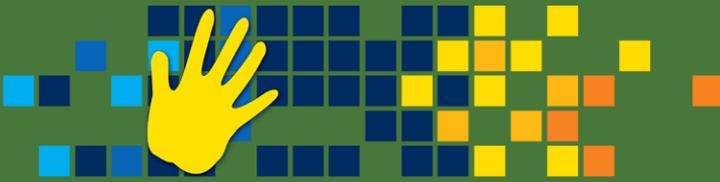


ALICE MENDONÇA
(org)



O FUTURO DA ESCOLA PÚBLICA

1ª Edição 2013


UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

CIE-UMa
Centro de Investigação em Educação
www.uma.pt/cie-uma

ALICE MENDONÇA (Org.)

O Futuro da Escola Pública

Título

O Futuro da Escola Pública

Organizador

Alice Mendonça

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-97490-4-7

Depósito Legal

368947/13

© CIE-UMa 2013

www.uma.pt/cie-uma

The logo for FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) consists of the letters 'FCT' in a bold, green, sans-serif font.

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

A REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DAS CARACTERÍSTICAS AFETIVAS DOS SEUS PROFESSORES: UM ESTUDO NA RAM, PORTUGAL

Maria Glória Franco
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

O estudo da interacção dos diferentes actores na sala de aula pode passar pelo estudo das suas representações. Uma das características das representações é que elas são um fruto da relação mantida entre os seus actores, pelo que a representação do professor, por parte da criança, é sem dúvida, um indicador da vida relacional dos professores e dos alunos.

Dum ponto de vista da psicologia social, as representações consistem “numa modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989: 36, citado por Vala & Monteiro, 1993). Gilly vai no mesmo sentido quando analisa de uma perspectiva cognitivista o jogo de representações na sala de aula e em que considera as representações “o universo mais ou menos coerente constituído pelo conjunto das apresentações a outrem e a si mesmo” (Postic, 1984: 101).

A importância das representações é que “uma vez criada uma representação acerca de um outro, essa representação passa a constituir esse outro e orienta a interacção de forma a atribuir foros de realidade ao que é representado” (Vala & Monteiro, 1993: 355). Pelo que se age não só como resposta ao que é a realidade, mas também, e principalmente, ao que se pensa que é, e é por isso que as representações são vistas “como os organizadores das relações simbólicas entre actores sociais” (Doise, 1990 citado por Vala & Monteiro, 1993: 355). Estudar as representações, nomeadamente as que ocorrem na sala de aula é, por conseguinte, uma forma de se chegar às relações que se estabelecem e como elas estão organizadas.

Apesar de os estudos sobre as interacções dentro da sala de aula serem poucos, uma grande parte está voltada para a compreensão dos processos cognitivos. Os aspectos afectivos são pouco ou nada averiguados. Os estudos de Brophy (1979) e Brophy e Good (1986), foram pioneiros nesta área, mas incidem na percepção que os professores têm dos alunos.

Uma outra forma de olhar a afectividade na sala de aula, foi a introduzida pelos estudos de Gilly (1974/1975) que se centraram nas qualidades pessoais dos

professores e sua influência na qualidade da relação. Os seus trabalhos mostraram que as características pessoais dos professores são muito importantes para as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois nesta faixa etária é mais importante se a professora é simpática, carinhosa, amiga ou se se zanga muito, do que se ensina bem ou mal. Ou seja, as qualidades afetivas da professora são preferidas e mais importantes para as crianças deste nível de escolaridade do que as competências de ensino.

A relação das crianças com o seu / sua professora no 1º ciclo do ensino básico está associada com uma série de variáveis da criança, incluindo o seu sucesso nas relações com os pares (Birsh & Ladd, 1998).

Investigações mais recentes defendem a importância da realização de estudos das emoções no contexto das interações instrucionais (Nelson-Le Gall & Resnick, 1998; Newman, 2000).

Por sua vez, o estudo desenvolvido por Kameen e Brown (1975), no ensino básico, em que os alunos eram acompanhados em sessões de aconselhamento individual e de grupo e os professores em sessões de supervisão sobre técnicas de gestão das aulas, mostra que mudanças no comportamento afectivo dos professores estão associadas a mudanças no comportamento afectivo dos alunos, nomeadamente mudanças na auto-percepção e aceitação entre pares. Daí que seja importante nos questionarmos sobre qual a percepção que os alunos têm dos seus professores, e mais especificamente, das qualidades pessoais e profissionais que os alunos valorizam nos seus professores.

MÉTODO

Participantes

A amostra deste estudo consta de 126 sujeitos, 45,2% do sexo feminino e 54,8% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 (31,7%) e os 10 anos (53,2%), 61,9% a frequentar o 4º ano do Ensino Básico e 38,1% a frequentar o 3º ano. São alunos oriundos de famílias com um nível socio - económico e cultural maioritariamente baixo (39,5%) e médio (37,9%).

Instrumento

Como forma de aceder à representação que as crianças têm das características afectivas da professora, utilizou-se uma técnica não directiva, o recurso ao relato escrito com a realização individual de uma composição, onde se pretendia que os alunos descrevessem a sua professora. Para tal, pediu-se aos alunos que escrevessem uma carta a um amigo a contar como eram as suas aulas. Não se solicitou que descrevessem a sua professora, para não dar directamente a perceber o alvo do nosso interesse e, assim, evitar algumas atitudes defensivas. De igual modo, e para garantir uma maior espontaneidade por parte dos alunos, foi-lhes assegurado que as composições não seriam lidas pelas suas professoras.

PROCEDIMENTO

Este trabalho de campo teve início em Outubro de 2010 e terminou em Junho de 2011. Inicialmente, pediu-se aos alunos para redigirem a composição. As instruções dadas foram as seguintes: “Escreve uma carta a um amigo ou amiga, que não seja desta escola, e conta-lhe como são as tuas aulas. Não te esqueças de lhe falares da tua professora.” Estas indicações foram lidas em voz alta aos alunos e repetidas para que ficassem claras. Simultaneamente esclareceram-se igualmente as dúvidas que foram colocadas pelas crianças. Não se determinou tempo limite para a redacção, tendo as crianças demorado cerca de uma hora na sua concretização.

As composições elaboradas pelos alunos foram alvo de uma análise de conteúdo estrutural (Bardin, 1994; Vala, 1986), onde a abordagem qualitativa teve como principal finalidade inferir sobre a organização do sistema de pensamento dos sujeitos implicados nos discursos que se pretenderam avaliar (Vala, 1986). Posteriormente efectuou-se a análise dos dados com recurso ao método quantitativo de modo a facilitar a sua compreensão.

Para realizar esta análise, utilizaram-se os seguintes procedimentos, comuns às metodologias de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Ghiglione e Matalon, 1992; Mucchielli, 1998):

- transcrição integral das composições, de modo a facilitar a abordagem;
- leitura inicial das composições;
- determinação dos objectivos de análise de acordo com as dimensões gerais pré-definidas e as perspectivas emergentes;
- determinação das categorias de análise;
- codificação e preenchimento das grelhas;
- análise, tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Para a definição das categorias de análise utilizou-se a seguinte lógica:

- 1º A criança faz ou não referência na sua redacção à professora;
- 2º Estabelece algum tipo de relacionamento com a professora;
- 3º Que atributos são utilizados: identificação, físicos, pessoais, funcionais;
- 4º Os juízos de valor em relação aos atributos.

Das diferentes possibilidades de que se dispunha à partida com estes critérios, acabou-se por definir 6 categorias, tendo em conta a informação encontrada nas redacções que cada aluno efectuou. São elas:

Referência à professora (Ref.) - Esta era a categoria de charneira que permitia prosseguir a análise das outras categorias. Era considerada qualquer alusão feita

pelo aluno na sua composição à figura da professora, mesmo que de uma forma indirecta (ex.: A mesa da professora).

Denegação (Den.) - O aluno nunca faz referência directa à professora. A alusão que o aluno lhe faz é indirecta através de algum objecto pertencente à professora. Ou seja, a professora só existe na composição do aluno pela referência de algum dos seus pertences. A figura da professora é esvaziada de identidade, atributos pessoais ou qualidades. Apesar de serem raras as crianças que se referiram à sua professora desta forma, foi importante separá-la como categoria por ser a forma extrema de referência.

Identidade (Id) - Incluem-se todas as referências que os alunos faziam a elementos que permitissem a identificação da pessoa da sua professora, como o nome, a idade, estado civil, e ainda referências à família da professora. Pelo que se subdividiu esta categoria em três subcategorias, respectivamente de: Nome (**INO**); Idade (**IId**) e Família (**IFa**).

Aparência Física (AF) – Inseriram-se todos os relatos dos alunos que se referiam ao aspecto físico da professora. Desde a simples referência a um dos atributos físicos da professora, à sua descrição completa, ao julgamento das características físicas da professora. Dentro desta categoria também se estabeleceram duas subcategorias: a descrição, quando a criança enumerava as características físicas da figura da professora (**AFD**); e a avaliação, sempre que a criança emitia um juízo de valor acerca do aspecto físico da sua professora, ou de um dos seus atributos (**AFA**).

Competências de ensino (CLE) – Englobaram-se as alusões à professora como uma figura de transmissão de saberes e conteúdos disciplinares específicos (a professora ensina, História, Matemática, etc.). Dentro desta categoria verifica-se que a referência dos alunos às características de ensino da figura da professora, é efetuada emitindo sempre um juízo de valor, pelo que se subdividiu a categoria em: avaliações positivas (**CLEP**) e avaliações negativas (**CLEN**).

Características da Pessoa do Professor (QPP) – Abarca as referências às qualidades do professor como pessoa, dadas normalmente pela adjectivação da pessoa do professor. Quer os aspectos positivos (**QPPP**), quer os aspectos negativos (**QPPN**), o que deu lugar a duas subcategorias.

Manifestações de Afecto para com a Professora (MAP) – Incluíram-se as referências em que o aluno expressa o seu apreço ou não pela professora. À excepção de um único caso, as expressões de afecto que apareceram foram positivas (MAPP).

Após a análise de conteúdo, procedeu-se ao cálculo percentual de cada uma das categorias. Os dados foram também analisados através do Escalonamento Multidimensional ou *Multidimensional Scaling* (MDS). Esta análise “é uma técnica exploratória multivariada que permite representar de forma parcimoniosa, num sistema dimensional reduzido, as proximidades (semelhanças/ dissemelhanças) entre sujeitos ou objetos, a partir de um conjunto de atributos multivariados

medidos ou percebidos” (Maroco, 2011: 567). Nesta técnica onde cada indivíduo é tido isoladamente, o seu objeto são as percepções sobre diferentes assuntos ou as diferentes percepções sobre um mesmo assunto, e o foco da pesquisa é encontrar os fatores latentes responsáveis por essas preferências.

A Análise Multidimensional reduz os dados a uma representação dimensional mais simples (n-1), esta representação é feita de modo “a que as proximidades entre os objetos no novo plano dimensional, sejam o mais próximo possível das proximidades originais” (Maroco, 2011: 568).

Os dados são representados num espaço geométrico (escalonograma), em que o espaço é organizado em regiões de tal maneira que, todos os pontos semelhantes ou de determinada categoria, estejam na mesma região.

A Análise Multidimensional é muito flexível, aplicável a vários tipos de variáveis, incluindo as nominais, e livre de muitos dos pressuposto estatísticos (normalidade e homogeneidade), pelo que é aplicável aos nossos dados.

RESULTADOS

Ao analisar a distribuição percentual da análise de conteúdo realizada às composições dos alunos verifica-se que a característica que aparece mais valorizada nos seus discursos são as qualidades pessoais positivas do Professor (QPPP, 47,4%), com um valor muito superior à referência das suas qualidades positivas de ensino (CLEB, 20,7%).

Outro dado que sugere a necessidade dos alunos estabelecerem uma relação de proximidade com o professor é a frequência com que identificam a sua professora pelo nome próprio (39,7%), quando se referem a ela nas suas composições.

Pode-se ainda ressaltar algumas referências de manifestação direta de afeto positivo (MAPP, 12,9%) para com a sua professora. Dentro destas manifestações de afeto temos, entre outras, afirmações como: *“Eu gosto muito da minha professora”*; *“ A minha professora é muito importante para mim”*; *“Eu gostava que a minha professora ficasse sempre connosco”*.

Da análise MDS, pode-se verificar que o eixo 1 separa os aspetos mais afetivos (manifestações de afetos e aspetos identificativos, que podem ser vistos como tendo subjacentes traços afetivos, mas de uma forma mais indireta) dos não afetivos (aspetos de descrição física), enquanto o eixo 2 demarca as qualidades de ensino positivas (CLEB) das negativas (CLEM). Assim, podem-se identificar três grupos de características que os alunos usam “para falar das suas professoras”: Um conjunto de características descritivas, dedicados à enumeração das características físicas (AFD) dos professores e à sua avaliação (AFA); Um outro conjunto, que junta as características identificativas e os resultados menos positivos das qualidades de ensino; e outro grupo que associa os aspetos de manifestação de afeto (QPPB e MAFB) com as qualidades de ensino positivas (CLEB).

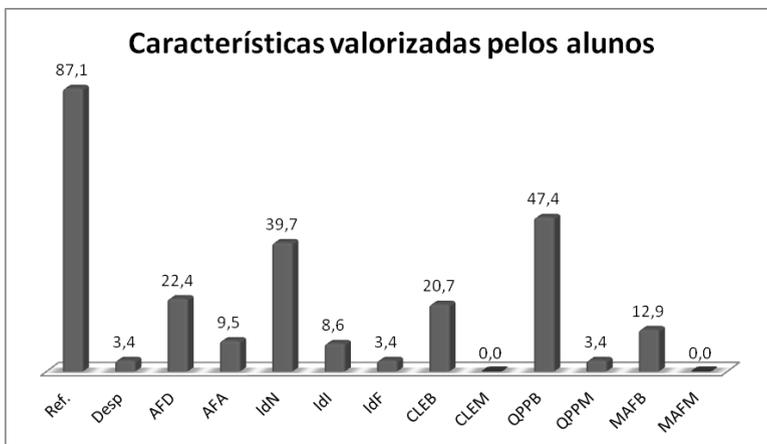


Figura 1. Descrição percentual das características valorizadas pelos alunos nas suas composições.

Nota: Ref.: Referência à Professora; Den.: Denegação; Idn.:Identidade Nome; Idi.:Identidade Idade; Idf.:Identidade Família; AFD: Aparência Física Descrição; AFA: Aparência Física Avaliação; CLEP: Competências de Ensino Positivas; CLEN: Competências de Ensino Negativas; QPPP: Características da Pessoa do Professor Positivas; QPPN: Características da Pessoa do Professor Negativas; MAPB: Manifestações de Afeto para com a Professora Boas; MAPM: Manifestações de Afeto para com a Professora Más.

Estas configurações resultantes da análise multidimensional, demonstram que as manifestações de afetos e as qualidades pessoais dos professores aparecem associadas às suas qualidades de ensino. Deste modo, as características pessoais positivas são o aspeto que as crianças mais valorizam conjuntamente com as manifestações diretas de afeto. Estas ilações constituem mais uma contribuição para reforçar o que tantos autores já mostraram ser o mais importante para as crianças destas faixas etárias a ligação afetiva ao seu professor.

Nem sempre se valorizam os aspetos afetivos nas aprendizagens, mas como já referimos anteriormente (Brophy,1979; Brophy & Good,1986; Gilly,1974/1975; Nelson-Le Gall & Resnick, 1998; Newman, 2000), estes parecem sem dúvida ser muito valorizados pelas crianças.

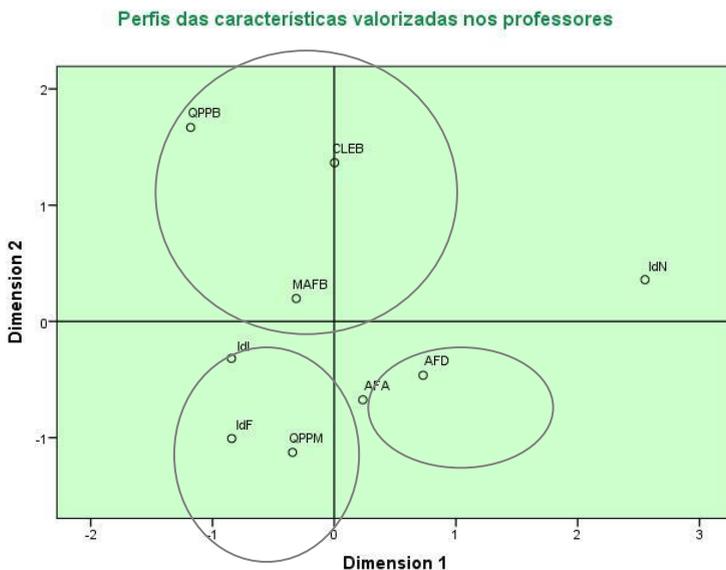


Figura 2. Análise Multidimensional (MDS) das características valorizadas pelos alunos nas suas composições

Nota: Ref.: Referência à Professora; Den.: Denegação; Idn.: Identidade Nome; Idi.: Identidade Idade; Idf.: Identidade Família; AFD: Aparência Física Descrição; AFA: Aparência Física Avaliação; CLEP: Competências de Ensino Positivas; CLEN: Competências de Ensino Negativas; QPPP: Características da Pessoa do Professor Positivas; QPPM: Características da Pessoa do Professor Negativas; MAPB: Manifestações de Afeto para com a Professora Boas.

CONCLUSÕES

As crianças tendem a relacionar os aspectos afetivos dos professores com a percepção que têm das suas competências de ensino, apesar de valorizarem mais os primeiros. O que vai de encontro ao que se esperaria, e aos resultados encontrados por Gilly (1974/1975).

Por outro lado, a valorização que os alunos fazem dos aspectos sociais, em si, parece condicionar também o tipo de traços que estes valorizam para caracterizar os outros, nomeadamente os seus professores. Ressalta claramente que os atributos que os alunos mais valorizam nos professores, são: características afetivas, qualidades pessoais, qualidades de ensino, e características identitárias e físicas.

Por último, salientamos a importância que os aspectos da identidade dos professores parecem ter para as crianças deste nível de ensino. As crianças descrevem os seus professores de duas formas; ou salientam as suas qualidades relacionais positivas, ou personalizam a descrição, identificando-os através do seu nome.

No final deste trabalho, reforçada que fica a importância dos afetos para a aprendizagem, fica a recomendação no sentido de se explorar a forma como realmente os afetos auxiliam a aprendizagem; se é por facilitarem os processos cognitivos, se é por serem fortes fatores motivacionais, se é por facilitarem as relações interpessoais, se é por clarificarem a comunicação.

Terminamos este trabalho com uma citação de um grande pensador português, João dos Santos, que afirma que: "O afecto e a relação são não só importantes para uma boa evolução da pessoa, como a pode ajudar a solucionar situações aparentemente menores...porque o afecto é estruturante da pessoa e, por isso, fonte de saúde mental, de procura, de descoberta. Quando a criança se sente desprotegida e afectivamente abandonada na vida e na escola, não há preleções magistrais ou lições de moral que resolvam os seus problemas emocionais e de adaptação" (Branco, 2000).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Birsh, S. & Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blöte, A. (1995). Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning and instruction*, 5, 221-236.
- Branco, M. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brophy, J. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational psychology*, 71(6), 733-750.
- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: cause and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: MacMillan Publishing Company.
- Davidson, H., & Lang, G. (1960). Children's perceptions of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior. *Journal of Experimental Education*, 29 (2), 107-118.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Harter, S. (1993). Visions of Self: Beyond the Me in the Mirror. In J. Jacobs (Ed.), *Developmental Perspectives on Motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kameen, M. & Brown, J. (1975, 23-26 de Março). *The relationship of teacher affective behavior to pupil affective behavior*. Comunicação apresentada à Annual Convention of the American Personnel and Guidance Association, New York.
- Ladd, G. & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive/ withdrawn, and aggressive/ withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Maroco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: ReportNumber.

Nelson-Le Gall, S. & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. In S. Karabenick (Eds). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 39-60). Hillsdale: Erlbaum.

Newman, R. (2000). Social influences on the development of children's adaptative help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review, 20*, 350-404.

Pianta, R., La Paro, K., Cox, .M., Payne, C. & Bradley, R. (2002). The relation of Kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary School Journal, 102*, 225-23.

Vala, J. & Monteiro, M. (1993). Representações sociais: Para uma psicologia social do pensamento social In J. Vala & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian