

CRENÇAS DE CRIANÇAS E PROFESSORAS SOBRE A “BOA PROFESSORA”

Cynthia Laís Ignachewski*
Ana Priscila Batista**

RESUMO: A escola é um dos locais onde as crianças passam grande parte do seu tempo, sendo um dos principais contextos de socialização na infância. Assim, observa-se a relevância de investigar as relações que ocorrem nesse ambiente, tais como a interação professor–aluno, visto que o professor é o adulto que fica a maior parte do tempo com a criança, organiza e estrutura as atividades diárias e faz a mediação entre pares. O presente estudo buscou investigar crenças de crianças e professoras sobre “o que é ser uma boa professora”. Participaram do estudo 83 crianças e cinco professoras do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade no interior do Paraná. Os alunos responderam em uma folha essa questão, enquanto as professoras participaram de entrevista semiestruturada. Os resultados mostram que características relacionadas à responsividade, incluindo, afeto, apoio, participação e qualidade na comunicação, são mais citadas tanto por alunos quanto por professoras, seguido da importância de limites e regras. Conclui-se pela importância de estudos acerca do tema, pois a qualidade da interação professor–aluno pode repercutir de diversas formas na vida dos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Interação professor–aluno; Estilos de lideranças de professores; crenças de professoras; crenças de alunos

CHILDREN’S AND TEACHERS’ BELIEFS WITH REGARD TO “THE GOOD TEACHER”

ABSTRACT: The school is the place where children pass most of their time. It is actually the main context in the socialization of childhood and relationships in such a milieu, such as the teacher–student interaction, are highly relevant. The teacher is the adult who remains with the children most of the time, who organizes and structures daily activities and mediates between peers. Current analysis comprises children’s and teachers’ beliefs on the concept of “the good teacher”. Fifth–year eighty–three children and 5 teachers in a government–run school in the state of Paraná, Brazil, participated in the analysis. Student answered on a sheet of paper, whilst teacher participated in a half–structured interview. Results revealed that traits related to responsiveness, such as affection, support, participation and quality in communication, were listed by the students and teachers alike, followed by the importance of limitations and rules. Studies on the theme are relevant since the teacher–student interaction quality affects the life of those involved.

KEYWORDS: Teacher–student interaction; Teachers’ leadership styles; Teachers’ beliefs; students’ beliefs.

INTRODUÇÃO

A escola é um dos locais onde as crianças passam grande parte do seu tempo, sendo um dos principais contextos de socialização na infância (BATISTA; WEBER, 2015; DAVIS–KEAN; ECCLES, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). É na escola que

as crianças iniciam seus conhecimentos acerca dos diferentes papéis que fazem parte da vida social e é um ambiente onde se desdobra muito do que ocorre na sociedade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Observa-se a importância de investigar as interações que ocorrem nesse ambiente tão importante para o desenvolvimento, tais como a interação professor–

* Discente do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Centro–Oeste (UNICENTRO), Paraná, Brasil.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro–Oeste (UNICENTRO), Paraná, Brasil; E–mail: anapribatista@yahoo.com.br

aluno, visto que o professor é o adulto que fica a maior parte do tempo com a criança, que organiza e estrutura suas atividades diárias e faz a mediação entre pares.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), a educação é uma prática social que insere o indivíduo no mundo cultural e cívico, e a escola é o espaço privilegiado onde ocorrem tais interações sociais. Se estas ocorrerem com qualidade, tornam-se um combustível no aperfeiçoamento do processo educacional. Além disso, os autores também reiteram que as habilidades sociais apreendidas na escola contribuem para a preparação para a vida, pois na convivência diária com colegas e professores, os alunos tendem a desenvolver habilidades pró-sociais, assertivas e de enfrentamento.

Ao considerar a escola como um espaço de interação simultânea, Osti e Branelli (2013) contribuem para a concepção de escola como um ambiente social, visto que toda ação de um dos sujeitos envolvidos depende da reação de outro, e que cada comportamento mobiliza conhecimentos e afetos de ambas as partes. Assim, na interação professor-aluno, tanto o comportamento dos professores causam reações no comportamento dos alunos, quanto o comportamento dos alunos influenciam o comportamento dos professores. Para os autores, tais afetos podem ser percebidos por professores e alunos tanto como positivos quanto como negativos, pois esse fator depende da qualidade da interação professor-aluno.

Uma relação professor-aluno considerada boa, favorece o desempenho da aprendizagem, da motivação, do funcionamento emocional e das relações sociais das crianças, conforme afirmam Roeser e Eccles (2000). Hamre e Pianta (2006) indicam que as crianças que mantêm uma relação positiva com os professores conseguem conviver melhor com os colegas e adquirem a autonomia, além do fato de que a qualidade nessa relação irá influenciar na motivação dos alunos para as atividades escolares presentes e futuras. Müller (2002) acredita que a interação professor-aluno deve ser pautada na confiança, afetividade e respeito, ou seja, o foco não deve ser apenas passar conteúdos,

mas também estabelecer uma relação que ajude na convivência diária.

Além dessa qualidade na interação, Oliveira e Alves (2005) apresentam outra característica importante para o que consideram ser um “bom professor”, que é aquele que além da afetividade, valoriza a individualidade de cada aluno, já que cada um tem uma história de vida diferente que não pode ficar esquecida e tampouco excluída do processo educativo. Seguindo essa perspectiva, Manolio (2009) enfatiza que cabe ao professor construir meios de se voltar a todos os alunos, inclusive para aqueles que possuem dificuldades em aprender.

Assim, observa-se a importância do professor sempre buscar meios de melhor relacionar-se com seus educandos. Essa boa interação produz consequências a curto e longo prazo, pois como coloca Batista (2013), os professores são responsáveis por aquisições de comportamentos não só referentes ao contexto escolar, mas relacionados a diferentes esferas da vida. Aqui cabe apresentar o modelo teórico dos estilos de lideranças dos professores, o qual, segundo Batista e Weber (2015, p. 28) caracteriza-se por

conjunto de atitudes direcionadas aos alunos e que, tomadas em conjunto, criam um clima emocional no qual os comportamentos são expressos, moderando a efetividade de uma prática participativa e alterando a receptividade da criança à relação de ensino-aprendizagem. Tanto os Estilos de Liderança quanto as Práticas Educativas resultam em parte dos objetivos e valores que os professores apresentam, a partir de sua história de vida e do contexto em que estão inseridos.

Segundo Batista e Weber (2015), a exigência tem relação com o monitoramento, a disciplina, o controle por meio de regras e limites e de atitudes de estabelecimento de expectativas de desempenho escolar. A reponsividade é relacionada ao professor comunicativo, que demonstra apoio, cuidado, envolvimento, afetividade e reciprocidade aos seus

alunos. Espera-se que crianças expostas a essa interação sintam-se bem, respeitadas em sua individualidade e motivadas para a aprendizagem. Os professores responsivos demonstram estar preocupados com seus alunos tanto na vivência em sala de aula como em suas vidas de forma ampla. O controle coercitivo caracteriza-se por atitudes opressivas de punir, castigar ou humilhar os alunos, condutas não justificáveis, que ocorrem independente de uma regra estabelecida e atendem muito mais ao professor do que ao aluno, fazendo com que os alunos cresçam odiando professores e a escola. Gill et al (2004) destacam que tanto a dimensão exigência quanto a responsividade são necessárias para o desenvolvimento dos alunos da pré-escola aos anos da faculdade. Quanto ao controle coercitivo, Villani (2002) enfatiza que o mesmo acarreta inúmeros efeitos colaterais nos estudantes, como o medo e a raiva.

Muitos fatores influenciam o comportamento do professor em sala de aula como, por exemplo, a organização da sala de aula, exigências da escola, situações presentes na vida pessoal; história passada vivida com seus professores; formação profissional; as crenças sobre os alunos e suas famílias. O comportamento de alunos também é influenciado por diversas variáveis, tais como: seu relacionamento com o professor, as exigências que lhes são impostas pela escola, os conteúdos trabalhados, a relação entre pares, assim como as crenças sobre os professores. (DEL PRETTE; PAIVA; DEL PRETTE, 2005; HAMRE; PIANA, 2006; PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004). No entanto, como preconizam Del Prette, Paiva e Del Prette (2005), é inviável a realização de pesquisas que abranjam simultaneamente todos esses fatores que envolvem as práticas educacionais, e por isso cabe ao pesquisador decidir sobre o recorte de realidade que deseja investigar, para que se consiga produzir um conhecimento científico relevante. Nesse sentido, a presente pesquisa elegeu as crenças de crianças e professores sobre o estilo de liderança de professores como o objeto de investigação.

O impacto das crenças e as expectativas do professor no desempenho dos alunos vêm sendo estudado ao longo de pelo menos 40 anos (SOARES

et al., 2010). Segundo Del Prette, Paiva e Del Prette (2005) pesquisas vêm mostrando que as crenças e sentimentos dos professores tanto influenciam como são influenciados por suas ações e interações com os alunos, assim como pelo rendimento e desenvolvimento cognitivo e emocional desses alunos.

Soares et al. (2010) rememoram um dos primeiros trabalhos a respeito do impacto das crenças dos professores no desempenho dos alunos, em que Rosenthal e Jacobson (1968) realizaram um estudo em que alunos foram apresentados aos professores como sendo de alto potencial, partindo do resultado de supostos testes cognitivos. No entanto, os alunos foram escolhidos aleatoriamente sem que ao menos tivessem feito algum teste. Passado um ano, o resultado mostrou que esses alunos apresentaram um crescimento de proficiências 50% maior que os demais, demonstrando que a expectativa do professor interfere no desempenho do aluno no processo de aprendizado.

A partir de uma vasta revisão de literatura, Martini e Del Prette (2002) concluíram que as crenças de professores e alunos relacionadas ao sucesso e fracasso escolar, influenciam as expectativas, as emoções, a motivação para a aprendizagem, as características das relações professor-aluno e o desempenho de professores e alunos.

Conforme apontam Soares et al (2010), um grande risco perpassa a relação de crenças do professor para seus alunos, pois uma boa expectativa amplifica o desempenho e uma má expectativa diminui ainda mais a possibilidade de se ter um bom desempenho, sem deixar de considerar também, que o exagero nas expectativas podem superestimar os alunos enquanto expectativas demasiadamente moderadas os subestimem. Todavia, há de se considerar que muitas vezes as crenças e, conseqüentemente, as expectativas do professor para com seus alunos, são influenciados por estereótipos, ou seja, rótulos pré-estabelecidos que fazem parte do imaginário de uma pessoa e não necessariamente condizem com a realidade. Para ilustrar, Martini e Del Prette (2002) encontraram em seu estudo que houve um deslocamento das atribuições do fracasso escolar

do âmbito da escola e do professor para o campo de responsabilidade individual do aluno e de sua família, relacionando-se à falta de capacidade desses alunos, ou seja, caracterizando-se em uma postura determinista e um estado de passividade pedagógica. Esses autores ainda afirmam que é importante que os professores tornem-se conscientes de suas crenças bem como do efeito que as mesmas acarretam sobre suas práticas e o desempenho dos alunos. Preconizam também a importância dos professores serem assessorados para tornar possível uma ampliação do foco em que enxergam seus alunos, possibilitando que se tornem mais sensíveis a outros fatores recorrentes no processo educativo e reconheçam que existem inúmeras variáveis que perpassam o contexto acadêmico e que influenciam o sucesso escolar.

Fica clara a importância da qualidade na interação professor-aluno e o quanto as crenças podem influenciar os sujeitos envolvidos no processo. Discussões acerca do âmbito escolar e como as interações estabelecidas em tal contexto influenciam e repercutem sobre o comportamento dos envolvidos, incluem toda sociedade, já que todos estão, ou mesmo já estiveram durante a história de vida, imersos nesse contexto. Assim, esse estudo teve por objetivo verificar as crenças de crianças e professoras sobre o que é ser uma boa professora.

2 METODOLOGIA

2.1 PARTICIPANTES

Foi participante desse estudo uma amostra selecionada por conveniência composta por 83 crianças e cinco professoras do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade no interior do Paraná. As características desses participantes estão apresentadas nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1. Caracterização dos participantes da pesquisa (alunos)

Variáveis	Participantes				
	GÊNERO		IDADE		
	Feminino	Masculino	9 anos	10 anos	11 anos
	59,75%	40,25%	6,10%	91,46%	2,44%

Tabela 2. Caracterização das participantes da pesquisa (professoras)

Variáveis	Participantes				
	P1	P2	P3	P4	P5
Idade (anos)	47	34	40	51	43
Escolaridade	M	G	PG	G	PG
Tempo de formação (anos)	24	18	21	32	19
Tempo naquela escola (anos)	6	15	3	12	15
Tempo que leciona no 5º ano (anos)	4	10	*	20	10
Trabalha quantos turnos	2	2	2	1	2

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: M = Magistério; G = Graduação; PG = Pós graduação *lato sensu*; * = “vários anos”.

2.2 INSTRUMENTO

Com as professoras, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, na qual foram apresentadas perguntas referentes a: o que é ser uma boa professora, quais objetivos devem atingir com as crianças de quinto ano do ensino fundamental e o que acreditam que influencia o desempenho escolar dos alunos, além de perguntas voltadas para o seu perfil profissional, como questões que abordem sua rotina na escola, há quanto tempo estão na profissão, quanto tempo dedicam ao trabalho e o quão satisfeitas estão em sua profissão.

Com as crianças, os dados foram levantados a partir de uma folha contendo uma questão para responderem abertamente o que acreditavam ser uma boa professora.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Primeiramente realizou-se o primeiro contato com a escola, apresentando-se o projeto para a direção da escola pública de ensino fundamental escolhida para a execução da pesquisa. Partindo desse contato, foi entregue um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) para o/a responsável pela direção da escola e professoras das turmas de quinto ano, solicitando a permissão para a pesquisa.

Em seguida, solicitou-se que a escola encaminhasse aos pais ou responsáveis dos alunos um TCLE, para que devolvessem à escola devidamente assinado demonstrando que concordam com a participação de seu filho na pesquisa. Somente aqueles alunos que tiveram o TCLE assinados e devolvidos à pesquisadora participaram, tendo em vista que foi uma participação voluntária. As crianças também assinaram o Termo de Assentimento do Menor.

Concluídas as obrigações, foi entregue a folha às crianças contendo a questão “o que é ser uma boa professora”, para que respondessem de forma coletiva em uma sala de aula da própria escola durante o horário da aula. Antes da aplicação, as crianças foram informadas da garantia de confidencialidade dos dados, a condição voluntária da participação e a necessidade de não conversarem entre si enquanto estavam escrevendo. A aplicação foi conduzida pela pesquisadora, que no início fez a leitura e explicação da questão e colocou-se à disposição para possíveis dúvidas que pudessem surgir. O tempo utilizado para o procedimento foi de aproximadamente 25 min.

Seguido do procedimento com as crianças, foi realizada a entrevista semiestruturada com cada professora individualmente, a qual foi gravada, com a devida autorização, para posterior análise dos dados. Foi apresentada uma pergunta por vez para que as professoras discorressem sobre os assuntos abordados pela pesquisadora, algumas vezes ocorrendo possível intervenção da pesquisadora para obter melhores esclarecimentos acerca de algumas questões que ficaram confusas. A entrevista teve tempo aproximado de 25 min com cada professora.

2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Toda a pesquisa está dentro dos parâmetros da resolução CNS 466/2012 sobre a pesquisa com seres humanos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa (parecer: CAAE: 48223815.1.0000.0106) e cada participante bem como os responsáveis pelos menores assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as crianças assinaram o Termo de Assentimento.

2.5 ANÁLISE DE DADOS

As respostas dadas pelas professoras na entrevista foram transcritas e apresentadas de forma descritiva para tornarem-se objeto de análise de conteúdo. As respostas dos alunos também foram transcritas e classificadas em categorias elaboradas de acordo com o grau de semelhança entre o que foi respondido por cada criança.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao questionar as professoras sobre suas concepções acerca de “o que é ser uma boa professora”, três das cinco professoras (P1, P3 e P4) relataram que ser uma boa professora é tanto saber ensinar quanto ter um bom relacionamento com os alunos, como fica evidenciado na fala da P4: “Eu acho que além de transmitir os conteúdos né, ensinar... precisa também ter uma boa convivência com os alunos, para que eles gostem da escola, que eles não venham já assim com aversão a escola [...]”. Já a P5, enfatizou apenas a importância de ter um bom relacionamento com o aluno, “É ter carinho né, porque sem isso eu acho que não consegue... Talvez eles até conseguem aprender né, mas sempre fica uma sequela, alguma coisa [...] então tem que ter um bom relacionamento com eles”. A P2 mencionou que uma boa professora é aquela que ensina os alunos que têm dificuldades “[...] ensinar pra quem sabe todo mundo faz. Ensinar pra quem aprende é fácil, mas ensinar pra quem tem mais dificuldade é mais difícil”.

É possível refletir sobre essas concepções apresentadas sobre o que consideram ser uma boa professora, a partir do estudo dos estilos de liderança de professores (BATISTA; WEBER, 2015). Pode-se notar que a P1, P3 e P4 apresentaram um discurso que se aproxima do estilo autoritativo, em que a exigência e a responsividade estão presentes de forma equilibrada. Foi possível perceber que tais professoras valorizaram em suas falas tanto uma como a outra dimensão. A P5 deu ênfase maior na responsividade, já que evidenciou o relacionamento com os alunos uma importante característica de uma boa professora. No discurso da P2, embora tenha destacado o ensino para os alunos com dificuldade, também se pode identificar uma relação com a exigência, pois segundo Batista (2013), ela também está relacionada ao comportamento acadêmico dos alunos.

Acerca dos objetivos que pretendem alcançar com os alunos de tal faixa-etária, para a P2, P4 e P5 os objetivos estão muito vinculados aos conteúdos acadêmicos, como ler, interpretar, calcular e estarem preparados para o sexto ano, como é possível visualizar na fala da P2 “o objetivo é que consigam ler, interpretar, produzir bons textos, cálculos”. Já para a P1 e P3, os objetivos estão para além do conteúdo ensinado nas matérias, visando desenvolver a criticidade dos alunos e o preparo para a vida fora dos muros da escola, como colocado na fala da P3

que além do conteúdo em si, que eles têm, que eles saiam maduros [...] é, maduros pra idade deles é claro né [...] Que eles consigam com essa base que eles tiveram até o quinto ano se desenvolver no resto do período escolar deles e na vida de uma maneira satisfatória né [...] E que eles continuem com um relacionamento bom, saudáveis [...] Que a vida não é só a questão escolar né, tem que ver o lado pessoal de cada um também [...] que eles tenham sucesso [...] O objetivo é que eles tenham sucesso pro resto da vida.

É interessante associar a fala das professoras que relataram focar em objetivos para além do

conteúdo acadêmico com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013), que visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação e preveem que

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (p.16).

Ou seja, tais professoras acreditam que os alunos devem sair da escola preparados para a vida de maneira geral, aptos a viver e conviver em sociedade, cientes de seus direitos e promovendo a educação para todas as práticas cotidianas.

E quando questionadas quanto às notas que dariam para a sua profissão, todas deram nota 9 exceto a P2 que enumerou nota 8. Ao desenrolarem o porquê dessa nota, foi unânime a fala que adoram sua profissão, amam o que fazem e que a rotina da escola já é parte integrante de suas vidas, porém o que ainda sentem falta é de uma boa remuneração. Sobre isso, Gatti e Barreto (2009) afirmam que a representação histórica de docência como uma vocação muitas vezes afasta socialmente os professores de uma busca por melhores salários, pois a categoria é permeada por uma ideia de “doação de si” o que dificulta a luta por uma remuneração digna. As autoras também apresentam uma pesquisa comparativa entre os salários médios de outras profissões que também exigem níveis de formação além do ensino médio e têm alta participação

do sexo feminino, como dentistas, enfermeiras e farmacêuticas, que mesmo considerando-se o número de horas-trabalho semanal, a média salarial das professoras da educação básica fica muito a dever em relação a essas outras profissões.

Além de refletir sobre os dados levantados acerca das concepções sobre ser uma boa professora, outro fator interessante que se apresentou nas entrevistas foi o relacionado ao que acreditam que influencia o desempenho escolar dos alunos. Nesse elemento foi possível perceber as crenças e expectativas das professoras com relação a seus alunos, pois as cinco professoras relataram que a família é quem influencia os comportamentos das crianças, como se pode perceber na fala da P4:

Muitas vezes a família não é bem estruturada... Também as vezes a família são pais as vezes muito novos assim, que não sabem dar um limite pra criança daí, querem dar tudo... pais que não ficam em casa né, que trabalham o tempo todo e deixam a criança com empregada ou só em escola né [...] Só escolinha desde que são muito pequenos as crianças já [...] daí pra compensar acabam dando muito as coisas materiais mas não dão o principal que é o carinho e a educação [...] Daí reflete na escola [...].

Esse dado comprova o que Martini e Boruchovitch (2004) mencionam, que muitos professores tendem a atribuir o fracasso escolar predominantemente ao próprio aluno e à sua família, expressando compreensão do fracasso como decorrente de causas estáveis e externas a escola.

Quanto às crianças, quando questionadas o que acreditavam ser uma boa professora, 48,19% classificaram uma boa professora aquela que possui características de responsividade, como se pode perceber em algumas das falas apresentadas: “Presta atenção nos alunos e tenta ajudar”, “Ser amiga dos alunos e conversar com eles”, “Se preocupar com os alunos”, “Alegre, se dá bem com os alunos e simpática”, “Se importar com os alunos e querer o

bem deles”. A maioria das repostas apresentou-se bastante vinculada à afetividade na interação professor-aluno, pois foi possível perceber discursos relacionados ao envolvimento da professora com os alunos, comunicação e sensibilidade da professora em relação às demandas dos alunos.

O segundo dado que mais apareceu, 31,32%, é referente às repostas relacionadas também a responsividade, mas adicionadas à dimensão exigência, como é possível perceber nas seguintes repostas: “Explicar como se faz e ajudar os alunos”, “Agradar mas chamar atenção”, “Ser boazinha mas as vezes cobrar”, “Ajudar e cuidar, mas ser firme e forte”, “Se importar com os alunos e explicar direito”, “Explicar, escutar os alunos e querer o bem deles”. Essas repostas tais como as anteriores estão relacionadas à dimensão responsividade, mas acrescentada a disciplina, o estabelecimento de regras, o controle e o estabelecimento de expectativas acerca de conhecimentos e habilidades acadêmicas, tais como as características apresentadas pela dimensão exigência. Também apareceram repostas relacionadas à dimensão responsividade mas destacando a ausência de controle coercitivo. Apresentaram repostas similares a essas 7,23% das crianças: “Acompanhar os alunos e não brigar toda hora”, “Educada, divertida e que não briga”, “Ajudar e não gritar”. Fica bastante claro nessas repostas que as crianças elegem a responsividade, mas colocando-se contrárias ao uso de punição, conflitos e humilhações, traços condizentes ao controle coercitivo. A dimensão exigência isolada apareceu em 7,23% das repostas das crianças, que apresentaram repostas como essas: “Cobrar as tarefas, as notas e chamar atenção”, “Explicar bem, brigar se for preciso e ajudar nas matérias”, “Explicar e não brigar por qualquer coisa”, “Ser educada e cobrar os alunos”. Por fim, uma menor parte da amostra (6,0%) apresentou repostas diferentes das categorias anteriormente apresentadas, tais como tais como “Deixar trazer celular e traz pirulitos”, “Ser um pouco mau e um pouco boa”, “Ser educada”, “Pessoa importante para a educação dos alunos”.

Os dados evidenciaram que praticamente

metade das crianças valorizam características de responsividade em suas professoras, enquanto só uma professora evidenciou essa dimensão isoladamente. Três das cinco professoras revelaram a responsividade adicionada da exigência, segundo dado mais apresentado nas respostas das crianças, com 31,32%. A dimensão exigência isoladamente apareceu na resposta de uma professora e de 7,23% dos alunos. Como apontam Batista e Weber (2012), tanto a dimensão responsividade quanto a exigência são necessárias para melhor desenvolvimento e desempenho escolar e pessoal dos alunos. É interessante perceber que três das cinco professoras e 31,32% dos alunos exaltam que ambas as dimensões fazem parte de suas concepções sobre o que consideram ser uma boa professora. Visto que as concepções acerca de como os alunos enxergam suas professoras é um fator determinante para a qualidade do ensino, é significativo que as definam dessa maneira e valorizem características que se assimilam as duas dimensões.

A metade dos participantes alunos respondeu a importância de comportamentos referentes apenas à dimensão responsividade. Isso reflete o quanto os alunos valorizam professores que demonstram afeto e envolvem-se e preocupam-se com suas vidas de maneira geral, o que faz com que a escola seja vista como um ambiente agradável e acolhedor e o professor como um parceiro, essencial para que se torne um fator de proteção para possíveis vulnerabilidades que os alunos possam apresentar. Entretanto, a presença somente da responsividade pode criar um ambiente permissivo, sendo que o equilíbrio com as os limites e regras é importante para um clima mais positivo em sala de aula.

4 CONCLUSÃO

Os resultados mostram que características relacionadas à responsividade, incluindo, o afeto, o apoio, a participação e a qualidade na comunicação são mais citados tanto por alunos quanto por professoras, seguido da importância de limites e regras. A partir

do presente estudo foi possível refletir acerca das concepções e crenças de crianças e professoras, e o quanto isso representa um fator que pode influenciar de maneira significativa as práticas e vivências na sala de aula, bem como no processo de ensino–aprendizagem. É importante salientar que as respostas obtidas na pesquisa referem-se às concepções de professoras e alunos, não sendo investigado o quanto essas crenças influenciam e/ou correspondem ao comportamento dos envolvidos no dia a dia em sala de aula, sendo essa uma possibilidade de estudo. Além disso, sugere-se que novas pesquisas sejam feitas com uma amostra maior de participantes para verificar a generalidade dos resultados obtidos. Conclui-se que a realização de estudos acerca do tema é muito relevante para a psicologia e a educação, pois a qualidade da interação professor–aluno pode repercutir de diversas formas na vida dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; VALVERDE, D.O.; BARBOSA, D. T.; AVANCINI, M. M. P.; CASTRO, M. G. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.
- BATISTA, A. P. **Construção e análise de parâmetros psicométricos do inventário de estilos de liderança de professores**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós–Graduação em Educação. Setor de Educação, Curitiba, PR.
- BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D. Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 299–307, 2012.
- BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D. **Professores e estilos de liderança: manual para identificá–los e modelo teórico para compreendê–los**. Curitiba: Juruá, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes**

- Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- DAVIS–KEAN, P. E.; ECCLES, J. S. Influences and challenges to better parent–school collaborations. In: PATRIKAKOU, E. M.; WEISSBERG, R. P.; REDDING, S.; WALBERG, H. J. (Org.). **School–family partnerships for children’s success.** New York: Teacher College Press, 2005.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE Z. A. P.; PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino–aprendizagem. **Interações**, v. 10, n. 20, p. 57–72, 2005.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.
- HAMRE, B. K.; Pianta, R. C. Student–Teacher Relationships. In: BEAR, G. G.; MINKE, K. M. (Ed.). **Children’s needs II: development, prevention and intervention.** Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 2006. p. 49–60.
- MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 149–156, 2002.
- MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores.** Campinas, SP: Alínea, 2004.
- OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, 2013.
- ROESER, R. W.; ECLES, J. S. Schooling and mental health. In: SAMEROFF, A. J.; MILLER, S. M. (Org.). **Handbook of developmental psychopathology.** 2. ed. New York: Kluwer Academic: Plenum, 2000. p. 135–156.
- MANOLIO, C. L. **Habilidades sociais educativas na interação professor–aluno.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós–Graduação em Educação Especial, São Carlos, SP.
- MÜLLER, L. S. A interação professor–aluno no processo educativo, **Revista Integração**, USJT–SP, v. 8, n.31, 2002.
- OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, v. 15, n. 31, p. 227–238, 2005.
- PEREIRA, M. E. M., MARINOTTI, M., LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: HÜBNER, M. M. C. **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes.** Santo André: ESETec, 2004.
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa, **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 403–412, 2010.
- SOARES, T. M.; FERNANDES, N. S.; FERRAZ, M. S. B; RIANI, J. L. R. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, 2010.
- VILLANI, M. C. S. Alguns aspectos da abordagem Skinneriana sobre educação. In: TEIXEIRA, A. M. S. (Org.). **Ciência do Comportamento: conhecer e avançar.** Santo André, SP: ESETec, 2002. v. 2., p. 5155.

*Recebido em: 30 de junho de 2016
Aceito em: 11 de novembro de 2016*