



COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS DO PROFESSOR

*Resultados de um estudo empírico junto a 137 alunos
do Ensino Básico e Secundário da área educativa da Covilhã*

Aida MADEIRA,
Ana PINTO*,
Cristina RAMALHO*,
Joselina BARROS*,
Luis ACR MAIA***

RESUMO

Estudo de natureza estritamente exploratória onde se apresentam os resultados de uma investigação sobre competências comunicativas do professor efectuado na área Educativa de Castelo Branco, especificamente a estudantes do 2º e 3º ciclo e do nível secundário, em duas escolas situadas na cidade da Covilhã. De forma a obter-se uma imagem próxima das expectativas que os alunos detêm acerca dos requisitos comunicativos exigidos ao professor no exercício directo da docência, foram avaliados directamente 137 sujeitos, durante o primeiro trimestre de 2002.

Procurámos com este estudo reflectir acerca de e avaliar algumas questões relacionadas com os seguintes considerandos: Será que os alunos privilegiam mais as competências comunicativas do professor do que outras, tais como as sociais e as cognitivas? Será que os alunos, confrontados com uma situação concreta, esperam que o professor aja de uma forma assertiva? Será que um bom desempen-

ho comunicativo do docente contribui para o bom relacionamento aluno / professor?

Algumas das conclusões centrais retiradas deste estudo remetem para os alunos tenderem a associar o comportamento comunicacional do professor aos seus interesses e sentimentos, sugerindo estes resultados que aos olhos dos principais avaliadores da “prática docente” o estilo comunicacional do professor traduz um espelho das suas reais expectativas relativamente à sua praxis pedagógica. Os dados recolhidos nesta investigação permitiram reforçar ainda, a partir de um suporte credível, a necessidade de uma comunicação educacional bilateral, e consequentemente, os desafios exigidos aos profissionais de educação no campo das competências comunicativas.

RÉSUMÉ

Étude de nature strictement exploratoire où sont présentés les résultats d’une recherche sur les compétences communicatives du professeur effectuée dans l’Académie de Castelo Branco, spécifiquement sur des étudiants de

* Estagiárias do curso de Língua e Cultura Portuguesas da Universidade da Beira Interior,

** Assistente do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior

deuxième et troisième cycle et du niveau secondaire, dans deux écoles de la ville de Covilhã. De forme à avoir une image proche des attentes que les élèves ont à propos des qualités communicatives essentielles exigées au professeur dans l'exercice direct de l'enseignement, 137 individus ont été directement évalués, pendant le premier trimestre de 2002.

On a essayé, avec cette étude, de réfléchir sur et d'évaluer certaines questions liées aux considérations suivantes : Est-ce que les élèves privilégient plus les compétences communicatives du professeur que les autres, telles que les compétences sociales et les cognitives ? Est-ce que les élèves, confrontés avec une situation concrète, espèrent que le professeur agira d'une forme assertive ? Est-ce qu'une bonne capacité communicative de la part de l'enseignant contribue à fonder une bonne relation entre l'élève et le professeur ?

Certaines des conclusions centrales retirées de cette étude renvoient au fait que les élèves ont tendance à associer le comportement communicationnel du professeur à ses intérêts et sentiments, suggérant ces résultats que, aux yeux des principaux évaluateurs de la « pratique pédagogique », le style communicatif du professeur traduit une image de leurs réelles attentes relativement à sa pratique pédagogique. Les données recueillies au long de cette recherche ont permis de renforcer encore plus, à partir d'un point de départ donné, le besoin d'une communication éducative bilatérale et, conséquemment, les défis exigés aux profes-

sionnels de l'éducation dans le domaine des compétences communicatives.

INTRODUÇÃO

Emílio Sanchez Miguel [In "Prefácio" da relevante obra de Loureiro (2000) "Discurso e compreensão na sala de aula" (p.7)] refere que "*Talvez não pequemos por injustos se afirmarmos que nas publicações incluídas na Psicologia da Educação predominam mais os trabalhos destinados a propor como deveriam ou poderiam fazer-se as coisas do que aqueles que estudam as coisas como realmente são*". Tendo por base esta preocupação e desejando desenvolver um estudo no âmbito das competências comunicativas dos professores, mas particularmente no que estas competências parecem exercer de influência junto aos respectivos alunos, debruçamos a nossa atenção ao estudo das opiniões e percepções dos alunos quanto a este campo de estudo.

Por competências comunicativas entende-se um conjunto de conhecimentos ou regras que permite a qualquer sujeito falante produzir o seu acto comunicativo, e capacidade que este tem em entender mensagens, que o põem em interacção com os seus interlocutores (Cf. Morgan, 1977).

Na tabela I, apresentamos uma adaptação daquilo a que Bitti & Zani (1993, p.145), classificam como um leque de capacidades que, em consequência, postulam uma performance comunicativa completa:

TABELA I
COMPETÊNCIAS PARA UMA PERFORMANCE COMUNICATIVA EFICAZ

- a) a “linguística” – capacidade de produzir ou interpretar signos. Remete para a organização lógica do discurso a partir de um ingrediente base: a clareza, assim como a coerência. Ao nível da interpretação dos signos importa sublinhar o papel da escuta, enquanto acto de compreensão, e o papel da atenção face à linguagem não-verbal do interlocutor como gestos, postura, modificações da voz, entre outros, indicadores preciosos no processo da compreensão da comunicação;
- b) a “paralinguística” – capacidade de modular algumas características do significante, ou seja, diz respeito à fisionomia do discurso e a todo o conjunto de variações ou modulações que as palavras podem adquirir pela voz;
- c) “cinésia” – capacidade de realizar a comunicação mediante signos gestuais.
- d) “proxémica” – capacidade de fazer variar as atitudes espaciais e as distâncias interpessoais do acto da comunicação. Esta componente ilustra a necessidade de o orador fazer acompanhar o seu discurso comunicativo com movimentações no espaço, implicando por isso uma maior ou menor aproximação física com o interlocutor;
- e) “executiva” – capacidade de actuação social, ou seja, de utilizar o acto linguístico ou não para realizar no concerto a sua intenção comunicativa;
- f) “pragmática” – capacidade de usar os signos linguísticos ou não, de um modo adequado à situação e às suas próprias intenções. De facto, parece claro que uma mesma ideia possa ser transmitida de variadas formas, contudo, atente-se à necessidade de adaptar a tonalidade da comunicação ao contexto e objectivos da mesma;
- g) “sociocultural” – capacidade de reconhecer as situações sociais e as relações entre os papéis desempenhados, bem como de identificar os elementos distintivos de uma determinada cultura. Esta componente aponta para a relevância da comunicação em estar enquadrada no sistema de papéis sociais e respectiva cultura de uma dada sociedade.

Com base em Pio Ricci Bitti e Bruna Zani (1993), *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa, p.145

Deste modo, as chamadas competências comunicativas devem integrar os pré-requisitos reclamados a qualquer agente da educação, ou não fosse o recinto escolar um espaço privilegiado de comunicação e de interacção. Estas competências podem ser optimizadas e intencionalizadas, no contexto escolar. Como nos alerta Vieira (2000, p. 9) “... a comunicação [é] o principal pilar no estabelecimento de uma boa relação pedagógica.”

Relativamente à componente paralinguística, esta representa a fisionomia do discurso,

ou seja, todo o conjunto de variações ou modelações que as palavras podem adquirir pela voz. Também a atenção do receptor se faz depender desta particularidade que aporta ao timbre, tom e/ou intensidade da voz e ainda à pronúncia. Como afirma Penteadó (1991): “*Torna-se indispensável a modificação: que o som grave se transforme em agudo, que o de maior intensidade se substitua pelo de menor, que se alterem os sons sem regularidade. A modificação renova a atenção*”.

Nesta perspectiva, tem-se vindo a salientar a importância de o docente avivar o seu

discurso com estes elementos, sem que se torne monótono, enfadonho e desmotivante, na medida em que é imprescindível que os alunos estejam envolvidos numa atmosfera acústica harmoniosa e agradável, em que a musicalidade com que se cobre os conceitos seja ela própria uma referência na assimilação dos mesmos (Cf. Trindade, 1990). Relativamente à relevância do discurso em contexto de sala de aula, é incontornável o aprofundamento de obras como “O discurso e compreensão na sala de aula” (Loureiro, 2000) paradigmático ao nível nacional no âmbito da investigação da acção educativa quanto ao tipo de discurso utilizado pelos professores em contexto de sala de aula e respectivo padrão de eficácia.

Assim, porque o modo como nos relacionamos com os outros depende do tipo de comunicação estabelecida entre os diferentes interlocutores, também na sala de aula a efectividade do relacionamento aluno / professor se vinca ao tipo de comunicação estabelecida entre estes agentes da comunidade escolar (Cf. por exemplo Barker, 1987).

Podemos, por outro lado, postular que o padrão comunicacional do professor pode contribuir para a motivação dos alunos pela disciplina curricular em causa, com consequente repercussão no rendimento e aproveitamento escolares.

Quando se aborda a efectividade comunicativa (Cf. Bitti & Zani, 1993; Trindade, 1990), a assertividade tem sido igualmente sugerida enquanto estratégia comunicativa eficaz, devendo estar sempre presente, contrapondo-se ao estilo agressivo, e mesmo ao passivo. A assertividade poderia ser caracterizada como a experiência aberta de opiniões, vontades e sentimentos, respeitando e promovendo os dos interlocutores, já que a comunicação assertiva visa desenvolver a proactividade e afirmação do comunicador, sem recurso a subserviências e desigualdades de

considerações. Nesta medida, a assertividade é apresentada como um modo de comunicação regulador das interacções humanas e em contexto pedagógico, como refere Azevedo (1999) “*O poder influenciador do comportamento assertivo resulta de três factores: transparência de linguagem, força exemplar de afirmação pessoal e resolução de conflitos através de negociação*”. Desta feita a interiorização e formação de uma comunicação assertiva beneficiarão a praxis docente, uma vez que possuem um carácter preventivo face ao conflito na sala de aula, tendo vindo a ser a assertividade apresentada como o estilo comunicacional facultador de maior acuidade na gestão da relação professor aluno (Cf. por exemplo Silva, 2000).

Em resumo a assertividade é pois a característica própria de uma pessoa que expressa com fluidez e sem ansiedade as suas opiniões, interesses e emoções de uma maneira correcta, honesta e empática, sem negar a dos outros, existindo assim respeito pela opinião alheia. Envolve a comunicação directa das necessidades, vontades e opiniões do sujeito, sem interferir com a liberdade dos seus interlocutores; deste modo, “*o comportamento assertivo não é mais do que ser directo, honesto e respeitoso ao interagir com os outros*” (Vieira, 2000, p.50).

Porque o conflito é algo inerente às relações humanas, fazendo parte, naturalmente, do currículo oculto do processo ensino-aprendizagem, estará sempre o professor, consciente deste facto? Deverá promover, então, uma atitude assertiva, com vista a solucionar os problemas da forma mais eficaz e funcional para as partes envolvidas?

A comunicação, mais do que uma necessidade básica da convivência social, afigura-se assim como um conjunto de competências comunicativas que permite ao professor sustentar a sua actividade docente de forma mais intencionalizada, racionalizada e

por conseguinte, mais eficaz, tendo sempre em mente que constitui uma referência para o seu público discente, e que a influência que exerce sobre este no desenvolvimento de competências comunicativas, constituirá, certamente, a consolidação da capacidade de relacionamento com os outros de forma positiva (Cf. Barker, 1987).

Uma vez que é na sala de aula que os professores e alunos passam a maior parte do seu tempo, convém que nela exista um ambiente que facilite e favoreça uma aprendizagem mútua. A qualidade do ambiente existente na sala de aula depende em grande parte da qualidade das relações interpessoais docente / aluno. Segundo Sprinthal & Sprinthal (1993, p.324; cit. in Vieira, 2000, p. 39), “... a qualidade da relação interpessoal entre o professor e os alunos tem, de facto, um impacto em muitas facetas da interacção na sala de aula e em relação ao grau de aprendizagem do aluno.” Deste modo é usual assistir-se nos primeiros dias de aula a uma avaliação do professor, por parte dos alunos, que lhes permitam estabelecer metas relacionais; este tipo de avaliação deixa de ser necessária à medida que o tempo vai passando e as relações tendem a consolidar-se (Sprinthal & Sprinthal, 1993, cit. in Vieira, 2000). Todavia, as atribuições negativas estabelecidas por parte de um aluno em função da opinião que julga que o professor tem da sua pessoa, poderá constituir-se como uma influência considerável nas suas atitudes perante a escola, a disciplina e particularmente perante o professor. Como nos recorda Bergeret (1983), quando essa impressão é estabelecida com base em avaliações negativas por parte dos alunos, como por exemplo “*O meu professor não gosta de mim*”, facilita-se o enraizamento de atitudes passionais que se podem mesmo traduzir numa oposição coberta ou aberta da criança em relação ao docente.

Desta feita procurámos com este estudo reflectir acerca de e avaliar algumas questões

relacionadas com os seguintes considerandos: Será que os alunos privilegiam mais as competências comunicativas do professor do que outras, tais como as sociais e as cognitivas? Será que os alunos, confrontados com uma situação concreta, esperam que o professor aja de uma forma assertiva? Será que um bom desempenho comunicativo do docente contribui para o bom relacionamento aluno / professor?

METODOLOGIA

Neste artigo, de natureza essencialmente exploratória, apresentam-se os resultados de um estudo sobre competências comunicativas do professor efectuado na área Educativa de Castelo Branco, especificamente a estudantes do 2º e 3º ciclo da Escola Básica Integrada de S. Domingos, e do nível secundário da Escola Secundária Frei Heitor Pinto, ambas situadas na cidade da Covilhã.

De forma a obter-se uma imagem próxima das expectativas que os alunos detêm acerca dos requisitos comunicativos exigidos ao professor no exercício directo da docência, foram avaliados directamente 137 sujeitos de vários níveis de escolaridade, durante o primeiro trimestre de 2002.

O principal instrumento de avaliação utilizado neste estudo foi um questionário elaborado pela equipa de investigação (Tabela II), tendo sido aplicado à população estudantil de ambos os estabelecimentos de ensino citados.

O procedimento de aplicação dos questionários obedeceu à seguinte ordem: requisição e obtenção de autorização junto à entidade escolar, marcação de data de aplicação com os professores em causa, pedido de autorização personalizado aos alunos, assegurando o carácter anónimo dos dados a ser recolhidos, mantendo todos os requisitos do procedimento “Consentimento Informado”.

O tratamento estatístico foi levado a cabo com suporte do Programa de software estatístico SPSS. As análises foram levadas a

cabo com recurso ao teste *Chi-Quadrado*, a um nível de significância de $p \leq 0.05$.

TABELA II
QUESTÕES APRESENTADAS EM FORMA DE QUESTIONÁRIO

Primeira questão:

Numera de 1 a 8, em que 1 é o número que indica o máximo da tua preferência e o 8 o mínimo, as qualidades que mais gostas num professor (Pontualidade, Conhecimento da Matéria, Simpatia, Criatividade, Exposição da Matéria, Sinceridade, Humor e Tolerância)

Segunda questão:

Numera de 1 a 5, em que 1 é o número que indica o máximo do teu desgosto e o 5 o mínimo, aquilo que menos gostas de ver num professor (Tiques, Parcialidade, Falta de Vocação, Incapacidade de Dialogar, Autoritarismo).

Terceira questão:

Imagina que chegas constantemente atrasado(a) às aulas. Qual deveria ser a reacção do professor?

- a) Não diria nada
- b) Zangar-se-ia contigo e não te deixaria entrar
- c) Chamar-te-ia à atenção e perguntar-te-ia o motivo

Quarta questão:

Imagina que dois colegas teus discutem na sala, perturbando o decorrer normal da aula. Como é que o professor devia reagir?

- a) Expulsá-los-ia da sala de aula
- b) Chamaria o auxiliar para os encaminhar ao Conselho Directivo
- c) Acalmaria os ânimos e no final conversaria com os alunos

Quinta questão:

Imagina que o professor está a dar uma matéria e tu estás distraído(a). Entretanto surge-te uma dúvida que procuras esclarecer com o professor. Qual achas que deveria ser a sua resposta?

- a) Como é que havias de perceber se não estás com atenção?
- b) Vamos esclarecer a dúvida, mas não te quero ver distraído
- c) A tua dúvida é compreensível, mas se estivesses com atenção ela não surgia

Sexta questão:

Imagina que um professor te aborda com um tom agressivo. Tu...

- a) Deixarias de gostar dele
- b) Deixarias de te interessar pela disciplina

c) Não ligarias ao tom/comentário

Sétima questão:

Supõe que na aula de apresentação o professor demonstra ser simpático, divertido e respeitador. Com que impressão ficarias?

a) Vou gostar da disciplina

b) Vou ter uma boa relação com o professor

c) Apesar de ter tido uma boa impressão, não impede que seja um mau professor

Oitava questão:

Achas que a maneira como o professor comunica com os alunos ajuda a construir uma boa relação entre eles? (indicar a razão para o Sim ou para o Não)

Nona questão:

Um professor que dê a aula sentado na secretária e que pouco fale com os alunos poderá despertar o interesse pela disciplina? (indicar a razão para o Sim ou para o Não)

Décima questão:

Um professor que se mostra interessado em resolver os problemas da turma, faz com que te sintas mais próximo dele? (indicar a razão para o Sim ou para o Não)

Com base em Pio Ricci Bitti e Bruna Zani (1993), A comunicação como processo social. Lisboa: Editorial Estampa, p.145

A MOSTRA

A amostra deste estudo foi constituída por 137 sujeitos.

A análise do quadro I permite-nos verificar que 65 sujeitos (47.4%) são de sexo masculino, 71 (51.8%) são do sexo feminino e 1 sujeito (0,7%) não especificou.

Quanto à escola de proveniência, 70 sujeitos (51.1%) são alunos da Escola Básica Integrada de São Domingos enquanto 67 sujeitos (48.9%) são alunos da Escola Secundária Frei Heitor Pinto.

Quanto ao ano de ensino frequentado 19 sujeitos (13.9%) frequentam o 5º ano de escolaridade, 17 (12.4%) frequentam o 6º ano de escolaridade, 16 sujeitos (11.7%) frequentam o 7º ano de escolaridade, 19 (13.9%) frequentam o 9º ano de escolaridade, 21 sujeitos (15.3%) frequentam o 10º ano de escolaridade, 25 sujeitos (18.2%) frequentam o 11º ano de escolaridade e 20 sujeitos (14.6%) frequentam o 12º ano de escolaridade. Quando os sujeitos são divididos quanto ao nível de escolaridade frequentado, 36 sujeitos (26.3%) frequentam o 2º ciclo de escolaridade, 35 sujeitos (25.5%) frequentam o 3º ciclo de escolaridade e 66 sujeitos (48.2%) frequentam o ensino secundário.

QUADRO I

	Número de alunos	Porcentagem
Sexo		
Feminino	71	51,8%
Masculino	65	47,4%
Não especificado	1	0,7%
Escolas		
Básica Integrada S. Domingos	70	51,1%
Secundária Frei Heitor Pinto	67	48,9%
Anos de Escolaridade¹		
5.º	19	13,9%
6.º	17	12,4%
7.º	16	11,7%
9º	19	13,9%
10.º	21	15,3%
11.º	25	18,2%
12.º	20	14,6%
Nível de Escolaridade		
2.º ciclo	36	26,3%
3.º ciclo	35	25,5%
Secundário	66	48,2%

¹ Não se apresentam os dados relativos aos alunos do 8º ano de escolaridade por indisponibilidade de acesso aos mesmos em tempo útil para a integração neste artigo.

RESULTADOS

Para a leitura e posterior análise dos resultados deve-se levar em consideração que agrupámos nas escalas de *likert* criadas

para cotar os graus de preferências apresentados, apenas as respostas cotadas nos maiores três graus de preferência (de 1, maior grau de preferência a 8, menor grau de preferência).

QUADRO IIa

Distribuição dos sujeitos pelas níveis de preferência (a)

	Pontualidade								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
2º ciclo	5	8	6	4	3	5	1	4	36
3º ciclo	4	2	2	6	2	3	2	14	35
Secundário	2	1	2	4	2	2	4	49	66
Total	11	11	10	14	7	10	7	67	137

$\chi^2=51,187$; $p= .000$

	Conhecimento da Matéria								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
2º ciclo	5	4	8	5	6	5	3		36
3º ciclo	6	6	3	1	9	5	5		35
Secundário	10	10	9	8	6	7	14	2	66
Total	21	20	20	14	21	17	22	2	137

	Simpatia								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
2º ciclo	7	7	5	4	8	3	1	1	36
3º ciclo	11	6	6	2	3	1	1	5	35
Secundário	18	15	12	10	3	5	3		66
Total	36	28	23	16	14	9	5	6	137

	Criatividade								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
2º ciclo	1	1	3	6	3	7	7	8	36
3º ciclo	2	8	5	6	5	7	2		35
Secundário	2	8	10	15	15	9	6	1	66
Total	5	17	18	27	23	23	15	9	137

$\chi^2=3,347$; $p= .003$

Assim, a análise do quadro II (a) permite-nos avaliar a distribuição dos sujeitos de acordo com os níveis de preferência relativamente às quatro primeiras variáveis da primeira questão, avaliadas seguidamente de forma particularizada.

Primeira questão:

Numera de 1 a 8, em que 1 é o número que indica o máximo da tua preferência e o 8 o mínimo, as qualidades que mais gostas num professor (Pontualidade, Conhecimento da Matéria, Simpatia, Criatividade, Exposição da Matéria, Sinceridade, Humor e Tolerância)

Na **Pontualidade** – Quadro II (a) - existe uma maior concentração percentual dos sujeitos do 2.º ciclo nas três primeiras categorias de valorização/preferência, com 19 inquiridos (52,7% da amostra dos inquiridos do respectivo nível escolar), não se verificando tal concentração com os alunos do 3.º ciclo e secundário. Observa-se, inclusive, que 14 inquiridos do 3.º ciclo (40% da amostra do respectivo nível) classificam a pontualidade em oitava posição, assim como 49 inquiridos do nível secundário (74,2% da amostra do nível secundário). Assim, a pontualidade, quando medida pelo questionário, é mais cotada em níveis de maior valoração por alunos do 2.º ciclo, do

que por alunos do 3.º ciclo e secundário, sendo as diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 51,187$; $p = 0.000$).

Quanto ao **Conhecimento da Matéria** – Quadro II (a) - parece haver uma tendência geral dos inquiridos, dos três níveis, em classificarem este itens nas três primeiras categorias de preferência (não sendo apresentadas diferenças estatisticamente significativas entre as sub-amostras). Assim, observa-se que 17 indivíduos do 2º ciclo (47,2% da amostra deste nível de escolaridade) classificam este itens nas três primeiras categorias, assim como 15 indivíduos do 3.º ciclo (42,8% da amostra deste nível de escolaridade) e ainda 29 sujeitos do secundário (43,9% da amostra do nível secundário). Repare-se ainda que 14 inquiridos do nível secundário (21,2% da amostra do respectivo nível) classificam o conhecimento da matéria na sétima categoria.

Relativamente à **Simpatia** – Quadro II (a) - nota-se uma tendência geral de valorização desta qualidade pelos alunos dos diferentes níveis de ensino (não sendo apresentadas diferenças estatisticamente significativas entre as sub-amostras). Observa-se que no 2.º ciclo, 19 alunos (52,7% da amostra deste nível escolar) classificam a simpatia nas três primeiras categorias, assim como no 3.º ciclo

com 23 alunos (65,7% da amostra deste nível de escolaridade) e no secundário com 45 indivíduos (68,1% da amostra deste nível).

Finalmente, quanto à **Criatividade** - Quadro II (a) - parece haver uma maior concentração percentual dos sujeitos do 2.º ciclo nas três últimas categorias de valorização/preferência, com 22 inquiridos (61,1% da amostra deste nível escolar). Tanto no 3.º ciclo como no secundário, parece não haver uma tendência de valorização diferenciada, dado que a distribuição da classificação dá-se ao nível mediano das categorias. Considerando, então, as categorias 3, 4, 5 e 6, nota-se a concentração de 23 inquiridos do 3.º ciclo (65,7% da amostra do respectivo nível) e de 49 inquiridos do nível secundário (74,2 % da amostra deste nível). Assim, a criatividade, dentro das categorias estabelecidas e quando avaliada pelo questionário, não é tão cotada pelas crianças de 2.º ciclo em níveis de maior valoração, do que nos restantes níveis escolares (3.º e secundário), sendo as diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 33.347$; $p = 0.003$).

O Quadro II (b) apresenta-nos a distribuição dos sujeitos de acordo com os níveis de preferência relativamente às quatro últimas variáveis da primeira questão, avaliadas seguidamente de forma particularizada.

QUADRO IIb

Distribuição dos sujeitos pelos níveis de desagrado

	Tiques					Total
	1	2	3	4	5	
2º ciclo	6	9	4	3	14	36
3º ciclo	7	3	2	6	17	35
Secundário	7	5	2	4	48	66
Total	20	17	8	13	79	137

$\chi^2=18.717$; $p= .016$

	Parcialidade					Total
	1	2	3	4	5	
2º ciclo	15	5	6	6	4	36
3º ciclo	19	6	3	4	3	35
Secundário	32	12	12	5	5	66
Total	66	23	21	15	12	137

	Falta de vocação					Total
	1	2	3	4	5	
2º ciclo	1	9	13	8	5	36
3º ciclo	3	10	9	10	3	35
Secundário	7	9	13	32	5	66
Total	11	28	35	50	13	137

	Incapacidade de dialogar					Total
	1	2	3	4	5	
2º ciclo	7	7	6	8	8	36
3º ciclo	5	6	15	5	4	35
Secundário	7	18	26	13	2	66
Total	19	31	47	26	14	137

$\chi^2=16.170$; $p= .040$

	Autoritarismo					Total
	1	2	3	4	5	
2º ciclo	7	6	7	11	5	36
3º ciclo	1	10	6	10	8	35
Secundário	13	22	13	12	6	66
Total	21	38	26	33	19	137

Na **Exposição da Matéria** – Quadro II (b) - a classificação dos inquiridos dos três níveis de escolaridade apresenta-se distribuída pelas várias categorias que foram estabelecidas no questionário. Não parece haver uma tendência de valorização significativa de forma diferenciada por nível de escolaridade. Nota-se, aliás, que a maior concentração percentual em todos os níveis se verifica na quinta categoria, com 7 inquiridos do 2.º ciclo (19,4% da amostra do respectivo nível), com 7 inquiridos do 3.º ciclo (20% da amostra deste nível) e com 14 inquiridos do nível secundário (21,2% da amostra deste nível), não sendo

contudo estas diferenças estatisticamente significativas.

Quanto à **Sinceridade** - Quadro II (b) - esta variável é classificada de forma equilibrada pelas oito categorias, não havendo uma tendência de valorização pelos sujeitos de uma das sub-amostras. Considerando as categorias 4 e 5 (categorias medianas), nota-se a concentração de 11 inquiridos no 2.º ciclo (30,5% da amostra do respectivo nível), 11 inquiridos no 3.º ciclo (31,4% da amostra do respectivo nível) e 19 inquiridos no nível secundário (28,7% da amostra deste nível), o

que denota uma tendência geral dos inquiridos em distribuírem a sua classificação, pelas diferentes categorias, não se verificando contudo diferenças estatisticamente significativas.

No **Humor** – Quadro II (b) – verifica-se uma clara concentração percentual dos sujeitos do secundário nas três primeiras categorias de valorização/preferência, com 35 dos inquiridos (53% da amostra do respectivo nível escolar), o que não ocorre com os alunos do 2.º e 3.º ciclos. Observa-se, inclusivamente, por contraposição, que 20 alunos do 2.º ciclo (55,5% da amostra deste nível) classificam o humor nas últimas três posições de preferência. No que respeita ao 3.º ciclo, verifica-se que a classificação está distribuída pelas oito categorias, com mais incidência nas quatro primeiras.

Deste modo, o humor parece ser mais cotado em maiores níveis de valoração, quando medido pelo questionário, pelos alunos do secundário do que nos restantes níveis de ensino, sendo as diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 25,887$; $p=0,027$).

Na **Tolerância** – Quadro II (b) - parece haver uma tendência de distribuição dos inquiridos dos três níveis escolares pelas últimas três categorias de preferência. Assim, observa-se que 22 alunos do 2.º ciclo (61,1% da amostra deste nível) classificam esta variável nas três últimas posições, assim se verifica com 22 alunos do 3.º ciclo (62,8% da amostra deste nível). Igualmente os alunos do nível secundário cotam esta variável nas últimas posições, incluindo a quinta posição, com 42 alunos (63.6% da amostra deste nível). Estas diferenças não se apresentam como estatisticamente significativas.

O Quadro III apresenta-nos a distribuição dos sujeitos de acordo com os níveis de desagrado relativamente às variáveis da segunda questão, avaliadas seguidamente de forma particularizada.

Segunda questão:

Numera de 1 a 5, em que 1 é o número que indica o máximo do teu desagrado e o 5 o mínimo, aquilo que menos gostas de ver num professor (Tiques, Parcialidade, Falta de Vocação, Incapacidade de Dialogar, Autoritarismo).

QUADRO IIb

Distribuição dos sujeitos pelas níveis de preferência (b)

	Exposição da matéria								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
2º ciclo	4	5	6	4	7	2	4	4	36
3º ciclo	4	5	4	4	7	5	4	2	35
Secundário	12	3	9	5	14	11	11	1	66
Total	20	13	19	13	28	18	19	7	137

	Sinceridade								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
2º ciclo	6	8	3	4	4	7	2	2	36
3º ciclo	1	7	7	6	5	8	1	1	35
Secundário	5	12	8	8	7	11	13	2	66
Total	11	21	18	19	17	23	23	5	137

	Humor								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
2º ciclo	4	1	2	7	2	3	10	7	36
3º ciclo	5	6	3	7	1	8	4	1	35
Secundário	14	12	9	7	5	9	7	3	66
Total	23	19	14	21	8	20	21	11	137

$\chi^2=25,887$; $p=,027$

	Tolerância								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
2º ciclo	4	2	3	2	3	4	8	10	36
3º ciclo	3	1	5	2	2	1	9	12	35
Secundário	3	5	7	9	14	12	8	8	66
Total	10	8	15	13	19	17	25	30	137

Nos **Tiques de expressão verbal e gestual** – Quadro III - parece haver uma maior concentração percentual dos sujeitos do secundário na última categoria, com 48 inquiridos, (72,7% da amostra deste nível escolar), o que não se passa com os outros níveis escolares. Observa-se, ainda, que no 2º ciclo 17 inquiridos (47,2% da amostra do respectivo nível) classificam os tiques na 4ª e 5ª posições. No 3º ciclo 23 alunos (65,7% da amostra deste nível) também os pontuam nas duas últimas posições.

Assim os tiques, quando testados neste questionário, não são tão cotados em jeito de desagrado pelos discentes do nível secundário, em comparação com os alunos dos restantes níveis, sendo as diferenças

estatisticamente significativas ($\chi^2 = 18,717$; $p = 0,016$).

Quanto à **Parcialidade** – Quadro III - parece haver uma tendência de desvalorização em todos os níveis de escolaridade. Assim, observa-se que 20 alunos do 2º ciclo (55,5% da amostra deste nível) classificam esta variável nos dois primeiros lugares, assim como 25 alunos do 3º ciclo (71,4% da amostra deste nível de escolaridade) e 44 sujeitos do secundário (66,6% do total dos inquiridos deste nível escolar), não sendo as diferenças estatisticamente significativas).

Na **Falta de vocação** – Quadro III - verifica-se que 21 alunos do 2.º ciclo (58,3%

da amostra do respectivo nível) classificam esta categoria nas posições 3 e 4. No 3.º ciclo verifica-se que 19 dos inquiridos (54,2% da amostra deste nível) classificam esta variável também nas mesmas posições que o nível anterior. Igualmente no nível secundário, 45 sujeitos (68,2% da amostra deste nível) classificam esta categoria nas posições 3 e 4. A falta de vocação não é assim cotada em níveis extremos de valoração, considerando todos os níveis de escolaridade do estudo, não sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Na **Incapacidade de dialogar** – Quadro III – existe uma maior concentração percentual dos sujeitos do secundário nas posições 2 e 3, com 44 inquiridos (66,6% da amostra deste nível). No que se refere ao 2º ciclo há uma distribuição homogénea pelas cinco categorias. No que respeita ao 3º ciclo verifica-se que 15 dos alunos (42,8% da amostra deste nível) classificam este itens na

3ª posição. Assim, dentro das categorias estabelecidas no questionário, os inquiridos do nível secundário cotam com maiores níveis de desagrado a incapacidade de dialogar do docente, em comparação com os inquiridos dos restantes níveis, sendo as diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 16,170$; $p = 0,040$).

No **Autoritarismo** – Quadro III – verifica-se uma homogeneidade entre os três níveis escolares, pela concentração da classificação dos inquiridos nas categorias 2, 3 e 4, verificando-se que 24 inquiridos do 2.º ciclo (66,6% da amostra do respectivo nível), 26 inquiridos do 3.º ciclo (74,2% da amostra deste nível) e 47 inquiridos do nível secundário (71,2% da amostra do respectivo nível) cotam estas categorias. De um modo geral, o autoritarismo é cotado em níveis medianos de desagrado pelos inquiridos dos vários níveis de ensino, não sendo as diferenças estatisticamente significativas).

QUADRO IV

Resultados das questões 3, 4, 5, 6 e 7

	Questão 3: Reação do professor perante atraso do aluno	Questão 4: Reação do professor a uma discussão entre alunos	Questão 5: Reação do professor perante uma dúvida de um aluno distraído	Questão 6: Reação do aluno perante a atitude agressiva do professor	Questão 7: Impressão do aluno perante o professor simpático, divertido e respeitador
2.º ciclo (n.º de alunos)	35	29	12	22	19
3.º ciclo (n.º de alunos)	31	32	13	29	20
Secundário (n.º de alunos)	57	61	33	30	28

O Quadro IV apresenta-nos a distribuição dos sujeitos de acordo com as várias possibilidades de resposta às questões 3, 4, 5, 6 e 7, avaliadas seguidamente de forma particularizada.

Terceira questão:

Imagina que chegas constantemente atrasado(a) às aulas. Qual deveria ser a reacção do professor?

a) Não diria nada

b) Zangar-se-ia contigo e não te deixaria entrar

c) Chamar-te-ia à atenção e perguntar-te-ia o motivo

A opinião dos inquiridos dos três níveis de escolaridade não se afigura como diferenciada, isto é, 123 estudantes da amostra geral (89,78%) escolhem a terceira opção («Chamar-te-ia à atenção e perguntar-te-ia o motivo»). A destacar que no 3.º ciclo 4 inquiridos (11,42% da amostra do respectivo nível) escolhem a segunda opção («Zangar-se-ia contigo e não te deixaria entrar»). No nível secundário observa-se que 4 indivíduos (6% da amostra deste nível) optam também pela segunda opção, enquanto que 5 indivíduos (7,5% da amostra deste nível de escolaridade) escolheram a primeira opção («Não diria nada»). Estas diferenças não são estatisticamente significativas.

Quarta questão:

Imagina que dois colegas teus discutem na sala, perturbando o decorrer normal da aula. Como é que o professor devia reagir?

a) Expulsá-los-ia da sala de aula

b) Chamaria o auxiliar para os encaminhar ao Conselho Directivo

c) Acalmariam os ânimos e no final conversaria com os alunos

Verifica-se que, a nível geral, 122 inquiridos (89% da amostra total) escolhem a terceira opção («Acalmariam os ânimos e no final conversaria com os alunos»). No entanto, destaca-se que, no 2.º ciclo, 7 alunos (19,4% da amostra do respectivo nível de escolaridade) escolhem a segunda opção («Chamaria o auxiliar para os encaminhar ao Conselho Executivo»). Em relação ao nível secundário, verifica-se que 3 inquiridos (4,5% da amostra deste nível) escolhem a primeira opção («Expulsá-los-ia da sala de aula»). As diferenças apresentadas são estatisticamente significativas ($\chi^2 = 10,178$; $p = 0,038$).

Quinta questão:

Imagina que o professor está a dar uma matéria e tu estás distraído(a). Entretanto surge-te uma dúvida que procuras esclarecer com o professor. Qual achas que deveria ser a sua resposta?

a) Como é que havias de perceber se não estás com atenção?

b) Vamos esclarecer a dúvida, mas não te quero ver distraído

c) A tua dúvida é compreensível, mas se estivesses com atenção ela não surgia

Os inquiridos dos três níveis repartem-se pela segunda opção («Vamos esclarecer a dúvida, mas não te quero ver distraído») e terceira («A tua dúvida é compreensível, mas se estivesses com atenção ela não surgia») opções. Assim, 58 inquiridos (42,3% da amostra total) escolhem a segunda opção e 70 inquiridos (51% da amostra total) escolhem a terceira opção, não se verificando diferenças estatisticamente significativas.

Sexta questão:

Imagina que um professor te aborda com um tom agressivo. Tu...

- a) *Deixarias de gostar dele*
- b) *Deixarias de te interessar pela disciplina*
- c) *Não ligarias ao tom/comentário*

No 2.º ciclo, 22 inquiridos (61,1% da amostra do respectivo nível) escolhem a terceira opção («Não ligarias ao tom/comentário»), 9 (25% da amostra do nível abordado) escolhem a primeira opção («Deixarias de gostar dele.») e 5 (13,9% da respectiva amostra) escolhem a segunda opção («Deixarias de te interessar pela disciplina»). Existe uma maior concentração percentual dos sujeitos do 3.º ciclo na terceira opção («Não ligarias ao tom/comentário») com 29 inquiridos (82,8% da amostra do respectivo nível de escolaridade). No ensino secundário, observa-se uma distribuição equilibrada dos inquiridos tanto pela primeira opção, com 28 alunos (42,4% da amostra deste nível), como pela terceira, com 30 alunos (45,6% da amostra deste nível), observando-se ainda que 7 alunos escolhem a segunda opção (10,6% da amostra). As diferenças são estatisticamente significativas ($\chi^2= 16,216$; $p= 0,013$).

Sétima questão:

Supõe que na aula de apresentação o professor demonstra ser simpático, divertido e respeitador. Com que impressão ficarias?

- a) *Vou gostar da disciplina*
- b) *Vou ter uma boa relação com o professor*
- c) *Apesar de ter tido uma boa impressão, não impede que seja um mau professor*

Verifica-se uma tendência geral dos inquiridos na escolha da terceira opção («Apesar de ter tido uma boa impressão, não impede que seja um mau professor») com 67 alunos dos três níveis (48,9% da amostra total). No entanto, os resultados indicam que

existem diferenças entre os níveis consideradas estatisticamente significativas: 19 alunos do 2.º ciclo (52,7% da amostra do respectivo nível), opta pelo terceiro itens («Apesar de ter tido uma boa impressão, não impede que seja um mau professor»), observando-se que 3 inquiridos (8,3% da respectiva amostra) escolhem a primeira opção («Vou gostar da disciplina») e 14 alunos (38,8% da amostra do respectivo nível) escolhem a segunda («Vou ter uma boa relação com o professor»). O mesmo se sucede com 20 alunos do 3.º ciclo (57,1% da amostra do respectivo nível) que optam pela terceira escolha, 1 aluno (2,8% da amostra deste nível) pela primeira («Vou gostar da disciplina») e 13 alunos (37,1% da respectiva amostra) pela segunda («Vou ter uma boa relação com o professor»). Já no nível secundário a terceira opção («Apesar de ter tido uma boa impressão, não impede que seja um mau professor») não é escolhida pela maioria dos inquiridos, com 28 (42,4% da respectiva amostra), repartindo-se 20 inquiridos (30,3% da amostra do respectivo nível) pela primeira opção e 18 inquiridos (27,2% da amostra do respectivo nível) pela segunda. Estas diferenças são estatisticamente significativas ($\chi^2=17,484$; $p= 0,008$).

O Quadro V apresenta-nos a distribuição das respostas dos sujeitos de acordo com as várias possibilidades de resposta à questão 8, apresentando-se as 4 categorias mais citadas (é relevante salientar que as 4 categorias apresentadas foram classificadas numa metodologia de “Análise de Conteúdo” a partir das justificações livres dos alunos para sustentar as suas respostas “Sim” ou “Não”).

Oitava questão:

Achas que a maneira como o professor comunica com os alunos ajuda a construir uma boa relação entre eles? (indicar a razão para o Sim ou para o Não)

Verifica-se uma concentração percentual dos inquiridos dos três níveis de escolaridade na opção “sim”, com 134 alunos (97,8% da amostra total). Apenas três inquiridos optam pelo “não” (2,2% da amostra total), sendo 2 inquiridos do 2.º ciclo (5,5% da amostra do respectivo nível) e 1 inquirido do 3.º ciclo (2,8% da amostra do respectivo nível) (desta feita as diferenças não são estatisticamente significativas).

Quanto às justificações das opções “sim” e “não”, nota-se que as maiores concentrações de inquiridos, a nível geral, na justificação do “sim” são, 30 alunos (23,4% da amostra total dos inquiridos que justificaram o “sim”) no itens «Resposta Tautológica»¹, 19 inquiridos (14,2% da amostra total dos inquiridos que justificaram “sim”) no itens «Desperta no aluno maior interesse», em que 11 dos quais são do nível secundário (16,6% da amostra deste nível), 5 são do 2.º ciclo (14,7% da amostra deste nível na justificação do “sim”) e 3 são do 3.º ciclo (8,8% da amostra deste nível na justificação do “sim”). No itens

«Proporciona um maior à vontade/confortabilidade», nota-se a concentração de 18 inquiridos no geral, 15 dos quais são do nível secundário (22,7% da amostra deste nível na justificação do “sim”). A ressaltar ainda a concentração de 5 inquiridos do 2.º ciclo (14,7% da amostra deste nível na justificação do “sim”) no itens «O professor estimula a aprendizagem». Nota-se que 12 inquiridos a nível geral (9% da amostra total na justificação do “sim”) parecem não ter compreendido a pergunta (itens 10), pelo que apresentaram uma resposta desconcontextualizada, tendo em conta o teor da questão; metade destes inquiridos (6 alunos) pertencem ao 3.º ciclo (17,6% da amostra deste nível na justificação do “sim”).

O Quadro VI apresenta-nos a distribuição da respostas dos sujeitos de acordo com as várias possibilidades de resposta à questão 9, apresentando-se as 4 categorias mais citadas (mesma metodologia de categorização das respostas apresentadas para a Questão 8).

TABELA VI

Resultado da questão 9

Questão 9	
Um professor que dê a aula sentado à secretária e que pouco fale com os alunos poderá despertar o interesse pela disciplina?	
Sim	5,8%
Não	94,2%
• Reflexo de falta de interesse por parte do professor	17%
• Causa aborrecimento	15,5%
• Resposta tautológica	7,7%
• Não ensina a matéria	7,7%

Nona questão:

Um professor que dê a aula sentado na secretária e que pouco fale com os alunos poderá despertar o interesse pela disciplina? (indicar a razão para o Sim ou para o Não)

Tal como na questão anterior verifica-se uma concentração percentual dos inquiridos numa das escolhas, neste caso do “não”, com 128 inquiridos a nível geral (93,4% da amostra total). Apenas 8 inquiridos optam pela escolha do “sim” (5,8% da amostra total) e 1 inquirido do 3.º ciclo não responde (0,7% da amostra total). Quanto à escolha do “sim”, esta é feita por 2 alunos do 2.º ciclo (5,5% da amostra deste nível) e 6 do nível secundário (9,1% da amostra do respectivo nível).

Quanto às justificações do “sim” e do “não”, observa-se que, na justificação do “sim”, 2 inquiridos do 2.º ciclo (5,5% da amostra deste nível) responderam que, tendo em conta as condições estabelecidas no questionário, «o professor pode estimular o interesse pela disciplina», tal como se verifica com 3 alunos do nível secundário (4,5% da amostra deste nível). Ainda 3 inquiridos deste último nível (4,5% da amostra deste nível) especificam na justificação que «o que interessa é a forma como o professor comunica e não a respectiva postura».

Na justificação do “não”, nota-se que a grande concentração dos inquiridos em geral está no itens «*Reflexo da falta de interesse por*

parte do professor», com 22 alunos (17,2% da amostra total da justificação do “não”), em que 10 inquiridos são do nível secundário (16,9% da amostra deste nível na justificação do “não”), 7 são do 2.º ciclo (20,5% da amostra deste nível na justificação do “não”) e 5 são do 3.º ciclo (14,3% da amostra deste nível na justificação do “não”). Nota-se que 8 inquiridos do 3.º ciclo (22,9% da amostra deste nível na justificação do “não”) respondem o itens «*Não ensina a matéria*». Oito inquiridos do 2.º ciclo (23,5% da amostra deste nível na justificação do “não”) verbalizam «*Não corrige os trabalhos dos alunos*». Verifica-se ainda que 4 inquiridos do 2.º ciclo (11,7% da amostra deste nível na justificação do “não”) caracterizam-se no itens 1 «*Dificuldades na aprendizagem*». Na resposta tautológica concentram-se 10 inquiridos dos três níveis (7,8% da amostra total na justificação do “não”), 7 dos quais são do nível secundário (11,9% da amostra deste nível nesta justificação). Ainda relativamente a este nível de escolaridade, nota-se que 15 alunos (25% da amostra deste nível nesta justificação) respondem ao itens 27, «*Causa aborrecimento*» No itens 3, «*Provoca pouco interesse no estudo da matéria*» observam-se 5 inquiridos do 3.º ciclo (14,3% da amostra deste nível na justificação do “não”).

O Quadro VII apresenta-nos a distribuição da respostas dos sujeitos de acordo com as várias possibilidades de resposta à questão 10, apresentando-se as 4 categorias mais citadas (mesma metodologia de categorização das respostas apresentadas para as questões 8 e 9).

TABELA VII

Resultado da questão 10

Questão 10	
O professor interessado em resolver os problemas está mais próximo dos alunos?	
Não	4,37%
Sim	95,63%
• Resposta tautológica	27,5%
• Facilita a relação professor-aluno	24,4%
• Fortalece a confiança no Professor	9,9%
• O Professor representa uma ajuda preciosa	7,6%

Décima questão:

Um professor que se mostra interessado em resolver os problemas da turma, faz com que te sintas mais próximo dele? (indicar a razão para o Sim ou para o Não)

Novamente existe uma concentração numa das possibilidades. Assim 130 inquiridos dos três níveis (94,8% da amostra total) cotam o “sim”, enquanto 6 inquiridos (4,4% da amostra total) optam pelo “não” e 1 inquirido (0,72% da amostra total) não responde. Quanto aos inquiridos que optam pelo “não” 1 é do 2.º ciclo (2,7% da amostra do respectivo nível), 3 são do 3.º ciclo (8,5 da amostra do respectivo nível) e 2 são do secundário (1,4% da amostra do respectivo nível).

Quanto às justificações do “sim” e do “não”, observa-se que, na justificação do “sim”, 36 inquiridos dos três níveis (27,4% da amostra total na justificação do “sim”) apresentam uma resposta tautológica sendo esta evidenciada por 16 elementos do ensino secundário (25% da amostra total deste nível), por 14 indivíduos do 3º ciclo (43,75% da amostra deste nível) e por 6 alunos do 2º ciclo (17,1% da amostra deste nível). No itens «*Facilita a relação/aproximação professor-aluno*» nota-se a concentração de 32 inquiridos (24,6% da amostra total da

justificação do “sim”), em que 19 são do nível secundário (29,6% da amostra deste nível na justificação do sim), 8 são do 2.º ciclo (22,8% da amostra deste nível na justificação do “sim”) e 5 são do 3.º ciclo (16,1% da amostra deste nível na justificação do “sim”). No itens 6, «*Fortalece a confiança no professor*», observam-se 9 inquiridos do nível secundário (14% da amostra deste nível na justificação do “sim”) e 4 inquiridos do 2.º ciclo (11,4% da amostra deste nível na justificação do “sim”). No itens «*O professor representa uma ajuda preciosa*», constata-se 5 alunos do 2.º ciclo (14,2% da amostra deste nível na justificação do “sim”) e 5 alunos do nível secundário (7,8% da amostra deste nível na justificação do “sim”). A ressaltar ainda que no itens «*O aluno sabe que o professor está disponível*» observam-se 5 alunos do nível secundário (7,8% da amostra deste nível na justificação do “sim”).

Na justificação do “não” ressalta-se que 2 inquiridos do 2.º ciclo (5,5% da amostra deste nível) e 1 inquirido do nível secundário (1,5% da amostra deste nível) respondem de uma forma que evidenciam «*indiferença por esta atitude específica do professor*». Um inquirido do 2.º ciclo (2,7% da amostra deste nível) faz corresponder a atitude do professor a um «*desinteresse em leccionar a matéria*».

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente à primeira questão [Numera de 1 a 8, em que 1 é o número que indica o máximo da tua preferência e o 8 o mínimo, as qualidades que mais gostas num professor (Pontualidade, Conhecimento da Matéria, Simpatia, Criatividade, Exposição da Matéria, Sinceridade, Humor e Tolerância)], e consideradas as diferenças estatisticamente significativas, verifica-se que a pontualidade, a criatividade e o humor são classificados de forma distinta pelos diferentes níveis de escolaridade. Quanto à primeira qualidade, a grande disparidade de resultados reside na classificação dos inquiridos do 3.º ciclo e secundário. No que respeita aos alunos do 3.º ciclo, 40% dos inquiridos classifica esta qualidade em oitavo lugar, sucedendo-se o mesmo com 74,2% dos alunos do nível secundário. Nesta perspectiva, a pontualidade parece ser a qualidade que é menos valorizada por estas duas populações, contrariamente ao que se sucede com o 2.º ciclo. Refira-se que no 2.º ciclo, 52,7% dos inquiridos classifica este itens nas três primeiras posições. Estes dados podem estar relacionados com o que nos recorda Piaget (1976, p.27; cit. in Santos, 1991, p. 56) “A história do desenvolvimento intelectual da criança é, em boa parte, a história da socialização progressiva de um pensamento individual”. “A criança não é um ser de pura imitação, mas [...] um organismo que assimila as coisas a si, que as selecciona e digere segundo a sua própria estrutura. Deste enviesamento resulta que mesmo o que é influenciado pelo adulto pode ser original” (1976, p.30; cit. in Santos, 1991, p.57). Nesta linha de pensamento, talvez que para os alunos do 2.º ciclo desta amostra seja importante a não transgressão por parte do docente de uma regra assimilada de forma impreterível, requisito até para uma efectiva relação professor/aluno, e para um eficaz e salutar processo de assimilação das regras relacionais da criança com o seu mundo externo (e interno). Quanto aos restantes níveis de escolaridade esta qualidade parece não ter um peso tão relevante

tendo em conta a supremacia dos restantes itens propostos no questionário.

No que concerne à criatividade, as posições extremas residem no 2º ciclo, onde 61,1% dos alunos apontam esta característica nas três últimas posições, ao contrário do que se verifica no 3.º ciclo e secundário em que a grande distribuição percentual se encontra nas posições intermédias. Neste sentido, se anteriormente referimos que a pontualidade parecia ser uma qualidade indispensável ao professor, a criatividade já não parece ser tão valorizada pelos alunos do 2.º ciclo. A razão desta diferença está no facto de os discentes do 3º ciclo e secundário considerarem a criatividade como um meio de motivação para a disciplina, enquanto que os alunos do 2º ciclo não consideram esta característica tão relevante. Uma hipótese explicativa para estes resultados seria o facto de estes alunos estarem habituados ao método do primeiro ciclo, sendo este um acumular de conceitos básicos imprescindíveis para a sua formação, e também por se encontrarem numa fase de adaptação a um novo nível de escolaridade (transição do 2º para o 3º ciclo de escolaridade).

No que se refere ao humor constata-se que este é bastante considerado pelos alunos do ensino secundário nas primeiras três posições dos itens propostos no inquérito, representando 53% do total dos alunos deste nível. Verifica-se que há uma gradual valorização por níveis escolares, isto é, o 2º ciclo classifica esta qualidade nas últimas três categorias, ao passo que a população do 3º ciclo faz uma distribuição homogénea. Assim, no secundário, possivelmente devido a uma maior valorização das relações interpessoais nas fases de desenvolvimento adolescente, o humor parece desempenhar um papel preponderante na consolidação dessas relações pedagógicas. Pelo contrário, nos alunos do 2º e 3º ciclo este tipo de relações podem ainda não estar muito solidificadas.

Relativamente aos restantes tópicos verifica-se uma distribuição equilibrada pelos vários níveis, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os vários níveis, contudo, observam-se tendências de valorização, especificamente, no conhecimento da matéria, em que 44,5% da amostra geral dos inquiridos a classifica nas três primeiras posições. Quanto à simpatia, verifica-se também uma tendência geral, desta vez mais nítida e contrastiva, de atribuição valorativa nas três primeiras posições, correspondendo a 63,5% da amostra total. Parece, de facto, unânime, que os inquiridos consideram esta qualidade relevante para a relação aluno/professor. No que respeita à exposição da matéria podemos observar que, apesar da classificação dos inquiridos estar distribuída de forma mais ou menos homogénea, há uma tendência geral para pontuar este itens nas últimas quatro posições, tendo em conta as opções consideradas no questionário. Em relação à sinceridade não é possível destacar uma tendência geral significativa, não se verificando o mesmo com a tolerância, em que a 66,4% da amostra total a classifica nas últimas quatro posições, sendo, por isso, uma qualidade não tão considerada pelos sujeitos questionados.

A um nível geral, podemos elaborar uma espécie de pirâmide das três qualidades mais valorizadas pelos inquiridos, dentro dos itens apresentados no questionário. Nesta perspectiva, as qualidades que tiveram uma maior concentração percentual dos inquiridos da amostra total nas duas primeiras posições foram: a simpatia, com 64 inquiridos, ou seja, 46,7% da amostra total, o humor, com 42 indivíduos, isto é, 30,65% dos inquiridos da amostra total, e, por último, o conhecimento da matéria com 41 alunos, o que corresponde a 29,9% da amostra total.

Quanto à segunda questão [*Numera de 1 a 5, em que 1 é o número que indica o máximo do teu desagrado e o 5 o mínimo, aquilo que*

menos gostas de ver num professor (Tiques, Parcialidade, Falta de Vocação, Incapacidade de Dialogar, Autoritarismo)], considerando as diferenças estatisticamente significativas, verifica-se que os tiques de expressão verbal e gestual e a incapacidade de dialogar são classificados de forma díspar pelos níveis de escolaridade, tendo em conta as opções consideradas no questionário. Observa-se que os tiques são apontados por 48 alunos do secundário em quinta posição, representando 72,7% da amostra deste nível de escolaridade, o que traduz uma indiferença dos discentes em relação a este fenómeno comunicativo. Deste modo, podemos considerar, visto que a concentração percentual dos inquiridos na quinta posição se apresenta de forma gradual por nível de escolaridade, que com o evoluir da faixa etária este aspecto se torna menos relevante em relação aos outros itens testados pelo questionário, revelando uma maior maturidade ao nível das relações interpessoais que discrimina a consideração destes aspectos comunicacionais pessoais. No que concerne à incapacidade de dialogar, a maior diferença concentra-se no nível secundário, onde esta característica é pontuada por 44 inquiridos nas posições 2 e 3, o que corresponde a 66,6% da amostra total deste nível. De facto, para os alunos do nível secundário esta característica parece causar maior desagrado, o que talvez faça sentido se considerarmos que, situados no período da adolescência, estes alunos apresentem uma maior valoração de maiores fontes de diálogo e ponderação das suas ideias e opiniões, assim como de estabelecer relações mais efectivas com as pessoas que lhes são mais próximas e que podem ter um papel fundamental na superação de eventuais dilemas e crises desenvolvimentais (na linha desenvolvimental de Erikson, 1968) (contrastando com alunos de níveis mais básicos de desenvolvimento psicoemocional – Cf. Craig, 1992).

Relativamente às variáveis cujas diferenças não são estatisticamente significativas,

podemos sublinhar que na parcialidade há uma tendência de desagrado comum aos três níveis de escolaridade, traduzida pelos 66 inquiridos que a classificam na primeira categoria, o que corresponde a 48,1% da amostra total. Este facto é bastante relevante dada a concentração percentual significativa dos inquiridos nesta categoria, o que nos permite postular que os alunos questionados não apreciam a existência de preferências ou de distinções diferenciadas relativamente a alunos particulares da turma por parte do professor. Como referem Monteiro & Santos (1998, p. 196): «*A lealdade, a coerência, a justiça social, a liberdade, a autenticidade são alguns dos valores mais defendidos, o que, frequentemente defende com grande radicalidade... Os adolescentes revoltam-se (...) quando descobrem que a sociedade não se coaduna com as aspirações e valores que defendem. Eles desejam, quase sempre, uma perfeição moral e expressam um grande altruísmo.*». Torna-se pertinente, ainda, salientar que também os inquiridos do 2.º ciclo desvalorizam com a mesma intensidade esta categoria. Assim, parece que em todos os níveis há uma rejeição face a este ítem, o que pode traduzir a interiorização de princípios de igualdade que devem regularizar as relações professor/aluno.

Quanto à falta de vocação, depreende-se que também existe uma tendência dos inquiridos em geral em pontuá-la nas posições 2, 3 e 4, significando que existe um consenso em considerar a falta de vocação uma “lacuna” medianamente tida em conta; não há, portanto, um desagrado que se afirme de forma acentuada. No ítem do autoritarismo observa-se a mesma distribuição percentual dos indivíduos, ou seja, a nível geral não há uma posição extremada de total desagrado perante esta variável, tendo em conta as demais variáveis apresentadas no questionário.

Na questão três [*Imagina que chegas*

constantemente atrasado(a) às aulas. Qual deveria ser a reacção do professor?], observa-se o resultado esperado, pela escolha da terceira opção (resposta assertiva) por 123 inquiridos, o que representa 89,7% da amostra total. Deste modo, realça-se, pelos dados obtidos, que os alunos esperam do professor um comportamento assertivo, ou seja, alicerçado principalmente na compreensão, tal como afirma Lemos de Azevedo (1999, p. 54) ao abordar a comunicação assertiva: «*O direito de expressão das opiniões radica nas próprias características da inteligência, que é essencialmente compreensão...*». Por outro lado, verifica-se, ainda, que um inquirido do segundo ciclo escolhe a segunda opção, o que corresponde a 2,7% da amostra do respectivo nível, 4 inquiridos do 3º ciclo e nível secundário elegeram a segunda opção, o que corresponde a 11,4% e 6% da amostra dos respectivos níveis, significando que uma pequena percentagem estaria à espera que o professor tivesse uma atitude agressiva. Este aspecto leva-nos a especular que as experiências passadas no domínio da relação aluno-professor possam ter interferido na escolha desta opção, prevalecendo referências negativas de comportamentos agressivos e respectivo efeito punitivo (Cf. Mecanismos de Modelagem Social – Aprendizagem Social, de Albert Bandura, In Gonçalves, 1999). Curioso é o facto de 5 alunos do nível secundário escolherem a primeira opção, o que equivale a 7,5% da amostra do respectivo nível. Este dado pode demonstrar a falta de competências assertivas por parte destes alunos ou até mesmo a não identificação por parte dos alunos destas competências nas pessoas que maior influência exercem sobre eles, caso dos próprios professores, pais e pares, na medida em que, como referem Monteiro e Santos (1998, p. 140) «*É sobretudo a partir da adolescência que [estes] assumem grande importância, na formação das atitudes...*». Por outro lado, o facto de estarem à espera de um comportamento passivo por parte do professor, mediante a situação proposta no

questionário, pode traduzir, também, uma certa não interiorização de um conjunto de preceitos estabelecidos *a priori* dentro do contexto pedagógico.

Na quarta questão [*Imagina que dois colegas teus discutem na sala, perturbando o decorrer normal da aula. Como é que o professor devia reagir?*] a grande maioria dos inquiridos (122 ou 89,05% da amostra total) opta pela terceira opção (atitude assertiva), o que foi ao encontro das nossas expectativas. A ressaltar que 61 alunos do ensino secundário, o que equivale a 92,4% da amostra deste nível, apontam a terceira opção, revelando uma interiorização das normas sociais e de resolução dos conflitos pela via do diálogo (não será alheio a isto o facto de, de acordo com conceptualizações clássicas como a de Piaget, o pensamento adolescente seja considerado essencialmente por um pensamento abstracto, sendo capaz de ultrapassar as contingências imediatas das situações analisando-as de acordo com o que se considera um *Pensamento Formal*, embora ainda claramente egocêntrico – Cf. Craig, 1992; Piaget, 1975). Porém, os resultados revelam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que no 2.º ciclo 7 inquiridos escolhem a segunda opção, representando 19,4% da amostra do respectivo nível de escolaridade, o que indicia que os alunos deste nível esperarão nesta situação específica apresentada no questionário um comportamento passivo por parte do professor. Neste caso, parece que os inquiridos deste nível aguardariam por uma tomada de decisão vinda dos órgãos superiores da instituição escolar, afastando o professor de intervir na discussão entre alunos. Parece que, para esta parcela de estudantes, a resolução de conflitos estará a cargo do poder soberano da escola, talvez devido a uma concepção do professor demasiado técnica. No 3.º ciclo apenas 2 inquiridos elegem a segunda opção, tal como se verifica no nível secundário, o que

corresponde a 5,7 % e 3% respectivamente da amostra de cada nível. Quanto à escolha da primeira opção no 3.º ciclo nota-se apenas 1 inquirido, o que corresponde a 2,8% da amostra do respectivo nível, e no nível secundário observa-se 3 inquiridos, o que equivale a 4,5% da amostra deste nível. Assim, quatro alunos na totalidade esperariam uma atitude agressiva por parte do docente. Igualmente na quinta questão [*Imagina que o professor está a dar uma matéria e tu estás distraído(a). Entretanto surge-te uma dúvida que procuras esclarecer com o professor. Qual achas que deveria ser a sua resposta?*] nota-se que os sujeitos escolhem maioritariamente a atitude assertiva do professor, segunda opção [*Vamos esclarecer a dúvida, mas não te quero ver distraído*].

Na sexta questão [*Imagina que um professor te aborda com um tom agressivo. Tu...*] nota-se já uma distribuição percentual dos inquiridos pelas várias opções, sendo as diferenças estatisticamente significativas. No caso dos inquiridos do 3.º ciclo observa-se que 29 elegem a 3ª opção (Não ligarias ao tom/comentário), o que corresponde a 82,8% da amostra do respectivo nível de escolaridade, e 6 escolhem a 1ª opção (Deixarias de gostar dele), o que corresponde a 17,1% da amostra do respectivo nível escolar, o que significa que os alunos deste nível tenderiam a desvalorizar a atitude agressiva do professor. Este resultado pode indicar, por um lado, o descrédito em relação à figura do docente e, por outro, a habituação deste tipo de atitudes por parte das pessoas que os rodeiam, levando em última análise à indiferença. Relativamente aos alunos do ensino secundário observa-se uma distribuição equilibrada entre a primeira e a terceira opções. Assim, 28 inquiridos elegem a 1ª (Deixarias de gostar dele), o que corresponde a 42,4% da amostra deste nível, o que indicia que o tipo de atitude do professor irá afectar os sentimentos dos alunos em relação a este, neste caso a aversão. Há como

que uma relação de dependência entre a 1ª impressão do aluno pelo professor e o comportamento deste, na medida em que nestas faixas etárias, e dada a importância atribuída às relações interpessoais, as atitudes do outro são fulcrais para a avaliação do mesmo e para a consagração ou não de um sentimento positivo em relação a este. Quanto à 2ª opção (Deixarias de te interessar pela disciplina) já existe uma concentração percentual mais reduzida dos inquiridos com 7 indivíduos (10,6% da amostra), ou seja, para esta fracção de sujeitos a relação de causalidade passa a vigorar entre a atitude agressiva do professor e a desmotivação do aluno pela disciplina, ganhando esta um peso maior do que a impressão relativamente ao professor. No 2.º ciclo a grande maioria escolhe a 3ª opção (Não ligarias ao tom/comentário) com 22 inquiridos (61,1% da amostra do respectivo nível).

Na sétima questão [*Supõe que na aula de apresentação o professor demonstra ser simpático, divertido e respeitador. Com que impressão ficarias?*], destaca-se que existe uma unanimidade em considerar que apesar do professor causar boa impressão nos primeiros dias de aula esse facto não impede que este se venha a revelar um professor elicitador de avaliações negativas por partes do alunos. Assim, para a quase maioria dos alunos dos três níveis (48,9% da amostra total), aparentemente não existe uma relação de causalidade entre as primeiras impressões e as competências do professor. A destacar que, se no nível secundário 38 inquiridos (57,5 da amostra do respectivo nível) se distribuem pelas duas primeiras opções, significando que para este público existe de facto uma causalidade entre estes termos, já no 2.º e 3.º ciclos verifica-se uma concentração maioritária dos inquiridos na terceira opção, o que não deixa de ser curioso, visto pertencerem a faixas etárias inferiores ao nível anterior e terem a percepção que este aspecto não é forçosamente relevante para o

bom desempenho docente. Pode atribuir-se a estes resultados o facto de nestas idades as regras constitutivas, que regulam a comunicação interpessoal, não estarem ainda edificadas de modo definitivo. Pelo contrário, nos inquiridos do secundário parece existir uma construção mais consolidada deste tipo de regras, o que os leva a corresponder à primeira impressão do professor tanto com a efectividade da relação aluno/professor como com o interesse pela disciplina. Por outro lado, dentro das duas primeiras opções, constata-se que 45 inquiridos dos três níveis escolhem a segunda (32,8 da amostra total), tendo esta maior prioridade do que propriamente o gosto pela disciplina, levando-nos a considerar a importância de uma relação positiva aluno/professor.

Na oitava questão [*Achas que a maneira como o professor comunica com os alunos ajuda a construir uma boa relação entre eles? (indicar a razão para o Sim ou para o Não)*], 134 alunos dos três níveis (97,8% da amostra total) consideram que o modo como o professor comunica com os alunos contribui para uma boa relação entre ambos, apenas 3 inquiridos (2,2% da amostra total) não consideram este facto relevante. Dentro dos vários itens levantados a partir da análise das justificações do “sim”, observa-se que 30 inquiridos (22,3% da amostra total dos inquiridos que responderam sim) apresentaram uma resposta tautológica², podendo este facto evidenciar tanto a incapacidade interpretativa dos inquiridos face à questão, como a incapacidade de conceberem uma justificação coerente da opção escolhida. É interessante reparar que as percentagens por níveis escolares das respostas tautológicas vão crescendo progressivamente, ou seja, no 2.º ciclo observam-se 6 alunos (17,6% da amostra deste nível), no 3.º ciclo observam-se 8 alunos (23,5% da amostra deste nível) e no secundário 16 alunos (24,2% da amostra do respectivo nível). A outra categoria

justificativa do “sim” com mais concentração de indivíduos é «*Desperta no aluno maior interesse pela disciplina*», com 19 (14,1% da amostra total dos inquiridos), evidenciando-se os 11 alunos do nível secundário (16,6% da amostra do respectivo nível). Nesta perspectiva parece que as competências comunicativas do professor são essenciais para despertar no aluno maior interesse pela disciplina, ou seja, esta variável parece estar intimamente associada a uma relação positiva entre docente/discente, fazendo-se depender dela. Como paradigma deste tipo de resposta atente-se a uma das categorias apresentadas pelos alunos: «*Sim, porque passamos a gostar mais dele e passamos a estar mais atentos na sala de aula.*». A terceira categoria mais apontada foi «*Proporciona um maior à vontade/confortabilidade dos alunos.*» com 18 indivíduos da amostra total (13,4% da respectiva amostra), sendo 15 do nível secundário (22,7% da amostra do respectivo nível), o que significa que parece haver uma unanimidade em considerar que a forma como o professor comunica proporciona aos alunos um maior à vontade, variável considerada imprescindível nas relações interpessoais, e condição considerada indispensável para uma boa aprendizagem, tal como esta última resposta nos revela: «*Sim, e acho que acima de tudo os alunos sentir-se-ão mais à vontade para expor as suas dúvidas e a sua relação será melhor*». Numa perspectiva geral, as justificações dadas para o “sim” parecem incidir sobre as implicações da comunicação do professor na aprendizagem dos alunos e respectiva motivação pela disciplina.

Quanto à nona questão [*Um professor que dê a aula sentado na secretária e que pouco fale com os alunos poderá despertar o interesse pela disciplina? (indicar a razão para o Sim ou para o Não)*], nota-se que a grande maioria responde “não”, ou seja, 128 inquiridos (93,3% da amostra total) significando que o facto de o professor estar sentado à secretária e que pouco diálogo

estabeleça com os alunos não desperta o interesse pela disciplina. Relativamente às justificações do não podemos destacar que 22 indivíduos (17,1% da amostra total) corroboram a sua opção como “reflexo de falta de interesse do professor”. Desses 22 indivíduos 10 pertencem (16,9% da amostra deste nível) ao secundário, 5(14,2%) ao 3º ciclo e 7 ao 2º ciclo (20,5%). Obviamente, estas respostas podem ter sido motivadas por experiências anteriores que despontaram este tipo de opinião. A título de exemplo cita-se. “*Porque não desperta o mínimo interesse aos alunos visto que eles têm um espírito jovem e gostam de “comédia”*”. A Segunda categoria mais elegida é a “*causa de aborrecimento*”, na qual há 14 alunos do secundário (23,7% da amostra deste nível) que a escolhem, no 3º ciclo 4 (11,4% da amostra deste nível) e o 2º ciclo 1(2,9% da amostra total deste nível). A razão desta justificação poderá residir no facto de um professor que leccione a matéria sentado à secretária não ofereça dinamismo à aula, não funcionando como fonte de motivação para a disciplina. Um caso exemplificativo do desagrado dos alunos é: “*o professor é pago para nos ensinar, e não para ler o que está no livro. Isso faz a gente em casa.*” Há ainda uma terceira categoria escolhida por 10 alunos dos três níveis (78,1% da amostra total), sendo esta uma resposta tautológica. Optam por esta 7 alunos do secundário (11,8% deste nível escolar), 1 do 3º ciclo (2,8% da amostra deste nível) e 2 do 2º ciclo (5,8% da amostra deste nível). Este tipo de resposta é dada talvez por uma certa deficiência na interpretação da questão. É curioso notar que 8 indivíduos do 2º ciclo (23,5% da amostra deste nível) revelam uma certa preocupação pelo facto deste comportamento padrão ser identificado com um “tipo de professor”, que eventualmente, “*não corrija os trabalhos de casa*”. São os mais novos que demonstram tal inquietação, quiçá devido a um hábito desenvolvido durante o primeiro ciclo. Por exemplo: “*porque os alunos não aprendem bem e estão*

um pouco mais preocupados se fizeram bem ou não, porque o professor não vê os trabalhos.” (ou seja, não se desloca até à carteira de cada aluno, numa acção dinâmica de interacção dentro da sala de aula).

Finalmente, quanto à questão dez [Um professor que se mostra interessado em resolver os problemas da turma, faz com que te sintas mais próximo dele? (indicar a razão para o Sim ou para o Não)], há três opções que apresentam um maior número de escolhas: em primeiro lugar, está a resposta tautológica, na qual recai a escolha de 36 inquiridos (27,4% da amostra total), sendo esta eleita por 16 elementos do ensino secundário (25% da amostra total deste nível), por 14 indivíduos do 3º ciclo (43,75% da amostra deste nível) e por 6 alunos do 2º ciclo (17,1% da amostra deste nível). Em segundo lugar surge a resposta: “Facilita a relação / aproximação professor-aluno”, a qual é classificada por 32 inquiridos (24,4% da amostra total). Observa-se que, de entre todos os níveis, o secundário é aquele que privilegiou esta opção com 19 alunos (29,6%). Talvez não seja alheia a esta distribuição a asserção a que Erikson nos chama a atenção (In Monteiro e Santos, 1998, p. 182) para que «a grande virtude adquirida nesta idade é a fidelidade: fidelidade aos investimentos, compromissos e ideais», nomeadamente a amizade, enquanto que nos restantes níveis registam-se valores de outra ordem, talvez por se encontrarem numa fase a que Erikson (In Monteiro e Santos, 1998, p. 182) chama “Identidade versus difusão/confusão” e o aluno «*não sabe o que quer e tem dificuldades em fazer opções*”, despontando então a fugira do professor como um ponto de orientação neste processo de maturação. Em terceiro lugar destaca-se a questão “o professor representa uma ajuda preciosa”, sendo escolhida por 10 inquiridos (7,6% da amostra total), sendo eleita igualmente pelos indivíduos do 1º ciclo e secundário, sendo escolhida por 5 alunos de cada nível (no 2º ciclo equivale a 14,2% da

amostra deste nível e no secundário a 7,8% da amostra deste nível). Este resultado é, talvez, o reflexo de uma certa imaturidade no que concerne ao desenvolvimento das relações interpessoais por parte dos mais novos e pode ser considerada pelos mais velhos como uma fonte de segurança e de auxílio perante determinadas situações. A título de exemplo do que se referiu anteriormente, saliente-se que os alunos do secundário encontram-se numa fase de preparação para o ingresso no ensino superior e talvez vejam no docente uma fonte de informação acerca do meio e da forma como se integrar nesse meio, para além de ser este o que os está a preparar para assumirem tal desafio.

CONCLUSÃO

As competências comunicativas constituíram o centro de divergência entre os três níveis de ensino considerados, em comparação com outras competências avaliadas (sociais e cognitivas).

No sentido do que era esperado por nós, constatou-se a existência de uma valorização gradual por níveis de escolaridade destas competências. Assim, se para os alunos do 2º ciclo, aspectos como a pontualidade e conhecimento da matéria, dentro das categorias estabelecidas no inquérito, parecem ser mais relevantes, já ao nível do ensino secundário são grandemente destacados tanto aspectos positivos (“humor”), como os negativos (incapacidade de dialogar); repare-se, porém, que mesmo dentro das características desagradáveis, como os tiques, a tendência geral dos alunos deste nível de ensino é de classificá-los nas últimas categorias, reflexo de um desagrado menor. As variáveis mais pontuadas a nível geral foram a simpatia e a parcialidade, significando que a preferência recai sobre um aspecto comunicativo e a rejeição sobre uma lacuna no âmbito das competências sociais. Por outro lado, se os inquiridos em geral

classificam a simpatia dentro das categorias estabelecidas no questionário, nos primeiros níveis de preferência, não omitamos que o conhecimento da matéria por parte do docente não é apontado como sendo factor de desacordo por parte dos mesmos. Assim, existe uma conjugação preponderante entre estes dois factores.

O quadro acima retratado, ainda que de forma sucinta, permite-nos, antes de mais, considerar a necessidade do público discente do secundário em criar uma relação de proximidade com o professor. Ao contrário do que se observou com os alunos do 2º e 3º ciclo, o protótipo do professor como transmissor de conceitos é suplantado pelos alunos do secundário pela imagem do docente como portador de um papel essencialmente orientador. Para o desenvolvimento desta relação orientadora o professor talvez tenha que reconhecer o aluno enquanto entidade epistemológica que, nas palavras de Vale (1989) significa mais do que a figura abstracta, com regularidades comportamentais definidas normativamente. Significa, segundo a mesma autora (Vale, 1989, p.19) “*ir ao encontro do aluno concreto, criador de significados e possuidor de propósitos específicos, raramente equacionados nas teorias disponíveis*”.

Acrescidamente, quando confrontados com situações concretas, apresentadas no questionário, os alunos deste nível de ensino (secundário) optam, a exemplo dos outros níveis, pelo tipo de comportamento assertivo, o que melhor defende os princípios do diálogo, compreensão e respeito. O estilo assertivo, enquanto estilo mais equilibrado emocional e afectivamente, constitui a grande aposta na prevenção de situações incómodas na sala de aula, ainda que aquando da variação de contextos os resultados tivessem sido contrastivos, levando-nos a concluir que os alunos não concebem a assertividade como postura comunicativa regularizadora e

moldável a qualquer desafio no que concerne às relações interpessoais. Por outro lado, verifica-se que as atitudes do professor e o seu padrão comportamental no decurso da leccionação parece ter implicações directas no interesse pela disciplina e na construção de uma imagem mais positiva ou negativa do mesmo.

Estes resultados parecem reforçar dados apresentados por Gilly (1980, cit. in Santiago, 1989) onde se postula a hipótese que nas representações que os alunos atribuem face aos professores tendem a ser mais cognitivas quando os alunos ultrapassam a escola primária, apresentando-se em duas dimensões: “uma dimensão mais estável dos juízos sobre o professor, de certa forma independentes da situação de ensino” e “*dimensões menos estáveis, mais ligadas às tarefas e à função institucional do professor em tal ou tal situação pedagógica*” (p. 94).

Podemos concluir, pelos resultados encontrados neste estudo, que o tipo de comunicação utilizado pelo professor afecta, isto é, tem efeitos sobre um conjunto de variáveis do processo ensino-aprendizagem e sobre o respectivo relacionamento aluno / professor. Comprovando-se pelos itens das últimas três questões, realça-se que a motivação, a efectividade da aprendizagem, o rendimento escolar, o próprio envolvimento do aluno, desprovido de restrições à exposição livre, se de forma adequada, dos seus pensamentos e uma relação educador / educando pautada pelo respeito e respectiva interiorização dos papéis sociais estão grandemente dependentes do estilo comunicativo empregue pelo professor, não desfocando a ideia de que o “estilo comunicativo” remete para a afluência de um conjunto de capacidades que postulam as competências comunicativas, como a postura e gestão do espaço na sala de aula. Esta díade relacional pode contribuir fortemente para aquilo a que Marques (1999, p. 65) refere ser

um dos papéis da escola e de forma particular do Ensino Secundário, fornecer “*uma sólida formação de base a par do reforço das competências para a utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação*”, que nas palavras da autora são “*com as competências sociais, o eixo central duma boa formação*”.

Note-se ainda que os alunos tendem a associar o comportamento comunicacional do professor aos seus interesses e sentimentos, significando, portanto, que aos olhos dos principais avaliadores da “prática docente” o estilo comunicacional do professor traduz um espelho das suas reais expectativas relativamente à sua *praxis* pedagógica.

Os dados recolhidos nesta avaliação permitiram reforçar, a partir de um suporte credível, a necessidade de uma comunicação educacional bilateral, e consequentemente, os desafios exigidos aos profissionais de educação no campo das competências comunicativas. Este aspecto reveste-se de especial relevância se se perspectivar que, como postula Loureiro (2000, p.28) “*Como qualquer organização moderna a escola inscreve-se cada vez mais num processo de mudança permanente*”, quer do ponto de vista Institucional, quer do ponto de vista das ditas *Reformas Educativas Contemporâneas* (Ribeiro, 2002).

Desta forma, importa fomentar uma formação de professores que aposte na capacidade de mudança, enquanto alavanca de progresso no que se refere às relações pedagógicas saudáveis e personalizadas e no desenvolvimento de uma motivação intrínseca nos alunos, com vista a tornar a educação num campo de bem-estar psicossocial para toda a comunidade escolar (Cf. a obra de Sampaio, 1996, para uma abordagem crítica e perspicaz acerca da necessidade de adaptação da escola e comunidade escolar aos vários desafios comunicativos e formativos dos nossos

tempos). Como refere Barbosa (1989, p.15), que os “educadores-pedagogos” “*em vez de se inserirem num movimento de canonização das normas e postulados da praxis educativa, antes as examinem e se necessário as minem, para escapar à alienação de si e dos seus educandos*”. Nesta perspectiva, Figueiredo (1999, p. 28) sugere que “*para que toda a actividade escolar seja o contexto de uma juventude aprendente, num mundo inundado de informação e de tecnologia mal interiorizada, é necessário que a própria escola seja reinventada*” (!). Mais, como refere Grácio (1967, p.43) “*o acto educativo tem de começar por ser provocatório se quiser promover e emancipar*”. Assim, para que se dê a referida reinvenção Figueiredo (1999) postula o desenvolvimento de “*parcerias de aprendizagem*”, onde o binómio mestre-aprendiz seria o expoente máximo “*de uma escola reinventada, onde (o professor) possa saber criar contextos de aprendizagem fecundos, identificar muito mais as dificuldades da aprendizagem e estruturar as vivências exteriores do aluno, transformando-as em saberes estruturantes e operacionais*” (p.29). Nesta perspectiva, é tão crucial activar um processo constante de construção a nível das competências comunicativas, como ao nível das competências sociais e pessoais, que em unísono geram uma maturidade pessoal e melhor acuidade comunicacional. Neste sentido, o papel do psicólogo escolar pode consubstanciar-se de especial relevância na dialéctica técnicos de educação-acção educativa. Como nos refere Guzzo (1997, p. 99) “*o sucesso na aprendizagem escolar e a promoção de uma igualdade de oportunidades educativas podem ser melhor conseguidas se o psicólogo passa a integrar uma equipa multidisciplinar de ajuda à escola e aos seus professores*”.

Terminamos esta reflexão com um trecho inicial de uma interessante comunicação de João Ruivo (2000), Professor Coordenador da Escola Superior de Educação de Castelo

Branco: “O professor deve ser formado, durante a formação inicial, para ter uma grande capacidade de adaptação (formação ‘plástica’ e em ‘banda larga’) aos ventos de mudança científica, tecnológica, social e cultural, que correm a um ritmo exponencial, por forma a não comprometer a inovação e a renovação desejadas, e consideradas condições indispensáveis à melhoria da qualidade do ensino e da eficácia organizacional das escolas” (In. A Escola e os Paradigmas da Mudança, p. 19; Cf. também Fernandez & Pacheco, 1990, p. 63-71).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, M. (1989) Crítica da razão e razão crítica na formação pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (2), 9-16.
- Barker, L.L. (1987) *Communication*. Prentice-Hall, Inc.
- Bergeret, L. (1983) *Ele não quer ir à escola*. Coleção Conhecer a criança—Publicações Dom Quixote.
- Bitti, P.R. & Zani, B. (1993) *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Craig, G.J. (1992) *Human Development*. Prentice Hall.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências, vol. II.
- Erikson, E. (1968) *Identity: Youth & Crisis*. New York: Norton.
- Fernandez, E. B. & Pacheco, J. A. (1990) A problemática de práticas na formação inicial integrada de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), 63-71.
- Figueiredo, A.D. (1999) *O Papel do ensino secundário na cultura tecnológica dos jovens. O Ensino Secundário em Debate – Ciclo de Conferências e Comunicações – Departamento do Ensino Secundário – Ministério da Educação*, p. 25-35.
- Grácio, R. (1967) *Educação e educadores*. Lisboa, Livros Horizontes.
- Guzzo, R.S.L. (1997) Avaliação psicológica e planeamento académico: a importância do psicólogo junto ao professor. *Psicologia: Teoria, Avaliação e Prática*, 2, 99-104.
- Lemos, A. (1999) *Comunicar com Assertividade*. I.E.F.P.
- Loureiro, M.J. (2000) *Discurso e compreensão na sala de aula*. Coleção perspectivas actuais. Edições ASA.
- Loureiro, M.J. (2000) *Diversidade e Cultura numa Escola em Mudança. A Escola e os Paradigmas da Mudança*. Livro de actas. Associação Nacional de Professores. p.28-38.
- Marques, R.M. (1999) *Formar profissionais motivados competentes e cultos. O Ensino Secundário em Debate –Ciclo de Conferências e Comunicações–Departamento do Ensino Secundário–Ministério da Educação*, p. 63-70.
- Monteiro, M. & Santos, M.R. (1998) *Psicologia*. Porto: Porto editora
- Morgan, C.T. (1977) *Introdução à Psicologia*. Editora McGraw-Hill do Brasil. Ltda.
- Penteado, J.R.W. (1991) *A técnica da comunicação humana*. 11ª Edição. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Piaget, J. (1975) *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: PUF (Trad. Cast. De E. Bustos: La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI, 1978).

Ribeiro, R. (2002) A imagem social da escola: Modelação e inovação – paradoxos da Reformas Educativas Contemporâneas. *Revista Psicologia e Educação*. Vol. I (1-2): 147-162.

Ruivo, J. (2000) *Paradigmas alternativos na formação de professores. A Escola e os Paradigmas da Mudança*. Livro de actas. Associação Nacional de Professores. p.18-27.

Sampaio, D. (1996) *Voltei à Escola*. Editora Caminho.

Santiago, R.A.G. (1989) Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos. *Revista*

Portuguesa de Educação. 2 (1), 87-98.

Santos, M.E. (1991) *Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um desafio pedagógico*. Biblioteca do Educador. Livros Horizonte. Lisboa.

Silva, C.F, Silvério, J., Nóvoa, P. (2000) *Incidentes críticos na sala de aula*. Quarteto editora.

Trindade, R. (1990) *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vale, A. (1989) Epistemologias pessoais na formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, (2), 17-23.

Vieira H. (2000) *A Comunicação na sala de aula*. Editorial Presença.