mas em que o professor procura o envolvimento cognitivo de todos os alunos, numa atmosfera desafiante. Gradualmente, os estudantes vão-se envolvendo ativamente no diálogo uns com os outros, dependendo menos das contribuições do professor (Woolfolk, 2007; Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008).

Diversos estudos salientam o papel que estes jogos de linguagem desempenham na aquisição de competências escolares e na promoção para níveis mais complexos de desenvolvimento, dando sentido às aprendizagens.

Palincsar (1998) refere uma investigação/ação em que a utilização desta estratégia com crianças que apresentavam dificuldades na compreensão de textos mostrou que a partilha de ideias/discussão sobre o significado do texto pelas crianças (com suporte do professor) fazia aumentar a compreensão, especialmente quando os grupos eram heterogéneos.

A investigação mostrou também uma relação entre a qualidade das interações entre as crianças e os professores e entre as crianças e a natureza da aprendizagem ocorrida; também as crianças cujos professores lhes davam feedback específico tinham maiores ganhos que aquelas cujos professores davam menos suporte às suas contribuições para a discussão.

Depois do exposto, constatamos que as perspetivas construtivistas e sócio construtivistas vieram trazer ao campo educativo uma visão do estudante como alguém que participa ativamente na construção das suas aprendizagens e no seu conhecimento, através das interações sociais e da participação em atividades conjuntas com outras pessoas mais experientes. Nesta perspetiva, o aluno é alguém que procura interpretar a informação e a experiência, que é intrinsecamente motivado, que trabalha com os outros de forma a construir significados socialmente partilhados e que tem consciência das suas próprias estratégias de aprendizagem, sendo capaz de as aplicar a novos problemas e contextos (Veiga, 2013).

Esta perspectiva implica certamente um desafio também para os professores que assim se vêem “obrigados” ao abandono do método expositivo, situação que poderá implicar a diferença entre o sucesso e o insucesso escolar, a ausência de motivação ou o envolvimento dos alunos nas atividades escolares e, no fundo, a diferença entre ter uma percepção negativa acerca do comportamento interpessoal do professor e uma percepção positiva.

1.4. A TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIE BRONFENBRENNER

A teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1992) é a mais recente teoria que veio a acrescentar a variável contexto para a compreensão do desenvolvimento humano. Oferece uma estrutura sistémica que salienta os fatores relativos à *pessoa* em desenvolvimento, ao *processo*, aos *contextos* nos quais esse desenvolvimento ocorre e se desenrolam ao longo do *tempo*.

Para contrariar a ideia de que o desenvolvimento deve ser abordado numa perspectiva compartimentada, quer em termos dos diferentes domínios estudados (cognitivo, afetivo, social, motor), quer em termos dos diferentes períodos etários, quer ainda em termos do paradigma que adota para explicar o seu processo (biológico ou ambiental), Bronfenbrenner criou um novo modelo que permite ultrapassar as dicotomias *pessoa versus* ambiente, *individual versus* social, possibilitando um estudo integrado do ser humano como indivíduo e como ser fazendo parte de um grupo social, no seu contexto, com as múltiplas interações que se vão estabelecendo e que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979, 1995, 1999).

O conceito de desenvolvimento é também largamente analisado por Bronfenbrenner nas suas componentes teóricas e empíricas. Para si, desenvolvimento é “o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em actividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo” (Bronfenbrenner, 1996, p. 23).

Afirmando também uma posição fenomenológica, o autor considera as mudanças que caracterizam o desenvolvimento como ocorrendo tanto ao nível da *ação* da pessoa, como ao nível da *percepção*. Ao nível da *ação*, o desenvolvimento corresponde à capacidade da pessoa para utilizar estratégias que sejam eficazes na sua interação com o ambiente ecológico. Relaciona-se com o papel ativo do sujeito na sua interação com os diferentes contextos em que está inserida, interação essa que é bidirecional e caracterizada pela reciprocidade.

Ao nível da *percepção*, o desenvolvimento corresponde à capacidade da pessoa para alargar a sua visão da realidade, concebendo outras realidades para além daquela que lhe está mais próxima. Como afirma Bronfenbrenner (1996), é esta crescente capacidade de remodelar a realidade de acordo com as necessidades e aspirações humanas que, na perspectiva ecológica, representa a mais alta expressão do desenvolvimento.

Bronfenbrenner considera a família como um “nicho ecológico” (expressão utilizada por Kreppner, 2000), no qual todos os elementos interagem entre si, contrariando os estudos já realizados sobre a família, cujos elementos eram estudados separadamente nas suas relações diádicas e unidireccionais.

Refere que “o desenvolvimento ocorre mediante processos cada vez mais complexos de interacção regular, ativa e bidireccional, entre uma pessoa em desenvolvimento e o ambiente imediato do dia-a-dia-processos que são afectados por contextos mais remotos dos quais o indivíduo talvez não esteja consciente” (Papalia et. al. 2009, p. 41).

Todos estes contextos que afetam o indivíduo, oferecem uma solução de entendimento, que permite compreender os processos de interação e suas influências, em relação aos quais o autor nomeia cinco estruturas inter-relacionadas, da mais particular à mais lata: o *microsistema* é o foco de atividades e relacionamentos no qual o indivíduo atua mais diretamente, tal como o lar, a escola, o local de trabalho ou a vizinhança; o *mesossistema* é a interação entre dois ou mais microsistemas que contêm a pessoa em desenvolvimento, dos quais podem fazer parte os vínculos entre o lar e a escola ou entre o local de trabalho e os amigos, e que nos pode dar uma percepção da forma como a pessoa se comporta em dois contextos diferentes; o *exossistema* e o *mesossistema* relacionam-se com os vínculos entre dois ou mais ambientes, embora este último não

contenha a pessoa em desenvolvimento, a qual só é afetada indiretamente; o *macrossistema* relaciona-se com os padrões culturais gerais de que falava Margaret Mead e que não deixam de afetar o indivíduo em desenvolvimento (formas de organização social, sistemas de crenças, estilos de vida) e o *cronossistema* relaciona-se com as mudanças que existem à volta da pessoa e que podem incluir alterações na composição da família, no local de residência ou de emprego dos pais.

Papalia et al. (2009) referem que “uma importante contribuição da perspectiva contextual tem sido sua ênfase no componente social do desenvolvimento. A atenção dos pesquisadores deslocou-se do indivíduo para unidades interacionais maiores: pais e filhos, irmãos, a família inteira, a vizinhança e instituições mais amplas” (p.43). Realçam ainda que “a perspectiva contextual também nos adverte que as descobertas sobre o desenvolvimento de pessoas numa determinada cultura ou num grupo dentro de uma cultura (como norte-americanos brancos e de classe média) talvez não se aplique igualmente a pessoas de outras sociedades ou grupos culturais” (p. 43).

Bronfenbrenner, citado por Elza Mondin (2005), aborda também os fatores de proteção e de risco que podem ou não colaborar com o desenvolvimento das pessoas.

Os fatores de proteção referem-se ao contexto *macrossistémico*, relacionado com a família nuclear, ou *exossistémico*, se tivermos em conta a rede de apoio que se forma à volta da família nuclear, principalmente através dos avós, amigos e vizinhos, e que exercem o papel de cuidadores de criança, minimizando a tensão resultante da sua ausência, enquanto os pais trabalham. Em relação ao *mesossistema*, os programas de formação parental indicam já alguma sensibilidade e disponibilidade da sociedade em relação para a educação das suas crianças. Relativamente ao *microsistema* familiar, os fatores de proteção têm a ver com a existência de relações mais participantes e democráticas na família.

No que aos fatores de risco diz respeito, Bronfenbrenner (1995) defende que não podem ser esquecidos e que têm a ver com informações transmitidas pelos meios de comunicação (televisão, internet, etc.), capazes de estimular valores e formas de vida que não se coadunam com os que são transmitidos pelas famílias, como as crescentes tensões sociais e económicas, a violência, etc.; as exigências crescentes a nível laboral que, para grande número de famílias, reduzem significativamente o tempo

disponibilizado para a família; a falta de articulação entre os diferentes contextos em que a criança cresce, fundamentalmente entre família e escola, e a dificuldade em utilizar de práticas parentais adequadas, ao nível da comunicação e de consistência nos valores e normas familiares transmitidas, no mundo contemporâneo.

De acordo com o exposto, a abordagem ecológica de Bronfenbrenner contrasta com as demais teorias desenvolvimentais que retratam o ser humano isolado do seu contexto. Este paradigma epistemológico deve sofrer mudanças para que seja possível compreender uma realidade dinâmica, sistémica e complexa, apresentada em função das interações que com ela se estabelece, contextualizadas no momento histórico-cultural específico que lhe confere significado especial.

É de realçar a natureza biopsicológica das características enunciadas por Bronfenbrenner. O autor chama a atenção para a introdução do prefixo “bio” na atual designação adotada para o seu modelo de desenvolvimento: *modelo bioecológico*. Fica assim reforçada a necessidade de se tomar em consideração o sistema biológico em que o organismo humano opera. Como Bronfenbrenner refere, os fatores biológicos oferecem limites ao desenvolvimento humano e também colocam imperativos quanto às condições que o ambiente deve oferecer (Bronfenbrenner e Morris, 1999).

Assim sendo, o conceito de desenvolvimento do autor refere-se ao resultado de uma função conjunta entre um *processo proximal*, as características próprias da pessoa em desenvolvimento, o contexto imediato no qual ela vive e a quantidade e frequência de tempo no qual a *pessoa* em desenvolvimento tem estado exposta a um processo proximal específico e ao *ambiente*. Este é o modelo P-P-C-T de desenvolvimento (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo). Para que ocorra desenvolvimento, o sujeito necessita de participar ativamente em interações recíprocas de complexidade crescente com pessoas com as quais desenvolve um vínculo forte, mútuo e irracional e, com o tempo, comprometer-se com o bem-estar e desenvolvimento dos outros, preferencialmente, a vida inteira. A continuidade ou manutenção das interações entre o cuidador e a criança dependem da disponibilidade e envolvimento de outro adulto (terceira pessoa) que dá apoio e encoraja a pessoa que cuida e interage com a criança (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Não é suficiente envolver a pessoa num ambiente rico de estímulos. É também crucial enriquecer a interação da pessoa com todos os elementos desse ambiente (outras pessoas, objetos e símbolos). Assim, de acordo com

este modelo, o desenvolvimento da pessoa terá benefícios com interações sociais significativas (em termos de reciprocidade, equilíbrio de poder e afeto), com o facto de desempenhar papéis diferenciados e que ponham em ação as suas potencialidades, na medida em que a mesma se envolva em atividades desafiadoras. Essas condições devem ultrapassar os seus contextos mais imediatos (do micro, ao meso, exo e macrosistema) e permanecer durante um período de tempo longo.

A corrente de Bronfenbrenner é um exemplo de como o facto de existir uma preocupação com o desenvolvimento integral dos indivíduos é mais abrangente do que simplesmente fazê-lo separadamente, apontando que o contexto influencia o desenvolvimento das pessoas. Assim, desde o nascimento que a criança interage com os outros, quer seja num ambiente mais familiar ou na creche, na qual as suas relações sociais se ampliam e novas situações são introduzidas.

Ampliando os contextos diários das crianças, verificam-se implicações para o seu desenvolvimento. A família e escola são corresponsáveis nesse processo, com alguns objetivos, uns semelhantes, outros distintos, mas que abrangem diversos aspetos da vida da criança e que não é só a questão da aprendizagem. Como tal, Bronfenbrenner (1989) propõe, que na educação das crianças existam padrões de trocas de informação estabelecidos e contínuos, além de confiança mútua entre os principais ambientes nos quais as crianças e suas famílias vivem, sejam eles a creche, a escola ou a família.

Se atentarmos ao facto da criança estar inserida, principalmente, em dois microsistemas que são família e a escola, verificamos que, em cada um deles, vai estabelecendo as suas relações, sendo que estas têm diferentes repercussões no seu desenvolvimento. As relações construídas no contexto familiar e as práticas que as escolas desenvolvem para envolver os pais na educação de seus filhos, assumem particular importância.

A escola tem vindo a tornar-se um contexto de desenvolvimento para um número crescente de crianças, no qual passam grande parte do seu tempo, sendo fulcral considerarmos as interações vividas nesse contexto.

Investigações sobre o envolvimento de pais em escolas de educação infantil universitárias (Bhering & Machado, 2004), sobre práticas familiares e escolares de crianças pequenas (Bhering, 2008), a relação diária entre pais e educadores de uma

creche (Sarkis, 2008) e a percepção das crianças sobre as suas vivências na educação pré-escolar (Walter, 2009), bem como o estudo em que se baseia esta dissertação, são alguns exemplos de como o modelo teórico-metodológico de Bronfenbrenner pode facilitar a nossa compreensão acerca das mudanças e possibilidades de desenvolvimento. Todos esses estudos tentam perceber que tipo de relações os indivíduos estabelecem entre si e de que forma essas relações afetam o percurso do seu desenvolvimento. No próximo ponto iremos focar o conceito da vinculação e analisar a sua relação com o processo de desenvolvimento, e que assume, desde o início, um caráter adaptativo e de *resiliência*¹, como forma de enfrentar as situações adversas que surgem no dia-a-dia.

¹ Resiliência é “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade “ (Grotberg, 2005, p. 15).

CAPÍTULO 2 - O PROCESSO DE VINCULAÇÃO

2.1. INTRODUÇÃO

A vinculação é um processo que une os bebês à pessoa que cuida deles, geralmente a mãe. Esta relação funciona como a base de todas as outras que possam vir posteriormente. De acordo com Bowlby, surge como uma necessidade humana universal de criar laços, isto é, de construir relações afetivas de proximidade (Clarkin, Fonagy, Gabbard, 2013; Ribeiro & Sousa, 2002). Refere-se a uma ligação emocional duradoura e recíproca, entre o bebê e a figura significativa, em que cada um contribui para a qualidade da relação, assumindo um valor adaptativo para o bebê, na medida em que as suas necessidades psicossociais e físicas são asseguradas (Bowlby, 1990).

Segundo Bowlby, a vinculação ocorre não para satisfazer as necessidades como a fome ou a sede, mas antes necessidades sociais, ou seja, tendência para procurar o contacto direto com um adulto (normalmente a mãe). É o medo do desconhecido que produz a vinculação, sendo que o que é mais importante é a sensação de segurança e conforto fornecida pela mãe. (Geitman, Fridlund & Reisberg, 2014).

Nas suas investigações, Bowlby procurou compreender as possíveis influências adversas da separação das crianças dos seus cuidadores no desenvolvimento da personalidade e da carência de cuidados maternos adequados durante os primeiros anos de vida (Bowlby, 1989, citado em Abreu, 2005).

Também Ainsworth e seus colaboradores desenvolveram estudos centrados na observação dos bebês e as suas mães em contextos naturais e de laboratório, que vieram enfatizar a importância da figura de vinculação (Soares, 2007).

2.2. PADRÕES DE VINCULAÇÃO

Normalmente, até aos seis ou sete meses, o bebê aceita um substituto da mãe, talvez por não distinguir muito bem a mãe de outras pessoas. A partir dessa altura, incomoda-se

quando a vê ir embora e sente muito a sua separação. Esta é a idade em que se manifesta a chamada ansiedade de separação.

A reação do bebé à separação dá-nos uma forma de avaliar o tipo de vinculação que o mesmo estabelece com a mãe. Neste sentido, Ainsworth, após os seus estudos sobre vinculação em observações naturalistas do contexto familiar, criou um procedimento laboratorial designado por “Situação Estranha”, no qual avaliou os padrões de vinculação entre um bebé, com idade entre os 10 e os 24 meses, e um adulto, geralmente a mãe (Papalia, Olds, Feldman, 2001). Neste procedimento experimental, é solicitado ao adulto que saia de uma sala, não familiar, na qual fica o seu bebé. Primeiro, o bebé é deixado com alguém estranho. Depois, na segunda vez, o bebé é deixado sozinho e a pessoa estranha regressa antes da figura de vinculação, a qual deve encorajar o bebé a explorar e a brincar novamente e confortar o bebé quando regressar à sala. Quando a figura de vinculação regressa, o estranho sai (Papalia, Olds, Feldman, 2001).

Para Ainsworth, um bebé de doze meses que explora e brinca com razoável liberdade numa situação estranha, e que, na presença da mãe se aproxima minimamente de um estranho e que mostra desagrado com a ausência da mãe, mas que demonstra entusiasmo quando ela regressa, é considerado um bebé “firmemente vinculado”. Os bebés que não exploram, mesmo na presença da mãe, que demonstram aflição com a chegada de um estranho, que se sentem desamparados e desorientados quando a mãe não está, mas que, quando ela regressa, também não demonstram entusiasmo ao acolhê-la, são designados como “inseguramente apegadas em grau extremo” (Bowlby, 1990).

O comportamento de vinculação pode ser descrito durante o primeiro ano de vida, usando dois critérios principais: chorar e seguir a mãe quando ela sai, saudá-la e abordá-la quando ela regressa. Outros critérios são o sorriso diferencial dirigido à mãe e agarrar-se à mãe quando se sente em aflição (Bowlby, 1990).

A partir da observação da “Situação Estranha”, Ainsworth e os seus colaboradores, classificaram o comportamento dos bebés de um ano nesta situação, numa de três categorias que iremos de seguida descrever. As diferenças nos padrões de vinculação relacionam-se com a qualidade da vinculação, que se traduz na utilização de estratégias

pela criança para lidar com a ansiedade na separação/ proximidade à figura significativa (Machado, 2009).

Assim, de acordo com a classificação referida, crianças “firmemente vinculadas” são aquelas que são ativas nas brincadeiras, exploram os brinquedos e que até se aproximam de um estranho, desde que na presença da mãe. Se a mãe se ausenta, mostram alguma perturbação, mas logo se entusiasma quando ela chega, voltando a absorver-se nas brincadeiras. Como tal, neste padrão de vinculação, o bebé facilmente se separa da figura de vinculação, embora a procure ativamente após o seu regresso (Papalia, Olds, Feldman, 2001). Para estes bebés, a figura de vinculação é uma base segura na qual encontram proteção e conforto e a partir dela podem explorar, sem medo, o meio. Além disso confiam que as figuras de vinculação estarão disponíveis para auxiliá-los de forma afetiva (Abreu, 2005; Machado, 2009).

De acordo com Ainsworth e col., os restantes padrões de vinculação são sinais de uma “vinculação insegura” que podem ser de dois tipos: o “ansioso/evitador” e “ansioso/resistente” (Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2014).

O padrão “ansioso/evitador” é aquele em que, desde o início, as crianças se mantêm afastadas e distantes da figura de vinculação, demonstrando pouca perturbação quando a mãe as deixa, ignorando-a quando volta. Estas crianças não se manifestam negativamente com a partida da mãe num ambiente desconhecido e desviam a atenção da sua saída. Quando a figura de vinculação está fora, explora ativamente a sala. Tal como é referido por Antunes (2014), de acordo com Ainsworth, Blehar, Water & Wall (1978), crianças que mostram estes padrões de comportamento, vivenciaram respostas de rejeição, pouco afetuosas e insensíveis por parte da figura de vinculação, especialmente nos momentos mais sensíveis, pelo que os comportamentos de vinculação não conseguem atingir o seu objetivo, desencadeando sentimentos de irritação, raiva e rejeição, geralmente dirigidos para os objetos.

No padrão “ansioso/resistente”, o bebé não explora o ambiente, mesmo na presença da mãe, fica angustiado e em pânico se ela se ausenta. Por outro lado, reage com ambivalência no momento do seu regresso, oscilando entre movimentos de aproximação e evitamento, pelo facto de não conseguir prever a reação da figura de vinculação, pela inconsistência das suas respostas (Papalia, Olds, Feldman, 2001; Machado, 2009).

De acordo com a literatura, nos anos 80, Main e Solomon, identificaram ainda um quarto padrão de vinculação designado por “desorganizado/ desorientado”, relacionado com os comportamentos que são considerados “inexplicáveis”, tendo em conta o sistema de classificação de padrões de comportamentos da criança com os pais na Situação Estranha (Solomon & George, 2011). Neste padrão de vinculação, a criança após ter sido separada da figura de vinculação, apresenta comportamentos contraditórios e inconsistentes face ao seu regresso (Papalia, Olds, Feldman, 2001; Malekpour, 2007), oscilam entre comportamentos de aproximação/imobilização face à figura de vinculação (Machado, 2009).

É a relação que se estabelece entre a criança e a figura de vinculação que vai ser determinante no ajustamento social e emocional das suas futuras relações. Desta forma, promove a ideia de que os tipos de vinculação desenvolvidos na infância, através dos modelos internos de funcionamento, tendem a manter-se, sendo reforçados nas interações com outros, pelo facto dos indivíduos terem tendência para se colocarem em situações que enfatizam os modelos que já conhecem (Dalbem e Aglio, 2005).

Na infância, os comportamentos de vinculação são, em primeiro lugar, dirigidos aos progenitores, em particular à mãe, com o intuito de manter a proximidade e procurar uma base segura (Bowlby, 1990). Mas as capacidades cognitivas emergentes vão permitir a generalização do padrão de vinculação a outras figuras, podendo os processos cognitivos substituir o contacto físico (Colin, 1996, citado por Ribeiro e Sousa, 2002).

CAPÍTULO 3 - A SOCIALIZAÇÃO

O estabelecimento da relação entre um bebé e a figura de vinculação é o elemento mais básico e o agente primário da socialização da sua vida. O processo de vinculação está estreitamente ligado à autonomia do indivíduo, na medida em que transmite a segurança necessária à criança para que possa explorar o mundo exterior. Lutando pela sua própria individualidade, o indivíduo que cresce precisa de se afastar, gradualmente, da pessoa a quem está vinculado. É o caminho para a autonomia, a partir do qual ocorre a compreensão das interações com os outros e aquisição dos padrões de pensamento e comportamento característicos de uma sociedade, através de um processo designado por socialização (Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2014).

Existem várias perspetivas sobre o processo de socialização, das quais destacamos a teoria da aprendizagem social (que salienta o papel da observação de modelos na aprendizagem) e a teoria cognitivo-desenvolvimentista (que reforça o papel da compreensão das ações nas relações com os outros).

Tanto uma, como outra, defendem que a aprendizagem por observação tem um papel crucial na socialização. No entanto, os cognitivistas acentuam o facto do desenvolvimento social estar dependente do desenvolvimento cognitivo, uma vez que, mesmo “a simples imitação envolve uma complexidade cognitiva considerável” (Gleitman, Fridlund, Reisberg, 2014, p. 807).

Pelo processo de socialização, foi possível à criança aprender determinados comportamentos, sendo que os primeiros a transmitirem essas informações foram os pais e, mais tarde, os professores. Como tal, abordaremos de seguida, as diferentes formas como estes agentes educativos podem lidar com as crianças (estilos educativos) e quais as consequências dessas interações.

3.1. OS DIFERENTES ESTILOS EDUCATIVOS

Nos estudos de Lewin, Lippitt e White (1939) estabeleceram-se três tipos principais de liderança (“democrática”, “autoritária” e “laissez-faire”), a partir do treino de grupos, definindo-se as consequências para o seu desenvolvimento.

No trabalho de White e Lippitt (1969), as características em cada estilo de liderança e alguns resultados dos comportamentos dos sujeitos submetidos a cada um deles são descritos a partir dos estudos de Lippitt (1940) e Lippitt e White (1943).

No seguimento destes estudos, a “Teoria dos Estilos Parentais”, desenvolvida por Diana Baumrind (1966) aborda como o comportamento e as relações de liberdade e controlo entre pais e filhos podem influenciar o desenvolvimento da prole. Esse estudo sobre os estilos parentais foi o pioneiro na área da psicologia do desenvolvimento e psicologia familiar e influenciou muitos outros estudos sobre a importância da interação parental sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes (Reppold, 2001). A este propósito, os primeiros agentes de socialização das crianças são, sem dúvida, os pais. Daí que surjam diferentes formas de lidar e interagir com as crianças, as quais produzirão o seu efeito no desenvolvimento social, emocional e intelectual (Orlansky, 1949; Zigler e Child, 1969; Lamb e Child, 1982, citado em Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2014).

Segundo Baumrind (1966), existem três modelos possíveis de padrões de comportamento que podem ser percebidos entre os pais: *estilo parental autoritário*, *estilo parental participativo* e *estilo parental permissivo* (semelhante em características e tipologia sociológica à Teoria dos Estilos de Liderança (Batista e Weber, 2012). Estes modelos são baseados em níveis de *responsividade* e *exigência*, num clima afetivo e num conjunto de práticas que, através das relações de influência e autoridade, se mostram ou não, efetivas.

A *responsividade* relaciona-se com o envolvimento e reciprocidade dos pais em relação aos filhos. A *exigência* diz respeito à atitude dos pais em controlar o comportamento dos filhos, através da utilização de regras e limites.

Procedemos de seguida à descrição dos estilos/padrões de comportamentos descritos por Baumrind (1966) que podem ser utilizados pelos pais. Neste sentido, no *estilo parental participativo*, enquadram-se os pais que tentam conduzir as atividades dos filhos de forma orientada, incentivando-os a refletir sobre as razões contidas nas regras impostas. De acordo com Weber, Prado e Viezzer (2004), “os pais participativos, [...] solicitam suas objeções quando ela (a criança) se recusa a concordar; exercem firme controle nos pontos de divergência, colocando sua perspectiva. Reconhecem que a criança possa ter os seus interesses próprios e maneiras particulares; não baseiam suas

decisões em consensos ou no desejo da criança” (p.323). Incentivam a realização das atividades com demonstrações de afeto e ajustam as suas atitudes de acordo com a faixa etária da criança. Exercem alta exigência e responsividade.

O *estilo parental autoritário* é utilizado pelos pais que, segundo Baumrind (1966) visam: [...] moldar, controlar e avaliar o comportamento e as atitudes da criança, de acordo com um padrão definido de conduta, geralmente um padrão absoluto, teologicamente motivado e formulado por uma autoridade superior (p. 890). As regras são rígidas e o ambiente familiar é muito opressivo para a criança. A desobediência da criança resulta em punição verbal e/ou física e as demonstrações de afeto são praticamente inexistentes.

No *estilo parental permissivo*, encontram-se os pais que não se apresentam como um modelo para as crianças, mas apenas como um meio para a obtenção dos seus desejos. Esses pais não utilizam a punição, não exigem, nem estabelecem limites ou regras. Não há figura de controle para além da própria criança. A criança, dessa forma, usa sua própria razão e poder de manipulação para conseguir o que quer. Este estilo parental foi dividido, mais tarde, noutros dois estilos: estilo parental permissivo indulgente (em que os pais que são bastante responsivos, atendem as vontades da criança e frequentemente demonstram carinho, mas não exigem o cumprimento de normas e tarefas, não estimulando noções de responsabilidade e autonomia, não servindo como modelo para os filhos) e o estilo parental permissivo negligente (em que os pais que não se empenham ou não se comprometem com suas funções parentais, são distantes e, com o passar do tempo, se responsabilizam cada vez menos por seus filhos, correspondendo apenas às suas necessidades básicas, não exigindo o cumprimento de regras nem demonstrando afeto).

Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004), alertam para a diferença entre o estilo parental negligente e a negligência abusiva que é considerada crime contra a criança. Assim, enquanto o estilo parental negligente se refere-se aos pais que optam sempre por satisfazer as vontades dos filhos como forma de satisfazer as suas necessidades, sem nunca os maltratar, a negligência abusiva relaciona-se com o facto de, para além de não satisfazer as necessidades básicas da criança, restringi-la de carinho e afeto, apresentando, dessa forma, maus-tratos.

De acordo com Batista e Weber (2012) é possível estabelecer um paralelismo entre os estilos de liderança adotados pelos pais e os estilos de liderança utilizados pelos professores, na medida em que ambos são semelhantes e influenciam o desenvolvimento das crianças. Daí que se possa inferir que pode-se inferir que as práticas docentes assumam importância e características semelhantes às aquelas exercidas pelos pais. São as relações com outras pessoas e a interação com o meio ambiente no qual se vive, que permite o desenvolvimento integral do indivíduo. Segundo estes autores, todo esse processo só se torna eficaz se as relações com o outro social (os pais e os professores) são movidas pela afetividade.

Os estilos de liderança considerados no contexto de sala de aula, de acordo com Batista e Weber (2012), têm também em conta a dimensão exigência e a dimensão responsividade.

No contexto escolar, a dimensão exigência é caracterizada pelos seguintes comportamentos dos professores: estabelecimento de regras claras de acordo com as características das crianças; utilização de consequências para comportamentos inadequados dos alunos; estabelecimento de regras básicas de convivência, tais como a de esperar a sua vez e pôr o dedo no ar para falar; consistência na utilização de comportamentos (por exemplo, se, quando diz que vai fazer algo, faz, de acordo com o combinado).

Na dimensão responsividade é esperado que as crianças se sintam envolvidas num ambiente acolhedor, no qual possam aprender com prazer. Os comportamentos adequados são reforçados o que pode promover a autoestima e a autoconfiança, importantes para o desenvolvimento das crianças nos diferentes domínios.

De acordo com Batista e Weber (2012) são quatro os estilos de liderança, aplicados ao contexto escolar, os quais passamos a descrever:

- *Participativo*: equilibra as dimensões responsividade e exigência; ao mesmo tempo que o professor apresenta regras, limites e é exigente, também utiliza afetividade nas relações; propõe atividades, mantém a autoridade, utiliza as explicações, considerando a opinião das crianças, elogia-as pelos seus comportamentos adequados, fornece alternativas e permitem-lhes participar das decisões para estimular a sua autonomia;

- *Autoritário*: alta exigência e baixa responsividade; utiliza as regras, sem ter em conta os interesses das crianças, não demonstrando interesse e afetividade por ela;

- *Permissivo*: alta responsividade e pouca exigência; não controlam os comportamentos das crianças, preocupando-se apenas em cumprir os seus desejos, sem impor a sua autoridade;

- *Negligente*: baixa responsividade e baixa exigência; não estabelece regras, nem limites, não controla, não se envolve, nem é afetuoso com as crianças; expõe os conteúdos propostos, sem ter em conta as necessidades e dúvidas das crianças.

Lopes (2001) faz uma distinção semelhante referindo-se a três estilos de liderança: “autocrático”, “permissivo” e “autoritário-recíproco”.

No padrão *autocrático*, os pais exercem o seu poder parental com padrões rígidos e regras firmes sobre como a criança deve falar ou agir e tentam moldar o seu comportamento de acordo com o mesmo. As regras não são explicadas e as punições são duras e, por vezes, severas.

No padrão *permissivo*, os pais impõem poucas regras e limites, não se utilizam rotinas, nem exigências aos filhos. Como tal, os pais não afirmam a sua autoridade, abdicando do seu poder paternal.

Por último, no padrão *autoritário-recíproco* os pais exercem o seu poder, mas também aceitam a obrigação recíproca de se colocarem sob o ponto de vista da criança, entendendo as suas exigências como razoáveis. Estimulam a sua independência, mas também os ensinam a comportarem-se de acordo com as normas sociais, exigindo o cumprimento de regras e limites (Gleitman, Fridlund, Reisberg, 2014).

Também segundo Lopes (2001), pode-se fazer corresponder os estilos parentais aos estilos utilizados pelos professores. São quatro, os estilos apresentados: o *professor permissivo*, que exige pouco ou nada dos seus alunos e que não impõe limites nem disciplina, talvez devido a sua preocupação incondicional com o estado motivacional dos alunos para a realização das aprendizagens; o *professor autoritário* impõe regras firmes e rígidas, sendo que, enquanto a aula decorre, os alunos têm que permanecer sentados, sem sair do lugar. As competências de comunicação são mediadas pela punição permanente da parte do professor relativamente a ação do aluno; o *professor*

persuasivo promove o diálogo, os debates e encoraja a independência do aluno. Este padrão de professor reforça no aluno uma elevada motivação para a realização; o *professor indiferente* não se envolve no processo de ensino e de aprendizagem, não se preocupa se os alunos trazem ou não material escolar e, desde que não incomodem o professor, deixam-nos atuar tal como quiserem. Como os professores não exigem, os alunos desmotivam nas suas realizações escolares (Good e Brophy, 2000, citado em Lopes, 2001).

A partir da análise dos estilos de liderança, pode-se dizer que a escola e o professor podem constituir fatores de proteção ou fatores de risco para o desenvolvimento da criança.

O estilo participativo apresenta-se como sendo de proteção, na medida em que os professores utilizam a exigência e responsividade necessárias, as quais, por vezes, não existem em contexto familiar, ou outros, em que as crianças estão inseridas. Por outro lado, na medida em que é na escola que as crianças passam a maior parte do dia, o facto de terem professores que conseguem equilibrar o afeto e as regras/ limites é totalmente vantajoso, beneficiando com estas aprendizagens aqueles que têm famílias que utilizam práticas parentais adequadas e os que têm famílias que utilizam práticas parentais inadequadas. Tal consideração é apresentada na revisão de literatura anteriormente referida, em que vários artigos demonstram que práticas consideradas positivas estão relacionadas com resultados mais positivos e melhores desempenho dos alunos nas diferentes áreas.

De acordo com a revisão da literatura, foi também possível verificar que práticas positivas estão relacionadas com resultados positivos e melhores desempenhos dos alunos nas diferentes áreas (Abrantes, Seabra, & Lages, 2007; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008; Connor, Son, Hindman, & Morrison, 2005; Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010; Hughes, Zhang, & Hill, 2006).

Também se verificou que a maioria desses estudos menciona a dimensão responsiva e afetiva dessas práticas, referindo-se, nomeadamente, à responsividade do professor (Abrantes e cols., 2007), à relação mais estreita com o professor (Baker, 2006), ao apoio emocional dos professores (Buyse e cols., 2008), a professores mais calorosos e

sensíveis (Connor e cols., 2005) e ao suporte professor-aluno em sala de aula (Hughes e cols., 2006). Alguns estudos ainda se referem à existência de concordância entre crenças e práticas reais em sala de aula (Eveyik-Aydin, Kurt, & Mede, 2009); à relação entre práticas de ensino efetivas e nível de satisfação com o trabalho (Opdenakker & Van Damme, 2006); à interação significativa entre a autoeficácia de professores, a qualidade em sala de aula e os ganhos de vocabulário (Guo e cols., 2010); às avaliações negativas das crianças pelos professores preditas por comportamentos negativos do professor e clima em sala de aula menos ideal (Brophy-Herb, Lee, Nievar, & Stollak, 2007).

Pellerin (2005) afirma que a literatura sobre o ambiente escolar sugere que escolas que são ambas responsivas e exigentes alcançam os melhores resultados com estudantes. Os dados dos seus estudos indicaram que escolas participativas apresentam os melhores resultados, escolas indiferentes/negligentes os piores resultados para o não envolvimento, enquanto as escolas autoritárias têm os piores resultados para o abandono escolar. A autora conclui que esses resultados são consistentes com as descrições dos quatro estilos parentais e suportam a aplicação desses estilos para a escola. Como os pais são participativos, as escolas participativas mantêm alunos com altos padrões e relações responsivas.

Apesar dos resultados serem distintos, esses estudos mostraram que a exigência e a responsividade utilizadas pela escola e pelos professores influenciam, de alguma forma, o comportamento dos alunos. No entanto, é importante salientar que também outros fatores estão presentes e influenciam o comportamento do professor na sua interação com o aluno, tais como: o comportamento dos alunos, dos outros professores, dos outros funcionários da escola, as próprias exigências da escola e das hierarquias superiores, os planos de aula para cumprir, as condições de trabalho, o comportamento dos pais, crenças sobre os alunos e suas famílias, situações presentes na vida pessoal, história passada vivida com seus professores, formação profissional, contextos social, político, económico e cultural em que se inserem (Pereira, Marinotti, & Luna, 2004; Batista & Weber, 2012).

3.2. UM ASPETO PARTICULAR DA SOCIALIZAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO MORAL

A socialização promove valores morais que são respeitados, na medida em que os indivíduos acreditam que eles são corretos e não apenas para evitar punições (Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2014). Além disso, os estudos comprovam que “as proibições são mais interiorizadas pelas crianças cujos pais se esforçavam por lhes explicar porque se tinham comportado mal e porque se deviam comportar de outra maneira” (Hoffman, 1970, citado em Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2014, p. 813). Este fenómeno é explicado a partir do *princípio da suficiência mínima*, o qual defende que, se houver pressão suficiente para uma criança se comportar de determinada maneira, sem que a mesma se sinta forçada a fazê-lo, ela irá interiorizar essa nova maneira de agir.

Este princípio pode ajudar a explicar os efeitos dos estilos educativos anteriormente descritos. Assim, é mais provável que os filhos dos pais autoritários-recíprocos interiorizam as regras dos pais do que os filhos dos pais autocráticos ou permissivos. Isto porque os pais autocráticos exercem demasiada rigidez de atuação sobre os filhos, para que os mesmos se comportem adequadamente. No entanto, os filhos tornam-se obedientes apenas externamente, embora internamente as atitudes não mudam, sendo até desafiantes. Por outro lado, filhos com pais permissivos, que não exercem qualquer autoridade, nunca chegam a modificar ou interiorizar o seu comportamento. Os pais autoritários-recíprocos tentam conduzir os filhos à mudança de comportamento, de forma branda e equilibrada para os levar a pensar que executaram a ação moral de sua livre vontade (Lepper, 1983, citado em Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2014).

Kohlberg é um autor segundo o qual o desenvolvimento moral progride de acordo com princípios morais e padrões sociais internalizados, a partir do controlo externo. O modo como as pessoas pensam sobre as questões morais reflete o desenvolvimento cognitivo (Papalia, Olds, Feldman, 2001).

Kohlberg (1969), de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), distingue três níveis de julgamento moral, os quais divide em dois estádios:

- *Nível I*: É o nível da Moralidade Pré-Convencional: as pessoas agem sob controlo externo, obedecendo às regras para obter recompensas e evitar punições; ocorre normalmente em crianças dos quatro aos dez anos.

O *primeiro estágio* deste nível orienta-se para a punição e para a obediência, ou seja, as crianças obedecem às regras para evitar a punição ou consequências. O *segundo estágio* deste nível relaciona-se com as trocas instrumentais. A criança conforma-se com as regras estabelecidas, a partir do seu interesse pessoal e daquilo que os outros podem fazer por ela.

- *Nível II*: É o nível da Moralidade Convencional (ou moralidade de conformidade com o papel convencional), no qual as pessoas internalizam os padrões das figuras de autoridade, esforçando-se por manter a ordem social; é alcançado depois dos dez anos de idade.

É constituído por um *primeiro estágio* em que existe a preocupação por manter as relações mútuas e a aprovação dos outros e por um *segundo estágio* em que o indivíduo se preocupa em cumprir os seus deveres, respeitar as autoridades e manter a ordem social;

- *Nível III*: É o nível da Moralidade pós-convencional (ou moralidade dos princípios morais autónomos), em que os indivíduos fazem os seus próprios julgamentos baseados nos princípios de justiça, reconhecendo os conflitos morais existentes.

No *primeiro estágio*, o indivíduo vê a obediência à lei como o melhor apoio para a sociedade, apesar de reconhecer que há momentos de conflito entre as necessidades humanas e a lei. No *segundo estágio* as pessoas fazem aquilo que é certo, independentemente da ordem legal ou da opinião dos outros.

A teoria Kohlberg tem sido criticada, nomeadamente na ausência que atribui ao papel da emoção, da socialização e da orientação parental. Também a aplicabilidade do seu sistema às mulheres e raparigas e a indivíduos de outras culturas, não ocidentais, tem sido posta em causa, por não se adequar às mesmas. (Papalia, Olds, Feldman, 2001). Assim, «os princípios morais que guiam cada pessoa devem ser compreendidos dentro de um contexto mais vasto de quem é essa pessoa e onde ela vive» (Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2014, p. 818).

CAPÍTULO 4 - GESTÃO DE SALA DE AULA

A forma como o professor se exprime e comunica em sala de aula, valorizando ou não a qualidade das relações que estabelece, pode ser determinante no processo de aprendizagem de um aluno. Desta forma, Lemos (2005) refere que o contexto em que a aprendizagem decorre, evoca determinados 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) refere 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. Esta percepção é importante, uma vez que, pelo facto dos professores assumirem determinados padrões de comportamentos, os alunos formarão a sua ideia em relação aos mesmos.

A gestão de sala de aula relaciona-se com o conjunto de ações que se utilizam para criar um ambiente de ensino e de aprendizagem adequado, com regras e procedimentos claros, com o objetivo de manter o envolvimento dos alunos nas tarefas e a atenção nos conteúdos a aprender. (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011; Yilmaz, 2009, citado em Veiga, 2013).

A gestão da sala de aula exige variadas competências educacionais do professor, que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos e que devem ter em conta a prevenção e redução de comportamentos perturbadores para ocorrer um ensino e aprendizagem mais eficazes.

Pode ser conseguida com a adequação prévia dos espaços de sala de aula, com a utilização de regras claras e consistentes, com a estruturação dos tempos e das atividades, salientando a importância do ato de aprender. Saber quando “ignorar” um comportamento, recorrer a formas de comportamento não-verbal, aplicar consequências lógicas ou utilizar estratégias de gestão de conflitos são outras formas de intervir na redução de comportamentos que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.

A existência de um elevado número de alunos que com os seus comportamentos perturbadores impedem os professores de conduzir um bom clima de aprendizagem na sala de aula, reforçam a necessidade de formação específica dos professores, no sentido de promoverem as suas competências psicoeducacionais. Espera-se que o professor

adquirir competências que lhe permita criar ambientes positivos de sala de aula (Jones & Jones, 2006, citado em Veiga, 2013). De facto, 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 disciplinação e gestão de conflitos. Relativamente à gestão de conflitos existem modos preventivos, corretivos ou punitivos de atuar, sendo que os primeiros têm sido apontados pela investigação como suscetíveis de contribuir do ponto de vista afetivo e intelectual para a mudança dos comportamentos, por um lado, e, por outro, para um melhor ambiente de sala de aula (Amado e Freire, 2002; Freire, 2001; Estrela e Amado, 2000; Aquino, 2000; Veiga 1999). No entanto, quando a prevenção não é suficiente, tem de se recorrer a medidas punitivas ou corretivas, que devem apelar ao bom senso e à ética de cada professor ou do seu coletivo, para que estas práticas não constituam um fator de exclusão ou marginalização (Prairat, 1994, 1997, citado em Amado e Freire, 2005).

Existindo hoje uma heterogeneidade de alunos, provenientes de múltiplos contextos, a escola dos nossos dias exige novas respostas. Como tal, existe uma nova realidade com a qual os professores terão que se confrontar. Para alcançar o êxito nas aprendizagens, o professor deve estimular 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.

A este propósito, 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. A autora desta dissertação refere que Hughes e Kwok (2006) destacam que, alunos com maior probabilidade de não conseguir 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).

Noutro estudo foi verificado que, crianças com problemas de comportamento que frequentam o primeiro ano de escolaridade, mostravam mais confiança em si próprias, exibiam menos comportamentos negativos e permaneciam mais tempo na tarefa com

professores que eram mais apoiantes, do que as crianças cujos professores não eram tão apoiantes. Os resultados destes estudos vêm mostrar a importância de estabelecer relações de apoio, particularmente em crianças com percursos académicos mais conturbados (Cadima, Leal & Cancela, 2011).

Por outro lado, o sucesso das aulas depende sobretudo da planificação que se faz no âmbito pedagógico e que desempenha um papel fulcral na qualidade do ensino (Ialá, 2013, citado em Valente, 2015) e deve ter em conta os objetivos propostos e a diversidade e interesses das características dos alunos. Como tal, uma boa planificação deve ser flexível, lógica, objetiva e adequada ao perfil dos alunos em questão (Roldão, 2009).

Outro aspeto importante da gestão preventiva na sala de aula relaciona-se com a planificação e mediação do comportamento dos alunos, durante um dos períodos mais instáveis de um dia escolar: o começo de uma aula. Nesta altura do dia, os alunos vêm dos seus diferentes contextos, sejam eles a casa ou o recreio, para um novo contexto, no qual se pretende que estejam aptos e disponíveis para as aprendizagens escolares. É também no início de cada aula que normalmente os professores têm tarefas para realizar e que podem ser delegadas nos alunos mais responsáveis, tais como escrever o número da lição ou o sumário. Em vez de as realizarem, os professores podem executar outras, facilitadoras de um bom começo de aula, tais como cumprimentar os alunos à entrada da sala, de modo a dar as boas vindas, transmitindo sentimentos positivos e instruções de forma clara e precisa, para que seja possível iniciar o trabalho (Arends, 2008; Doyle, 1986; Kounin, 1970; Santos, 2011).

4.1. COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS DO PROFESSOR

Apresentamos de seguida as competências do professor consideradas importantes na gestão de sala de aula: gestão de conteúdos, gestão de comportamentos, gestão de conflitos, gestão de comunicação, gestão de espaços e gestão dos tempos.

4.1.1. GESTÃO DE CONTEÚDOS

Diz respeito aos métodos de ensino utilizados, mais expositivos ou mais por descoberta orientada (Veiga, 2013). Pretendem preparar os alunos para uma maior autonomia e autorregulação das aprendizagens, plena de significados (Arends, 2008; Doyle, 1986; Kounin, 1970; Veiga, 2013).

Os próprios conteúdos têm também influência no envolvimento relativamente às tarefas e à ordem na sala de aula. Como tal, é importante ter em atenção o interesse e motivação que o aluno tem pelos conteúdos apresentados (Paulo, 2011). No entanto, é por vezes difícil motivar alunos mais e menos ativos ao mesmo tempo (Arends, 2008). Assim, tendo em conta a diversidade existente, a gestão de conteúdos tem que responder a todo o tipo de alunos.

Os professores devem estimular o processamento e reflexão de conteúdos, a estabelecer relações entre conceitos anteriores e atuais, a perceber as implicações dos mesmos, a pensarem de forma crítica e a resolverem problemas (Brophy, 1999). Estas premissas têm demonstrado um papel essencial na obtenção de melhores resultados académicos. De acordo com Estanqueiro (2010), devem também utilizar estratégias específicas para diferentes tipos de aula, tais como o trabalho de pares ou em grupo, aulas mais expositivas ou debates. Deste modo, asseguram um ambiente de aprendizagem que favorece o envolvimento dos alunos nas tarefas, e, como tal, a gestão eficaz dos conteúdos.

Atualmente, o que a escola deve promover é a construção de aprendizagens significativas, que transforme o saber em saber fazer, ou seja, que ensine o aluno a desenvolver diversas competências (Arends, 2008; Bruner, 1986; Veiga Simão, 2002; Veiga, 2013), nomeadamente aquelas que o preparam para uma vida em sociedade.

Iremos, de seguida, abordar diferentes competências de gestão de conteúdos relacionadas com o «modelo de acontecimentos instrucionais», com a «aprendizagem por questionamento», a «aprendizagem por receção significativa», o «grau de dificuldade da tarefa» e a «informação fornecida aos alunos».

«Modelo de acontecimentos instrucionais»

O «modelo de acontecimentos instrucionais» (Instructinal Events Model), proposto por Gagné, Golas e Keller (2005), relaciona as fases do processamento de informação durante a aprendizagem que o aluno faz, com as fases do ensino que o professor deve seguir (Veiga, 2013).

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.

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).

Neste modelo de processamento da informação na aprendizagem e no ensino, o começo da aula é fundamental para que, depois de eliminados os distratores, possam ser salientados os conceitos a aprender. Também neste modelo é enfatizada a importância de, no último período da aula, ser feita a revisão de duas ou três ideias mais importantes da matéria lecionada (Gagné, Golas & Keller, 2005).

De acordo com este modelo, 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.

São também características das práticas destes professores, a utilização de questões abertas, que implicam o desenvolvimento de um pensamento de maior complexidade cognitiva (Roldão, 2009; Sanches, 2001; Veiga, 2013).

«Aprendizagem por questionamento» (inquiry-based)

Integra-se nas teorias cognitivistas, mais precisamente na “aprendizagem por descoberta” representada por Bruner (1986). Considera que a aprendizagem deve ser feita através do envolvimento dos alunos no processo de descoberta e na utilização de metodologias científicas que devem fazer parte integrante do ensino, opondo-se às expositivas. A aprendizagem passa por levar o aluno a descobrir aquilo que se lhe quer ensinar através da pesquisa, da descoberta e da integração da nova informação num sistema hierárquico de conceitos, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral (Veiga, 2013).

Claro que, ao ensinar, é importante que o professor vá ao encontro dos temas que tenham a ver com as vivências e os interesses dos alunos e que os mesmos estejam ajustados à sua faixa etária. Nesta metodologia, as perguntas úteis colocam um problema, estimulando o raciocínio dos alunos. A organização de sala de aula também assume características particulares: antes do início das aulas, é necessário verificar se existem condições para realizar atividades experimentais, práticas e as aprendizagens autorreguladas por descoberta orientada, tais como mesas e cadeiras, de forma a facilitar o trabalho de grupo e o acesso ao equipamento (Bruner, 1986; Poon, Tan & Tan, 2009 citado em Veiga, 2013).

Este modelo traz algumas vantagens que se relacionam com a possibilidade do aluno ter um papel ativo, promover o seu gosto por aprender, a sua criatividade, o insight, a capacidade para resolver problemas, a sua autoestima, e ainda o seu locus de controlo interno positivo (perceção de capacidades para o sucesso através do esforço). Permitir que os alunos tenham o tempo para elaborarem a sua resposta parece também constituir um fator favorável a este modelo.

Tem também algumas desvantagens que se prendem com o facto de conduzirem a uma aprendizagem morosa (que pode gerar frustração) e mais dispendiosa. Além disso, não

tem em conta que, no processo de aprendizagem, as pessoas não estão sempre a fazer descobertas; favorece apenas os melhores alunos; torna-se pouco exequível com turmas maiores; pode gerar ansiedade, mesmo nos professores, essencialmente nos mais novos e inexperientes; exige muito material; impede o contacto com a grande quantidade de informação existente atualmente (Veiga, 2013).

«Aprendizagem por receção significativa»

Integrado nas teorias cognitivistas, defendida por Ausubel e Novak, e Hanesian (1999), é um método de ensino que parte de conceitos gerais para conceitos específicos.

Alguns dos seus defensores referem que “o maior fator de aprendizagem é o que aprendiz já sabe. Descubra o que ele já sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (Ausubel, Novak, e Hanesian, 1999, p. 8).

A reorganização da estrutura cognitiva acontece quando se integra a nova informação num sistema hierárquico de conceitos a que os defensores desta aprendizagem designam por “mapa de conceitos”. Este contém elementos capazes de gerar compreensão entre o que já se conhece e a nova informação.

Nesta teoria, pretende-se que a aprendizagem seja compreendida e não apenas memorizada e reproduzida mecanicamente. É atribuído especial destaque aos organizadores prévios ou pontes cognitivas, facilitadores no estabelecimento da relação entre o que os alunos já sabem e a nova informação a aprender (Veiga, 2013). Estes organizadores prévios podem aparecer como um conceito alargado que abranja a informação que irá ser ensinada, através da apresentação de tópicos que elucidem quais as matérias principais a serem lecionadas na aula, da apresentação dos objetivos que se pretendem alcançar ou da apresentação de metáforas (Veiga, 2013).

Algumas técnicas de estudo podem permitir a realização desta metodologia na sala de aula. Alguns exemplos são apresentação de sumários, introduções, questionários de revisões, esquemas, objetivos, organização de detalhes, discussões e trabalhos de grupo, realização de testes diagnósticos no início do ano; exposição verbal; utilização de material de apoio; apresentação de organizadores prévios e conceitos hierarquizados; interação entre o professor e o aluno (realização de questões); sistematização da

informação (resumos e esquemas dos conteúdos) e apelo à compreensão em detrimento da memorização.

Ausubel, citado em Tavares e Alarcão (2005) refere que “Se bem que, durante os primeiros anos, o ensino pela descoberta possa ser útil para a formação de conceitos, logo que a criança atinge a capacidade de raciocínio abstrato, a exposição verbal passa a ser mais económica e de maior aplicação” (p.105). Estes fatores, associados à maior rapidez do ensino que esta metodologia proporciona, faz com que seja percecionada como mais vantajosa pelos seus defensores. As desvantagens relacionam-se com o facto da aprendizagem tender para a memorização e os alunos terem um papel mais passivo, sendo que é uma metodologia que apela a estruturas mais formais, apelando a capacidades que podem ainda não ter sido adquiridas (Veiga, 2013). Relativamente a este aspeto, Tavares e Alarcão (2005) apontam que “O facto de alguns educadores manifestarem o seu descrédito relativamente à aprendizagem decorada fez com que os cognitivistas tivessem no ensino uma influência perniciosa, pela interpretação exagerada que fizeram das suas teorias. Mas não será a memorização necessária para aprendermos e retermos nomes, datas, regras?”. Realmente, existem situações em que é incontornável o apelo à memorização!

Outra crítica apontada refere-se ao facto do professor, ao ter um programa para cumprir, poder ter dificuldade em utilizar este modelo.

Regra geral, o «método de aprendizagem por descoberta» é o mais direcionado para crianças do 1º ciclo do ensino básico, o «método de aprendizagem por descoberta orientada» mais indicado para 2º e 3º ciclo do ensino básico e o mais utilizado no ensino secundário e superior é o «método de aprendizagem por receção verbal significativa». O «método de acontecimentos instrucionais» pode ser utilizado qualquer nível de ensino (Gagné, Golas, & Keller, 2005; Woolfolk, 2011).

«Grau de dificuldade da tarefa»

Relativamente a este tópico, os estudos comprovam que o envolvimento na tarefa é maior, quando a mesma é percecionada pelo aluno como sendo de dificuldade moderada (Britt, 2005). É portanto essencial conhecer os alunos, para que, ao planificar uma aula,

os conteúdos sejam ajustados às suas capacidades. Uma competência de gestão de conteúdos pode passar por aplicar um teste diagnóstico com conteúdos mais familiares e ir aumentando, progressivamente, a complexidade das questões, à medida que os alunos vão demonstrando maior nível de desempenho (Van Meerionboer, Kirschener, & Kester, 2003). Segundo Cadima (1997), citado por Resendes e Soares (2002), “a organização da escola para a educação diferenciada passa em particular pelo currículo, um caminho que se pretende que todos os alunos percorram, que terá de ser individualizado uma vez que os alunos não partem do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar”.

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 perceção 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, detém.

«Tipo de informação dada ao aluno»

É também uma competência importante de gestão de conteúdos. Veiga (2013) refere que “Deve ser adequada ao aluno, quer no grau de clareza (Chesebro, 2003) quer na quantidade de detalhes”(p. 553).

Alunos com dificuldades de aprendizagem devem receber informações específicas acerca dos procedimentos a executar nas tarefas de aprendizagem. Todavia, demasiada informação, com muitos detalhes, pode ser um obstáculo para a concentração e retenção da informação (Chesebro, 2003; Gagné, Golas, & Keller, 2005).

O aluno também tem de perceber qual deve ser a sua forma de atuar e quais os objetivos específicos de cada estratégia que está a ser utilizada. Aprende, fazendo, interagindo, e não apenas a ouvir o que o professor tem para transmitir (Arends, 2008). É neste clima de sala de aula que surge a partilha e a socialização de saberes, que originam outras competências, desenvolvem a autonomia e a responsabilidade (Paulo, 2011; Silva, 2014).

4.1.2. GESTÃO DE COMPORTAMENTOS

A gestão de comportamentos está ligada ao tipo de autoridade do professor na aula e inclui aspetos tais como regras e procedimentos, comportamento ignorado, comunicação não-verbal, feedback e consequências lógicas.

No que concerne às *regras e procedimentos* a ter em conta, para perceber as causas dos problemas de comportamento em sala de aula, a investigação apresenta várias perspetivas.

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).

Contrariamente, o estudo de Kounin (1970) defende outra perspetiva do processo de gestão de sala de aula. Este autor verificou que o modo como os professores controlavam e disciplinavam os alunos surtia mais efeito na forma como geriam os grupos e não tanto na forma como disciplinavam os alunos individualmente. Com este estudo foi possível concluir que o estabelecimento de rotinas é importante para a gestão eficaz, logo no início do ano letivo (Arends, 1995).

De acordo com Veiga (2013), a prevenção de comportamentos desadequados pode ser operacionalizada com regras claras, precisas e consistentes, procedendo à adequação dos espaços e dos tempos de sala de aula, estabelecendo rotinas e procedimentos, estruturando as atividades da aula, salientando a importância da aprendizagem aos alunos e aos seus encarregados de educação.

Os gestores eficazes, regra geral, verificam se os alunos compreendem os propósitos das regras e da sua fundamentação, quer seja moral ou prática e embora no regulamento interno de cada escola existam regras, algumas podem ser especificadas para cada disciplina ou professor (Veiga, 2013). É crucial reforçar a necessidade das regras e da sua estruturação ao aluno (Kayikci, 2009).

A investigação tem apurado 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* é uma estratégia que pode ser utilizada para comportamentos desadequados que não são graves ou frequentes e que, ao serem valorizados pelo professor, podem trazer mais perturbação do que se forem «ignorados». Se bem utilizada, esta técnica leva, segundo a corrente behaviorista, à extinção dos comportamentos (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011).

Relativamente aos comportamentos que não podem ser ignorados, existe a possibilidade de recorrer a outros elementos de comunicação, elementos de *comunicação não-verbal*, através de gestos ou posturas, próprios de uma linguagem corporal, tais como o contacto visual (em que o professor olha diretamente para o aluno, levanta a sobrancelha), um gesto de silêncio ou uma aproximação ao aluno, e que podem fazer retomar o envolvimento do aluno nas tarefas (Guerrero, 2006). Estes elementos da comunicação não-verbal requerem alguns cuidados, resultante da heterogeneidade existente entre os alunos e os seus contextos de vida (Heiman et al., 2006).

Dar informação ao aluno acerca da inadequação do comportamento 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). Para Dreikurs (1992) as consequências lógicas estão relacionadas com quatro fatores: o comportamento; respeito ao aluno; promoção da sua responsabilidade e permissão de escolha.

Normalmente, a consequência por se ter violado um procedimento consiste em repeti-lo até ser feito corretamente. Quando um aluno compreende o procedimento e não o cumpre para receber atenção ou por outras razões inadequadas, o professor pode retirar um privilégio ou mudar de atividade, pois com frequência o comportamento ocorre fora da tarefa, quando os alunos estão demasiado tempo ocupados em tarefas repetitivas ou monótonas. 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).

De acordo com o referido, aplicar uma consequência lógica, faz com que o aluno entenda a relação entre o comportamento apresentado e a consequência atribuída. Serve para desenvolver a sua responsabilidade, autorregulação e assertividade (Dreikurs et al., 1992, 1993). Não deve no entanto ser aplicada nos casos de bullying e quando existe «incapacidade assumida pelo aluno».

Por outro lado, ao contrário do que sucede na aplicação dos castigos, as consequências lógicas associam-se a um tom de voz calmo, não contêm qualquer juízo moral; expressam a autoridade da realidade social; referem-se ao presente; apelam a uma liderança do tipo participativo; pressupõem a aceitação do aluno, mas não do seu comportamento; têm uma relação lógica com o comportamento que as antecede e devem permitir, quando possível, uma escolha (Veiga, 2013).

Para Arends (1995) uma gestão eficaz na sala de aula não é baseada apenas em regras, procedimentos e técnicas, pois existe uma dimensão de liderança associada ao estilo pessoal de cada professor. O sucesso da liderança depende, para o autor, do grau em que a pessoa demonstra confiança e da intensidade com que consegue exercer influência

interpessoal. No entanto, as características de um professor seguro não são precisas, nem definidas com exatidão.

As estratégias utilizadas pelo professor que têm sido evidenciadas pela investigação como sendo as mais eficazes centram-se no ambiente de sala de aula e não nos comportamentos disruptivos dos alunos. Os professores eficazes parecem distinguir-se dos restantes professores, não pela forma 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). 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). Ao mesmo tempo, pelo facto de se minimizarem os tempos de espera e as transições entre as atividades, parece prevenir-se os comportamentos disruptivos, criando, concomitantemente, mais oportunidades de ensino-aprendizagem.

Arends (1995) apontou alguns comportamentos comuns que, pessoas seguras de si demonstram, e que incidem na voz, na postura, na convicção e no vestuário: as pessoas seguras de si falam com um volume suficiente para serem ouvidas e expressam as suas ideias e desejos com convicção; permanecem direitas, andam vigorosamente e olham as pessoas nos olhos; acreditam nelas próprias, nas suas ideias e nas suas decisões; usam roupas para chamar a atenção sobre si próprias. Além disso, o próprio contexto, no que concerne ao aspeto da segurança, é importante, na medida em que uma pessoa pode sentir-se confiante num contexto, e noutro não: mesmo pessoas muito confiantes, em novos contextos, sentir-se-ão com menos confiança. A confiança só é projetada se os outros a perceberem dessa forma. A influência interpessoal deve ser usada meramente para alcançar objetivos escolares e sociais positivos, não objetivos pessoais (Arends, 1995).

4.1.3. GESTÃO DE CONFLITOS

O conflito é inevitável à condição humana, sendo dever de um educador, ensinar a gerir os de forma a construir uma aprendizagem social, congruente e positiva (Pacheco, 2006). Como forma de responder adequadamente a um conflito professor-aluno, existem competências específicas que podem ser utilizadas. Trata-se de um processo de

negociação com o objetivo de satisfazer as necessidades das pessoas envolvidas, as quais procuram uma solução, tentando chegar a um acordo. Foi criado por Gordon (2003) um método denominado “no lose”, caracterizado por pequenas competências, que são negociadas com o propósito de encontrar uma solução satisfatória para as partes envolvidas. Este método, designado por «ninguém perde», integra-se numa liderança participativa que privilegia a criação de um ambiente cooperativo (Gordon, 2003; Veiga, 2007). De acordo com Veiga (2007) apresenta algumas vantagens: 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.

Chripino (2002) define o conflito como sendo toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. Na sua perspetiva, tem origem na diferença de interesses, de desejos, de aspirações e de posições que são defendidas em relação a outras, podendo preceder de dificuldades de comunicação, de assertividade das pessoas e das condições para estabelecerem diálogo.

Para Seijo (2003), o conflito não é necessariamente negativo, podendo promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e melhorar a comunicação entre os indivíduos. Depende da forma como os conflitos são encarados e resolvidos pelas partes envolvidas (Sousa, 2014).

4.1.4. GESTÃO DA COMUNICAÇÃO

Algumas situações de indisciplina podem ser minimizadas, se o adulto, neste caso professor, procurar modelar o comportamento dos seus alunos, através da comunicação verbal e não-verbal que utiliza. Assim, no contexto diário de uma escola, somos confrontados com situações que requerem respostas adequadas e imediatas em termos comunicacionais, para as quais nem sempre são utilizados gestos e palavras consideradas eficazes e que interferem nas relações interpessoais.

Existem diferentes perspetivas sobre o conceito de comunicar. Segundo Caetano e Rasquilha (2007) comunicar é pôr em comum uma informação, é a partilha de uma opinião, de um sentimento, de uma atitude, de um comportamento, é a transmissão de

conhecimentos e a troca de experiências. Estanqueiro (2010) refere 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.

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).

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.

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 categorizadas, pela investigação em geral, em diversas modalidades (Cooper & Simonds, 2003) e com o Modelo Comunicacional Eclético (MCE) (Veiga et al., 2009). O MCE segundo Veiga (2013) centra-se na comunicação interpessoal e pode ser utilizado como referência na gestão de sala de aula (Veiga, 2013).

Apresentam-se seguidamente as categorias comunicacionais, referidas em termos de competências e obstáculos, existentes 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 (Veiga, 2013).

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).

De acordo com estas dimensões, o professor deverá evitar: fazer críticas negativas, dar ordens ou apontar deveres desnecessários, interpretar de forma abusiva e centrar o louvor na pessoa.

Este modelo inclui também competências comunicacionais, tais como a escuta ativa (atenção e simpatia), autorrevelação e autenticidade, feedback, confrontação, congruência comunicacional, autocontrolo e a cooperatividade. Deve também ser realizada a repetição da informação ao aluno até à sua compreensão, questionar o aluno quando aparentemente sabe responder e dar-lhe tempo para pensar e responder.

O Modelo Comunicacional Eclético tem tido resultados positivos no envolvimento e no rendimento escolar dos alunos comprovados pela investigação e comprovação empírica diversa (Veiga, 2007; Veiga et al., 2009).

Recorrendo à observação, utilizando a metodologia de investigação, foi possível identificar estratégias de comunicação particulares do ensino (Black, 2004; Cooper & Simonds, 2003; Flanders, 1970): o «louvor à tarefa»; as «perguntas ao aluno»; as «perguntas coletivas» e as «respostas em coro».

O «*louvor à tarefa*» é uma forma particular de feedback, com o objetivo de desenvolver a autoconfiança dos alunos, no sentido de ultrapassarem a ideia de que têm falta de capacidade, como forma de atingirem sucesso. É também uma técnica que impede o decréscimo da motivação, prevenindo assim comportamentos perturbadores (Veiga, 2013).

As «*perguntas ao aluno*» servem para o professor perceber se o aluno entendeu aquilo que ele transmitiu. Servem também para prevenir comportamentos perturbadores ou de falta de atenção e também para mostrar a um aluno que ele sabe responder adequadamente a um conteúdo, perante uma questão colocada, sendo levado a acreditar que é capaz. Por vezes, é necessário aumentar o tempo de espera entre a pergunta colocada pelo professor e a resposta dada pelo aluno, para que este possa relacionar ideias e responder acertadamente, tal como tem sido mostrado pela investigação (Good & Brophy, 2002).

As «*perguntas e respostas coletivas*» são perguntas direcionadas a todo o grupo-turma, às quais os alunos respondem ao mesmo tempo. Esta situação de ensino cria desorganização no ambiente de sala de aula, diminuindo a capacidade de escuta para cada um dos intervenientes. São boas alternativas a esta situação, levantar o braço e esperar que o professor escolha quem deve responder. Fazer perguntas individualmente é outra estratégia que se pode utilizar.

4.1.5. GESTÃO DOS ESPAÇOS

De forma a contribuir para um bom clima de aprendizagem, o professor deve, primeiro que tudo, proceder ao arranjo adequado do espaço físico de ensino-aprendizagem para saber exatamente como vai encontrar a sua sala de aula.

Cadeiras e mesas devem estar organizadas, a luz adequada, os materiais disponíveis para as atividades. Além disso, tudo o que possa constituir um distrator deve ser eliminado, de forma a favorecer o ato de aprendizagem dos alunos. Também o tipo de conteúdos, as características dos alunos e o nível de ensino devem ser tidos em conta na organização do espaço (Veiga, 2013).

A disposição das mesas em fila é mais indicada para situações de «aprendizagem por receção», uma vez que apela mais à capacidade de concentração. Outras disposições dependem do tipo de atividade ou conteúdos a abordar (Kayikci, 2009, citado em Veiga 2013).

4.1.6. GESTÃO DOS TEMPOS

No decorrer de uma aula, o ensino nunca deve ser exclusivamente expositivo, na medida em que, dessa forma, é mais fácil o aparecimento de problemas de indisciplina, entre outros. Daí que o convite de pessoas exteriores para virem falar à turma ou a utilização de novas tecnologias podem colmatar as necessidades dos alunos e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz (Veiga, 2013).

Seguidamente, iremos abordar a perceção da interação professor-aluno segundo o Modelo Interpessoal de Comportamento do Professor e que se relaciona com a temática do professor ideal.

CAPÍTULO 5 – PADRÕES DE COMPORTAMENTO INTERPESSOAL DO PROFESSOR

O comportamento interpessoal do professor mostra o modo como se relaciona com os seus alunos. Varia em função dos intervenientes, das suas atitudes e outros fatores extrínsecos. Desta forma, não podemos falar da eficácia de um professor tendo em conta apenas as suas características pessoais. Podemos, no entanto, medir os aspetos do ambiente de aprendizagem, através da perceção dos alunos acerca do comportamento do professor, sendo que a obtenção destes dados podem ser úteis na melhoria do mesmo.

A obra intitulada *Do you know what you look like?* (1993), editada pelos autores Theo Wubbels e Jack Levy², e atualizada no terceiro volume da coletânea de artigos *Advances in Learning Environments Research* (2012) com a designação de *Interpersonal Relationships in Education, An Overview of Contemporary Research*³, reflete algumas das perspetivas teóricas mais atuais que têm vindo a contribuir para o enquadramento deste estudo acerca do relacionamento interpessoal no contexto educativo.

Estas perspetivas incluem abordagens ancoradas tanto na perspetiva da Psicologia do Desenvolvimento, como em abordagens baseadas nos Padrões de Vinculação⁴, na perspetiva teórica sobre relacionamento pessoal, na Teoria Dinâmica dos Sistemas conciliada com a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner e Morris (1998), na Teoria das Redes Sociais, bem como em teorias mais abrangentes como a Teoria da Eficácia Escolar e as Teorias de Gestão de Sala de Aula, com foco no estudo de fatores relacionados com a eficácia em meio escolar, gestão e clima da aula.

Em *Interpersonal Relationships in Education - An Overview of Contemporary Research* (2012), documento resultante do contributo de mais de noventa investigadores e professores de dez nacionalidades diferentes, publicado por altura da *International*

² Wubbels & Levy (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*.

³ *Interpersonal Relationships in Education, An Overview of Contemporary Research* (2012), disponível em «<https://www.sensepublishers.com/media/1407-interpersonal-relationships-in-education2.pdf>».

⁴ Wubbels et al. (eds.), *Interpersonal Relationships in Education* (2012, p.3).

Conference on Interpersonal Relationships in Education em 2010, os autores optaram por uma estrutura editorial da conferência que evidencia três perspectivas de investigação diferentes e complementares:

«*student oriented - those that primarily focus on individual students and how peers or teachers treat them; school oriented - Those in which relationships at the school level are central; and teacher oriented - those that focus on the role of the teacher. Most of these chapters are based on teachers' or students' perceptions of teacher actions or teacher-students' relationships in class*» (p.2).

Em coautoria, os capítulos focam aspetos relativos às perceções de cada interveniente relativamente ao professor (e/ou ao ambiente de aprendizagem), na construção das relações interpessoais na escola, sendo que esta estrutura permite destacar as variáveis que preponderantemente fazem intervir os agentes educativos nos diversos perfis de interação professor-aluno.

No que respeita aos instrumentos de recolha de informação, ao longo dos registos da conferência, podemos constatar quer o recurso a questionários desenvolvidos especificamente pelos autores para avaliar a tipologia da interação (qualidade e quantidade), quer o recurso a instrumentos de recolha de informação preexistentes, capazes de fornecer dados pertinentes para o desenvolvimento dos estudos apresentados.

Os instrumentos elencados são: *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS; Pianta, 2001), a qual mede os níveis de perceção do professor acerca da sua relação com a criança/aluno, e que inclui três dimensões: proximidade, conflito e dependência.

Outro instrumento citado é denominado por *The Students' Perceptions of Their Teacher's Classroom Management* (SPCM), desenvolvido por Katharina Fricke et al. (pp. 167-186). Pretende estudar as perceções dos alunos acerca da gestão da sala de aula pelos professores e consiste em três escalas, com seis itens em cada: (1) sobre a disciplina (graus de perturbação da aula e perceção de quão frequentemente o professor lembra os alunos para trabalharem silenciosamente); (2) a clareza em estipular regras (como o professor procura estabelecer um sistema de regras de comportamento e conduta, dando-as a conhecer e fazendo os alunos aderir às mesmas) e (3) a prevenção de perturbações/indisciplina (o professor "omnipresente", como sendo capaz de detetar

e prevenir comportamentos disruptivos, mesmo quando está mais focado no acompanhamento individualizado dos alunos).

Presente na pesquisa de alguns dos autores da obra citada é o instrumento baseado num conjunto de parâmetros para a observação de aulas, tendo em conta a *Teoria Interpessoal*. Em estudos relatados em dois capítulos - Mainhard, Brekelmans e Wubbels (2011) - estes parâmetros predefinidos foram utilizados para analisar comportamentos de professores, através do visionamento por grupos de observadores de vídeos captados durante a interação entre professor-aluno.

Por sua vez, o estudo de Mainhard et al. (2011) codifica o comportamento do professor de um modo semelhante, também avaliando o seu comportamento e o da classe em tempo real, seguido de um procedimento para registo do *event-sampling*, através de escalas de cinco pontos desde “dependente a independente” ou “hostil a amigável” para ambos, professor e classe.

Por último, outro dos instrumentos usados é o *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI), no qual baseámos o nosso estudo, presente em vários dos artigos da conferência (Georgiou & Kyriakides, Telli & Den Brok, Maulana et al.). O QTI, baseado na *Interpersonal Theory* (Wubbels et al., 2012), é útil na aferição das perceções dos estudantes acerca da relação interpessoal com os professores. Permite ao professor refletir, modificar ou manter práticas pedagógicas, conforme os resultados, e, se assim o entender, contribuir com atualizações constantes.

Em *Interpersonal Relationships in Education - An Overview of Contemporary Research* (2012) reconhecemos, ao longo dos vários estudos apresentados, a importância conferida à combinação de um corpo teórico diverso com a seleção de instrumentos capazes de evidenciar as variáveis necessárias a cada dimensão investigativo, e na esteira dos autores, procurámos demonstrar na presente dissertação que «*the combination and integration of different theoretical perspectives might support future progress and developments in the study of interpersonal relationships in Education*» (p.10).

Com base nesta referência em concreto, podemos afirmar que a questão central identificada no estudo das relações interpessoais em educação é a dualidade entre causalidade versus reciprocidade. São as interações que influenciam/moldam o

relacionamento, ou vice-versa? São as atitudes dos estudantes causadas pelo relacionamento entre o professor-aluno, ou é este relacionamento que determina as atitudes? Como é referido ao longo da obra, do ponto de vista teórico, os avanços na compreensão dos relacionamentos entre professor-aluno exigem uma atenção adicional àquilo que consideramos os mecanismos causais e os mecanismos de influência, pensando para além da que é ainda a abordagem predominante – a da existência de um nexo de causalidade entre o comportamento do professor e as subsequentes atitudes dos alunos, numa direção quase unívoca:

«The predominant approach to the study of teacherstudent relationships is to assume a causal connection such that the nature and quality of relationships and interactions influence student outcomes. A consideration of alternative pathways, however, would add critical and important (...) models that address the potential impact of children's motivation and engagement on teachers' behaviour, and that identify motivational processes that lead to receptive as opposed to rejecting or neglectful behaviour on the part of teachers need to be developed to inform this area of research» (p.11).

A título de exemplo, Riley, et al. (p.151), sugere que o comportamento disruptivo dos alunos suscita nos professores um estado emocional que os leva a responder mais agressivamente. No entanto, realça a possibilidade de os comportamentos agressivos dos professores serem determinados pelo facto de terem sido interrompidos pelos alunos ou terem sentido a aula perturbada. Na tentativa de compreender este fenómeno de reciprocidade, este autor defende que a Dynamic Systems theory fornece um enquadramento teórico fundamental, bem como um conjunto de ferramentas analíticas e estatísticas capazes, em última análise, de separar as relações causais das outras variáveis. De igual modo, Mainhard et al. (2011) refere que esta teoria também pode ajudar a determinar o impacto de mecanismos relacionados com as atitudes e a motivação nas relações interpessoais para alunos de diferentes idades. A um nível micro poder-se-ia descrever a relação entre essas variáveis, no âmbito de uma única faixa etária, enquanto uma análise a nível macro concentrar-se-ia na comparação entre amostras de diferentes idades.

Ainda nesta obra, é sublinhada a importância da conciliação da Interpersonal theory com a Dynamic Systems theory, podendo em conjunto revelar-se o impacto do contexto na rede social. Nienke M. Moolenaar (pp.87-102), observa que num contexto de rede

social, os indivíduos são incorporados no seio de relações diádicas, e por sua vez, estas relações diádicas são integradas em subgrupos de três, quatro ou mais atores que eventualmente, formam uma rede social. Mesmo uma rede social em si mesma, encontra-se integrada numa maior estrutura social, por exemplo, uma organização, uma comunidade ou um país. Combinando esta abordagem teórica (interpessoal, sistemas dinâmicos e rede social), torna-se possível mapear o desenvolvimento e evolução das estruturas de redes ao nível micro e macro, aumentando o nível de compreensão dos fatores que influenciam a escola e a eficácia dos diversos modelos de gestão de sala de aula.

Para concluir, é mencionado que a perspetiva desenvolvimental veio destacar quatro componentes reconhecíveis na análise das inter-relações, as quais surgem enunciadas da seguinte forma: (1) as características dos indivíduos (desenvolvimento e fatores biológicos), (2) os modelos de representação de professor e da criança/aluno/adolescente (perceções e emoções), (3) os processos de troca de informação (comportamentos interativos), e (4) influências externas, componentes essas que se influenciam dinâmica, mutua e reciprocamente, de acordo com Kathryn Wentzel (p.19).

É considerado que, em muitas publicações científicas, o estudo de dimensões como as características dos indivíduos e os processos de troca de informação não tem recebido destaque suficiente, o que configura um desafio futuro para os investigadores neste campo de conhecimento, na tentativa de discernir e incorporar os aspetos relativos às duas perspetivas supracitadas. Para além disso, o próprio enquadramento teórico propõe orientações metodológicas muito díspares (dimensões de estudo), o que tem vindo a dificultar a construção de uma bibliografia consentânea entre autores: «Whereas interpersonal theory identifies two dimensions – variously known as Control and Affiliation or Warmth and Influence – developmental researchers often use three: Closeness, Conflict and Dependency. In this instance the two theoretical frameworks are clearly at odds and this issue must be resolved in order to progress» (ibid. p.12).

2. PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6 – METODOLOGIA

6.1. INTRODUÇÃO

A metodologia científica é a aplicação de um conjunto de técnicas e procedimentos que permitem testar hipóteses científicas através de informação (com base em inquéritos por questionários, entrevistas, análise documental, investigação de campo, diários) e análise de dados, tendo em vista a construção do conhecimento e a sua aplicação para os diversos contextos da sociedade.

Na presente investigação, utilizámos uma abordagem mista, através da recolha de dados qualitativos e quantitativos, através de diferentes métodos e da sua análise, com o objetivo de validar os resultados, tendo em conta o conceito de triangulação, na qual se combinam dois ou mais processos de recolha de dados que fornecem novos conhecimentos relativamente ao mesmo fenómeno (Fortin, 1999). Também de acordo com Morse (1994), a utilização de diferentes técnicas de recolha de dados em qualquer trabalho científico é benéfica, na medida em que o uso de diferentes “lentes” (ou técnicas) permite uma perceção mais holística do fenómeno que o investigador se propõe estudar.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa recolhem-se os dados através de palavras ou imagens e não em números, sendo que os resultados da investigação contêm citações feitas com base em entrevistas para ilustrar e substanciar a sua apresentação. Para além de transcrições de entrevistas, os dados também incluem notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registos oficiais. Esta abordagem qualitativa foca-se na descrição e compreensão do modo como os sujeitos interpretam as suas experiências e os contextos onde vivem (Bogdan & Biklen, 1994) e na relação entre conceitos e descrições feitas pelos sujeitos participantes e investigador sobre o fenómeno em estudo (Fortin, 1999).

Por seu turno, a investigação quantitativa fornece-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).

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.).

Dentro da abordagem quantitativa o estudo é de carácter comparativo, uma vez que pretende fornecer uma comparação entre os dados de dois grupos, relativamente às auto-perceções, e inferencial, na medida em que utilizámos testes estatísticos inferenciais para testar hipóteses sobre as populações através de correlações e diferenças entre grupos. 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).

6.2. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A relação que um professor pode construir com um aluno ultrapassa, por vezes, uma mera 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 objetivo é perceber se essa dinâmica relacional pode ter influência no comportamento do aluno, sendo necessária uma consciencialização do professor, para o seu papel de educador, e do aluno, para o seu papel de aprendiz.

Por outro lado, alunos que apresentam determinadas características comportamentais, com perfil para beneficiarem de uma intervenção psicoterapêutica em contexto escolar, parecem reforçar a necessidade da existência de figuras de referência (neste caso, professores), que os ajudam a regular e a gerir as relações, de forma a tornar a aprendizagem um processo de desenvolvimento e interações positivas entre os elementos que a compõem, proporcionando-lhes condições para formar uma melhor perceção acerca das mesmas.

Com esta investigação pretendemos estudar qual a perceção que alunos do 5º ano de escolaridade têm acerca do comportamento interpessoal dos seus professores, e compreender, se existem diferenças na perceção dos alunos, entre os alunos que são sinalizados e alunos que não são sinalizados para avaliação psicoterapêutica.

Assim, o problema de investigação é o de saber se **“Há diferenças, entre alunos sinalizados e não sinalizados, quanto à perceção da relação interpessoal com o professor?”**

Partindo desta questão definimos um objetivo geral e quatro objetivos específicos.

Deste modo, 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:

- comparar resultados entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados no que se refere à perceção da relação interpessoal do professor na escala geral;
- comparar resultados entre alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados no que se refere à perceção da relação interpessoal do professor em cada dimensão da escala;
- comparar resultados entre os Alunos da Turma A e da Turma C no que se refere à perceção do comportamento interpessoal do professor;
- comparar as correlações entre as diferentes dimensões da escala.

6.3. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

O Agrupamento de Escolas da Nazaré, agrupa todas as escolas da rede pública do concelho e tem um total de 1196 alunos, distribuídos por ciclos de ensino, conforme se encontra no **Gráfico 1**.

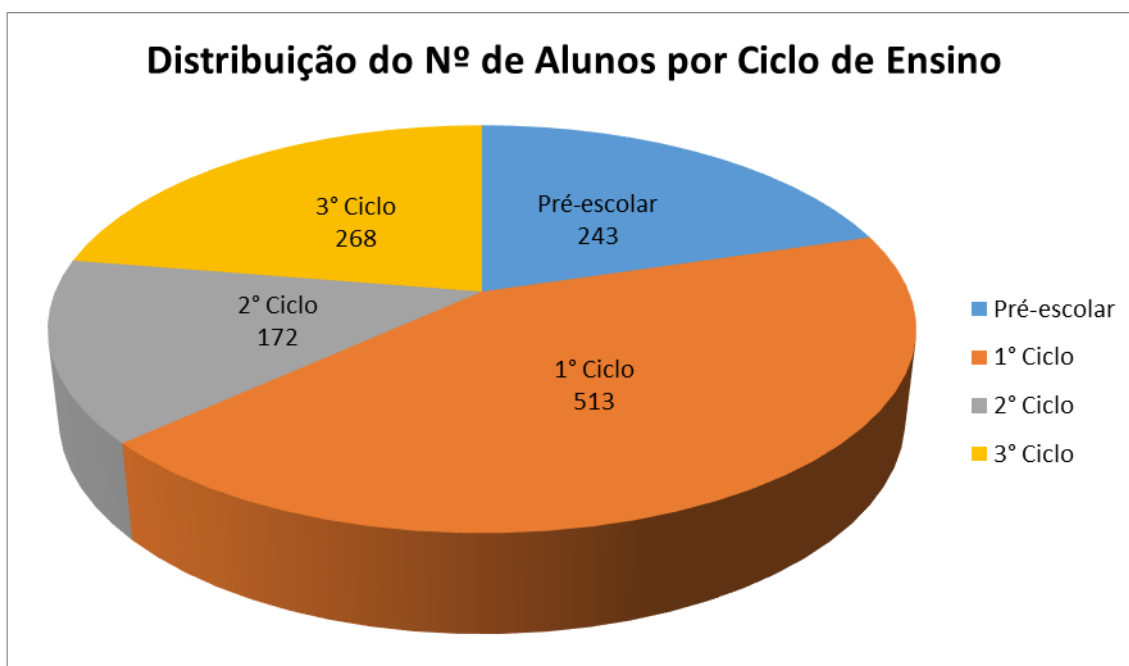


Gráfico 1: Número de alunos do Agrupamento de Escolas da Nazaré distribuídos por ciclos de ensino, no ano letivo 2015/2016.

Estes alunos encontram-se distribuídos pelas Escola sede (172 alunos do 2º ciclo e 268 alunos do 3º ciclo); Centro Escolar da Nazaré (94 alunos do pré-escolar e 325 alunos do 1º ciclo); Jardim de Infância do Bairro dos Pescadores (69 alunos do pré-escolar); Centro Escolar do Valado dos Frades (36 alunos do pré-escolar e 105 alunos do 1º ciclo); Escola Básica/Jardim de Infância de Famalicão (44 alunos do pré-escolar e 35 alunos do 1º ciclo); Escola Básica da Quinta Nova (24 alunos do 1º ciclo) e Escola Básica dos Raposos (25 alunos do 1º ciclo), cf. **Gráfico 2**.

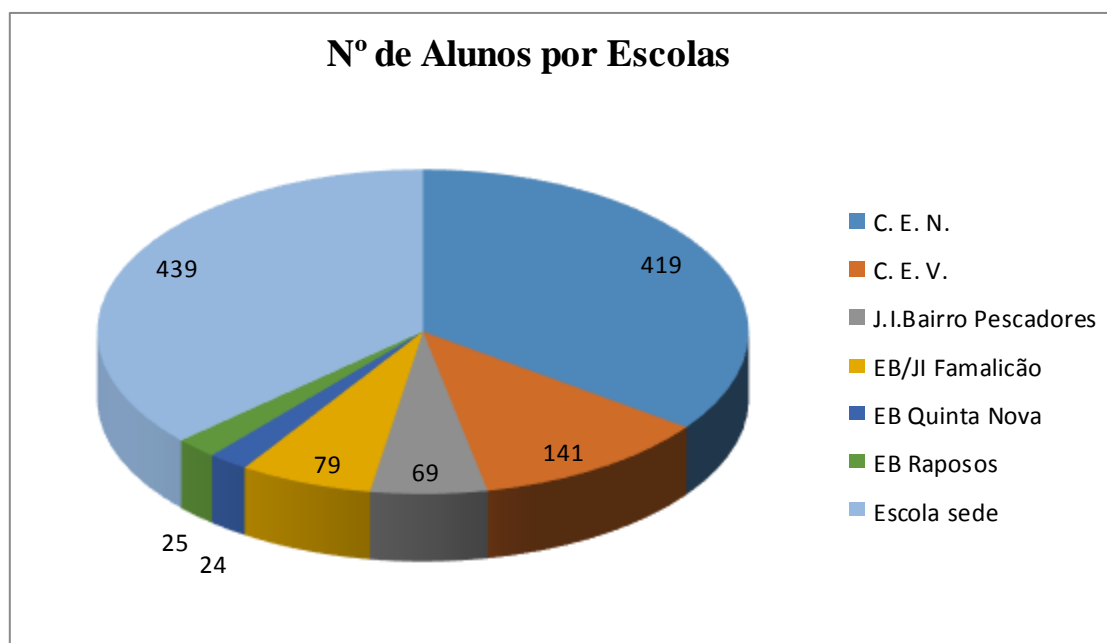


Gráfico 2: Número de alunos do Agrupamento de Escolas da Nazaré distribuídos por escolas, no ano letivo 2015/2016.

O Agrupamento foi constituído no ano letivo de 2001/2002 com a associação da Escola Básica de 1º Ciclo da Pederneira à Escola Básica 2.3 Amadeu Gaudêncio, tornando-se esta a sede do Agrupamento, conforme o regulamentado por despacho do Diretor Regional de Educação de Lisboa de 30 de Março de 2001. Posteriormente, em 26 de Agosto de 2003 e dando cumprimento ao Decreto-lei N.º 115-A/98 de 4 de Maio, concluiu-se o processo de alargamento a todas as escolas da rede de ensino público do Concelho da Nazaré.

Atualmente a Escola Básica do segundo e terceiro ciclos Amadeu Gaudêncio, (designação atribuída pelo Decreto Lei N.º 314/99, de 15 de Setembro), escola sede do Agrupamento, funciona em edifício próprio inaugurado em 1988.

6.4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Participaram neste estudo 48 alunos (23 da turma A e 25 da turma C). Dos 23 da turma A, 3 são alunos sinalizados para apoio psicológico e dos 25 da turma C, 10 são sinalizados. Refira-se que alunos sinalizados para apoio psicológico são aqueles que são encaminhados, pelos professores titulares de turma ou diretores de turma, através de uma ficha de sinalização, ao diretor do Agrupamento, o qual a reencaminha para a equipa de educação especial, da qual faz parte a psicóloga escolar. Desta sinalização irá

resultar uma avaliação da necessidade de acompanhamento nesta área específica (psicologia).

Os dados relativos ao número de alunos encontram-se sintetizados na tabela abaixo descrita (**tabela 1**):

Tabela 1: Distribuição de Alunos pelas turmas A e C

Turma	Nº Total de alunos da turma	Nº Total de alunos que responderam ao questionário	Nº de Alunos Sinalizados para apoio psicológico	Nº de Alunos Não Sinalizados para apoio psicológico
A	24	23	3	20
C	26	25	10	15

6.4.1. IDADE E GÉNERO

A referência utilizada relativamente à idade foi 11 de dezembro de 2015, 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 A é composta por 23 alunos.

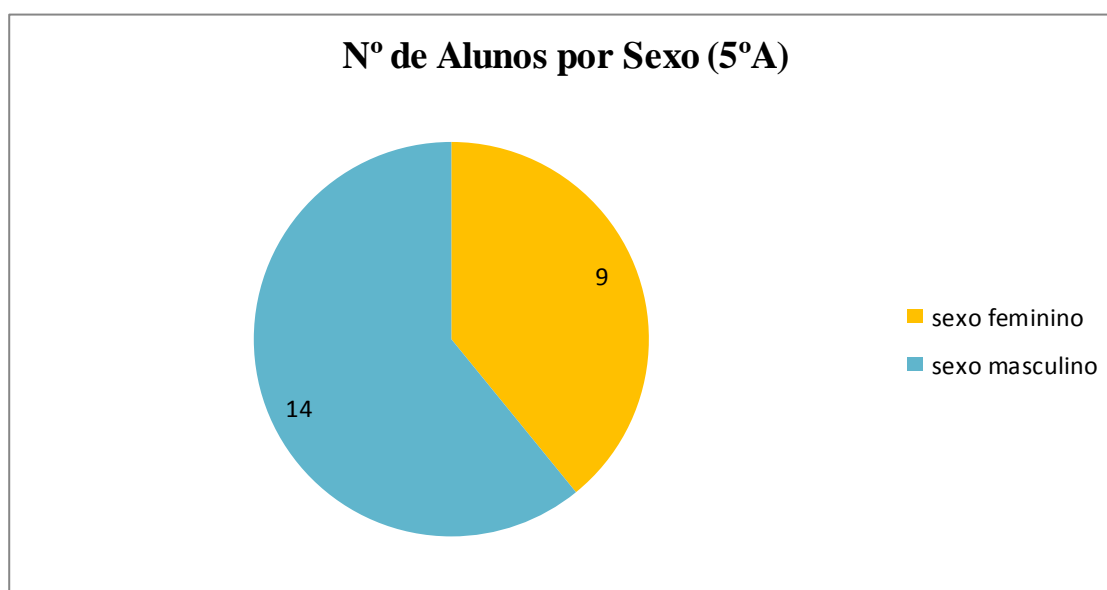


Gráfico 3: Número de alunos da turma A do 5º ano de escolaridade distribuídos por Sexo.

A média de idades dos Alunos Sinalizados da turma A é 11 e a amplitude das suas idades é 2.

A média de idades dos Alunos Não Sinalizados da turma A é 10,4 e a amplitude das suas idades é 4.

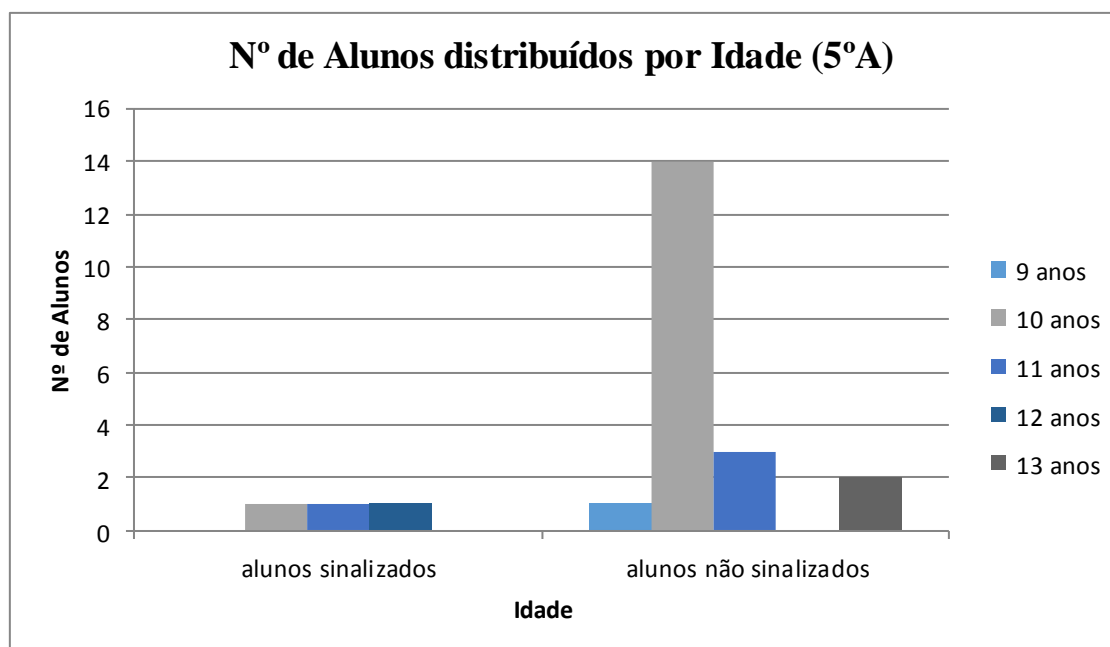


Gráfico 4: Número de Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados da turma A do 5º ano de escolaridade distribuídos por Idade.

A amostra relativa à turma C é composta por 25 alunos.

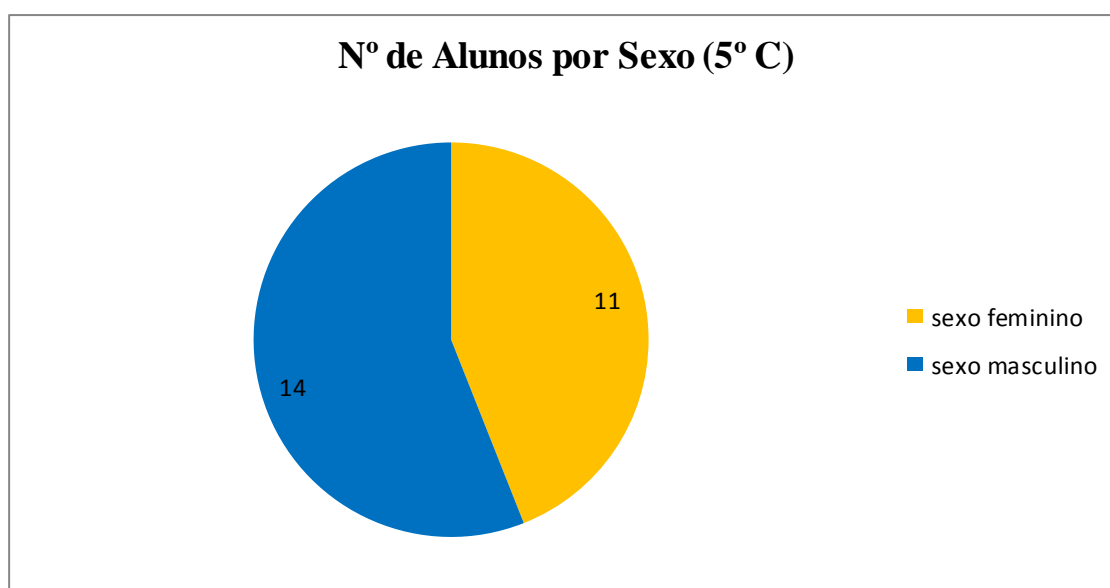


Gráfico 5: Número de alunos da turma C do 5º ano de escolaridade distribuídos por Sexo.

Relativamente à turma C, a média de idades dos Alunos Sinalizados é 10,9 e a amplitude das suas idades é 4. A média dos Alunos Não Sinalizados é 10,3 e a amplitude das suas idades é 2.

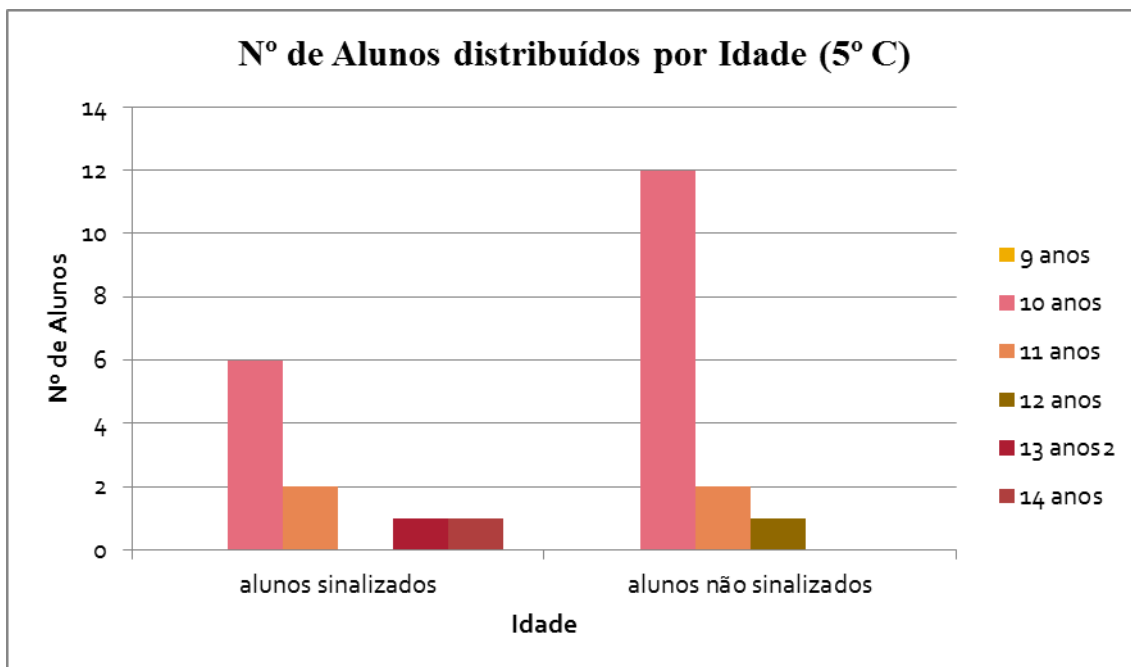


Gráfico 6: Número de Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados da turma C do 5º ano de escolaridade, distribuídos por Idade.

Relativamente à amostra total (turma A e turma C), a média de idades dos Alunos Sinalizados é de 10,9 e amplitude das suas idades é 4. A média de idades dos Alunos Não Sinalizados é 10,3 e a amplitude das suas idades é 4.

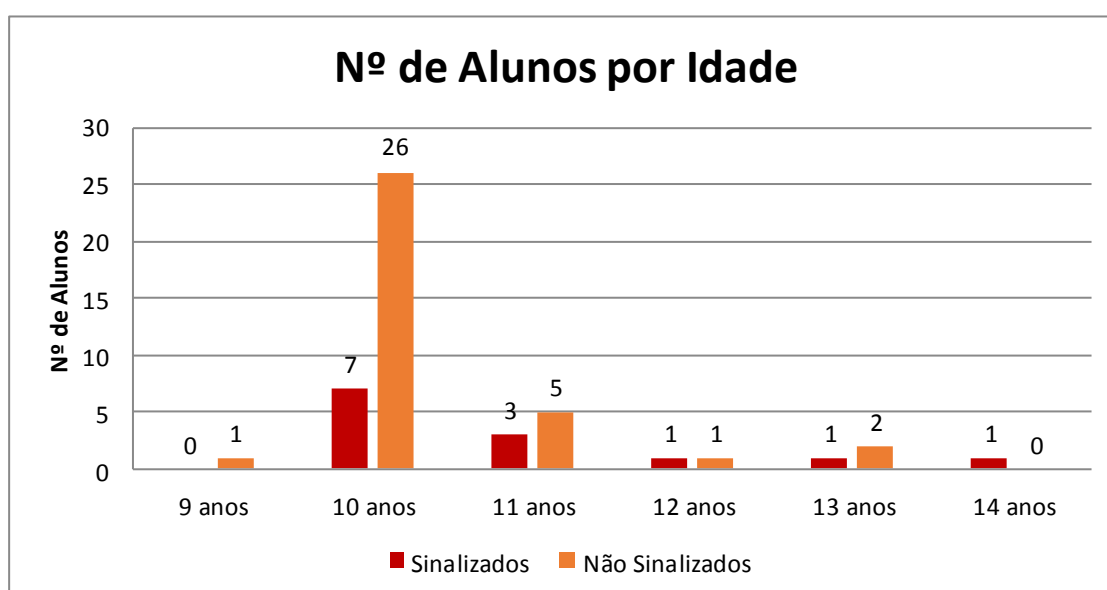


Gráfico 7: Número de Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados da amostra total distribuídos por idade.

6.4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS SINALIZADOS PARA INTERVENÇÃO PSICOTERAPÊUTICA

No geral, os alunos sinalizados da amostra foram propostos para avaliação psicoterapêutica por apresentarem, na sua maioria, um perfil de funcionalidade associado a Perturbações de Hiperatividade e Déficit de Atenção de apresentação combinada (P.H.D.A.); Perturbações de Aprendizagem Específica com Déficit na Leitura e Escrita (Dislexia/Disortografia) e outras dificuldades comportamentais, tal como se apresenta no gráfico infra.

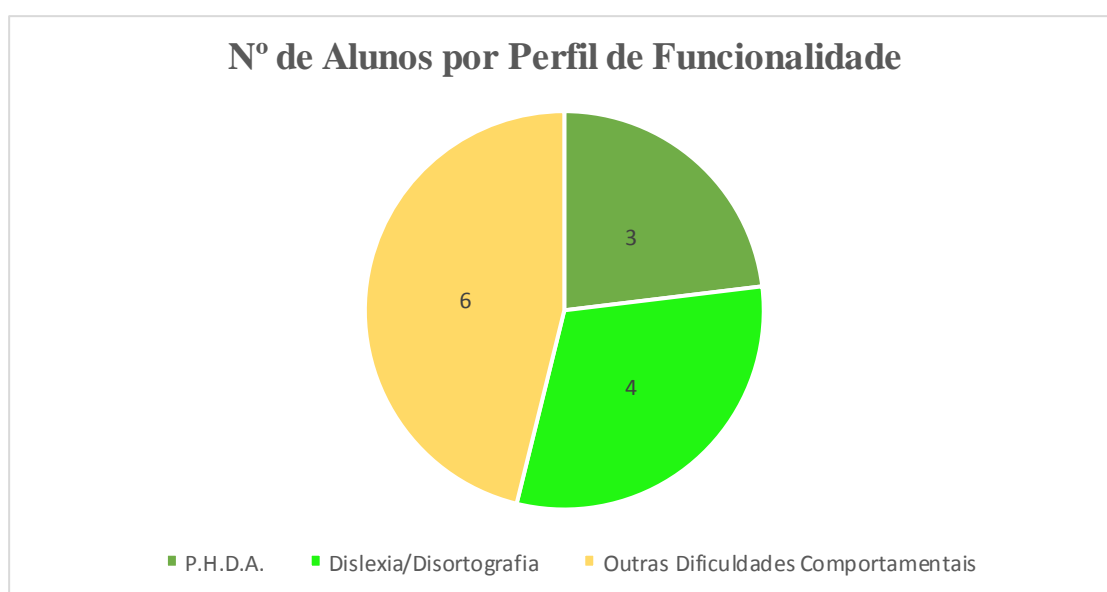


Gráfico 8: Distribuição dos Alunos Sinalizados por perfil de Funcionalidade.

Dos 13 alunos sinalizados, 7 são alunos abrangidos pelo decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, conforme é possível constatar através da análise documental dos relatórios técnico-pedagógicos (R.T.P.), programas educativos individuais (PEI) e relatórios psicológicos.

6.4.3. CONTEXTO SOCIOFAMILIAR DOS ALUNOS SINALIZADOS E DOS ALUNOS NÃO SINALIZADOS

Para descrevermos o contexto sociofamiliar, abordamos dois indicadores: as *habilitações literárias e profissões dos progenitores*.

No que concerne às *habilitações literárias dos progenitores* dos Alunos Sinalizados verifica-se que, por norma, os seus pais possuem, na sua maioria, o 1º ciclo de escolaridade, e as mães, o 2º ciclo. Não existem progenitores com formação em mestrados ou doutoramentos.

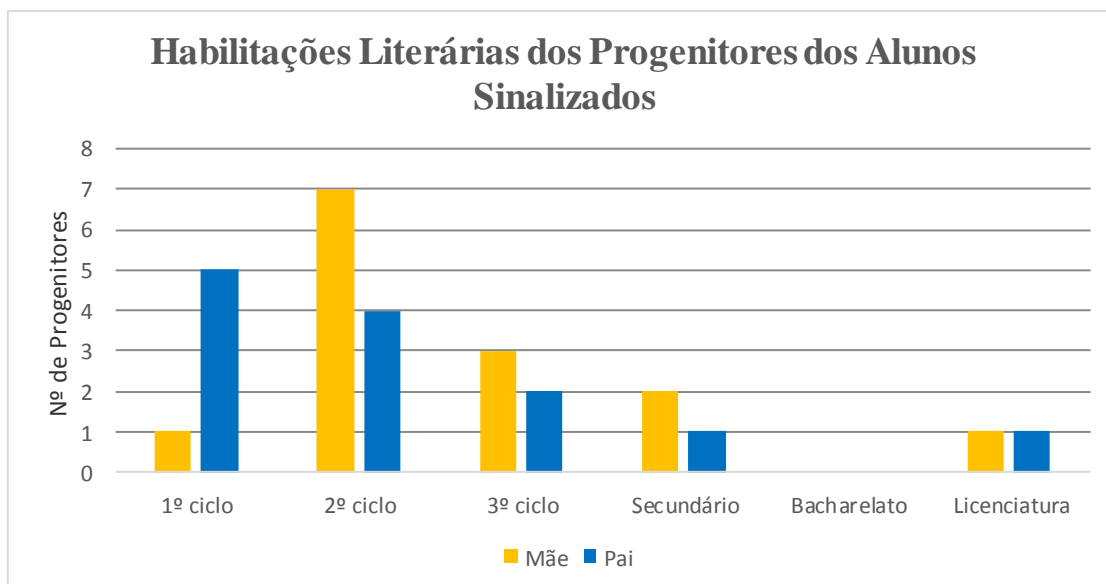


Gráfico 9: Habilidade Literárias dos Progenitores dos Alunos Sinalizados.

Relativamente às *habilitações literárias dos progenitores* dos Alunos Não Sinalizados é possível constatar que, por norma, os seus pais possuem, na sua maioria, o 2º ciclo de escolaridade, e as mães, o nível secundário. Também não existem progenitores com formação em mestrados ou doutoramentos.

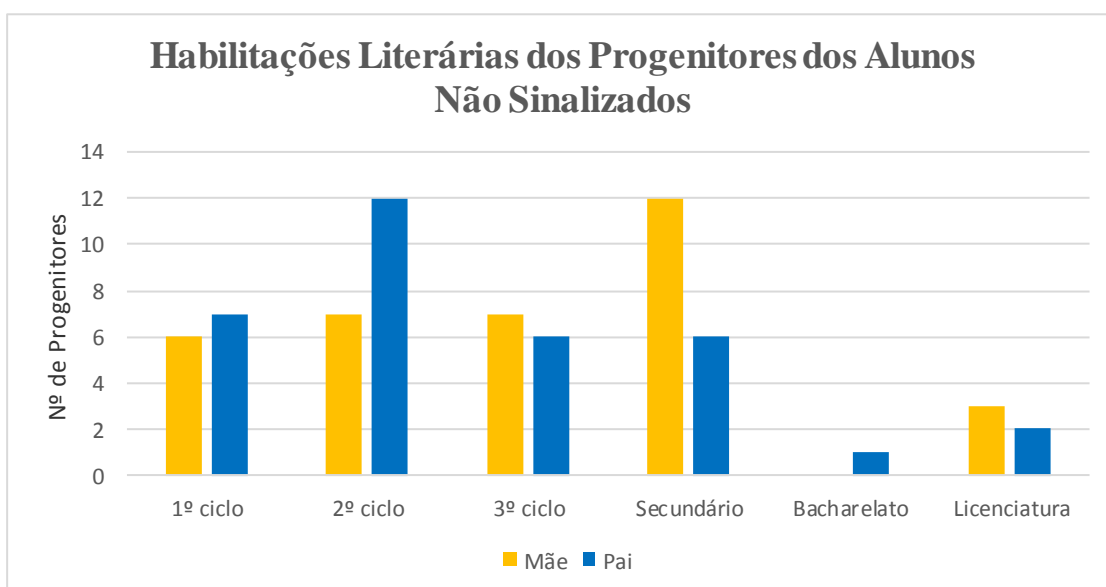


Gráfico 10: Habilidade Literárias dos Progenitores dos Alunos Não Sinalizados.

Quanto às *profissões dos progenitores* dos Alunos Sinalizados, verificou-se que das 13 mães, a maioria encontra-se desempregada ou é doméstica, enquanto a maioria dos pais apresenta a sua atividade profissional na área das pescas ou da construção civil.

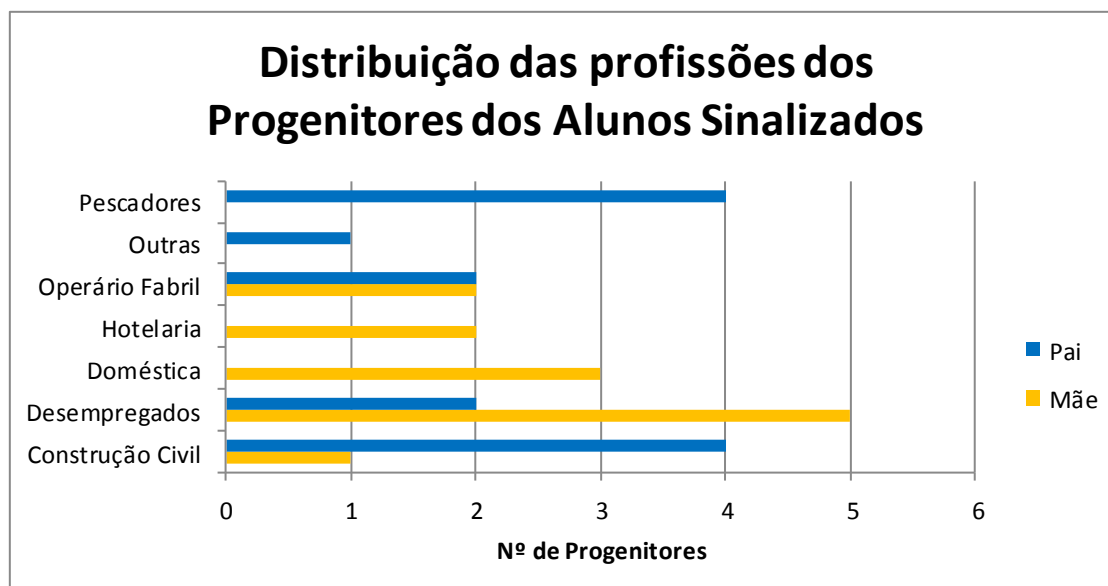


Gráfico 11: Distribuição das Profissões dos Progenitores dos Alunos Sinalizados.

No que diz respeito às *profissões dos progenitores* dos Alunos Não Sinalizados, foi possível verificar que, das 35 mães, a maioria trabalha em atividades ligadas ao comércio (vendedoras, operadoras de caixa, etc.), enquanto a maioria dos pais trabalha em atividades relacionadas com a área da construção civil (pedreiros, carpinteiros, pintores e eletricitistas) ou pesca.

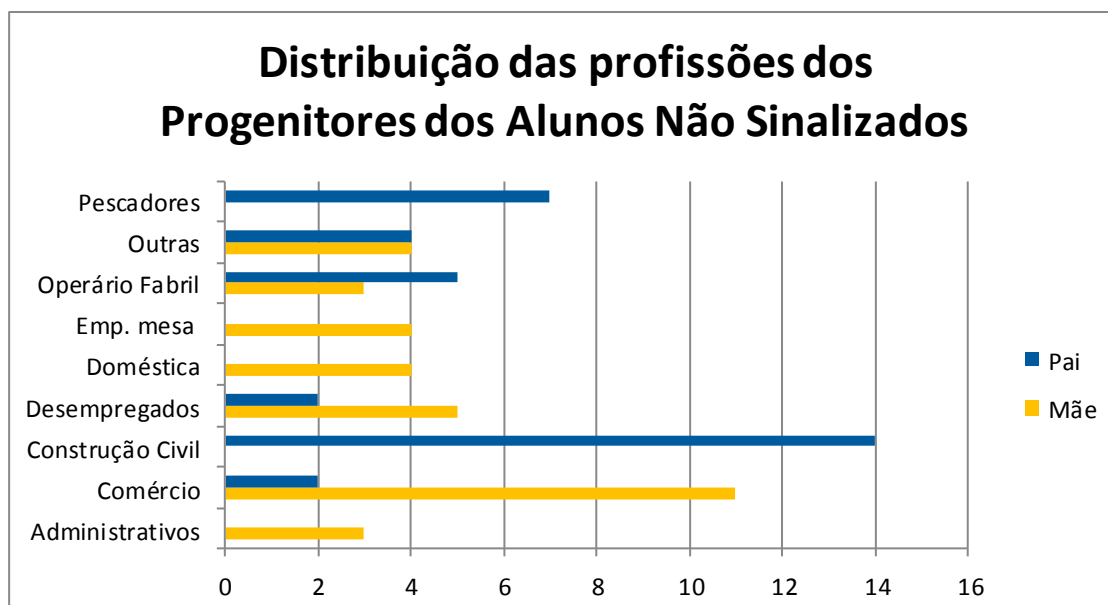


Gráfico 12: Distribuição das Profissões dos Progenitores dos Alunos Não Sinalizados.

6.4.4. NÚMERO DE RETENÇÕES

Verifica-se que tanto os Alunos Sinalizados, como os Alunos Não Sinalizados não apresentam retenções, na sua maioria.

De acordo com as informações obtidas pela caracterização da turma, fornecida pelas diretoras de turma, verificamos que o aluno sinalizado que apresenta mais retenções (4) tem 14 anos, e o aluno não sinalizado mais velho da amostra que apresenta mais retenções (5), tem 13 anos.

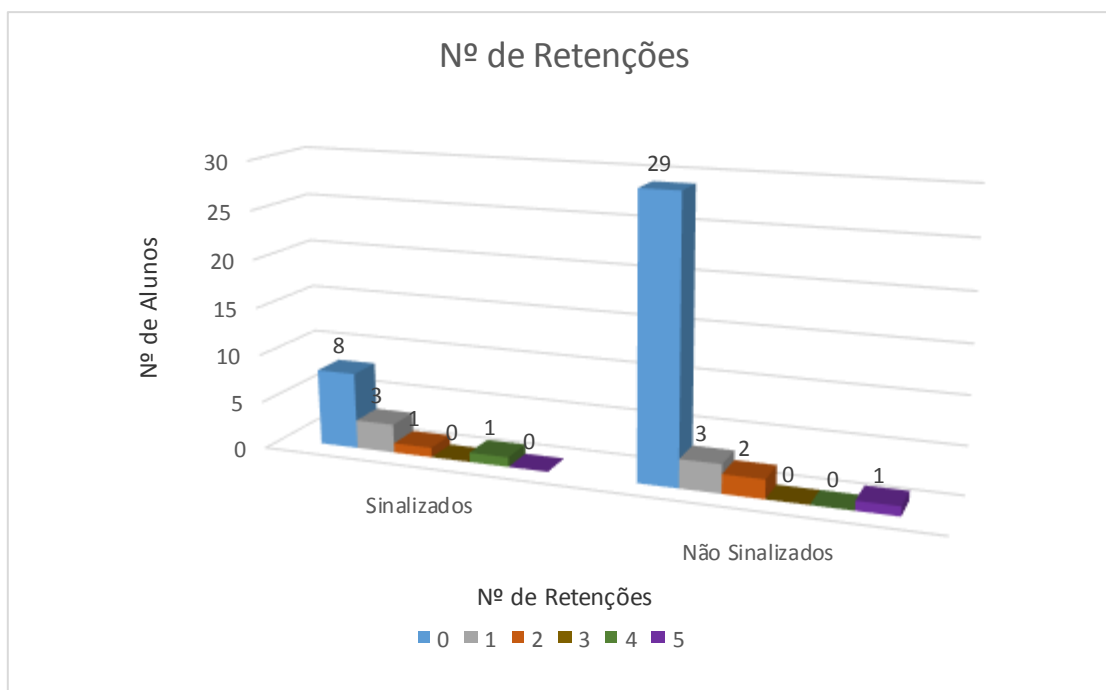


Gráfico 13: Número de Retenções dos Alunos Sinalizados e dos Alunos Não Sinalizados.

6.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

6.5.1. ANÁLISE DOCUMENTAL (ANÁLISE QUALITATIVA)

Relativamente aos alunos da amostra, considerámos importante obter um conhecimento mais profundo e detalhado relativamente aos mesmos, através da grelha de caracterização dos alunos das turmas, e, no caso dos alunos sinalizados para intervenção psicoterapêutica, da análise dos seus relatórios psicológicos, dos seus Programas Educativos Individuais (PEI) e dos seus Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), esta técnica constitui uma vantagem na medida em que apresenta “a economia de tempo e de dinheiro que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita” (p. 203). E acrescentam que “os métodos de recolha de dados preexistentes são utilizados na fase exploratória da maior parte das investigações em ciências sociais”(p. 204), servindo como complemento de outras fontes de informação, neste caso, os questionários, que ajudam a responder aos objetivos pretendidos com a investigação.

6.5.2 INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (INSTRUMENTO QUANTITATIVO)

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). O questionário utilizado neste estudo é, segundo os mesmos autores, de “administração direta”, uma vez que foram os próprios inquiridos que o preencheram.

Neste estudo, o questionário utilizado foi o Questionário de Interação do Professor (Q.I.P.), o qual foi concebido por Wubbels e Levy (1992) para perceber como os estudantes viam a interação do professor na sala de aula, e, a partir daí, traçar os perfis dos professores participantes. Este questionário permitia obter dados confiáveis acerca da relação interpessoal do professor.

Este questionário assenta no modelo desenvolvido com base no diagnóstico interpessoal da personalidade de Timothy Leary (1957), a qual pode ser definida como o “conjunto dos padrões consistentes nas transacções que um indivíduo tem com outros” (Leary, 1957, citado por Fernandes, 2012, p. 26) e que causam impacto nas interações interpessoais, sendo característicos de determinado estilo de comportamento. 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.

Este modelo encontra-se caracterizado na **Figura 1** (Wubbels, Brekelmans, Brok, & Tartwijk, 2006, citado por Azevedo, Dias, Salgado, Guimarães, Lima e Barbosa, 2012), organizando-se em 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).

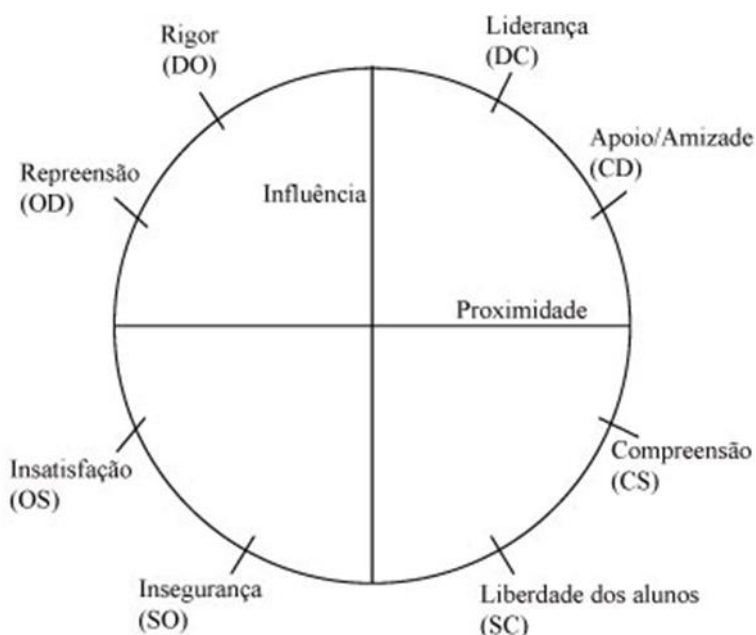


Figura 1. Modelo interpessoal do comportamento do professor (Wubbels et al., 2006).

A dimensão **Influência**, representada na figura no eixo vertical, organiza-se em duas dimensões, **Dominância** (D: o professor determina as atividades dos alunos), e **Submissão** (S: os alunos determinam as suas atividades). A dimensão **Proximidade**, representada no eixo horizontal, organiza-se nas dimensões **Cooperação** (C: o professor demonstra aprovação pelos alunos) e **Oposição** (O: o professor demonstra desaprovação aos alunos e aos seus comportamentos) (Wubbels et.al., 2006, citado por Azevedo et.al., 2012).

No modelo apresentado na **Figura 2**, cada sector corresponde a características do comportamento do professor, de acordo com as suas posições no sistema coordenado, em que DC é a Liderança; CD é Prestabilidade/Ajuda; CS é a Compreensão; SC é a Responsabilização/ Liberdade do estudante; SO é a Indecisão/Incerteza; OS é a Insatisfação; OD é a Admoestação/Repreensão e DO é a Severidade. Estes sectores são rotulados de acordo com a sua posição no sistema de coordenadas. Exemplificando, os dois sectores CS e SC têm elementos de cooperação e submissão, no entanto, no setor CS, o aspeto de cooperação predomina sobre o da submissão. Também, por exemplo, os sectores DC e CD são ambos caracterizados pela dominância e cooperação, no entanto, no setor DC a aspeto da dominância prevalece sobre o aspeto da cooperação e já no vizinho setor CD se verifica a cooperação a prevalecer sobre a dominância. As fronteiras entre os sectores não são rígidas pois há comportamentos dos professores partilhados em categorias vizinhas. Por outro lado, sectores opostos descrevem

2- **Com autoridade**: o professor permite uma atmosfera onde existe autoridade, mas bem estruturada, agradável e orientada para as tarefas. As regras e os procedimentos são claros e os estudantes não precisam de ser recordados acerca dos mesmos. São atentos e, geralmente, mais produtivos do que os da sala do professor de tipo diretivo. O professor com autoridade é entusiasta e aberto às necessidades e interesse pessoal pelos alunos. As lições são bem planeadas e estruturadas, de acordo com uma sequência lógica. Utiliza técnicas diversificadas, embora com maior incidência, a leitura. É considerado um bom professor pelos alunos;

3- **Tolerante/com autoridade**: o professor mantém a estrutura que possibilita aos estudantes responsabilidade e liberdade. Gosta das turmas e envolve-se nas lições. Usa uma variedade de métodos, os quais são adequados ao perfil dos alunos. O professor consegue manter o interesse e envolvimento da turma.

4- **Tolerante**: o professor, normalmente, trabalha ao ritmo de cada aluno e a atmosfera da sala de aula pode, às vezes, tornar-se um pouco confusa. O ambiente da sala de aula é divertido, o professor é um apoiante e os alunos gostam de participar e intervir na aula. Os alunos têm mais liberdade na aula, pelo que têm poder para influenciar o ensino e currículo. Os alunos apreciam o envolvimento do professor e a sua capacidade de relacionar os conteúdos programáticos com o estilo dos alunos.

5- **Indeciso/ Tolerante**: este professor é extremamente cooperativo, mas não demonstra muita liderança na sala de aula. Normalmente tolera desordem e os estudantes não são bem orientados. O ambiente da sala de aula não é estruturado, estando apenas os alunos da frente atentos, enquanto os de trás estão a jogar jogos, ou a fazer trabalhos de casa, etc.. O professor ignora os maus comportamentos e as consequências dos comportamentos são desconhecidas pelos alunos. Explica repetidamente a matéria para a turma, que não o está a ouvir. Existe pouca produtividade e equilíbrio;

6- **Indeciso/Agressivo**: as aulas deste professor são normalmente caracterizadas por apresentarem desordem. As regras de comportamento não são comunicadas ou explicadas de forma apropriada. O professor e alunos veem-se como opositores e passam grande parte do tempo em conflitos. O professor passa a maioria do tempo a tentar gerir/controlar a turma em vez de procurar métodos de ensino diversos. Aprender é o aspeto menos importante para a turma;

7- **Repressivo**: os alunos deste professor não se envolvem, seguem as regras e temem o professor. O professor reage excessivamente a pequenas transgressões de comportamento, fazendo comentários negativos ou marcando faltas disciplinares. Quando são fornecidas informações complementares, poucas perguntas são permitidas e encorajadas. A maior preocupação deste professor são as avaliações. Os alunos percebem 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 continuamente para controlar a turma. Normalmente tem sucesso, mas necessita de muita energia. Os estudantes apenas prestam atenção enquanto o professor os tenta motivar. Quando se sentem envolvidos pela atividade, o professor não é muito caloroso e as tarefas são orientadas para o currículo. O professor parece que está num nível “abaixo” da turma e os alunos nem são entusiasmados, nem competitivos. Geralmente o professor segue uma rotina, em que fala a maior parte do tempo e evita experimentar novos métodos.

O Q.I.P. foi traduzido em cerca de 20 línguas e utilizado em mais de 40 países, entre os quais Portugal, existindo várias versões. Tem permitido estudar o papel da relação professor-aluno em variáveis cognitivas e emocionais (Wubbels et.al., 2006).

Azevedo et.al. (2012), utilizaram uma versão traduzida e adaptada à população portuguesa, o QIP Básico, com 625 alunos do 3º ciclo do Ensino Médio Português (7º ao 9º ano) com o “objetivo de explorar a relação entre a percepção do comportamento do professor e auto-regulação da aprendizagem na Matemática”, o qual demonstrou que “as conclusões mais relevantes para a prática pedagógica prendem-se com a relação positiva entre a auto-regulação da aprendizagem dos alunos e a percepção de liderança, apoio e compreensão por parte dos professores, e a relação negativa entre a auto-regulação e a percepção de insatisfação, insegurança e repreensão dos seus professores”. (Azevedo et al., 2012).

Também Silva (2011) no estudo “*A interação professor-aluno nas salas de aula de inglês dos núcleos de línguas e cultura do estado de Pernambuco da Grande Recife-Sul*”, utilizou o Q.I.P., adaptado à população portuguesa por Azevedo et.al. (2010), e retirou algumas conclusões, referindo que “estatisticamente foi encontrada uma baixa

significância entre as notas dos alunos e os perfis de comportamento dos professores de acordo com as percepções dos alunos” (p. 87).

Outra versão do questionário é a de Conceição (2008), constituída por 48 itens. Esta versão, aplicada noutros estudos empíricos entre os quais o de Fernandes (2012) em “*Comportamento Interpessoal do Professor: um reflexo da sua auto-eficácia*” (dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas), permitiu concluir que “os resultados obtidos revelam que o QIP é válido pelas inter-relações que permite fazer e pela forma como os professores se revêem nos seus resultados” e que “professores moderadamente otimistas apresentam perfis de comportamento caracterizados por grande proximidade e influência, sendo cooperantes” (Fernandes, 2012).

Na adaptação à população portuguesa do Q.I.P. por Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels e Brok (2010), já referida anteriormente, cada um dos oito traços comportamentais/perfis de interação do professor é composto por diferentes itens. 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, Waldrup, 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 2**, adaptada de Khine; Athpathasamy (2005) mostra a descrição de cada escala/dimensão comportamental do QIP, de acordo com o perfil.

Tabela 2- Descrição de cada traço comportamental do QIP, de acordo com o perfil (adaptado de Khine; Atputhasamy, 2005, p. 4).

Escala	Descrição
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 exhibe 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.

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).

6.6. PROCEDIMENTOS

Para aplicação de um inquérito por questionário, foram selecionadas duas turmas do 5º ano de escolaridade (A e C), seguindo o critério de conveniência.

Uma razão para esta seleção prende-se com o facto de acharmos que a amostra escolhida podia esclarecer-nos quanto à questão de investigação. Ou seja, pelo facto de ser uma amostra de conveniência, composta por alunos sinalizados para intervenção psicoterapêutica e alunos não sinalizados para intervenção psicoterapêutica, tentaríamos responder à questão de investigação, verificando se existiam diferenças entre os Alunos Sinalizados e os Alunos Não Sinalizados.

Outra razão prende-se com o facto dos instrumentos de recolha de informação utilizados serem compatíveis com os recursos humanos disponíveis. Desta forma, após pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento e aos Encarregados de Educação dos alunos da amostra, a aplicação deste instrumento tornava-se a forma mais exequível de obter os dados pretendidos, na medida em que, desta forma, conseguiríamos um maior número de respostas para o efeito.

Por último, e pensando numa intervenção futura, julgámos ser oportuno utilizar esta amostra, na medida em que existiam elementos facilitadores para manutenção ou a mudança das práticas pedagógicas, se os resultados assim aconselhassem, pelo conhecimento adquirido acerca do contexto das turmas, através da prática profissional realizada.

A utilização deste questionário relaciona-se com o facto de responder exatamente às nossas necessidades, tendo em conta a questão de investigação. Assim, com o Questionário de Interação do Professor foi possível perceber quais as diferenças na perceção do comportamento interpessoal do professor entre alunos sinalizados e alunos não sinalizados.

Após a definição do questionário a utilizar, realizámos vários contactos com os autores da adaptação à população portuguesa, na pessoa do Doutor Paulo Dias, os quais se revelaram extremamente úteis para melhor garantirmos a aplicação correta do mesmo.

Após pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas e aos Encarregados de Educação dos alunos, procedeu-se à aplicação do Questionário de Interação do Professor aos alunos, assegurando o anonimato e a confidencialidade das respostas. A recolha destes dados foi utilizada para averiguar qual a perceção que aqueles alunos tinham acerca do professor, considerado por eles como “ideal”, e que foi feita nas aulas de Educação Cívica. Desta forma, após a explicação dos objetivos da investigação,

reforçando a confidencialidade e anonimato das respostas, os instrumentos foram aplicados a turma, no seu coletivo, sem a presença do professor (neste caso, diretor de turma), para que não houvesse interferência nas respostas fornecidas pelos alunos. Foram obtidos 48 inquéritos respondidos, de 50 possíveis respondentes, o que perfaz 96% de taxa de resposta.

Posteriormente, uma semana mais tarde, foi solicitado aos mesmos alunos que escrevessem num papel o nome do professor em que pensaram quando responderam ao questionário.

Por último, foi realizada uma análise estatística dos dados obtidos, através do SPSS versão 22, bem como uma discussão dos resultados, verificando-se se os mesmos iam ao encontro dos estudos referidos na literatura.

CAPÍTULO 7 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise quantitativa e discussão dos resultados serão realizadas através dos dados obtidos no QIP.

7.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS

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 cruzada de diferente dados, provenientes de diferentes pessoas e documentos, com o objetivo de facilitar o estudo das interações na sala de aula. Sousa e Baptista (2011) referem que a triangulação dos dados oferece consistência e credibilidade à investigação.

A análise quantitativa foi realizada através do SPSS, versão 22, o qual submeteu os dados recolhidos através do questionário.

Inicialmente, optámos por proceder a uma inversão dos itens negativos do questionário para calcular os resultados finais da escala.

De seguida, para verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas na média total da escala Q.I.P. geral entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados, utilizámos um teste *t-student* para amostras independentes. Face aos resultados (**cf. tabela 3**), concluímos que não existem diferenças significativas entre a média dos Alunos Sinalizados e a média dos Alunos Não Sinalizados na escala geral de percepção do comportamento interpessoal do professor. Apesar destes resultados, os Alunos Não Sinalizados apresentam resultados ligeiramente mais elevados do que os Alunos Sinalizados [$t(46) = 1,483$ e $p = 0,145$].⁵

⁵ Para uma análise mais detalhada, todos os valores encontram-se na tabela 1 do anexo VI B.

Tabela 3: Diferenças entre médias e desvios padrão de alunos sinalizados e não sinalizados na escala geral de percepção da interação com o professor.

	Categoria	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	t	p
Alunos	Não Sinalizados	35	2,54	0,139	0,023	1,483	0,145
	Sinalizados	13	2,47	0,115	0,032		

Para analisar as diferenças entre a percepção dos Alunos Sinalizados e dos Alunos não Sinalizados relativa ao comportamento do professor nas diferentes dimensões ou subescalas, foi também utilizado um teste *t-Student*. Neste caso, não procedemos a uma inversão dos itens do questionário.

Verificou-se a existência de diferenças significativas entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados nas subescalas “Insatisfação” e “Repreensão”, cf. **tabela 4**. Ou seja, os Alunos Sinalizados tendem a perceber o professor como mais insatisfeito e repreensivo do que os Alunos Não Sinalizados (“insatisfação” $t(46)=-1,966$, $p=0,05$; “repreensão” $t(46) = -3,172$, $p< 0,003$).

A leitura do **gráfico 14** permite-nos observar que tanto os alunos sinalizados como os alunos não sinalizados da amostra atribuem resultados mais elevados na dimensão “Apoio/Amizade” (“O nosso professor gosta de saber como estamos”; “Se o nosso professor promete, ele cumpre”; “O nosso professor é amigável”; “Se não entendemos, o nosso professor explica outra vez”), na dimensão “Liderança” (“Com o nosso professor sabemos sempre o que fazer”; “O nosso professor explica bem”; “Aprende-se muito com o nosso professor” e “Com o nosso professor estamos sempre atentos” e na dimensão “Compreensão” (“O nosso professor entende se não estamos a entender alguma coisa”; “O nosso professor é simpático”, “Se acontece alguma coisa podemos contar ao professor” e “O nosso professor ouve-nos”).

Tabela 4: Diferenças entre a percepção dos Alunos Sinalizados e a percepção dos Alunos Não Sinalizados relativamente ao comportamento do professor nas diferentes dimensões ou subescalas do Q.I.P.

Dimensões	Categorias	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	t	p
Líder	S	35	2,8286	0,17958	0,03035	0,667	0,508
	NS	13	2,7885	0,20016	0,05551	0,634	0,533
Amigável	S	13	2,7885	0,20016	0,05551	-0,163	0,871
	NS	13	2,9038	0,12659	0,03511	-0,210	0,835
Compreensivo	S	35	2,7571	0,26765	0,04524	-1,330	0,190
	NS	13	2,8654	0,19406	0,05382	-1,539	0,134
Liberdade	S	35	1,4286	0,34605	0,05849	-0,454	0,652
	NS	13	1,4808	0,37447	0,10386	-0,438	0,666
Insegurança	S	35	1,4833	0,31298	0,05290	-1,229	0,225
	NS	13	1,6154	0,37660	0,10445	-1,1128	0,274
Insatisfação	S	35	1,2024	0,23767	0,04017	-1,966	0,055
	NS	13	1,3654	0,29957	0,08309	-1,766	0,094
Repreensão	S	35	1,3857	0,28012	0,04735	-3,172	0,003
	NS	13	1,6987	0,36251	0,10054	-2,816	0,012
Rigor	S	35	2,4357	0,28661	0,04845	0,123	0,903
	NS	13	2,4231	0,38709	0,10736	0,107	0,916

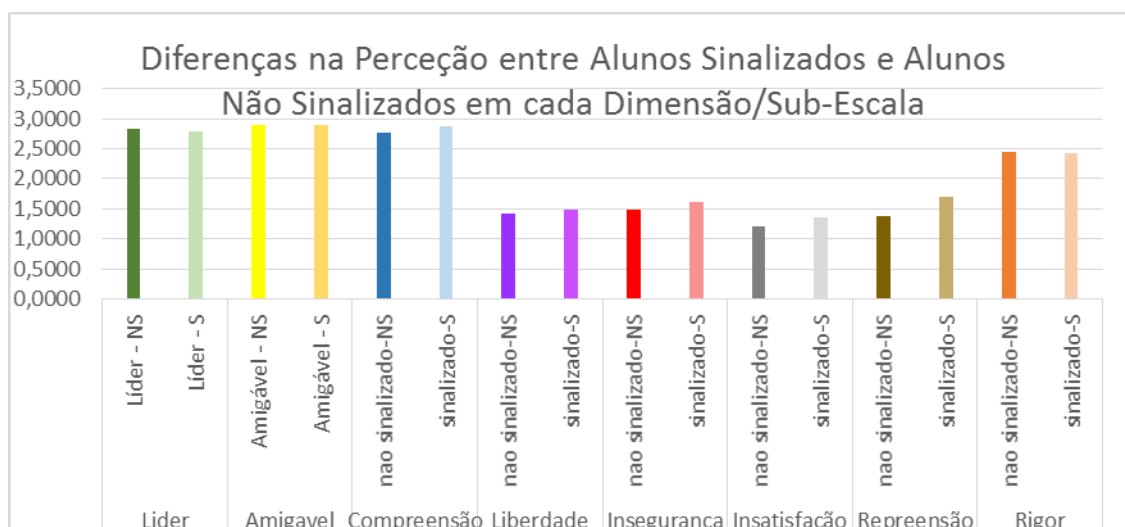


Gráfico 14: Diferenças entre a percepção dos Alunos Sinalizados e dos Alunos Não Sinalizados relativamente ao comportamento do Professor nas diferentes dimensões ou subescalas do Q.I.P..

Particularizando para cada turma, de acordo com a tabela abaixo apresentada (**tabela 5**), existem diferenças significativas entre os alunos da turma A e os alunos da turma C na escala geral de percepção do comportamento interpessoal do professor. Tal como anteriormente, utilizámos um teste *t-student* para amostras independentes e verificámos que os alunos da turma A têm um resultado mais elevado na escala relativamente aos alunos da turma C [$t(46)=3,69$ $p=0,001$]⁶.

Tabela 5: Diferenças entre médias e desvios padrão de alunos da turma A e alunos da turma C na escala geral de percepção da interação com o professor.

	Turma	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	t	p
Média	A	23	2,59	0,111	0,023	3,691	0,001
	C	25	2,46	0,127	0,025	3,712	0,001

⁶ Para uma análise mais detalhada, todos os valores encontram-se na tabela 2 do Anexo VI B, em anexo.

Relativamente ao estudo psicométrico da escala, podemos observar que os valores do Alfa de Cronbach⁷ são, no nosso estudo, muito baixos. A consistência interna das subescalas medidas através do alfa de Cronbach tem valores abaixo de 0,70, critério proposto por Nunnall. Isto fica a dever-se à correlação entre os itens que constituem a escala ser fraca como, por exemplo, os itens, nº 6 e nº22 ou nº4 e nº 28.

No entanto, os alfas de Cronbach no nosso estudo são semelhantes a outros encontrados na literatura (Silva, 2011), também muito baixos, na medida em que rondam, no máximo, o valor de 0,60, tal como é possível verificar na **tabela 6**, abaixo indicada.

Tabela 6: Distribuição dos *Alphas de Cronbach* de acordo com as dimensões da Escala Q.I.P..

Dimensões	Alpha de Cronbach
<i>Líder</i>	0,168
<i>Amigável</i>	0,596
<i>Compreensivo</i>	0,361
<i>Liberdade</i>	0,355
<i>Insegurança</i>	0,435
<i>Insatisfação</i>	0,266
<i>Repreensão</i>	0,497
<i>Rigor</i>	0,523

Relativamente à tabela das correlações entre as diferentes dimensões do questionário (**tabela 7**), podemos inferir que os alunos que percebem o professor ideal como mais “compreensivo”, tendem a considerá-lo como mais “amigável” e “líder”, sendo estatisticamente significativo (5%).

Por outro lado, na percepção dos alunos, quanto mais “repreensivo” é um professor, mais “insegurança” e menos capacidade de “liderança” apresenta. Além disso, quanto mais “insatisfeito” se revela, menos capacidade de “compreensão” e “liderança” demonstra.

⁷ *Alfa de Cronbach* é uma ferramenta estatística que quantifica, numa escala de 0 a 1, a confiabilidade de um questionário. O valor mínimo aceitável para se considerar um questionário confiável é 0,7.

Tabela 7: Correlações entre as dimensões das escalas do Q.I.P.

Dimensão		Líder	Amigáv.	Compr.	Liberd.	Inseg.	Insatisf.	Reprees.	Rigor
Líder	Correlação de Pearson	1	0,296*	0,432**	0,103	-0,304*	-0,306*	-0,293*	-0,034
	Sign (2 extr)		0,041	0,002	0,488	0,036	0,034	0,043	0,818
Amigável	Correlação de Pearson	0,296*	1	0,408**	0,266	-0,282	-0,253	-0,183	-0,009
	Sign (2 extrem.)	0,041		0,004	0,067	0,052	0,082	0,214	0,954
Compreen.	Correlação de Pearson	0,432**	0,408**	1	0,204	-0,098	-0,325*	-0,146	-0,187
	Sign (2 extrem.)	0,002	0,004		0,164	0,507	0,024	0,324	0,203
Liberdade	Correlação de Pearson	0,103	0,266	0,204	1	-0,066	-0,108	-0,022	-0,121
	Sign (2 extrem.)	0,488	0,067	0,164		0,654	0,465	0,880	0,412
Inseguro	Correlação de Pearson	-0,304*	-0,282	-0,098	-0,066	1	0,180	0,343*	0,277
	Sign (2 extrem.)	0,036	0,052	0,507	0,654		0,221	0,017	0,057
Insatisf.	Correlação de Pearson	-0,306*	-0,253	-0,325*	-0,108	0,180	1	0,487**	0,105
	Sign (2 extrem.)	0,034	0,082	0,024	0,465	0,221		0,000	0,478
Repreens.	Correlação de Pearson	-0,293*	-0,183	-0,146	-0,022	0,343*	0,487**	1	-0,045
	Sign (2 extrem.)	0,043	0,214	0,324	0,880	0,017	0,000		0,760
Rigor	Correlação de Pearson	-0,034	-0,009	-0,187	-0,121	0,277	0,105	-0,045	1
	Sign (2 extrem.)	0,818	0,954	0,203	0,412	0,057	0,478	0,760	

7.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este ponto destina-se à discussão dos resultados da nossa investigação, tendo em conta a pergunta de partida e objetivos definidos para o estudo em análise. Considerando a questão de investigação, “**Há diferenças, entre alunos sinalizados e não sinalizados, quanto à percepção da relação interpessoal com o professor?**”, 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.

Atendendo ao objetivo geral do nosso estudo que é **“Descrever as percepções dos alunos acerca da relação professor-aluno, através do Questionário de Interação do Professor”**, verificamos 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 quatro objetivos específicos, designadamente:

- comparar resultados entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados no que se refere à percepção da relação interpessoal do Professor na escala geral QIP;
- comparar resultados entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados no que se refere à percepção da relação interpessoal do Professor em cada dimensão da escala QIP;
- comparar resultados entre os Alunos da Turma A e da Turma C no que se refere à percepção do comportamento interpessoal do professor;
- comparar as correlações entre as diferentes dimensões da escala.

Vamos apresentar os resultados do nosso estudo, tendo em linha de conta os quatro objetivos específicos.

No que concerne ao primeiro objetivo específico, **“comparar resultados entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados no que se refere à percepção da relação interpessoal do professor na escala geral Q.I.P.”**, os resultados obtidos permitem inferir que, no geral, Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados percebem o comportamento interpessoal do professor da mesma forma.

Também Silva (2011), ao utilizar o Q.I.P. adaptado à população portuguesa, conclui que **“estatisticamente foi encontrada uma baixa significância entre as notas dos alunos e os perfis de comportamento dos professores de acordo com as percepções dos alunos”** (p.

87), isto é, os alunos conseguem abstrair-se do seu rendimento escolar (e das classificações que obtêm), quando avaliam o comportamento interpessoal do professor.

Estes resultados não vão ao encontro de alguma literatura sobre esta temática, segundo a qual, alunos com mais dificuldades a nível escolar e académico parecem ser mais sensíveis a variações no apoio emocional da parte dos seus professores (Hughes e Kwok, 2006, citados por Valente, 2015). 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, exibem menos problemas comportamentais do que os alunos com professores menos apoiantes.

Também Veiga (2013) defende que as expectativas positivas depositadas num aluno, ou seja, o facto de se acreditar nas suas competências e potencialidades, faz com que a perceção da relação professor/aluno adquira um significado especialmente positivo. Assim, o aluno vai tentar corresponder ao que se espera dele, tomando um papel mais ativo, criando-se um ambiente de cooperação, facilitador das aprendizagens. Tal acontece quando o professor experimenta outros métodos para além do expositivo, de forma a promover um maior envolvimento dos alunos, a integrar a nova informação àquela que os mesmos já possuíam a partir das suas vivências e interesses, procurando 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 específico **“comparar resultados entre alunos sinalizados e alunos não sinalizados no que se refere à perceção da relação interpessoal do professor em cada dimensão da escala Q.I.P.”**, observamos que os dados encontrados corroboram os existentes na literatura. Desta forma, verificámos diferenças significativas entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados nas subescalas “Insatisfação” e “Repreensão”. Ou seja, os Alunos Sinalizados tendem a perceber o professor como mais Insatisfeito e Reprensivo do que os Alunos Não Sinalizados, sendo “Insatisfação” a “Medida em que o professor mostra infelicidade/insatisfação com o aluno” e “Repreensão” a “medida em que o professor mostra um temperamento de raiva/impaciência na sala de aula” (adaptado de Khine; Atputhasamy, 2005, p. 4).

Também 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.

Estes resultados apontam para a necessidade acrescida de reforço e valorização da parte do professor pelos desempenhos e comportamentos positivos, no caso dos Alunos Sinalizados. Esta constatação é salientada na utilização de estratégias diferenciadas de aprendizagem, adequadas ao perfil individual de cada aluno, as quais promovem um ensino mais eficaz.

Também de acordo com Vygotsky (1930/1978), 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. De facto, Palincsar (1998), na sua investigação/ação com crianças que apresentavam dificuldades na compreensão de textos, utilizou jogos de linguagem, concluindo que, existe uma relação entre a qualidade das interações entre as crianças e os professores e entre as crianças e a natureza da aprendizagem ocorrida. Além disso, as crianças cujos professores lhes davam *feedback* específico tinham mais benefícios comparativamente com aquelas cujos professores davam menos suporte, confirmando a necessidade de reforço atrás referida.

No que diz respeito ao terceiro objetivo **“comparar resultados entre os Alunos da Turma A e os Alunos da Turma C no que se refere à percepção do comportamento interpessoal do professor”**, verificámos que os alunos da turma A têm um resultado mais elevado na escala geral de percepção interpessoal do professor, relativamente aos alunos da turma C. É de salientar que a escolha em relação ao professor considerado como “Ideal” pelos Alunos da turma A e pelos Alunos da turma C foi consensual, na sua maioria (86,9 e 76%, respetivamente). No entanto, no primeiro caso (turma A), os resultados foram mais significativos, talvez pelo facto do mesmo acumular a função de diretor de turma, a qual acarreta uma proximidade acrescida com os alunos.

O resultado encontrado permite-nos inferir que este professor detém competências educacionais e um estilo de liderança que podemos relacionar com as dimensões que

são objeto de estudo no questionário utilizado na nossa investigação, principalmente, as dimensões Liderança [DC]; Apoio/Amizade [CD] e Compreensão [CO, as quais se encontram descritas na tabela 3 (p. 79).

As competências educacionais do professor têm por objetivo manter o envolvimento ativo dos alunos pelos conteúdos a aprender e um ambiente de sala de aula propício às aprendizagens. Cada professor tem um estilo pessoal que define a dimensão de liderança à qual se encontra associado e que influencia a forma como é percebido pelos alunos. O modo como o professor consegue manter um ambiente de sala de aula harmonizado, com um bom clima relacional, associado à utilização de uma comunicação verbal e não-verbal adequada, determina a eficácia da sua atuação, constituindo um modelo de referência para os seus alunos.

Muitos autores sublinham que as práticas positivas, associadas à componente relacional entre professor-aluno, conduzem a melhores resultados e melhores desempenhos dos alunos. Neste contexto, Batista e Weber (2012) consideram a dimensão *exigência* (estabelecimento de regras de forma clara e consistente) e a dimensão *responsividade* (segundo a 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). Desta forma, este professor combina as dimensões responsividade e exigência, pelo que, por um lado, apresenta regras e limites, e, por outro, utiliza a afetividade nas relações. Considera a opinião das crianças, elogia-as e permite-lhes participar das 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. Esta constatação pode ser observada no nosso estudo, na medida em que tanto os Alunos Sinalizados da amostra, como os Alunos Não Sinalizados, apresentam resultados mais elevados na dimensão *Apoio/Amizade*, na dimensão *Liderança* e na dimensão *Compreensão*.

Daí que, no que concerne ao objetivo específico, “**comparar as correlações entre as diferentes dimensões da escala Q.I.P.**”, podemos inferir que os alunos que percebem o professor *ideal* como mais compreensivo, tendem a percebê-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. De facto, tal como refere Arens (2005), a confiança só é projetada se os outros a perceberem dessa forma. Além disso, quanto mais “insatisfeito” se revela, menos capacidade de “compreensão” e “liderança” demonstra.

Desta forma, o professor fica, muitas vezes, marcado por opções metodológicas que faz, sendo que a sua relação com o aluno depende essencialmente do ambiente estabelecido, da sua capacidade reflexiva e do facto de conseguir criar empatia com o mesmo. De acordo com o estilo de liderança adotado pelas figuras significativas de referência, nomeadamente pais e professores, a criança vai desenvolvendo princípios morais e padrões sociais que têm origem a partir do controlo externo.

Esta constatação traduz-se na organização dos estádios do desenvolvimento moral de que fala Kohlberg (1969) e que na nossa amostra podemos situar no *Nível da Moralidade Pré-Convencional*, no qual os indivíduos ainda agem sob controlo externo, e no *segundo estágio*, no qual a criança se conforma com as regras estabelecidas, a partir do seu interesse pessoal e do que os outros podem fazer por ela. Daí que os adultos devam conduzir as regras de forma clara e consistente, com imposição de limites, incentivando as crianças a refletir sobre as razões da sua existência, mas equilibrando com demonstrações de afeto e atitudes que se ajustem à sua faixa etária. A percepção do comportamento interpessoal é, portanto, concordante com aquilo que os alunos esperam do professor e do seu estilo de liderança. É a partir da figura de vinculação que se vai construindo a forma de perceber as relações, facto que vai ser determinante para o ajustamento psicológico futuro. De acordo com alguns autores (Dalbem e Aglio, 2005), tendemos a manter durante o processo de desenvolvimento, os modelos que experienciámos durante o processo de vinculação.

Deste modo, os dados obtidos na nossa investigação, muito em particular, corroboram as teorias mais atuais que abordam o estudo do relacionamento interpessoal no contexto educativo e que se enquadram na Psicologia do Desenvolvimento e, mais precisamente,

na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner e Morris (1998). Esta teoria tenta perceber de que forma as relações afetam o percurso de desenvolvimento de um indivíduo, sendo que o facto do mesmo beneficiar de interações sociais significativas, nas quais possa desempenhar papéis ativos e desafiadores, é importante, na medida em que permite ultrapassar os seus contextos mais imediatos (familiar e escolar, por exemplo), mesmo sem dar conta disso. Este facto traz implicações para o desenvolvimento da criança e ultrapassa a questão da aprendizagem. Esta visão permite-nos ampliar a relação professor-aluno a um nível macro, que envolve todos os fatores que influenciam o indivíduo, a gestão da sala de aula, a escola e até, contextos mais amplos, com tendência para a reciprocidade. Como tal, 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.

CONCLUSÃO

A percepção do comportamento interpessoal do professor prende-se com o relacionamento que estabelece com os seus alunos, o ambiente de sala de aula, mas também com todos os contextos que influenciam esta díade. Esta percepção acarreta consequências para a forma como professor e alunos encaram o processo de ensino aprendizagem.

Com este estudo, recorrendo a uma investigação não experimental, utilizámos uma amostra constituída por 48 alunos de duas turmas do 5º ano de escolaridade.

Tendo em conta 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”, verificámos 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. A partir deste objetivo geral, definimos quatro objetivos específicos, designadamente, “comparar resultados entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados no que se refere à percepção da relação interpessoal do professor na escala geral QIP”; “comparar resultados entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados no que se refere à percepção da relação interpessoal do professor em cada dimensão da escala QIP”; “comparar resultados entre os Alunos da Turma A e da Turma C no que se refere à percepção do comportamento interpessoal do professor” e “comparar as correlações entre as diferentes dimensões da escala”.

Pela análise dos resultados obtidos, através do Questionário de Interação do Professor, é possível inferir que não existem diferenças significativas entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados na escala geral de percepção do comportamento interpessoal do professor.

Apesar destes resultados, os Alunos Não Sinalizados apresentam valores ligeiramente mais elevados do que os Alunos Sinalizados. No entanto, quando procedemos a uma análise das diferentes subescalas ou dimensões do questionário, verifica-se a existência de diferenças significativas entre Alunos Sinalizados e Alunos Não Sinalizados nas dimensões “Insatisfação” e “Repreensão”, sendo que os Alunos Sinalizados tendem a perceber o professor como mais “insatisfeito” e “repreensivo” do que os Alunos Não

Sinalizados, apontando para a necessidade acrescida de reforço e valorização do professor, pelos seus desempenhos e comportamentos positivos.

Por outro lado, tanto os Alunos Sinalizados como os Alunos Não Sinalizados, apresentam resultados mais elevados nas dimensões “Apoio/Amizade”, “Liderança” e “Compreensão”, sendo, portanto, mais associadas ao professor “ideal”, pela maioria dos alunos.

Pelos resultados obtidos, percebemos que os alunos da turma A apresentam valores mais elevados na escala geral de percepção interpessoal do Professor, relativamente aos alunos da turma C. A escolha do professor considerado como “Ideal” é mais significativa com os alunos da turma A, comparativamente aos alunos da turma C, talvez pelo facto do mesmo acumular aí, a função de diretor de turma, a qual acarreta uma proximidade acrescida com os alunos. Este resultado encontrado permite-nos inferir que este professor detém competências educacionais e um estilo de liderança que podemos relacionar com as dimensões que são objeto de estudo no questionário utilizado na nossa investigação. Este estilo de liderança encontra-se mais presente no estilo participativo, de acordo com Batista e Weber (2012), sendo que este é um professor que equilibra as dimensões responsividade e exigência, e que, combina regras e limites com a afetividade, tão necessária na relação pedagógica.

Este estudo pretende ser um contributo para os professores continuarem a melhorar e a refletir sobre as suas práticas pedagógicas, mantendo as que se revelam como boas práticas e modificando os aspetos menos satisfatórios da sua intervenção.

Desejando constituir um suporte teórico e empírico, mesmo sem possibilidade de generalizações, esta investigação permite auxiliar os docentes para uma tomada de consciência sobre o modo de se “ser professor”. Esta função não se esgota na transmissão de conteúdos académicos, mas vai assumir o que cada um possui, em termos de competências pessoais e sociais.

De facto, este estudo sugere que a percepção que os alunos têm acerca do comportamento interpessoal do professor tem implicações no processo de ensino-aprendizagem. Daí a necessidade de existirem programas de atualização de competências, ações de formação para professores, onde a prática deve assumir um papel mais evidente. Neste sentido, ensinar e/ou praticar estratégias de *coping* com professores para que possam lidar com

situações próprias do quotidiano de uma sala de aula, mais conducentes ao sucesso educativo dos alunos e à boa relação pedagógica, são aspetos a ter em consideração.

Sugere-se, ainda que, em futuras investigações, o mesmo estudo seja concretizado com amostras mais alargadas de alunos, com níveis de escolaridade superiores, bem como noutros contextos, do ponto de vista socioeconómico.

Este estudo parece confirmar a ideia de que perceção da proximidade dos professores influencia a forma como encaramos o processo de ensino-aprendizagem. Um professor que apoia os seus alunos, que os compreende, e que, ao mesmo tempo, sabe liderar, é alguém que atende às necessidades de cada aluno, respeitando-as. E só estabelecendo uma boa interação com os alunos, percebendo a singularidade de cada um, se conseguem alcançar os objetivos pretendidos.

Este trabalho constituiu um enorme desafio, na medida em que demonstrou a importância da construção da relação e da perceção 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.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, J. L., Seabra, C. & Lages, L. F. (2007, Fevereiro 4). Pedagogical affect, student interest, and learning performance. *Journal of Business Research*, 60, 960-964.
- Abreu, C. (2005). *Teoria do Apego – Fundamentos, pesquisas e implicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. New Jersey: Erlbaum.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, C., (2010, Outubro 31). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39, 55-71.
- 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. 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.
- Antunes, M. (2014). *Processo de Separação-Individuação e Estilos de Vinculação*. Dissertação de mestrado em Psicologia. Évora: Universidade de Évora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ask, B. & Haugen, H. (2008). *Approaches to net based learning, Experiences with social constructivist pedagogy in a global setting. Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*, Leicester, 5-6 May 2008. Disponível em http://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/PDFs/Ask_1-8.pdf.
- 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

- (Coords.). *Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 2411-2424). Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, A. & Faria L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, 20 (2), 69-93.
- Azevedo, A. M. (2005). *Motivação e Sucesso na transição do ensino secundário para o ensino superior*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Azevedo, A.; Barbosa, A.; Dias, P. ; Guimarães, T.; Lima, I. & Salgado, A; (2012, may-aug). Teacher-Student Relationship and Self-Regulated Learning in Portuguese Compulsory Education. *Paidéia*, - 22 (52), 197-206.
- 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:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572012000200013&_script=sci_arttext>.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- 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.
- Bhering, E. (2008). *Iniciativas compartilhadas para a infância: crescendo na família e nas instituições de educação infantil*. Relatório de Pesquisa – FAPERJ.
- Bhering, E. & Machado (2004). *Um estudo sobre encontros diários entre professoras e pais em duas instituições de educação infantil*. In: 27ª ANPED, 2004, Caxambu. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED.
- 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.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowlby, J. (1990). *Apego: Apego e Perda (vol.1)* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

- Bowlby, J. (1990). *Formação e Rompimento de Laços Afetivos* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- 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. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. Annals of Child Development. Vol. 6. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Eds.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1999). The ecology of developmental processes. In Gomes- Pedro (Org.). *Stress e Violência na criança e no jovem* (pp. 21-95). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.). *Measuring environment across the life span* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000) Developmental Science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9 (1), 115-125.
- Brophy, J. (1999). *Teaching*. Switzerland: International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A. & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148.
- Bruner, J. (1960). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. S. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores
- Bruner, J. S. (1973). *Going beyond the information given*. Nova Iorque: Norton
- Bruner, J. (1986). *Atual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.

- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*, 367-391.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology, 40* (5), 415-436.
- 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.
- 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.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: the language of teaching and learning*. Westport, CT: Heinemann.
- Chesebro, J. (2003). Effects of teachers clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and effect. *Communication Education, 52* (2), 135-147.
- Chrispino, A. & Chrispino, R. (2002). *Políticas educacionais de redução da violência – mediação do conflito escolar*. São Paulo: Editora Biruta.
- Clarkin, J., Fonagy, P. & Gabbard, G. (2013). *Psicoterapia psicodinâmica para transtornos da personalidade – Um manual clínico*. São Paulo: Artemed.
- Cohen, M. T. (2012). The importance of self-regulation for college student learning. *College Student Journal, 46*, 892-902.
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 29- 64). Madrid: Alianza Ed.

- 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.
- Colomina, R. & Onrubia, J. (2004). Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios & cols., *Desenvolvimento psicológico e educação. 2. Psicologia da educação escolar* (pp. 280-293). Porto Alegre: Artmed.
- Conceição, A. C. (2008). *Auto-Eficácia, Mal-estar e Comportamento Interpessoal dos Professores*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Connor, C. M., Son, C. H., Hindman, A. H. & Morrison. F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*, 343-375.
- 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).
- Davidson, J. & Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory into practice, 43* (1), 6-13.
- Dreikurs, R. (1964). *Children: The Challenge*. New York: Hawthorn Books.
- 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.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research of Theaching (3th ed.)*. New York: MacMillan Publishing Company.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O Papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Eveyik-Aydın, E., Kurt, G. & Mede, E. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 612-617.
- Faria, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Faria, L. (1996). Concepções pessoais de inteligência: Aspectos desenvolvimentais em adolescentes portugueses. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 71-79.
- Faria, L. (2007). Concepções pessoais de inteligência: Na senda de um modelo organizador e integrador no domínio da motivação, *Revista PSIC*, 8 (1), 13-20.
- Faria, L. (2008). *Motivação para a competência. O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1989). Concepções pessoais de inteligência: Elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1997). Concepções pessoais de inteligência e atribuições: As suas relações recíprocas e as suas influências sobre a realização escolar, In *Atas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp 277-286). Lisboa: SPCE.
- Faria, L., Pepi, A. & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e autoestima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos?. *Análise Psicológica*, 4 (22), 747-764.
- Flanders, N. A. (1970). *Analysing teaching behavior*. Reading Mass: Addison.
- Flavell (1976). Metacognitive aspects of problema solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, Nova Jérсия: Erlbaum.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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.
- Getzels, J. W. & Thelen, H.A. (1960). The classroom group as a unique social system. *National Society for Studies in Educationa Year Book*, 59, 53-82.

- Gibbs, J. (2003). *Moral Development and Reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hofman*. Housand Oaks, CA: Sage.
- Glasser, W. (1998). *The quality school teacher* New York: Harper perennial. New York: Harper Perennial.
- Gleitman, H., Fridlund, A. J. & Reisberg, D. (2014). *Psicologia* (10ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, A. F. (2012). *Perceção da Interação Professor-Aluno como Fator Motivacional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação não editada. Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Gonçalves, L. S. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Universidade de Coimbra.
- Good, T. & Brophy, J. (2002). *Looking in Classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
- Graham, S. & Harris, K.R. (1989). Improving learning disabled students`skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.
- Green, M. & Piel, J. (2002). *Theories of human development: a comparative approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Grotberg, E. H. (2005). Novas tendências em resiliência. In A. Mellilo, E. N. S. Ojeda & Cols. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 15-22). Porto Alegre: Artmed.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094-1103.
- 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.
- Hughes, J. & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.

- Hughes, J. N., Zhang, D. & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43, 447-463.
- Ialá, J. (2013). *Da planificação à valiação das acções de formação. Relatório final de estágio*. Lisboa: Instituto da Educação.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jones, V. & Jones, L. (2006). *Comprehensive classroom management :creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- 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.
- Khine, M. S. & Fisher, D. L. (2004). Teacher interaction in psychosocial learning environments: cultural differences and their implications in science instruction. *Research in Science & Technological Education*, 1 (22), 99-111.
- Khine, M. & Atputhasamy, L. (2005). *Self-perceived and student's perceptions of teacher interaction in the classrooms*. Paper presented at the Conference on Redesigning Pedagogy, Singapore. Research, Policy, Practice.
- Kohn, A. (2006). *Beyond discipline: From compliance to community*. Reston, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- King, A. (1995). Cognitive strategies for learning from direct teaching. In E. Wood, V. Woloshyn & T. Willoughby, *Cognitive strategy instruction for middle and high schools* (pp. 18-62). Cambridge: Brookline Books.
- King, A. (1995). Cognitive strategies for learning from direct teaching. In E. Wood, V. Woloshyn & T. Willoughby. *Cognitive strategy instruction for middle and high schools* (pp. 18-62). Cambridge: Brookline Books.
- Kitsantas, A. (2002). Test preparation and performance: A self-regulatory analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70, 101-113.
- Kreppner, K. (2000) The Child and the Family: Interdependence in Developmental, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, (1), 11-22.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- 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.

- Lewin, K.; Lippitt, R. & White, R. (1939, Dezembro 18). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, (2), 271-301.
- Lippitt, R. (1940). An experimental study of the effect of democratic and authoritarian group atmospheres. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 16, 43-95.
- Lippitt, R. & White, R. K. (1943). The social climate of children's groups. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Lopes, J. A. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Machado, T. (2009). Vinculação aos Pais: Retorno às Origens. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 139-156.
- Martí, E. (2004). Procesos cognitivos básicos e desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. In J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva* (pp. 329-354). Madrid: Alianza.
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2002). *Educar para o Otimismo: Guia para professores e pais* (8º ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Meijer, J., Veenman, M. & Van Hout-Wolters, B. (2006). Metacognitive activities in textstudying and problem-solving: Development of a taxonomy. *Educational Research and Evaluation*, 12, 209-237.
- Merriënboer, V., Kirschener, P. & Kester, L. (2003). Taking the cognitive load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*, 38 (1), 5-13.
- Mondin, E. (2005). Um olhar ecológico da família sobre o desenvolvimento humano. *Psicologia Argumento*, 23, 23-35.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica*, Coleção Ensinar e Aprender, Lisboa: Editorial Presença.
- Novak, G. & Peláez, M. (2004). *Child and adolescent development: a behavioral systems approach*. Califórnia: Sage Publications.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pacheco, F. M. (2006). *A gestão de conflitos na escola - a mediação como alternativa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade Aberta.
- Paiva, M.O.A. (2008). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: uma aproximação à dinâmica do aprender no secundário*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. Polydoro & Cols. (Eds.). *Teoria social cognitiva. Conceitos básicos* (pp. 97-122). Porto Alegre: Artmed.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- 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.
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrinds parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34, 283-303.
- Pereira, M. E. M., Marinotti, M. & Luna, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In M. M. C. Hübner, *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André, SP: ESETec.
- Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. New York: Grossman Publishers.
- Poon, C. L., Tan, D. & Tan, A. (2009). Classroom management and inquiry-based learning: finding the balance. *Science Scope*, 32, 18-21.
- Postic, M. (2000). *Lá Relacion Educativa. Factores Institucionales, Sociológicos y Culturales* (2ª ed). Madrid: Narcea.
- Prawat, R. S. (2007). Constructivism. In N. Salkind (Ed.). *Encyclopedia of Educational Psychology* - vol. 1 (pp 619-647). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Rego, T. (1998). *Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (3ª ed.). Petrópolis. Vozes, Spring.
- Reppold, C. (2001). *Estilo Parental percebido e adaptação psicológica de adolescentes adotados*. Dissertação de mestrado em psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Curso de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Consultado em 29 de março de 2016. Disponível em:< <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3559>>.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, J. & Sousa, M. (2002). Vinculação e Comportamento de saúde: estudo exploratório de uma escala da vinculação em adolescentes. *Análise Psicológica*, 1 (20), 67-75.
- Rosário, P. (2002). *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas autoregulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino - O saber e o agir do professor*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E. (2011). *Empatia e bullying, em alunos do 4º e do 6ºano*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santrock, J. W. (2008). *Educational Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Sarkis, A. (2008). *A relação entre pais e professores de bebês: Uma análise da natureza de seus encontros diários* (Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Vol. Eds.), *Handbook of Psychology: Vol. 7. Educational Psychology* (pp. 59-78). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- 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.

- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology. Theory and practice*. Boston: Pearson Education & Allyn & Bacon.
- Soares, I. (2007). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e Avaliação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Sousa, A. F. (2014). Relatório de Estágio. *(Inter)Mediar. Projectos de mediação de conflitos em contexto escolar*. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. 4.^a Edição. Lisboa: Pactor.
- Tauber, R. (1999). *Classroom management: sound theory and effective practice*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Topping, K. (2007). Peer-Assisted learning. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology (82 -91)*. Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- 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).
- 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.
- Ventura, M. (2001). *Motivação e perceção das práticas pedagógicas nas aulas de matemática*. Tese de Mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- 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).

- Walter, F. (2009) *Conversando com crianças na Educação Infantil: suas percepções sobre as interações e situações vividas no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Weber, L.; Prado, P.; Viezzer, A. & Brandenburg, O. (2004). *Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Consultado em 30 de março de 2016, em: <http://www.nac.ufpr.br/artigos_do_site/2004_Identificacao_de_estilos_parentais_o_ponto_de_vista.pdf>.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S. & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 25-38.
- Wells, G. (2006). The language experience of children at home and at school. In J. Cook-Gumperz (Ed.). *The Social Construction of Literacy* (pp 94- 116). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- White, R. & Lippitt, R. (1969). Comportamento do líder e reação dos membros em três "climas sociais". In D. Cartwright, & A. Zander, *Dinâmica de Grupo: Pesquisa e Teoria* (D. M. Leite & M. L. M. Leite, Trad.). São Paulo: Ed. Herder. (Trabalho original publicado em 1967).
- White, C. (2005). Student portfolios: An alternative way of encouraging and evaluating student learning. In M. Achacoso & N. Svinicki (Ed.). In *Alternative strategies for evaluating student learning* (pp 18 -21). São Francisco: Jossey-Bass.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. California: Sage Publications.
- Wittaker, T. (2004). *What great teachers do differently: Fourteen things that matter most*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Woolfolk, A. E. (2006). *Educational Psychology* (10ª ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Pearson Education.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education.
- Woolfolk, A. (2011). *Educational psychology. Active learning edition*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wubbels, T. & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer Press.

- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24.
- 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.
- Yilmaz, K. (2009). Pre-service secondary science and mathematics teachers classroom management styles in Turkey. *Asia-Pacific forum on science learning and teaching*, Article 6.
- Zimmerman, B. & Martinez- Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290.
- Zimmerman, B. & Martinez- Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftidness to self efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in self-regulated learning In D.H. Schunk & J. Meece (Eds.). *Student Perceptions in the Classroom: causes and consequences* (pp 185-207). Hillsdale, Nova Jérсия: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner. *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. & Labuhn, S. (2012). Self-regulation of learning: Process approaches to personal development. In K. Harris, & S. Graham, *APA Educational Psychology Handbook* (pp. 399-425). Washington DC: American Psychological Association.
- Zóboli, G. (1996). *Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente*. São Paulo: Ática.

ANEXOS

ANEXO I – DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE NAZARÉ	
Ent. N.º	1853 em 04/11/15
Proc.º	Ind.

Exmo Sr.
Diretor do
Agrupamento de Escolas das Nazaré

Assunto: Pedido de autorização para administração de questionários e consulta documental no âmbito do Mestrado em Educação especial – Domínio cognitivo-motor.

Sandra Sofia Rafael Silveirinha, psicóloga contratada no Agrupamento de Escolas da Nazaré, vem por este meio solicitar autorização para, durante o primeiro período letivo, proceder à administração de questionários aos alunos da turma A e da turma C, do 5º ano de escolaridade, bem como permissão para consultar fontes documentais relacionadas com os dados sociométricos dos alunos e relatórios.

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, no âmbito do Mestrado de Educação Especial-domínio cognitivo-motor, sobre a perceção que os alunos do 5º ano têm acerca do seu professor ideal.

A primeira fase desta investigação constará da administração de questionários aos alunos e da consulta de documentos, que permitirão recolher os dados necessários para posterior análise e reflexão.

Nesta investigação será respeitado o anonimato das pessoas envolvidas nas respostas aos questionários.

Grata pela atenção, manifesto disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que V. Ex. considere necessário.

Atenciosamente, com os melhores cumprimentos.

Leiria, 2 de novembro de 2015

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE NAZARÉ
INDEFERIDO / DEFERIDO
4/11/15
O Director

Sandra S. R. Silveirinha

Deve ser feita autorização aos enc. educ. dos alunos envolvidos.

Tomar conhecimento

SSR

13-11-2015

ANEXO II - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo Sr.

Encarregado de Educação

Assunto: Pedido de autorização para administração de questionários

Sandra Sofia Rafael Silveirinha, psicóloga contratada no Agrupamento de Escolas da Nazaré, vem por este meio solicitar autorização para, durante o primeiro período letivo, proceder à administração de um questionário ao seu educando, que tem por objetivo perceber o perfil do professor ideal que os alunos do 5º 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, 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.

Grata pela atenção, manifesto disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Atenciosamente, com os melhores cumprimentos.

Leiria, 2 de dezembro de 2015

(Sandra S.R. Silveirinha)

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do aluno(a) _____, autorizo a administração de um questionário ao meu educando, no âmbito de um trabalho de investigação de Mestrado em Educação Especial, que tem como objetivo perceber o perfil de professor ideal que os alunos do 5º ano perspetivam, a realizar no Agrupamento de Escolas da Nazaré, durante uma aula de Educação Cívica.

ANEXO III A – CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DA TURMA A

Código	Idade	Número de Retenções	Mãe		Pai	
			Nível de escolaridade	Profissão	Nível de Escolaridade	Profissão
1	13	2	3º ciclo	Empreg. de limpeza	2º ciclo	Pedreiro
2	10	0	Secundário	Operária Fabril	2º ciclo	Operár. Fabril
3	10	0	1º ciclo	Comerciante	2º ciclo	Pescador
4	9	0	Licenciatura	Técnica ocular	3º ciclo	Operador de caixa
5	10	0	3º ciclo	Desempregada	3º ciclo	Pescador
6	10	0	Licenciatura	Empreg. de Limpeza	Bacharelato	Pintor
7	10	0	Secundário	Operadora de Caixa	Licenciatura	Engenheiro
8	11	1	3º ciclo	Empreg. de Limpeza	2º ciclo	Desempregada
9	-	-	-	-	-	-
10	10	0	Licenciatura	Arquiteta	Licenciatura	Arquiteto
11	10	0	Secundário	Comerciante	Licenciatura	Comerciante
12	10	0	Secundário	Operadora de caixa	3º ciclo	Operário fabril
13	11	0	3º ciclo	Técnica saúde	1º ciclo	Pescador
14	10	0	2º ciclo	Operária fabril	2º ciclo	Pedreiro
15	10	0	Secundário	Operadora de caixa	2º ciclo	Pedreiro
16	10	0	Secundário	Técnico Ap. Social	Secundário	Pedreiro
17	10	0	Secundário	Operadora de Caixa	Secundário	Carpinteiro
18	10	0	2º ciclo	Administrativa	Secundário	Técnico de eletricidade
19	11	0	3º ciclo	Doméstica	2º ciclo	Pescador
20	11	1	3º ciclo	Desempregada	1º ciclo	Construção Civil
21	13	5	2º ciclo	Desempregada	2º ciclo	Desempregado
22	10	0	2º ciclo	Operadora de caixa	2º ciclo	Pescador
23	10	0	Secundário	Contabilista	Secundário	Pescador
24	12	1	2º ciclo	Desempregada	1º ciclo	Pedreiro

ANEXO III B – CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DA TURMA C

Código	Idade	Número de retenções	Mãe		Pai	
			<u>Formação</u>	<u>Profissão</u>	<u>Formação</u>	<u>Profissão</u>
1	11	0	2º ciclo	Desempregada	2º ciclo	Pescador
2	10	0	Licenciatura	Doméstica	3º ciclo	Operário Fabril
3	11	1	Secundário	Doméstica	1º ciclo	Pedreiro
4	11	1	2º ciclo	Cabeleireira	1º ciclo	Pintor
5	10	0	Secundário	Comercial	3º ciclo	Operário Fabril
6	10	0	1º ciclo	Auxiliar Ação Educativa	1º ciclo	Pedreiro
7	10	0	2º ciclo	Operária fabril	1º ciclo	Desempregado
8	10	0	1º ciclo	Carteira	1º ciclo	Pintor
9	10	0	3º ciclo	Estafeta	2º ciclo	Pintor
10	10	0	2º ciclo	Operária fabril	2º ciclo	Pescador
11	10	0	3º ciclo	Auxiliar	Secundário	Reformado
12	13	2	2º ciclo	Desempregada	2º ciclo	Desempregado
13	12	2	1º ciclo	Doméstica	1º ciclo	Empregado de Mesa
14	10	0	Secundário	Vendedora	2º ciclo	Técnico de Eletricidade
15	10	0	2º ciclo	Doméstica	2º ciclo	Pescador
16	10	0	2º ciclo	Desempregada	2º ciclo	Reformado
17	10	0	1º ciclo	Desempregada	1º ciclo	Técnico de Eletricidade
18	14	4	2º ciclo	Desempregada	1º ciclo	Pescador
19	-	-	-	-	-	-
20	10	0	2º ciclo	Operária Fabril	3º ciclo	Mecânico
21	10	0	Secundário	Vendedora	Secundário	Polícia
22	10	0	Secundário	Rececionista de Hotel	3º ciclo	Operário Fabril

23	11	1	1º ciclo	Doméstica	1º ciclo	Pescador
24	10	0	3º ciclo	Desempregada	Secundário	Tripulante de Navios
25	10	0	Secundário	Vendedora	3º ciclo	Operário Fabril
26	10	0	3º ciclo	Rececionista	3º ciclo	Comercial

ANEXO IV – 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 V - IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR “IDEAL”

Tal como já referi anteriormente, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação do mestrado de Educação Especial da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, no âmbito do qual vos solicitei que respondessem a um questionário (Questionário de Interação do Professor). Pedia-vos agora que colocassem no papel laranja que vou entregar, o nome do professor em que pensaram enquanto o faziam, e que corresponde ao vosso professor “ideal”. Lembro-vos que as vossas respostas são anónimas e confidenciais, pelo que solicito que não coloquem o vosso nome.



Obrigada pela colaboração!

ANEXO VI A - GRELHAS DO EXCEL

Total dos Alunos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
1	3	3	3	2	3	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	3	1	1	2	2	2	2	3	2	2	1	1	3		
2	3	3	3	1	2	1	2	2	3	3	3	2	1	1	1	2	3	3	3	3	1	2	1	1	2	2	3	3	2	2	1	1	3
3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	2	3	1	1	1	3	3	3	2	1	2	1	3	
4	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	1	1	2	2	2	3	3	3	1	1	1	1	1	2	3	3	2	2	1	1	2	
5	3	3	3	2	2	1	2	2	3	2	3	1	1	1	2	2	3	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2	3	1	1	3	
6	3	3	3	1	1	3	3	2	3	3	3	1	1	2	2	3	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	3	
7	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	1	1	2	3	3	3	3	2	2	3	1	3	3	2	3	2	1	1	2	3	
8	3	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	3	1	1	1	2	3	3	2	3	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	
9	3	2	2	1	2	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	2	3	3	2	1	2	1	1	2	2	3	2	2	2	1	1	3	
10	2	2	3	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2	2	1	2	1	1	3	2	2	2	2	2	2	2	3	
11	3	3	2	2	2	1	2	1	3	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	
12	2	3	3	1	2	1	2	1	3	2	3	1	1	2	1	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	2	1	1	2	
13	3	3	2	1	2	2	2	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	2	1	3	
14	3	3	3	1	1	1	2	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	2	1	2	2	2	3	2	1	1	1	1	2	
15	3	2	2	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	2	1	1	2	
16	3	3	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	1	1	2	2	3	3	2	3	1	2	1	1	3	2	3	3	1	2	2	3	
17	3	2	3	2	2	1	2	2	3	3	3	3	1	2	1	3	3	3	3	2	2	1	2	3	3	3	3	2	1	1	1	3	
18	2	3	3	2	2	1	2	2	3	3	3	1	2	2	2	2	3	3	3	1	2	1	2	1	2	3	3	2	2	2	1	3	
19	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	1	2	1	2	3	3	3	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2	1	1	1	3	
20	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	3	1	1	2	2	3	3	3	3	1	1	1	1	3	2	2	3	1	1	2	1	3	
21	2	3	1	3	2	3	2	2	3	3	3	1	2	2	1	2	3	3	3	1	1	1	3	2	2	3	3	2	2	1	2	3	
22	3	3	2	1	2	1	2	2	3	3	3	1	2	1	2	3	3	3	3	1	2	1	2	2	2	3	3	3	2	1	2	3	
23	2	3	3	1	2	1	2	2	2	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	3	3	3	2	3	2	3	1	1	3	
24	3	2	3	1	2	2	2	2	3	3	3	2	1	2	2	3	3	3	3	1	3	1	1	2	3	3	3	2	2	2	1	3	
25	2	3	3	1	2	1	2	1	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	2	3	3	2	3	1	2	3	
26	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	
27	2	3	3	2	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	2	2	1	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	
28	2	3	2	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	2	3	3	2	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	
29	3	3	3	1	3	1	2	1	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	1	3	3	3	3	1	2	1	2	3		
30	3	3	3	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	2	1	2	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	
31	3	3	2	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	2	3	3	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	1	2	1	1	3	
32	3	3	3	2	1	1	2	1	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	3	
33	3	3	2	1	2	2	2	1	3	3	3	1	1	2	1	2	3	3	3	1	2	1	1	3	2	2	3	1	3	1	3	2	
34	3	3	3	2	2	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	2	2	3	3	2	1	1	1	3	
35	3	3	3	1	1	1	1	2	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	2	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	
36	3	3	3	1	1	3	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	
37	3	3	2	1	1	2	2	2	3	3	3	1	2	1	2	3	3	3	1	1	1	3	1	3	2	3	3	1	1	1	1	3	
38	3	3	3	2	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	1	3	3	3	3	1	2	1	1	3	
39	3	3	2	1	3	1	2	2	3	3	3	3	1	1	2	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	2	1	3	
40	3	3	2	2	2	1	2	1	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	
41	2	3	2	1	2	1	2	1	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	
42	3	3	3	2	1	1	2	2	3	3	3	2	1	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	1	2	3	3	1	1	1	1	3	
43	3	3	2	3	2	1	2	1	3	3	3	2	1	1	2	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	1	1	2	1	3	
44	3	3	3	3	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	1	2	3	3	3	1	2	1	1	1	3	3	3	1	2	1	1	3	
45	3	3	2	1	1	2	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	3	2	3	2	2	1	1	1	3	3	3	2	2	1	1	3	
46	3	3	3	2	2	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	
47	3	3	3	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	1	3	3	3	1	2	2	3	3	
48	3	3	3	2	1	1	3	1	3	3	3	3	1	2	2	1	3	3	3	2	1	1	2	2	3	3	3	1	1	2	2	1	3
132	137	122	72	82	58	92	80	142	140	140	67	51	62	67	117	144	140	137	61	81	52	62	102	123	136	136	74	76	61	60	136		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32		

Legenda:
 respondeu 2 vezes
 não respondeu
 alunos não sinalizados
 alunos sinalizados

- Líder – 1, 9, 17, 25 541
 - Amigável – 2, 10, 18 e 26 553
 - Compreensivo – 3, 11, 19 e 27 535
 - Liberdade do aluno – 4, 12, 20 e 28 274
 - Inseguro – 5, 13, 21 e 29 290
 - Insatisfeito – 6, 14, 22 e 30 233
 - Repreensão – 7, 15, 23 e 31 281
 - Rigor – 8, 16, 24 e 32 435
- 3142

Alunos Não Sinalizados

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32		
1	3	3	3	2	3	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	3	1	1	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	3	67	
2	3	3	3	1	2	1	2	2	3	3	3	2	1	1	1	2	3	3	3	3	1	2	1	1	2	2	3	3	2	2	1	1	3	66
3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	2	3	1	1	3	3	3	3	2	1	2	1	3	69	
4	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	1	1	2	2	2	3	3	3	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	2	1	1	2	64
5	3	3	3	2	2	1	2	2	3	2	3	1	1	1	2	2	3	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2	3	1	1	3	68	
6	3	3	3	1	1	3	2	3	3	3	3	1	1	2	2	3	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	3	66	
7	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	1	1	2	3	3	3	2	2	3	1	3	3	2	3	2	1	1	2	2	3	72	
8	3	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	1	1	2	3	3	2	3	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	60
9	3	2	2	1	2	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	2	3	3	2	1	2	1	1	2	2	3	2	2	2	1	1	3	62	
10	2	2	3	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2	2	1	2	1	1	3	2	2	2	2	2	2	2	3	61	
11	3	3	2	2	2	1	2	1	3	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	66	
12	2	3	3	1	2	1	2	1	3	2	3	1	1	2	1	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	2	1	1	2	64	
13	3	3	2	1	2	2	2	1	3	3	3	1	1	2	3	3	3	3	3	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	2	1	3	64	
14	3	3	3	1	1	1	2	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	2	1	2	2	2	3	2	1	1	1	1	2	59	
15	3	2	2	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	2	1	1	2	64	
26	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	71	
27	2	3	3	2	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	2	2	1	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	61	
28	2	3	2	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	2	3	3	3	2	1	2	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	59	
29	3	3	3	1	3	1	2	1	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	1	3	3	3	3	3	1	2	1	2	3	68	
30	3	3	3	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	2	1	2	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	64	
31	3	3	2	1	2	1	2	3	3	3	2	1	1	2	3	3	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	3	1	2	1	1	3	66	
32	3	3	3	2	1	1	2	1	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	3	65	
33	3	3	2	1	2	2	2	1	3	3	3	1	1	2	1	2	3	3	3	1	2	1	1	3	2	2	3	1	3	1	3	2	66	
34	3	3	3	2	2	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	2	2	3	3	2	1	1	1	3	63	
35	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	2	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	59	
36	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	59	
37	3	3	2	1	1	1	2	2	2	3	3	1	1	2	1	3	3	3	1	1	1	3	1	3	2	3	3	1	1	1	1	3	62	
38	3	3	3	2	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	1	3	3	3	3	3	1	2	1	1	3	67
39	3	3	2	1	3	1	2	2	3	3	3	3	1	1	2	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	1	1	2	1	3	69
40	3	3	2	2	2	1	2	1	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	66	
41	2	3	2	1	2	1	2	1	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	64	
42	3	3	3	2	1	1	2	2	3	3	3	2	1	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	1	2	3	3	1	1	1	1	3	63	
43	3	3	2	3	2	1	2	1	3	3	3	2	1	2	1	2	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	1	1	2	1	3	67	
44	3	3	3	3	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	1	2	3	3	3	1	2	1	1	1	3	3	3	1	2	1	1	3	65	
45	3	3	2	1	1	2	2	2	3	2	2	1	1	1	2	3	2	3	2	2	1	1	1	3	3	3	3	2	2	1	1	3	62	
98	100	89	51	59	40	66	57	103	101	102	49	34	42	48	85	105	102	98	45	60	38	40	74	90	99	97	52	53	42	40	99	2258		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32		

Legenda:
 respondeu 2 vezes
 não respondeu
 alunos não sinalizados

Líder – 1, 9, 17, 25	396
Amigável – 2, 10, 18 e 26	402
Compreensivo – 3, 11, 19 e 27	386
Liberdade do aluno – 4, 12, 20 e 28	197
Inseguro – 5, 13, 21 e 29	206
Insatisfeito – 6, 14, 22 e 30	162
Repreensão – 7, 15, 23 e 31	194
Rigor – 8, 16, 24 e 32	315
	2258

Alunos Sinalizados

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
16	3	3	1	1	2	2	2	2	3	3	3	1	1	2	2	3	3	2	3	1	2	1	1	3	2	3	3	1	2	2	2	3	
17	3	2	3	2	2	1	2	2	3	3	3	3	1	2	1	3	3	3	3	2	2	1	2	3	3	3	3	2	1	1	1	3	
18	2	3	3	2	2	1	2	2	3	3	3	1	2	2	2	2	3	3	3	1	2	1	2	1	2	3	3	2	2	2	1	3	
19	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	1	2	1	3	3	3	3	2	2	2	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	
20	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	3	1	1	2	2	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	2	2	3	1	1	2	1	3
21	2	3	1	3	2	3	2	2	3	3	3	1	2	2	1	2	3	3	3	3	1	1	1	3	2	2	3	3	2	2	1	2	3
22	3	3	2	1	2	1	2	2	3	3	3	1	2	1	2	3	3	3	3	1	2	1	2	2	2	3	3	3	2	1	2	3	
23	2	3	3	1	2	1	2	2	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	3	3	3	2	3	2	3	1	1	3	
24	3	2	3	1	2	2	2	2	3	3	3	2	1	2	2	3	3	3	3	1	3	1	1	2	3	3	3	2	2	2	1	3	
25	2	3	3	1	2	1	2	1	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	2	3	3	2	3	1	2	3	
26	3	3	3	2	2	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	
27	3	3	3	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	1	3	3	3	1	2	2	3	3	
28	3	3	3	2	1	1	3	1	3	3	3	3	1	2	2	1	3	3	3	2	1	1	2	2	3	3	3	1	1	2	2	1	3
29	3	3	3	2	1	1	3	1	3	3	3	3	1	2	2	1	3	3	3	2	1	1	2	2	3	3	3	1	1	2	2	1	3
30	34	37	33	21	23	18	26	23	39	39	38	18	17	20	19	32	39	38	39	16	21	14	22	28	33	37	39	22	23	19	20	37	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	

Legenda:
 respondeu 2 vezes
 alunos sinalizados

- Líder – 1, 9, 17, 25 145
- Amigável – 2, 10, 18 e 26 151
- Compreensivo – 3, 11, 19 e 27 149
- Liberdade do aluno – 4, 12, 20 e 28 77
- Inseguro – 5, 13, 21 e 29 84
- Insatisfeito – 6, 14, 22 e 30 71
- Repreensão – 7, 15, 23 e 31 87
- Rigor – 8, 16, 24 e 32 120
- 884**

Alunos Não Sinalizados da Turma C

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
1	3	3	3	2	3	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	3	1	1	2	2	2	2	2	3	3	2	2	1	1	3
2	3	3	3	1	2	1	2	2	3	3	3	2	1	1	1	2	3	3	3	3	1	2	1	1	2	2	3	3	2	2	1	1	3
3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	2	3	1	1	3	3	3	3	2	1	2	1	3	
4	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	1	1	2	2	2	3	3	3	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	2	1	1	2
5	3	3	3	2	2	1	2	2	3	2	3	1	1	1	2	2	3	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2	3	1	1	3	
6	3	3	3	1	1	3	2	3	3	3	1	1	2	2	3	3	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	3	
7	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	1	1	2	3	3	3	2	2	3	1	3	3	2	3	2	1	1	2	2	3	
8	3	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1	2	3	3	2	3	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	
9	3	2	2	1	2	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	2	3	3	2	1	2	1	1	2	2	3	2	2	2	1	1	3	
10	2	2	3	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2	2	1	2	1	1	3	2	2	2	2	2	2	3		
11	3	3	2	2	1	2	1	3	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	
12	2	3	3	1	2	1	2	1	3	2	3	1	1	2	1	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	2	1	1	2	
13	3	3	2	1	2	2	2	1	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	2	1	3	
14	3	3	3	1	1	1	2	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	2	1	2	2	2	3	2	1	1	1	1	2	
15	3	2	2	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	2	1	1	2	
	41	40	38	21	28	17	31	26	44	42	43	19	14	18	26	38	45	43	42	19	28	16	20	31	35	40	39	25	26	20	17	40	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	

Legenda:
 respondeu 2 vezes
 não respondeu
 alunos não sinalizados

- Líder – 1, 9, 17, 25 165
- Amigável – 2, 10, 18 e 26 165
- Compreensivo – 3, 11, 19 e 27 162
- Liberdade do aluno – 4, 12, 20 e 28 84
- Inseguro – 5, 13, 21 e 29 96
- Insatisfeito – 6, 14, 22 e 30 71
- Repreensão – 7, 15, 23 e 31 94
- Rigor – 8, 16, 24 e 32 135
- 972

Alunos Sinalizados da Turma C

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
16	3	3	1	1	2	2	2	2	3	3	3	1	1	2	2	3	3	2	3	1	2	1	1	3	2	3	3	1	2	2	2	3	
17	3	2	3	2	2	1	2	2	3	3	3	3	1	2	2	1	3	3	3	3	2	2	1	2	3	3	3	3	2	1	1	1	3
18	2	3	3	2	2	1	2	2	3	3	3	3	1	2	2	2	3	3	3	3	1	2	1	2	1	2	3	3	2	2	2	1	3
19	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	1	2	1	2	3	3	3	3	2	2	2	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3	
20	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	3	1	1	2	2	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	2	2	3	1	1	2	1	3
21	2	3	1	3	2	3	2	2	3	3	3	1	2	2	1	2	3	3	3	3	1	1	1	3	2	2	3	3	2	2	1	2	3
22	3	3	2	1	2	1	2	2	3	3	3	1	2	1	2	3	3	3	3	1	2	1	2	2	2	3	3	3	2	1	2	3	
23	2	3	3	1	2	1	2	2	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	3	3	2	3	2	3	2	3	1	1	3
24	3	2	3	1	2	2	2	2	3	3	3	2	1	2	2	3	3	3	3	1	3	1	1	2	3	3	3	2	2	2	1	3	
25	2	3	3	1	2	1	2	1	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	2	3	3	2	3	1	2	3	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	

Legenda:
 respondeu 2 vezes
 alunos sinalizados

- Líder – 1, 9, 17, 25 109
- Amigável – 2, 10, 18 e 26 115
- Compreensivo – 3, 11, 19 e 27 113
- Liberdade do aluno – 4, 12, 20 e 28 60
- Inseguro – 5, 13, 21 e 29 70
- Insatisfeito – 6, 14, 22 e 30 56
- Repreensão – 7, 15, 23 e 31 65
- Rigor – 8, 16, 24 e 32 101
- 689**

Alunos Não Sinalizados da Turma A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
26	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3
27	2	3	3	2	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	2	2	1	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3
28	2	3	2	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	2	3	3	2	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3
29	3	3	3	1	3	1	2	1	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	1	3	3	3	3	1	2	1	2	3	
30	3	3	3	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	2	1	2	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3
31	3	3	2	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	2	3	3	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	1	2	1	1	3
32	3	3	3	2	1	1	2	1	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	3
33	3	3	2	1	2	2	2	1	3	3	3	1	1	2	1	2	3	3	3	1	2	1	1	3	2	2	3	1	3	1	3	2
34	3	3	3	2	2	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	2	2	3	3	2	1	1	1	3
35	3	3	3	1	1	1	1	2	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	2	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	
36	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3
37	3	3	2	1	1	1	2	2	2	3	3	1	1	2	1	3	3	3	1	1	1	3	1	3	2	3	3	1	1	1	1	3
38	3	3	3	2	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	1	3	3	3	3	1	2	1	1	3
39	3	3	2	1	3	1	2	2	3	3	3	3	1	1	2	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	2	1	3
40	3	3	2	2	2	1	2	1	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3
41	2	3	2	1	2	1	2	1	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	3
42	3	3	3	2	1	1	2	2	3	3	3	2	1	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	1	2	3	3	1	1	1	1	3
43	3	3	2	3	2	1	2	1	3	3	3	2	1	2	1	2	3	3	3	1	2	1	1	2	3	3	3	1	1	2	1	3
44	3	3	3	3	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	1	2	3	3	3	1	2	1	1	1	3	3	3	1	2	1	1	3
45	3	3	2	1	1	2	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	3	2	3	2	2	1	1	1	3	3	3	2	2	1	1	3

Legenda:
 não respondeu
 alunos não sinalizados

- Líder – 1, 9, 17, 25 231
 - Amigável – 2, 10, 18 e 26 237
 - Compreensivo – 3, 11, 19 e 27 224
 - Liberdade do aluno – 4, 12, 20 e 28 113
 - Inseguro – 5, 13, 21 e 29 110
 - Insatisfeito – 6, 14, 22 e 30 91
 - Repreensão – 7, 15, 23 e 31 100
 - Rigor – 8, 16, 24 e 32 180
- 1286

Alunos Não Sinalizados da Turma A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
46	3	3	3	2	2	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3
47	3	3	3	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	1	3	3	3	1	2	2	3	3	
48	3	3	3	2	1	1	3	1	3	3	3	3	1	2	2	1	3	3	3	2	1	1	2	2	3	3	3	1	1	2	2	1	
	9	9	9	5	4	3	6	4	9	9	9	5	3	4	5	4	9	9	9	4	3	3	5	4	9	9	9	3	4	5	6	7	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	

Legenda:

 alunos sinalizados

Líder – 1, 9, 17, 25	36
Amigável – 2, 10, 18 e 26	36
Compreensivo – 3, 11, 19 e 27	36
Liberdade do aluno – 4, 12, 20 e 28	17
Inseguro – 5, 13, 21 e 29	14
Insatisfeito – 6, 14, 22 e 30	15
Repreensão – 7, 15, 23 e 31	22
Rigor – 8, 16, 24 e 32	19
	195

ANEXO VI B - SPSS (RESULTADOS ESTATÍSTICOS)

Tabela 1: Diferenças entre médias e desvios padrão de alunos sinalizados e não sinalizados na escala geral de percepção da interação com o professor

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	g.l.	Sig (2 extrem.)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Médias	Variâncias Iguais Assumidas	0,612	0,438	1,483	46	0,145	0,064	0,043	-0,023	0,151
	Variâncias Iguais Não Assumidas			1,617	25,814	0,118	0,064	0,040	-0,017	0,145

Tabela 2: Diferenças entre médias e desvios padrão de alunos da turma A e alunos da turma C na escala geral de percepção da interação com o professor-

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	g.l.	Sig (2 extrem.)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Médias	Variâncias Iguais Assumidas	0,662	0,420	3,691	46	0,001	0,127	0,034	0,058	0,197
	Variâncias Iguais Não Assumidas			3,712	45,893	0,001	0,127	0,034	0,058	0,196

